

OTDK DOLGOZAT

Most már tudok róla beszélni!

Történelem tanulás diszlexiás és diszgráfiásként középiskolában.

Készítette:

Hont Zsanett

VI. éves földrajztanár – történelem és állampolgári ismeretek tanára [ON]

Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar

Témavezető:

Rédli Mátyás

tanársegéd

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

Modernkori Történeti Tanszék



Pécs, 2024

Tartalom jegyzék

1. Kutatás bemutatása.....	3
1.1 Kutatás célja, relevanciája	3
1.2 A kutatást vezérlő kérdések	7
1.3 A kutatási minta bemutatása	7
1.4 A kutatás módszere	9
2. Gyógypedagógia és a történelemtanítás helyzete.....	10
2.1 Gyógypedagógus helyzete	10
2.2 Elmélkedés a történelemtanításról.....	13
3. Kutatási eredmények bemutatása	16
3.1 Diszlexiások és diszgráfiások iskola típusa, a szakvélemény tartalma és a gyógypedagógiai foglalkozások	16
3.2 A történelemórai munka.....	17
3.2.1 A tanár-diák viszonya	17
3.3 Tanár módszertana	19
3.4 Forrás feldolgozás tanórán belül.....	22
3.5 Történelemtudás számonkéréshez vezető út.....	26
3.5.1 Feladattípusok történelem órán	26
3.5.2 Számonkérések, problémás feladat típusok.....	26
3.6. A történelem érettségi	29
4. A tanulók egyéb megjegyzései, tapasztalatai, javaslatai	32
5. Interjúk összbenyomása	34
6. Kutatói kérdések összefoglalása.....	36
7. Felhasznált irodalomjegyzék.....	37
7.1 Internetes források	37
7.2 Felhasznált szakirodalom	38
8. Ábrajegyzék	40
9. Melléklet.....	41

1. Kutatás bemutatása

1.1 Kutatás célja, relevanciája

A választott téma kutatásának fontosságát több szempontból is relevánsnak tartom. Elsőként, téma választásom nem véletlen: személyes érintettségem okán, lévén én magam is diszlexiás és diszgráfiás vagyok, első kézből tapasztalhattam meg azon problémákat, melyekkel sok más diszlexiás és diszgráfiás diák is szembesül a magyar közoktatásban való részvételekor. Másodszor, a témában kutatva elenyésző magyar nyelvű szakirodalom található arról, hogy milyen könnyítéseket, megoldásokat, lehetőségeket lehetne biztosítani a történelem tanároknak egy diszlexiás, diszgráfiás tanuló számára.

A történelem oktatás során a hosszabb szövegek, szöveges források, valamint az esszé írás, mind nehezítik az úgynevezett „disz-es” diákok életét. Ez természetesen csak a „jéghegy csúcsa”, hiszen ezeken felül számtalan egyéb probléma is felmerülhet, melyeket dolgozatomban részletesen ki fogok fejteni, bevezetésemben talán elég, ha csak összegezve kerülnek szóba. Ilyen problémának minősül a legtöbb „disz-es” tanulóban levő belső feszültség, a többségtől való eltérésének, a „mátság” érzése. Kiemelendő még továbbá a megbélyegzés, a kiközösítés alsóbb osztályokban, valamint előfordulhat az is, hogy az érintett diák nem kap elegendő támogatást a családja részéről.

A témát a történelempedagógia felől vizsgálva közelítem meg és disz-es hallgatókkal készített strukturált interjúk révén vonok le következtetéseket a diszlexiások és diszgráfiások közoktatásbeli helyzetével kapcsolatban. Úgy gondolom, ez egy rendkívül összetett téma, azonban dolgozatom korlátai nem engedi, hogy részletesen megvizsgáljam a „másik oldalt”. Ez esetben a történelem tanárookra, a gyógypedagógusokra és a pszichológusra gondolok. Így dolgozatom ezen esettében a szakirodalomra támaszkodtam. Későbbi céljaim között szerepel, hogy a dolgozatom továbbviteleként részletesen megvizsgáljam a „másik oldalt” szintén interjú alapján. A dolgozatomban kitérek az ellátottság kérdésére, illetve arra, hogy nem minden iskolában van állandó gyógypedagógus és pszichológus, helyettük a legtöbb esetben utazó szakemberekről beszélhetünk, akik mindössze egy-egy napot töltenek az iskolában.

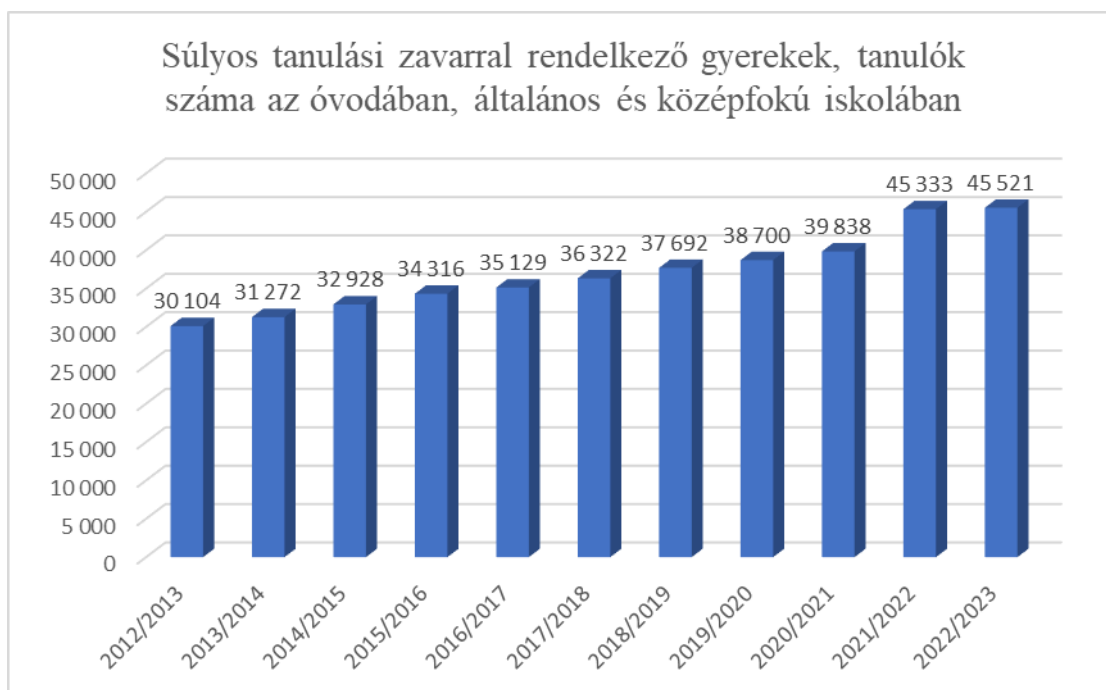
A Központi Statisztikai Hivatal honlapján közreadott statisztika az SNI diákok számával foglalkozik. Ez egy rendkívül összetett csoport, melybe a diszlexiával, diszgráfiával és diszkalkuliával azonosított gyermekek is beletartoznak. A 2011. évi CXCV. törvény *(a nemzeti köznevelésről)* így definiálja az SNI-t: „25. sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több

fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”(2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 2020. p. 6).

A statisztikai adatok alapján megállapíthatjuk, hogy minden évben egyre több az SNI diák. A 2010–2020 közötti statisztikát vizsgálva: míg 2010-ben 79 635 fő volt a regisztrált SNI diák addig 2020-ra számuk 92 845 főre növekedett. Vagyis 10 év alatt több mint 16%-os növekedés látható (KSH adatai: 23.1.1.6. Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint)

Mivel a 2012/13-as tanévet megelőzően a fogalmak folyamatosan változtak érdemes megvizsgálni az utóbbi 11 év adatait. Erre a Központi Statisztikai Hivatalnak van egy összetettebb táblázata, ami a „Súlyos tanulási zavarral rendelkező gyerekek”, számát mutatja az óvodákban, általános és közép fokú iskolákban. Ebbe beletartozott minden „disz-es”, ez is jól szemlélteti a számuk növekedését még akkor is, ha nem csak őket tartalmazza az adatsor. Amíg a 2012/2013-as tanévben 30 104 tanuló volt érintett, addig ez a szám a 2022/2023-as tanévben 45 521 diákot jelentett. Ez a tendencia a KSH szemléltető diagramján (KSH adatai: 23.1.1.6. Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint) kiválóan megfigyelhető:

Zárójelben jegyzem meg, de ez a tanárok, gyógypedagógusok leterheltségének növekedésével is jár.



1. ábra: KSH adatai alapján. Saját szerkesztés.

Úgy gondolom, az SNI esetek korábban közölt adatai után ez az ábra jól szemlélteti, hogy azon belül nagyobb növekedés volt azok körében, akik diszlexiások, diszgráfiások vagy diszkalkuliások, de előfordulhat olyan eset is, amikor kettő vagy mindhárom „nehézségben” érintettek. Feltehetjük a kérdést: mi lehet az oka, hogy ilyen rövid idő alatt ilyen magas arányban emelkedik a részképesség zavaros tanulók száma? A kérdésről számos feltételezés létezik.

Az első, hogy egyre több diákot küldenek el a Szakszolgálatához és ezáltal rengeteg szakvélemény születik tehát a növekedés oka a mérés mértékének növekedése.

A megváltozott környezet, amit mi magunk változtattunk meg és csak sejtjük a hatásait az élő szervezetre, az idegrendszerre, hiszen a részképesség zavaros tanulók elsősorban ilyen jellegű probléma.

A második válasz a szintetikus anyagokat tartalmazó élelmiszerek fogyasztása lehet: Gyarmathy (2017) említi meg példaként Ben Fiengold 1974-es és Katherine Rowe 1988-as kutatásait, melyek szerint a mindennapi „mérgezés” miatt is növekedhet ez a szám.

A harmadik esetet szintén Gyarmathy (2017) említi, hogy maga az iskolában a diákok nem megfelelő idegrendszeri érettséggel kerülnek be ez a későbbiekben ilyen jellegű problémákat is okozhat.

A negyedik megoldás az antibiotikumok megemelkedett számú fogyasztása lehet: ezek ugyanis károsítják a bélrendszert, ezáltal mérgező anyagokat juttatnak az agyba. Ez az eset főleg akkor fordulhat elő, amikor az édesanya szülés előtt antibiotikumot szedett: ebben az esetben az újszülött kisgyermek az édesanya abnormális bélbaktériumait kaphatja meg, ami az agy korai toxikációjához vezethet, az erre fogékony kisgyermeknél ez növeli a fejlődési zavarok kialakulásának veszélyét. Ezt a jelenséget több nemzetközi kutatás is alátámasztja (Campbell-McBride, 2010).

Az ötödik válasz a mobiltelefonok és más mesterséges sugárzásokat kibocsátó eszközök túlzott használata lehet, ezek hatását ugyancsak nemzetközi kutatások támasztják alá (Cotgreave – Ferreri, 2005)

Hatodiként megemlíthetjük a rengeteg információt, illetve a kommunikációs teret, mely teljesen átformálta a mindennapjainkat (Gyarmathy, 2017). E témában említendő Csépe Valéria és társai *Neurodys* projektje is melyben a neurolingvisztika, a kísérleti neuropszichológia és az idegtudomány interdiszciplináris találkozását láthatjuk. Az első elektrofiziológiai és modern képalkotás művelettel mért adatokból nyilvánvaló, hogy az olvasást működtető agyi hálózat rendkívül komplex, s e rendszertől való eltérés áll a fejlődési diszlexia hátterében. Az is kiderült, hogy az „agy talamusz” szintjén működési eltérések figyelhetők meg (Csépe, 2014)

„Tudományos szempontból lehetetlen egyetérteni azokkal a statisztikákkal, amelyek szerint a diszlexiások számaránya 10% feletti, sőt mi több, napjainkban nő is ez az arány. Nehezen hihető például, hogy a magyar populációban lényegesen magasabb” (Csépe, 2014 p. 1347). Szerinte a gyengén olvasók száma nagymértékben növekedik hazánkban (Csépe, 2014). Ezen kívül még számos más tényező is elképzelhető, e téren a kutatások napjainkban is folyamatosak.

A következőkben áttérnék diszlexiások és diszgráfiások kérdéskörére az egyetemen. Csépe (2008) szerint az egyetemre felvett hallgatók egy része abba a kategóriába tartozik, melyben a szókincs akadályozott és a helyesírásuk kevés mértékben javítható: ők azok a hallgatók, akik, ha egy szónak nem tudják a helyes leírását, másik szót keresnek.

Munkám során megvizsgáltam a Pécsi Tudományegyetemre felvett hallgatók számát is, melyet a Támogató Szolgálat adatai alapján változónak nevezhetünk. Míg a 2016/17-es és 2017/18-as adatok alapján 230 fő körül mozgott a felvett részképesség zavaros tanulók száma, a következő évben (a 2018/19-es évben) mindössze 160 fő nyert felvételt.

Látható tehát, hogy amíg a közoktatásban egyértelműen növekszik a számuk, addig a felsőoktatásban ez nem minden esetben figyelhető meg (A Támogató Szolgálat adatai, lévén bizalmas információkat tartalmaznak, kizárólag privát felhasználásra kaptam meg. A Támogató Szolgálat segítségét és bizalmát ezúton is köszönöm.). Természetesen, kutatásom egy egyetemre fókuszált, és a diákoknak még számos egyéb lehetőségük van a felsőoktatásba jelentkezni. Ugyancsak torzíthatja az adatokat, hogy az egyetem nem központilag kapja meg a felvett hallgatók után, hogy „kinek milyen papírja van”, ezt a hallgatónak egyénileg kell benyújtania. Elképzelhető tehát, hogy ez nem minden esetben történt meg, ezáltal a szám a valóságban magasabb is lehet. Kutatásomban kizárólag a Pécsi Tudományegyetemet vizsgálom, ennek oka, hogy a dolgozat alapjául szolgáló interjúalanyok ezen intézmény hallgatói.

A korábbi adatok alapján láthattuk, hogy az általános és középiskolás tanároknak is egyre felkészültebbnek kell lennie az órán, az adott segítséget meg kell adni számukra. A kérdés már csak az, hogy hogyan? Ha ugyanis a tanárképzésben kevés szó esik a témáról, (Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, 2017) és nem jut el a hallgatókhoz szakirodalom, akkor a leendő történelem tanár sem tudja (nem is tudhatja), hogyan is segítsen a diákoknak. A tanárképzésbe természetesen nem gyógypedagógia képzést kellene beépíteni, de egy alap hozzáértést, amit a diák jogosan igényelhet az órákon, ajánlott lenne beépíteni a tanárképzésbe. A későbbiekben bővebben kifejtem, hogy a vizsgált interjú alanyaim esetében több iskolában még gyógypedagógus sem volt, ahol mégis, ott legtöbbször utazó szakemberekről beszélhetünk. Mindössze egy esetben volt állandóan helyben tartózkodó

gyógypedagógus. Láthatjuk tehát, hogy az iskoláknak a gyógypedagógus hiánnyal is meg kell küzdeniük. Ezáltal az a bizonyos „spirál” tovább folytatódik, melyben a „disz-es” diák „elszenvedője” a tanórának, lévén tanára szaktudás hiányában nem tudja munkájával segíteni.

Bízom benne, hogy a kutatásom során rávilágítok erre a problémára, amit remélem a leendő tanárok majd nem problémaként kezelnek, hanem empátikusan, kreatívan állnak hozzá a diákok tanításához, és segítik őket a tanulás folyamatában. Mindenekelőtt remélem, hogy előtérbe helyezik a közös kommunikációt, és a diákokkal közös nevezőre jutnak.

1.2 A kutatást vezérlő kérdések

A történelem tanulás során a diszlexiások és diszgráfiások különösen sok nehézséggel találkoznak, ezek közül szeretnék néhányat megvizsgálni és az interjúk során ezekre rávilágítani. A kutatási kérdéseimet a saját tapasztalataim alapján, illetve olyan személyes barátaimmal való beszélgetések után fogalmazódottak meg, akik szintén diszlexiával és diszgráfiával érintettek (Falus, 2004).

- 1) Diszlexiás tanulóknak történelem órán mekkora nehézséget okoz egy szöveges forrás értelmezése?
- 2) A diszgráfiás tanulóknak nehézséget okoz az esszé írás?
- 3) A diákok kapnak-e megfelelő módszertani támogatást és segítséget a történelem órákon? E pontban a szaktanár és a gyógypedagógusra egyaránt értendő.
- 4) A történelem tanárok megfelelően oda tudnak figyelni az órákon a diszlexiás és diszgráfiás diákokra?
- 5) A diszlexiás és diszgráfiás diákok gyakorolnak elegendő feladatot a történelem órákon? Az érettségien melyik feladat típusok okoznak problémát?
- 6) A mai történelem tanárok kapnak elég felvilágosítást arról, hogy egy diszlexiás és diszgráfiás diákot hogyan is kell segíteni?

1.3 A kutatási minta bemutatása

A célcsoportom a Pécsi Tudományegyetemre felvett hallgatók lettek, akik diszlexiások és diszgráfiások is egyben. A célcsoport meghatározása után az ismeretségi körben kezdtem el kutatni, illetve az egyetem Támogató Szolgálatának segítségével kezdtem felvenni a kapcsolatot az egyetemi hallgatókkal. Az általam előzetesen választott interjúalanyokon felül, maguk az alanyok is ajánlottak egy-egy ismerőst, tovább bővítve ezzel a vizsgálati csoportot. A kutatásban több karról is részt vettek, volt hallgató a Bölcsész- és Társadalomtudományi

Karról, a Természettudományi Karról, a Műszaki és Informatikai Karról és az Egészségtudományi Karról egyaránt.

Az interjúalanyok felkeresésében több nehézségbe is ütköztem. A legnagyobb problémát az jelentette, hogy a megkeresésre egyből nemet mondtak azok a hallgatók, akik rossz tapasztalatokat szereztek a történelemórákon, vagy esetleg az órán megalázták őket. Voltak továbbá olyan hallgatók is, akik azért utasították vissza az interjút, mert erről nem szeretnének beszélni, mondván olyan belső sérelmük van, amit nem szeretnének feltépni. Feltételezéseim szerint ez tanulási vagy a történelemmel kapcsolatos okokra vezethető vissza, de akár a „disz” is okozója lehet az efféle elutasító magatartásnak.

Ezek után az interjúalanyaim olyan hallgatók lettek, akik a történelem órára semlegesen vagy pozitívan emlékeznek vissza. Ezáltal a minta torzít és a várható eredmény pozitívabb lehet, mint ami a valóság. Mindezek ellenére, sok lényegi információ nyerhető ki az interjúkból, azonban reprezentatív kutatási eredmény nem várható el a felméréstől.

Az alanyok anonimizálva kerültek be a szakdolgozatba, őket a későbbiekben külön betűkkel fogom megkülönböztetni. Kutatásom során összesen tíz interjút készítettem, tehát az alanyok A-tól J-ig lesznek jelölve (Csíkos, 2020). A nemek aránya kiegyenlített: négy nő vállalta az interjút, ők A-D jelölést kapták, míg az férfiak hatan voltak, akik E-J között lesznek jelölve. A nemi arányokról megállapíthatjuk, hogy megközelítőleg egyenlőek, egyik oldalra sincs eltolódva. Életkorukat tekintve, a skála 20 évestől a 26 évesig terjedt, ám a vizsgált alanyok fele 20 éves volt (A, C, E, G, H). Az interjúalanyaim mind a 2012-es NAT alapján végezték el a középiskolai tanulmányaikat, és abban a rendszerben is tettek érettségi vizsgát. Az interjú során rákérdeztem, hogy más nemzetiséghez tartoznak-e, van-e más anyanyelvük, viszont ez egyik alanynál sem volt tetten érhető. Ezután kitértem a település típusra is: ebben az esetben négyen faluban laknak (B, C, E, H), hárman kisvárosban (D, I, J), szintén hárman pedig megyeszékhelyen/megyei jogú városban laknak (A, F, G).

Az interjú felvételére 2023. áprilisa és 2023. novembere közötti időszakban került. Az interjú felvételének megkezdése előtt a kutatásban résztvevő alanyok minden esetben teljes tájékoztatást kaptak, amely során megismerték a kutatás célját és annak menetét, ezen felül információt kaptak az adatok felhasználásáról, illetve arról, hogy anonim módon fognak megjelenni az elhangzottak. A kutatás során mindegyik alany egyénileg és önként adta beleegyezését, valamint kinyilvánította részvételi szándékát (Falus, 2004). Az interjú során az alanyoknak volt lehetőségük arra, hogy egy vagy akár több kérdésre is megtagadják a válaszadást. Ezzel a lehetőséggel azonban az interjú készítése alatt senki sem élt. Az interjú alanyok többsége, elmondásuk alapján, azért vállalta el az interjút, mert szeretnék, ha változna

a diszlexiával és diszgráfiával „küzdő” diákokhoz való hozzáállás, mind a történelem tanárok, mind pedig a diákok oldaláról.

Az interjúk a nyugodt környezet és kényelem biztosítása miatt online, a Microsoft Teams felületén zajlottak. Ennek legnagyobb hátránya az volt, hogy némely esetben nem volt kellően stabil internetkapcsolat, de ez a probléma viszonylag könnyen áthidalható volt. Minden esetben – természetesen az interjúalany beleegyezésével – az interjúról hangfelvétel készült a Microsoft Teams rendszeren keresztül. Ez nagyban megkönnyítette azt, hogy az interjúk gördülékenyen mehessenek végbe, illetve hogy a későbbi elemzések is részletesek és pontosak legyenek.

1.4 A kutatás módszere

A kutatás során úgy döntöttem, hogy az interjúimat kvalitatív módszerrel fogom feldolgozni, mivel diszlexiás és diszgráfiásként minél alaposabb és részletesebb elemzést szerettem volna végezni a történelemtanulással kapcsolatban, hogy megismerhessük, hogyan is tanultak a diákok (Csíkos, 2020). Az interjúk elkészítése során az első lépés az volt, hogy pontosan meghatároztam mire szeretnék kitérni, melyek azok a fontos kérdések, amelyek a történelem tanulás során akadályozzák/nehezítik a diszlexiás és diszgráfiás középiskolásokat. Ebből kifolyólag a strukturált interjú módszertanát választottam: ahogy Csíkos (2020) meglátásai alapján, minden egyes rész kérdéseit pontosan megfogalmaztam, és ez alapján haladtam az interjú készítés során. Az interjúk során Falus (2004) meglátásait követtem: a kérdéseket ugyanabban a sorrendben tettem fel minden egyes alanynak, illetve a kérdések során voltak nyílt és zárt végű kérdések is. Ennek legfőbb oka, hogy ezáltal a későbbiekben könnyebben tudom összehasonlítani a különböző eseteket. Ezen felül mivel ismeretlenül készítettem az interjúkat, nem tudhattam mennyire lesznek nyitottak az alanyok, így ebben az esetben is a konkrét kérdés-felelet módszer tűnt biztosabbnak és sikeresebbnek. Természetesen minden eset egyedi lett, mivel voltak olyan kérdések/témakörök, amelyekbe mélyebben és részletesebben belementünk. Maga az interjú készítés során voltak spontán kérdések is, ezzel is segítve az információ részletesebb megértését. Ezenfelül, az interjúalanyoknak lehetősége volt az interjú alatt is mesélni saját élettörténetükről, illetve az interjúk végén minden esetben feltettem a kérdést, hogy van-e valami egyéb, általuk fontosnak tartott információ, amit megosztanának velem. A legtöbb esetben kaptam plusz információkat.

A kérdéseket eredetileg négy fő pontra bontottam, amelyeket több alpont követett:

1. Alapadatok (életkor, lakhely stb.)

2. Történelemórai munka (tanár-diák viszonya, tanár módszertana: frontális munkaforma, csoportmunka, alternatív megoldások, forrás feldolgozás tanórán belül: szöveges források, képi-audiovizuális források, források módszertani összehasonlítása)
3. Történelemtudás számonkérésekhez vezető út (feladattípusok a történelem órán, a számonkérések problémás feladattípusai)
4. Történelem érettségi
5. Az eredmények feldolgozásának módszere

Mivel a kutatásom olyan, diszlexiás és diszgráfiás személyek nézőpontjából származó információkat tartalmaz, amelyek az eddigi kutatásokban kevésbé kerültek fókuszba, ezért fő célom az adatok leírása majd elemzése.

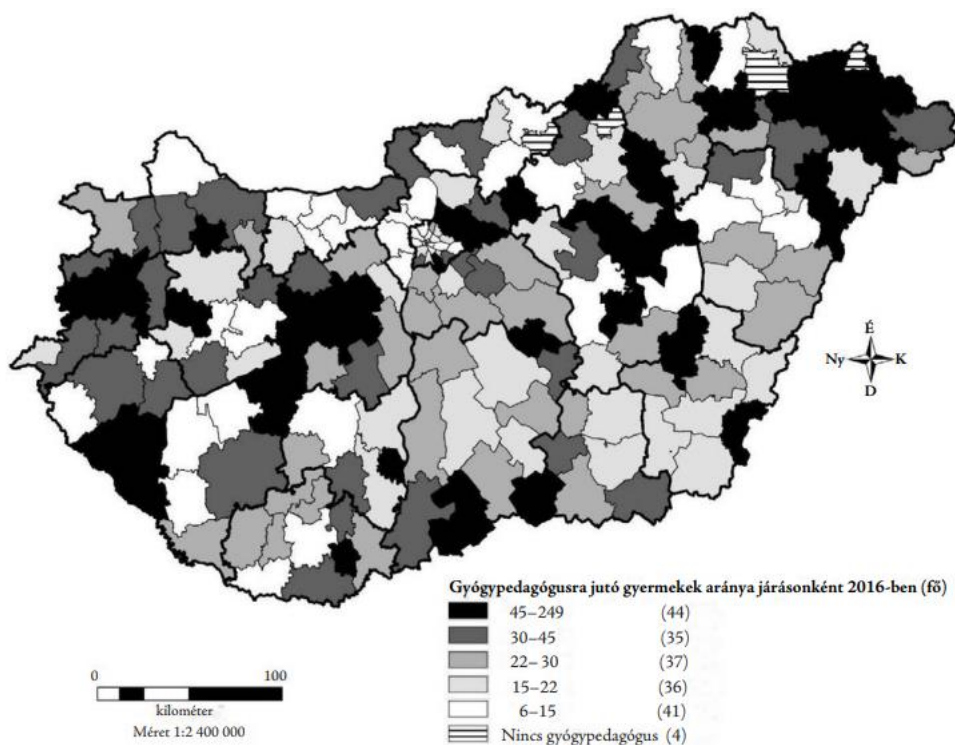
Az interjúk elkészítése után a felvett hanganyagok szó szerinti formában kerültek átírásra, Microsoft Office Word „.docx” kiterjesztésű fájlformátumban. Ez meglehetősen nagy munkát vett igénybe, azonban végül nagyban megkönnyítette az elemzés folyamatát. A pontos elemzés érdekében egyes részeket kéziratos formájában is elemeztem. Többszöri átolvasás után bizonyos részeket újra hallgattam, kiemelt figyelmet fordítva a hangsúlyozásokra. Ezek után a fent említett négy nagy téma mentén sorban haladtam, majd minden egyes kérdésre adott választ kielemeztem, illetve összevettem őket, hogy lehetőségem nyíljon a hasonlóságok, de még inkább az eltérések felfedezésére. Kiemeltem azokat az eseteket és történeteket, amelyeket a témát tekintve meghatározónak tartottam, illetve több esetben került sor szó szerinti idézésre is az interjúkból. Ez utóbbinak legfőbb oka, hogy fontosnak tartom a szó szerinti idézést, ami jelentősen hozzájárulhat teljesebb kép kialakulásához.

2. Gyógypedagógia és a történelemtanítás helyzete

2.1 Gyógypedagógus helyzete

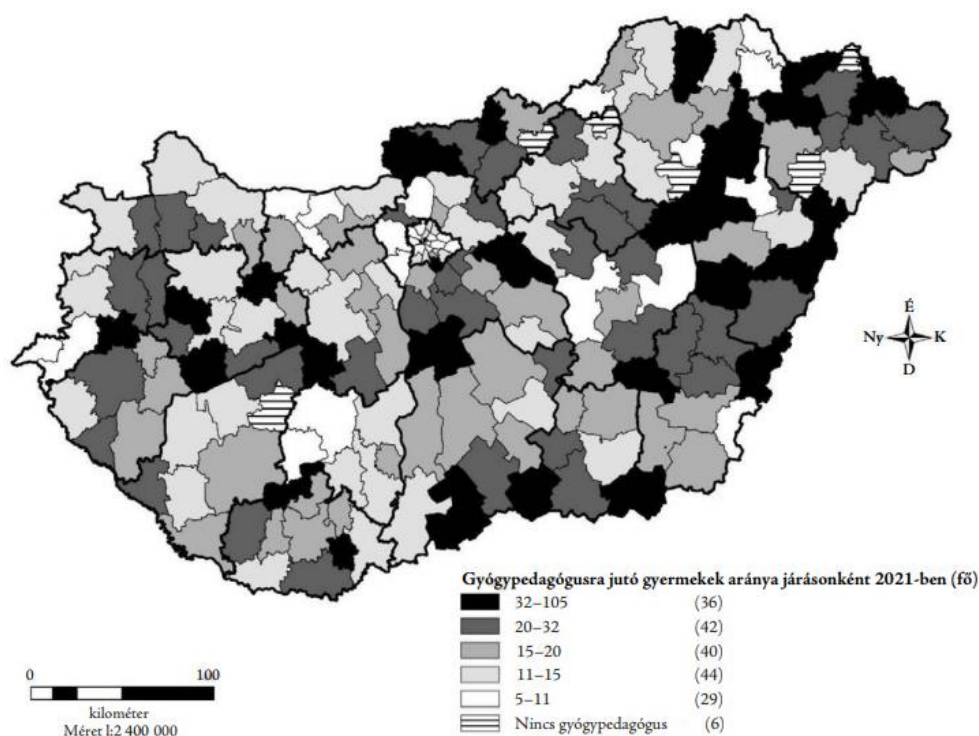
Elsőként azt szerettem volna megvizsgálni, hogy Magyarországon az SNI diákokra mennyi gyógypedagógus jut. Az Oktatási Hivatal adatai alapján 2016-ban 4134 fő dolgozott gyógypedagógusként a közoktatásban, ez a szám 2021-re 5585 főre növekedett (Hegedűs, 2023) Fontos kontrolladat azonban, mint láthattuk a dolgozatban is korábban, a részképesség zavaros tanulók száma folyamatosan drasztikusan emelkedik, a velük foglalkozó gyógypedagógusok állománya ezt próbálja lekövetni. Összeségében kijelenthető, hogy a gyermekekre jutó gyógypedagógusok száma javult, Hegedűs (2023) kutatása alapján azt is tudjuk, miképpen alakultak az eloszlási arányok járási szinten. A 2016-os adatokból látható, hogy négy járásba egyetlen gyógypedagógust sem alkalmaztak és volt olyan járás is, ahová 249

diákra jutott egy gyógypedagógus (Hegedűs, 2023). Felfedezhető tehát, hogy a gyógypedagógusok nem arányosan vannak elosztva hazánkban. Ennek több oka is lehet, például a képzés helye, a lakhely egyaránt befolyásoló tényező lehet (Hegedűs, 2023).



2. ábra: Egy gyógypedagógusra jutó gyermekek aránya (fő) 2016-ban. Adatok forrása: OH, szerkesztette: Hegedűs Roland 2023

Megvizsgálva a 2021-es állapotokat meglepő változást tapasztalunk. A gyógypedagógus nélküli járások száma ugyan hatra emelkedett, viszont az egy gyógypedagógusra jutó diákok száma 105 főre lecsökkent. Észlelhető tehát, hogy az elosztásban nagymértékű változás következett be. Egész pontosan a dél-alföldi régióban látványosan növekedett, míg a nyugati országrészben csökkent a gyógypedagógusok száma (Hegedűs, 2023). Ez a tendencia arról árulkodik, hogy a nyugati és a keleti országrész között különbség látható a gyógypedagógusokra jutó SNI diákok aránya.



3. ábra: Egy gyógypedagógusra jutó gyermekek aránya (fő) 2021-ben. Adatok forrása: OH, szerkesztette: Hegedűs Roland 2023

Sajnos a kutatás arra nem tért ki, hogy a gyógypedagógusok közül hányan csak eseti jelleggel kiszállók, ún. utazók, illetve mennyien vannak azok, akik állandóan egy iskolában fejlesztenek. Az interjúalanyaimat erről megkérdeztem, náluk melyik kategóriába sorolnák a feladatot ellátó személyt, a legtöbb esetben utazó volt. Tehát valószínűsíthetjük, hogy a gyógypedagógusok aránya ugyan javult, viszont még mindig nincs megfelelő méretű szakállomány ahhoz, hogy minden iskolában állandó szakember legyen. Kérdéses, hogy minőségben így mennyire tudják ellátni a feladataikat.

Gyakorlati tapasztalatok alapján elmondható, hogy jellemzőbb az utazó gyógypedagógus. Ennek okán több kérdés is felmerült bennem. Hogyan találja meg a diák a gyógypedagógust, ha úgy érzi neki segítségre van szüksége? Milyen esetekben fordul a történelemtanár a gyógypedagógushoz, hogy konzultáljanak egy-egy diákról? Utóbbi kérdést tartom fontosabbnak. A történelemtanár látja a naplóban, hogy a diákja SNI, esetleg egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási zavarral) küzd, kiemelt figyelmet igényel-e, különleges bánásmódra jogosult-e – adott esetben diszlexiás és diszgráfiás. A naplóban ugyan elolvashatja a pedagógus a szakértői véleményt, ebben viszont általában sablon szövegek szerepelnek pl. hosszabb felkészülési idő biztosítása, szóbeli feleletek előnyben részesítése, írásbeli feleletek kiegészítése szóban, javítási lehetőség kínálása stb., továbbá a különböző

kapcsolódó törvények és rendeletek kerülnek feltűntetésre. Minden diszlexiás és diszgráfiás nagyon hasonló sablon szövegeket kap, ami nem azt jelenti, hogy minden diáknak ugyan azok lennének az igényei, kérései. Mindenkinek mások a szükségletei, mindenki egyéni, más fokú a „disz-esége”. A diák minél jobb teljesítése érdekében a gyógypedagógusnak és a történelemtanárnak egymással folyamatosan kéne kommunikálni, ami problémás, ha a tanár túlterhelt a gyógypedagógus pedig csak pár órát van jelen az iskolában. Egy kutatásban megvizsgálták az utazó gyógypedagógus és a pedagógus viszonyát azt tapasztalták, hogy a tanár saját szerepét irányítóként, a gyógypedagógus pedig a segítő szerepben látja magát, viszont ez a kapcsolat nagyon felületes (Szabó, 2015). Illetve a gyógypedagógusok feladatkörüket nagyon összetettnek, komplexnek látják (Szabó, 2015).

2.2 Elmélkedés a történelemtanításról

Gyertyánfy (2014) szerint ma két fő probléma van a történelemtanítással hazánkban. Az egyik, hogy a legtöbb esetben a középiskolákban a tananyag befejezése lehetetlen feladat, sok esetben a 20. századra nem jut kellő hangsúly, egyszerűen nem érnek „az anyag végére” (Gyertyánfy, 2014) Megjegyzem, hogy ahhoz, hogy a diákok megértsék a mai világban történő konfliktusokat, ahhoz ez elengedhetetlen lenne. A másik nagy probléma az, hogy a tanárok nem a diákokhoz próbálnak alkalmazkodni, hanem egy elbeszélő stílust képviselnek. A két fő problémának a következménye az lesz, hogy a középiskolás diákok nem szeretik meg a történelmet, egy negatív kép alakul ki a fejükben róluk. A történelemoktatásnak pedig az lenne az egyik kulcsfontosságú szerepe, hogy megtanuljanak a diákok gondolkodni, lássák az összefüggéseket és megértsék a világban történő eseményeket (Gyertyánfy, 2014). Gyertyánfy (2014) véleménye alapján a kiábrándultság és érdektelenség fő oka a tananyag mennyiségéből fakad, a mai generációnak már más igényei vannak, például rövidebb ideig tudnak figyelni, alacsonyabb az általános műveltségük is más irányba terjed ki és további rengeteg hátráltató tényező van. Elgondolkodtató, ha egy átlagos középiskolás számára nehézséget okoz a tantárgy megszerettetése, akkor egy diszlexiás és diszgráfiás diák számára mennyire lehet ez halmozottan nehezebb feladat.

Feltehetjük a kérdést, hogy mi is valójában a történelemoktatás fő feladata? Talán a legfontosabb feladat nem más, mint a jelen megértése: ennek pedig a múlt a kulcsa (Knausz, 2015). Tehát minél több aspektusát ismerjük meg a múltnak, annál könnyebb lehet megérteni mai világunkat is. Ez azonban nem könnyű vállalkozás, hiszen az embereknek egy tapasztalat, vagy épp látásmódot kell adni ebben az egyre összetettebb világban. Mai modern felfogásunk,

a lakosságra nézve, egy átfogó változatot tár fel (Dahn, 2017).: már nem csak eseménytörténet, vagy a „felső osztályok harcát” tárja a diákok elé, hanem magát az életet, a boldogságot és a szenvedést egyaránt. Ezek által a történelemoktatás érthetőbbé vált: könnyebben tudunk tanulni belőle, ha világosabban látjuk át az összefüggéseket, ezáltal hatékonyabban is tudjuk elemezni őket, és az életben is megkönnyíti a döntéshozatalt. Ezekből arra következtethetünk, hogy a történelem oktatás, a kritikai gondolkodás, gondolkodó állampolgárokat nevel (Dahn, 2017). Dahn idézi Fischerné Dárdai Ágnes szavait aki pontosan összefoglalja a helyzetet: *„Mivel a történelmi magyarázat sohasem abszolút érvényű, ezért a történelmi tanulás nem korlátozódhat kizárólag a történelmi ismeretek megszerzésére, hanem olyan képességek birtoklására, amelyek segítségével a tanuló képes a források kritikai felhasználásával a múlt önálló rekonstruálására. Így válhat a történelemtanítás a problémamegoldó gondolkodás terepévé”* (Dahn, 2017 p. 11).

De vajon itt végződik-e itt a történelemtanár feladata? Úgy gondolom, hogy nem, hiszen számtalan további feladat áll még előtte: például a történészi véleményekhez és a tankönyvekhez való kritikus hozzáállás, a kritikai gondolkodás igényének átadása. Mivel nincs „semleges”, teljességgel objektív történész, ezért minden írást értékelnünk kell (Dahn, 2017). Ezt a diákoknak is meg kell tanítani, hiszen így tudjuk a kritikus gondolkodást a legjobban beépíteni.

A történelemoktatás terén azonban számos nehézségbe is ütközhetünk. Ezek között számottevő a módszertan, például a frontális vagy kooperatív módszerek váltakozása, illetve a kritikus történelemszemléletre való nevelés. Utóbbiról úgy gondolom elég szó esett. Frontális és a kooperatív óraszervezéssel kapcsolatba nagyon sok kritika született már (Dahn, 2017). Sok esetben a frontális oktatást negatívan értékelik, pedig ennek is több típusa van. Figyelemmel kell lennünk arra is, hogy nagyon sok esetben nagyon magas az osztálylétszám, így egy kooperatív óra tekintetében a kivitelezés sem egyszerű feladat. Kooperatív módszerek ellen szól továbbá, hogy előkészítése időigényes, és ha nem gyakorlott az osztály, akkor a várt eredményt sem mindig érhetjük el. Sajnos a magas óraszám miatt képtelenség napi több kooperatív órát tartani (Dahn, 2017). Ugyancsak fontos, hogy a történelemtanárnak meg kell ítélnie azt is, hogy melyek azok az anyagok, amelyiknél nem, és melyeknél lehet kooperatív munkát végezni (Dahn, 2017).

Láthatjuk tehát, hogy a történelemtanároknak még nagy fejlődésen kell átesniük a jövő tekintetében, bár kétségtelen, hogy az elmúlt harminc évben már komoly változások mentek végbe. Komoly kihívást jelent azonban, hogy a diákok és a világ egyre „felgyorsultabb”, emiatt pedig a történelem oktatásnak is változnia kell. Összeségében elmondható, hogy még rengeteg

megoldatlan kihívás áll a történelemtanárok előtt, ami nem csak a módszertant fogja érinteni, de a generációk különbségek közötti gyors váltakozásra is nagy hatással lesz.

A fentebb említett tényezők miatt láthatjuk, hogy a mai történelem oktatás nem a leghatékonyabb. Ha a jövő történelemtanításának fő célját nézzük, akkor Gönczöl (2014) szavai igen sokat mondóak: *„A történelem iskolai tanulmányozása ugyanis nem öncél. Funkciója van. Arra szolgál, ahhoz kell hozzájárulnia, hogy e tudásra támaszkodva az egyének és a közösségek sikeresebben tudják irányítani mindenkori jelenük folyamatait. A múltbeli emberek és közösségek életének mintákat kell adnia ahhoz, hogy mit érdemes és mit nem szabad tenni a személyes boldogság és a társadalmi béke megteremtése, illetve megőrzése érdekében. A tanulásnak hozzá kell segítenie a fiatalokat az emberi viselkedés és együttélés normáinak és törvényszerűségeinek megértéséhez. Támponokat kell adnia a jövőre vonatkozó jó döntések meghozatalához. Ezért talán nem túlzás azt mondani, hogy az a történelemtanítás, amely minderre nincs tekintettel, bünt követ el a fiatalokkal szemben. Mert miközben elhasználja erre szánt életidejüket, nem adja meg nekik azt a tudást, amire szükségük van. Tágabb közösségük egészét pedig arra kárhoztatja, hogy a múlt hibáit önpusztító módon, újra és újra elkövessék, átéljék és megszenvedjék.”* (Gönczöl, 2014).

3. Kutatási eredmények bemutatása

3.1 Diszlexiások és diszgráfiások iskola típusa, a szakvélemény tartalma és a gyógypedagógiai foglalkozások

Az egyik alap kérdéseim közé tartozott, hogy az interjúalanyok milyen középiskolai típusba jártak. A vizsgált interjúalanyaim közül öten gimnáziumban (B, F, G, H, I), hárman szakgimnáziumban (C, D, J), illetve ketten pedig technikumban (A, E) végezték el tanulmányaikat. Láthatjuk, hogy a vizsgált esetek fele járt gimnáziumba és hogy ugyanilyen arányban nyertek sikeres felvételt egyetemre a nem gimnáziumból érkezettek is.

A következő lényeges kérdésem az volt, mikor diagnosztizáltak diszlexiát és/vagy diszgráfiát az alanyoknál. Kettő esetben már az óvodában jelezték az alanyok szüleinek: valószínű, hogy az iskolában problémái lesznek a gyermekének, így már az óvodában elindult a fejlesztés. Ugyanakkor eltérő volt az, mikor küldték el az érintetteket a szakszolgálathoz, vizsgálatra. A vizsgált eseteket nézve mindenki rendelkezett már szakvéleménnyel alsó tagozatban. Itt azonban fontos megjegyezni, hogy ebben az esetben nem mindegy, hogy első/másodikos korban, vagy később, negyedikes korban kezdődik meg a szakszerű fejlesztés. Az alanyok többségénél a szülő és a tanítónő együtt észlelték a problémát és a szülő is támogatta a vizsgálatot. Ugyanakkor azt is lényeges kiemelni, hogy ezen a szakvéleményeket a legtöbb esetben két évente felül vizsgálják, illetve a szakszolgálat megnézi milyen fejlődés vagy stagnálás figyelhető meg a gyermekben. Végleges szakvéleményt az alany középiskolásként kap, ami tanulmányai befejezéséig szól mind a diáknak, mind tanárainak.

Ebből kifolyólag minden interjúalany esetében rákérdeztem arra, hogy jelenlegi szakvéleménye mit tartalmaz. Teljes helyesírás alóli felmentés a tízből hét esetben volt igaz (A, B, D, F, G, I, J), a további három fő részlegesen volt felmentve a helyesírás alól (C, E, H). Ezen felül mindenkinek volt lehetősége arra, hogy a dolgozatokat, nagyobb vizsgákat írásbeli számonkérések helyett szóban teljesíthette, ráadásul a plusz idő is biztosítva volt számukra. Több esetben volt lehetőség szótár használatra, illetve feladat könnyítésre is. Az alanyok esetenként idegen nyelv alól is felmentést kaptak.

A továbbiakban a gyógypedagógus munkájára térnék ki. Azon iskoláknak, ahol diszlexiás és diszgráfiás diákok tanulnak kötelezően biztosítaniuk kell heti fejlesztési foglalkozásokat. Így az alanyoktól azt is megkérdeztem, hogy ezek a foglalkozások hogyan is valósultak meg a középiskolájukban. Egy fő nyilatkozott úgy, hogy, minden nap jelen volt az intézményben fejlesztő pedagógus, ám ennek oka abban keresendő, hogy az érintett hallgató speciális iskolába járt (J), ez alatt azt értem, hogy, az iskola célja a diszlexiás és egyéb

nehézséggel küzdő diákok kiemelt támogatása. A legtöbb esetben azonban utazó gyógypedagógus foglalkozott a hallgatókkal, ami azt jelentette, hogy a szakember csak egy-egy nap volt jelen az iskolában. Ezeken kívül volt néhány olyan eset, ahol nem volt gyógypedagógus, így nem foglalkozott szakember a hallgatóval a középiskolai tanulmányai alatt és a fejlesztés elmaradt.

Azoknál az interjúalanyoknál, ahol volt fejlesztő foglalkozás, arra is rákérdeztem, hogy mennyire érezték hasznosnak ezeket a foglalkozásokat középiskolában, illetve milyen élmény maradt bennük. A válaszok alapján megállapítható, hogy ez a téma megosztónak bizonyul, ugyanis abból a hat főből, aki rendszeresen járt foglalkozásokra, ketten határozottan kijelentették, hogy értelmetlen, és kifejezett teher volt számukra. Szintén ketten élték meg hasznos tevékenységként, és úgy gondolják fejlődtek is ennek következtében. A fennmaradó két alany pedig úgy nyilatkozott, a szakember egyfajta támasz volt számukra, akihez fordulhattak, ha gondjuk volt és a foglalkozások csapatépítők voltak. *„Mindenképpen jó volt, mert ott volt az összes többi ugyan úgy diszlexiás, diszgráfias (...) és legalább csapatépítő volt, hogy így megismertük egymást és tudtuk, hogy nem vagyunk egyedül.”* (B) Ugyanakkor, ha teljességében vizsgáljuk megállapítható, hogy a tíz megkérdezettből csak négyen (vagyis kevesebb, mint 50%) voltak, akinek valamilyen segítséget nyújtott a gyógypedagógus középiskolában.

Végül még egy kérdéskört, az iskolapszichológus meglétét érintettem. Az alanyok többsége nem tudta felidézni, hogy volt-e az iskolájukban iskola pszichológus. A tíz főből mindössze kettő volt, aki járt pszichológushoz, viszont ők sem a diszlexia és a diszgráfia miatt. Ennek ellenére páran megjegyezték az interjú során, visszagondolva hasznosnak tartották volna, ha felkeresnek egy szakembert, aki segített volna nekik az elfogadásban.

3.2 A történelemórai munka

3.2.1 A tanár-diák viszonya

Fontosnak tartottam megvizsgálni azt a kérdést, hogy az interjúalanyaimnak milyen viszonya volt a történelem tanárjukkal. Első kérdésem az volt feléjük, hogy a történelem tanárjuk hogyan viszonyult hozzájuk azért, mert ők diszlexiások és diszgráfiasok. A tíz eset közül öt esetben (A, E, F, H, I) kaptam olyan visszajelzést, miszerint a tanár nem foglalkozott vele, semleges maradt a kérdésben. Egy (F) esetben nem volt szükség külön motivációra, mivel a diák nagyon szerette a történelmet, a másik öt esetben pedig (B, C, D, G, J) kifejezetten segítőkész oktatóról számoltak be, aki pozitívan fordult a diákjához. Egy eset volt, amely a sztereotípiák meglétére világíthat rá: ha valakinek van egy papírja akkor a tanár azt gondolhatja, hogy a diák már nem

teljesíthet jól. A gimnáziumban volt egy bemeneti teszt, amely során nagyon jól teljesített a hallgató. „Nem értette akkor [a tanár – H. Zs.], hogy most pontosan nekem, hogy is jön ki a disz-eségem, mert hogy az egész csapatott lepipáltam.” (C)

Egy másik érdekes esetben a történelem tanár kezdetben nem támogatta a hallgatót, de szerencsére idővel megváltozott a hozzáállása: „Ő vele [a tanárral – H. Zs.], ha jól emlékszem, az elején nem akarta ezt így támogatni, nem akarta figyelembe venni a papírt, de nem is tudom, hogy szülői vagy osztályfőnöki vagy milyen nyomásra, de végül tudtunk vele beszélni [a problémáról – H. Zs.] és utána megkaptam a papírban leírtakat.” (G)

A következőkben arra voltam kíváncsi, hogy milyen is volt maguknak a történelemóráknak a hangulata. A hallgatók visszaemlékezése során négy esetben semleges volt az óra, nem emelkedett ki a többi közül. A másik hat esetben olyan válaszokat kaptam, hogy „jó hangulatú volt” (C); „szórakoztató ember volt, próbált vicces lenni” (G), illetve több esetben azt, hogy az oktató „szerette” (D, E, I, J). A válaszok alapján tehát négy főtől semleges és hat főtől inkább pozitív visszajelzéseket kaptunk.

Az interjú során fontosnak tartottam egy hipotetikus kérdés feltevését is, mellyel a hallgatók önreflexióját kívántam felmérni. A kérdés a következőképpen hangzott: „Ha visszajelzést küldhetnél a történelemtanárodnak, hogy milyen volt vele dolgozni, mit üzennél neki?” Ezt azért tartottam fontosnak mivel a legtöbb esetben kevés vagy egyáltalán nem kapnak visszajelzést a történelemtanárok egy „disz-es” diáktól. A megkérdezettek közül négy fő (A, C, F, J) szerette az óráit és jó pedagógusnak tartja volt oktatóját, a folytatás során nem javasolt változást, illetve volt, aki azt mondta, oktatója „szakmailag top”. (F) A másik hat esetben az alábbi válaszok születtek: „kicsit, lehetett volna interaktívabb” (D); „kreatívabb órát tarthatott volna” (E); „vicces, laza órátartás mellett az anyagra is koncentráljon, találja meg az egyensúlyt” (G). A javaslatok mellett kritikák is születtek: „káosz, volt az órán” (H); „nem tanítás, ahogy ő előadott” (I). Láthatjuk, hogy a visszajelzések spektruma rendkívül sokrétű, és még az a tény sem befolyásolta az értékelést, hogy a megkérdezett milyen iskolatípusba járt: (H) gimnáziumba járt, még is „káosz” volt az órán. Ezen felül megfigyelhetjük azt is, hogy a legtöbb esetben összefügg az óra hangulata és a tanár-diák viszonya, valamint a közös munka pozitív értékelése. Ennek ellenkezőjére csak három esetben (A, D, I) találunk kivételt.

A következőkben arról kérdeztem az alanyokat, hogy mit csinálhatott volna másképp a tanáruk, szükségük lett volna-e a „disz” miatt kiemelt figyelemre. Azokban az esetekben, ahol a tanár figyelembe vette a problémát, nem volt egyéb észrevételük e téren. Ahol pedig a tanár nem vette figyelembe, ott a hallgató saját technikát fejlesztett ki magának, illetve lévén, hogy szerette a történelmet, így önerejéből is elboldogult a rá mért megpróbáltatásokkal. A válaszok

közül mindössze egy, speciális esetet szeretnék kiemelni. Ebben az esetben a tanár tisztában volt azzal, hogy a diáknak speciális figyelemre van szüksége, s ezt a dolgozatíratás során azon kérdésben vette figyelembe, miszerint a helyesírási hibákra nem volt le pontot. „*Én igazából örültem neki, hogy nem volt velem kivételezve, de ez emberenként szerintem teljesen más is lehet, mert én személy szerint nem szeretem, ha mások is tudtak róla, csak a barátaim tudták, hogy ez ilyen.*” (B). Az interjú során igyekeztem folytatni a megkezdett kérdéskör vizsgálatát. Az erről folyt interjúrészlet a következőképpen hangzott:

- H. Zs.: Az osztály nem is tudta?
- (B): , Nem. Személy szerint ezt értékeltem, hogy ő nem kivételezett ő így velem.
- H. Zs.: Mi volt az oka, hogy nem szeretted volna, hogy kivételezzenek veled?
- (B): Mindig attól féltem, hogy majd kinevetnek vagy bármi lesz, így mindig csak a legközelebbi barátaimnak mondtam el és nem szeretem, ha mások tudnak róla.

Úgy gondolom, ez az esett kiváló példa a méltányos pedagógiára. Réthy (2020) idéznék e kapcsán. „*A méltányos pedagógia (equity) esélyteremtő, igazságos, befogadó, elfogadó, kirekesztés és szelekciómentes, demokratikus, kompenzatorikus és gyermekközpontú. A különbségek figyelembevételével olyan kompenzálóintézkedések alkalmazása, amelyek az esélyigazságosság szellemében sikeresek az esélyegyenlőtlen tanulók fejlesztésében. Olyan tanulási környezet kialakítása a cél, amely a tanulók egyéni szükségleteire fókuszálva differenciált fejlesztést alkalmaz. Azt a pedagógiát jelenti, mely képes kialakítani a mindenki számára jó iskolát, a minőségi iskolát, mely komprehenzív iskola.*” (Réthy, 2020 pp. 21–22). Ebből kifolyólag jó megoldás lehet, ha a diákokkal nyíltan kommunikálunk, mindenekelőtt leülünk és megbeszéljük vele az aktuális problémákat, és érdeklődünk az irányban, hogy neki mire van szüksége, hogy az alapján segíthessük munkáját. Így a diák semmiképp sem fog sérülni a későbbiekben, és a történelem tanulását is segíthetjük.

3.3 Tanár módszertana

Kutatásom második részében a történelem tanárok módszertanára kérdeztem rá, főképp arra, hogy szerintük hogyan zajlottak az órák általánosságban, illetve külön érdeklődtem az alkalmi esetekről is. A vizsgált esetek alapján kijelenthetjük, hogy a legtöbb tanár az óráinak a nagyrészen frontális oktatás zajlott. Ez nem feltétlenül jelent önmagában ítéletet, hiszen a frontális órák is különféle lehetnek, akár többnézőpontú, kritikus is: Gyertyánfy (2015) szerint nincs szükségszerű összefüggés a történelem elbeszéléskor alkalmazott frontális vagy egyéb

munkaforma és a „többlátószögűség” között. Az alanyok között mindössze egy esetben (F) volt, hogy az órai nagyon változatosak voltak és sok munkaforma jelent meg. Mindezek mellett megvizsgáltam azokat az eseteket is, ahol ritkábban, de előfordult különböző munkaformák párosmunka, csoportmunka vagy egyéb alternatív megoldás. Egy esetben (F) volt gyakori a csoport munka, illetve másik három esetben (A, C, D) volt, hogy ritkán, de megjelent az órán a frontális tanítástól különböző óraszervezés. Párosmunka három esetben (B, C, F) volt jelen a képzésben, azonban, itt is ritkán, például forrás elemzésnél. Láthatjuk tehát, hogy bár a frontális óra mellett még viszonylag ritkán, de megjelentek különböző munkaformák is (Fischerné Dárdai, 2010).

Mindezek tükrében, a következőkben a frontális oktatás tapasztalatait fogom elemezni. A kérdésem az volt az interjúalanyokhoz, hogy tudták-e követni az óra menetét. Elmondásuk szerint a legtöbben tudták követni az óra menetét, és megfelelő volt az óra ütemezése. Egy esetben volt példa arra, hogy a hallgató néha gyorsnak érezte az órát, de ebben az esetben „bevárták” a hallgatót. Ez után arra voltam kíváncsi, hogy a történelem házi feladatok során az összetett folyamatokat sikerült-e megérteniük, illetve összekeveredtek-e számukra bizonyos események. A rögzített anyag során csak egy esetben volt, aki bizonyos esetekben összekeverte a folyamatokat, ezzel szemben, az már több esetben jelentett problémát, hogy nem tudott „tájékozódni” a vizsgált időben: gyakran előfordult, hogy egyetemes történelmet nem tudta párhuzamba állítani a magyar történelemmel, illetve felcserélték a történelmi személyek neveit is (A, E, G, H). Mindezek után kitértem az órai jegyzetkészítés kérdéskörére is. Három esetben fordult elő, hogy a tanár prezentációt alkalmazott az órák többségében (A, B, C), egy tanár volt, aki az egész osztálynak előre odaadta a vázlatot, és az alapján haladtak az órán. Ezt nagy segítségnek érezte a „disz-es” diák, hiszen ezáltal az órát is tudta követni (D). A másik hat esetben már problémásabban alakult a vázlatírás. Egy eset volt, ahol az osztályt fokozatosan megtanították a vázlatírás módszereire (J). A fennmaradó interjúalanyok osztályában egyszerűen nem írtak vázlatot. Ez utóbbinak több oka is volt, közülük talán a legfontosabb, hogy a diákok a diktálás gyors ütemét nem tudták tartani. Volt, aki bevallása szerint még általános iskolai tanulmányaiból emlékezett a tananyagra, volt, akinek gondolatai egyszerűen elkalandoztak óra közben, illetve olyan visszajelzés érkezett, miszerint a diák egyszerűen ronda kézírással rendelkezett, melyet később még saját magának is nehezebbé esett elolvasni. Ezek után merült fel a kérdés, miszerint az a diák, aki valamilyen oknál fogva nem tudott jegyzetelni, ő vajon hogyan készült a következő tanórára. A legtöbben alkalmanként osztálytársaik füzetét kérték el, illetve két alany az internetről tanult (H, I). Arra a kérdésemre, miszerint adott-e számukra tanáruk vázlatot, egy esetben kaptam igenlő választ, illetve két alany jelezte, hogy

amennyiben kértek volna, úgy valószínűleg kaptak volna. Összesen egy eset volt, aki egyéni jegyzetelési módszert alkalmazott és így tudta átlátni a vázlatát (C). Láthatjuk, hogy ebben az esetben az alany „disz-eségét” ezzel a módszerrel viszonylag jól tudta kompenzálni, saját logikai ívet használt a vázlatírásban, ezáltal bár gondolkodásmódja különbözött a többi diákétól, mégis sikeresen tudta teljesíteni feladatokat. A módszer természetesen nem újdonság, lévén több szakirodalom is írt már arról, hogy a diszlexiás és diszgráfiások kompenzációs technikákat alkalmaznak, és így hidalják át a nehézségeket. Felnőtt korokra ez még inkább tovább fejlődik, míg végül minden problémára más megoldásokat találnak ki. Kizárólag a helyesírás bizonytalansága marad meg, mint maradványtünet (Csépe, 2006).

Ahogy azt korábban is említettem, egyes esetekben a történelemórán nem csak frontális osztálymunka zajlott, hanem más lehetőségekkel is élt a tanár. Fentebb már említésre került a csoportmunka, mellyel kapcsolatban kevesebb interjúalanyunk volt tapasztalata. Egyesek visszajelzése szerint szerették a csoportmunkát, hiszen, ha barátaikkal kerültek egy csoportba, akkor könnyebben tudták teljesíteni a feladatot (A, F). Ezen diákok tehát pozitívan, sőt, kifejezetten jól érezték magukat az órán. A megkérdezett hallgatók nem érezték magukat feszélyeztetve a csoportmunka miatt, nekik ez egy pozitív élmény volt, ahol ki tudtak bontakozni (D, F). A csoportmunka tehát kevésbé hat szorongatónak, képes levenni diákok válláról az egyéni felelőséget, ami miatt könnyebben megy nekik a munka (Béres, 2023). Az elmondások szerint azonban tíz esetből mindössze egy esetben volt gyakori a csoportmunka (F). Lévén kizárólag (F) alany esetében beszélhetünk rendszerességről, így csak őt tudtam a témakörrel részletesen kérdezni. Egy csoportba négy fő volt beosztva, akik között egy az „elméleti ember” volt: elmondása szerint ez általában maga az alanyom volt (F). A kidolgozott megoldást egy „szépen írni képes” diák írta le, megint egy másik fő felolvasta ezt az osztály előtt, míg az utolsó, a negyedik fő elmondása alapján „szalutált”. Kérdéseimre, miszerint zavarta-e az alanyt a csoportmunka során történt folyamatos beszéd, negatívan reagált: egyértelműen jól érezte magát ebben, mivel érezte a többiek támogatását. Ezeket megvizsgálva láthatjuk, hogy a vizsgált esetekben egyértelműen pozitívan élték meg a csoportmunkát és ebben fejlődni is tudtak. Ez által empirikus tapasztalatot gyűjtöttem arról, a szakirodalomban már jelenlévő állításról, miszerint a csoportmunka nagy előnye a kommunikáció fejlesztése (Gyertyánfy, 2022). Meg kell jegyeznünk azonban, ahogy arra korábban is utaltam, hogy interjúalanyaim nagyon kevés esetben dolgoztak csoportban, történelemtanáraik ritkán alkalmazták a csoport munkát. Ennek nyilvánvalóan több oka is lehet, talán egyik evidensnek tűnő válasz a magas osztálylétszámban keresendő: egy negyven fős osztályban rendkívül nehéz rendszeres csoportmunkát kivitelezni. Említendő még továbbá, hogy egy csoportmunka

megszervezése sok előkészületet igényel a tanártól, ráadásul az óra ideje alatt is rengeteg energiát igényel, hogy odafigyeljen arra, hogy mindenki ki vegye a részét a feladatok elvégzéséből.

A csoportmunkán kívül kísérletet tettem egyéb alternatív tanítási módszerek vizsgálatára is, melyek felmerülhettek a történelemórák során. Ebbe a csoportba gondoltam a drámapedagógiát, mozgásos feladatok (például: óra eleji játékokra, labda dobálásra, szópárbajra), illetve a vitát beilleszteni. Lévén azonban, hogy ezen módszerek nem gyakran fordultak elő az órákon (maximum esetlegesen), így ezeket az eseteket nem volt lehetőségem részletesen elemezni. Az mindenesetre megállapítható, hogy ezen módszerek nem képezik rendszeres részét a történelemóráknak.

3.4 Forrás feldolgozás tanórán belül

Munkám során a következő vizsgálati elem a források feldolgozására vonatkozott, mely során szöveges a képi, a térképes, a, illetve audiovizuális forrásokra, valamint a különféle ábrák felhasználására igyekeztem fókuszálni. A tíz interjú alanyból kilencen használtak forrásokat a tanórán (A, B, C D, F, G, H, I, J), mindössze egy esetben (E) kaptam olyan visszajelzést, mely szerint nem használtak forrásokat. Ahol használtak forrásokat, azokban az esetekben mindegyik forrástípust használták az órákon, kivéve egyet az audiovizuális. Ennek az oka talán abban keresendő, hogy ez a forrástípus nem fordulhat elő az érettségien, ezáltal a tanárok nem is tartják olyan fontosnak gyakorlását.

Elsőként a szöveges forrásokról kérdeztem a hallgatókat. Ebben az esetben a válaszok széles spektrumát kaptam. Kérdésem arra vonatkozott, hogy az interjúalanyok hogyan élték meg a szöveges források használatát, a következőkben az erre adott válaszok közül fogok néhányat ismertetni.

(A): *”Nem szólított fel, megúsztam, csak figyeltem”*

(B): *”Szerencsére nem kellett felolvasnom”*(B)

(G): *„Nem szerettem, olvasni kellett”*(G);

(J): *”Egyénileg olvastuk el vagy esetleg amit egyébként a töri tanárom rosszul csinált, hogy felolvadtatta valakivel. Volt, hogy például velem, ami olyan szempontból nem volt jó, hogy én nem tudtam jól olvasni ő és itt szerintem mások sem, és én sem értettem.”*

Ezekből a gondolatokból láthatjuk, hogy a szöveges forráshasználat közel sem volt interjúalanyaim „kedvenc” feladata. Az interjú során arra is kitértünk, hogy hogyan zajlott ezen szöveges források feldolgozása. A legtöbb esetben vagy magukban kellett a szöveget elolvasni,

vagy a tanár felolvasta nekik, míg két esetben volt, hogy a diákok olvasták fel hangosan a szöveget. A forrásokat javarészt közösen elemezték, amennyiben mégsem, akkor is minden esetben utána közösen megbeszélték. Ez utóbbi kiemelendő, lévén, hogy a vizsgált alanyok elmondása alapján ez nagyban segítette a részképesség zavaros tanulók. Ennek nyilvánvalóan az volt az oka, hogy az önálló olvasás során nem feltétlenül lettek volna képesek a szöveg gyors és elfogadható alaposságú feldolgozására. Ebben az interjúalanyaim is megerősítettek:

(A): *„Hosszabb szövegnek általában soha nem értem a végére csak a kis rövidebbeket tudtam úgy mond elég idő alatt befejezni.”*

(B): *„Időben igen mert volt olyan, hogy én még nem olvastam végig és többiek már végig értek és elkezdtek már akkor elemezni amikor én még a közepén tartottam a forrásnak konkrétan.”*

(I): *„Háromszor-négyszer elkelet olvasnom még a többieknek egyszer.”* (I)

A hosszabb szöveg értelmezése esetén (F) interjúalanyom különböző taktikákat alkalmazott: ha voltak kérdések, akkor először azokat olvasta el és a válaszok keresésére fókuszált, vagy éppen főmondatokat emelt ki a szövegből. neki elég volt csupán egyszer elolvasni a szöveget, ritkábban fordult elő a másodszori olvasás, ha a szöveg bonyolultabb volt. Elmondása szerint ez azon is múlt, hogy „milyen napja volt”, milyen mértékben tudott koncentrálni. Ezek után megkérdeztem, hogy mennyire érezték magabiztosnak magukat a forráselemzés során. A kilenc esetből négyen voltak, akik nem érezték magabiztosnak magukat a forráselemzés során (A, C, G, H), a maradék öt esetben az volt jellemző, hogy ha volt elég idő állt rendelkezésükre, és többször el tudta olvasni a szöveget, akkor nem volt problémája az értelmezésben. E kérdésben további problémát jelent, hogy a diszlexiások több esetben jó olvasás technika mellett sem értik meg a szöveget vagy előfordul, hogy hibásan olvassák el, így félreértelmezik az információkat (Meixner, 2000). Ezt követően az iránt érdeklődtem, hogy a szöveg szerkezete milyen mértékben befolyásolta őket az olvasásban. A kilenc esetből két esetben mondták azt, hogy a nagyon sűrű, apró betűs, lapszéli töredezett forrást nem szerette, kifejezetten zavarta az értelmezésben (B, G). A fennmaradó hét alanyt nem befolyásolta a betűméret és a szerkezet (A, C, D, F, H, I, J). Ebből tehát érzékelhetjük, hogy a részképesség zavaros tanulók a forrás szerkezete nem befolyásolja nagymértékben az olvasásban és értelmezésben. Történelmi témák és források lévén, következő kérdésem a régies nyelvezetű források és a nyelvújítás utáni források közötti értelmezési problémákra irányult. Öt esetben kaptam olyan választ, miszerint nem befolyásolta őket (A, C, F, G, H), hogy a szöveg nyelvezetű volt, hangsúlyozandó itt is, hogy csak akkor, ha volt elegendő idejük. Négy esetben

pedig kaptam olyan választ, miszerint „*egyáltalán nem értettem*”(B); „*valamilyen szinten nehezebb volt értelmezni*”(D); „*Nehezebb*” (I, J). Ez is arra világít rá, hogy minden „disz-es” egyéni problémákkal rendelkezik. Ezért érdemes az adott diákkal erről beszélni négy szemközt, hogy segítsük az ő munkáját. Nyilvánvalóan az semmiképp sem lehet megoldás, hogy akkor az érintett diák nem kap régies nyelvezetű forrást, ugyanis az érettségin ez előfordulhat akkor is, ha csak szóbelizik. Ebben az esetben, ha nehezebben megy az ilyen típusú források értelmezése, akkor többet kell gyakorolni és rávezetni a diákot arra, hogy milyen taktikákat alkalmazzon, melyek a kulcsmondatok.

A képi- audiovizuális források kérdésében kilenc fő jelezte, hogy előfordult a tanóráikon. A képi forrásokat egy kivétellel (D) mindenki szerette és nem okozott számukra problémát. Az egy esetben amikor problémát okozott, az interjúalany nem tudta, hogy egy „edényről mit is lehetne írni”. Ezekből az arányokból arra következtethetünk, hogy a képi forrással a legtöbb esetben egy „disz-esnek” nincs problémája. A térképes források esetén is hasonló volt az arány: két esetben (A, C) okozott problémát, mert nem látták át a feladatot. Az érettségi kapcsán a térképnek jelentős szerepet szántak, annak elemzésének és térbeli látásmódjának, szerencsére ezzel többségében a „disz-es” diákoknak nem volt gondjuk, hozzátevé, hogy alapokat jó esetben földrajzórán megszerzik (Szárny, 2020). Az ábraelemzéssel hasonló visszajelzéseket kaptam: többségében nem jelentett problémát, esetlegesen az összetettebbeknél voltak nehézségek. Ahol volt audiovizuális forrás, az segítette a hallgatókat az anyag megértésében, itt is egy kivétel volt, aki elveszett a részletekben (B). Láthatjuk, hogy ezen típusú források esetében a legtöbb hallgató magabiztosnak érezte magát, viszont azt is láthatjuk, hogy a különböző hallgatóknak egy-egy forrással komoly problémájuk volt. Úgy gondolom, ezen problémák némi gyakorlással áthidalhatóak lennének. Fontos, hogy a tanórán egyénileg vagy párosan elemezzenek forrást, ezt tanárként ellenőrizzük le, és elemezzük ki, lássuk el őket tanáccsal, hogy az egyéni fejlődés megindulhasson e téren.

Végül, a források esetében az utolsó kérdéssorom arra vonatkozott, hogy melyik forrástípusnál érezte magát a hallgató a legmagabiztosabbnak. Két fő a szöveges forrást mondta (A, D), egy fő audiovizuálist (G), képi, ábra, térképet pedig a többi esett (B, C, F, H, I, J). Utóbbi esetben azt mondták, azért szerették ezeket a forrástípusokat mert itt keveset, vagy egyáltalán nem kellett olvasni. A forráselemzés kérdéskörét azzal a kérdéssel zártam, hogy a válaszadók szerint történelemtanárunk adott-e olyan lehetőséget, miszerint amíg a többiek egy szöveges forrást kellett elemezniük, addig nekik egy képet, vagy esetleg ábrát. Erre egyetlen esetben sem történt példa, interjúalanyaim mindig ugyanazt a forrást kapták, mint osztálytársaik. Érdemes megjegyezni, hogy a kérdés után olyan megjegyzéseket is kaptam, miszerint, „*Nem is akartam*

volna” (B); „Nem akartam volna még jobban kilógni, negatív lett volna” (D). A következőkben arra tértem ki, hogy amennyiben mást forrást kaptak volna, azt hogyan élték volna meg? „Hát, hogy nekem kedvezőbb lett volna, meg jobban megértem az biztos, dehogy ezt így egy tantermi környezetben, óra közben kivitelezés miatt, hogy több probléma felmerülne és megakasztaná az órát, az is szerintem fent áll úgyhogy én úgy gondolom, személy szerint nekem biztos, hogy kedvező lett volna, de ott, abban a helyzetben nem hiszem, hogy megoldható lett volna (...), hogy lett volna annyi negatívuma hogy ott mindenki más mellett ezt külön kell intézni és, hogy amiatt elterelőik a figyelmem vagy nem lett volna effektív.” (G). „Mint feladatmegoldás, sokkal pozitívabban lett volna időm befejezni meg kiadni magamból de összességében tapasztalatok alapján ha ilyen változás vagy ismerősök, akik szintúgy hasonlóan küzdenek, volt ilyen is, az meg úgy társadalmilag negatívan jön vissza. Alsóban [általános iskola alsó osztályaiban – H. Zs.] volt tapasztalatam, amikor kicsit engedtek tovább írni és minden körülmények között csak negatív tapasztalatok voltak: kinézés és utálkozást. Gimnáziumban nem fordult elő, mert nem fordult ilyen helyzet elő, de nem hinném, hogy másképp lett volna.”(I)

Összességében azt láthatjuk, hogy a forrás elemzés egy összetett és komplex feladat a diszlexiás és diszgrafiás diákok számára. A feladat megoldásához minden esetben kommunikálnunk kell a diákkal, hogy megtaláljuk a számára legelőnyösebb megoldást. A fenti idézetekből láthatjuk, hogy nem feltétlenül az a legjobb megoldás, ha az érintett diákok más forrásokat kapnak vagy „kivételezünk” velük. Nyilvánvaló, hogy a diákokat kell megtanítani a forráselemzésre ehhez pedig több esetben úgy láthattuk, hogy legjobb megoldásként a közös, tehát csoportos elemzés, majd ezután a párokba rendeződött, végül csak utolsó sorban jelent meg az önálló, egyéni forrásértelmezés. Ezen egyéni forráselemzésekhez akár házi feladat is kiváló megoldást jelenthet, hiszen otthon a „disz-es” diáknak is van elég ideje akár többször a szöveges forrás többszöri elolvasására, illetve a forráselemzés eredményeire való reflektálásra, gyakorlásra. Összegzésképpen úgy gondolom, hogy semmiképp sem az a legjobb megoldás, ha a diák nem kap és elemez forrást órákon, lévén gyakorlásra neki is szüksége van. Ez nem csak az életre való felkészülés okán fontos, hanem magán az érettségi vizsgán is, hiszen bár egy diszlexiás és diszgrafiás diáknak van lehetősége arra, hogy írásbeli helyett is szóbeli vizsgát tegyen (természetesen megfelelő szakvélemény birtokában) viszont nem feledjük el, hogy ebben az esetben is van forráselemzés, ami akár egy hosszabb szöveg is lehet.

3.5 Történelemtudás számonkéréshez vezető út

3.5.1 Feladattípusok történelem órán

A tíz interjú alanyomat megkérdeztem arról, hogy a történelem órán voltak-e feladatok. Hat fő (A, C, E, G, H, J) egyértelműen jelezte, hogy nem voltak feladatok a tanórán, két fő (B, I) esetében pedig változó volt, ugyan is egyiknél tanárváltás volt és egyik történelem tanár használt az órákon feladatokat míg a másik nem. A másik esetben a tanórán nem, de a fakultáción voltak feladatok. A fennmaradó két (D, F) esetben rendszeres volt, hogy az órán feladatokat oldottak meg. A különböző kutatások is azt támasztják alá, hogy a feladatmegoldás hivatalosan formalizált, ritkán épül be a tanóra struktúrájába és főleg nem fejlesztési célokat szolgál, hanem fegyelmező eszköz, esetleg a vizsgára való felkészülés eszköze (Fischerné Dárdai, 2020) Akiknél előfordult feladat az órákon megkérdeztem volt-e tipikus feladat, amely gondot okozott volna neki. A válaszok a következők lettek:

(B): *„Nem volt, kivéve, ha hosszabb szöveget kellett egyedül feldolgozni – időhiány”*

(D): *„Nem volt különösebb problémám inkább téma specifikus volt maximum”*

(F; I): *„Olyat adott, ami érettségien is előfordulhat”*

3.5.2 Számonkérések, problémás feladat típusok

A hallgatókat a következőkben az írásbeli és a szóbeli számonkérésről kérdeztem. A hat esetben, míg ahol órán nem volt feladatmegoldás, ott az esetleges problémás feladatokról. Először az írásbeliről kérdeztem, hogy milyen típusúak voltak és volt-e valamelyikkel problémájuk. A legtöbb esetben az írásbeli nagy témazáró dolgozatok már az érettségi típusú feladatok voltak. Tehát: fogalmak, évszámok, forráselemzés, kis esszé, igaz-hamis, párosítás, térképelemzés. Azokban az esetekben, ahol órán már gyakorolták ezen feladattípusokat, a dolgozatokban is hasonlóak szerepeltek, ez nagyjában segítette a tanuló magabiztosságát és sikerességét. Többek az esszé írást emelték ki, mint problémás feladatot, ott is a források helyes felhasználása, illetve maga a sok írás volt a problémájuk. Következő kérdésem az volt, hogy kapott egy valamilyen segítséget a tanárától, volt-e differenciálás. A tíz esetből egy fő (J) nem emlékezett pontosan, három fő (A, H, I) nem kapott semmilyen segítséget, szintén három (B, D, F) esetben annyi volt megbeszélve a tanárral, hogy amennyiben szüksége van további időre, úgy szünetben is írhatja a dolgozatot. Három személy (C, E, G) viszont differenciált feladatot kapott, például dolgozatírás közben kérhette a tanár segítségét, hogy tegye fel másképpen a kérdést. Itt több esetben értelmezési gondok is megfigyelhetők voltak (C). Másik esetben a dolgozat egy része más volt, mint amit az osztálytársak kaptak: a rövid választósok ugyanazok voltak, de az esszét

nem kellett megoldania, csak fő vázlatpontokat kellett írnia (E). A harmadik esetben szintén ugyanaz a feladat volt, csak egy-két feladatott kihúztak belőle és óra végén mindig elmondta, mely feladathoz mit írt, illetve szóban is kiegészíthette magát (G). A következőkben az iránt érdeklődtem, hogy hogyan élték volna meg az alanyok, ha a tanár differenciált volna a dolgozat során. Mivel a válaszok rendkívül sokrétűek voltak, így célszerűnek éreztem, hogy minden válaszadó reakcióját bemutassam.

(A): *„Őszintén nem tudom lehet szorongtam volna, hogy megvagyok különböztetve, de lehet (...) így jó volt mert tényleg feltudtam készülni az érettségire”*

(B) alanyom titkolta állapotát, így ő örült, hogy nem volt megkülönböztetve: *„Mindig is úgy éreztem, hogy ez a ,disz-esség miatt én megvagyok bélyegezve és én ezt nem tudom magamról lemosni és ezért külön vagyok, én nem vagyok elég a többiekhez, én mindig gyengébb leszek, mindig kevesebbet fogok érni, én hiába fogok küzdeni nem leszek ugyan olyan jó mint a többiek, nekem mindig több munkát kell leraknom az asztalra mint a többieknek és akkor is az én munkámba fognak belekötni, én munkám lesz a rossz.” (...)*

(C): *„Ezzel a problémáim voltak és vannak, és most valahogy ez kilépés a komfortzónámból, hogy veled ezt az interjút megcsináljuk, és erről tudok így nyíltan beszélni, mert pár évvel ezelőtt, ha akartam volna se tudtam volna segíteni, mert nem tudtam volna beszélni róla, mert annyira egy fájó pont a disz-esség, mert sokkal több negatív ért az évek alatt a disz-esség miatt, mint amennyi pozitívum és emiatt bennem egy ilyen rossz érzés.”*

(D) alany „egyértelműen negatívan” reagált volna a kivételezésre.

(E) alany az alábbi választ adta *„Nem éreztem, hogy a többiekkel kitolnék ők is így voltak velem, hogy nekem kellett az ilyen szintű segítség”.*

(G) alanyom esetén volt differenciálás, de emiatt nem kapott negatív visszajelzéseket. *„Nem volt beszélés”.*

(H) alany visszautasította volna az egyéni feladatot, ha kapott volna.

(F), (I), illetve (J) alany nem tudta elképzelni ezt a scénáriót.

Ezek után azt a kérdést tettem fel, hogy az alany stresszhelyzetbe kerül-e akkor, ha írásban kell számot adnia tudásáról. Hét (A, B, C, D, F, G, H) esetben kaptam azt a választ, hogy nem érezték stresszesnek ezt a fajta felelésimódot. A maradék három esetben igenlő választ kaptam. Ennek okaiként az alábbi válaszokat jelölték meg: *„stresszelek, így is volt és*

jelenleg is [így van]” (E); „Gyakori, hogy nem tudtam annyit kiadni magamból, mert nem tudtam leírni, mert fáradt voltam, vagy pedig annyira arra kellett figyelnem, hogy azt amit leírok az a tőmondat az olvasható legyen legalább, mert arra akkor fixen pontot kapok, az előfordult sokszor, hogy maradt bennem, de nem tudtam kiadni” (I); „Izgulás az esszé írásnál volt.” (J). Felmerült az a kérdés is, hogy az írásbeli számonkérés során a tanárok milyen mértékben fektettek hangsúlyt az idegen városok, fogalmak, külföldi személyek helyesírásának esetében. A legtöbb esetben az oktatók elfogadták a fonetikus írásképet, illetve nem vontak le pontot azért, ha egy-két betűt felcseréltek. Egy esetben volt példa arra, amikor megvolt beszélve az oktatóval, hogy emelt szintű érettségire készült, ezért a tanár is kifejezetten a „hagyományos”, a többiekéhez hasonló felkészülést szorgalmazta. A felkészülésen kívül, az interjúalanyok több egyéb problémát is jeleztek. Előfordult, hogy nem volt elég hely a papíron, lévén nagy betűkkel írtak, illetve többször előfordult, hogy a diák nem tudta, pontosan mit is kell leírni: ebből kifolyólag mindent leírt, ami eszébe jutott – így viszont az időből futott ki. Mivel nemleges választ kaptam arra a kérdésemre, miszerint a szóbeli felelet esetén is előfordult-e, hogy nem tudta, pontosan mire kíváncsi a tanár, ebből arra következtettem, hogy ez kizárólag az írásbeli feladatoknál okoz problémát a részképesség zavaros tanulóknak. Előfordult továbbá az is, hogy a diák rosszul olvasta el a kérdést és emiatt félre értelmezte a feladatot. Ezt orvosolandó, olyan taktikákat próbáltak alkalmazni, mely szerint például kétszer olvasta el a feladatot, vagy annak részeit próbálta külön kezelni: ez azonban még több időt vett igénybe.

Másodjára vizsgáltam a szóbeli számonkéréseket. Mind a tíz esetben voltak szóbeli felelések, volt, ahol viszonylag gyakrabban, és volt, ahol ritkábban fordult elő. Kérdésemre elmondták az alanyok, hogy a kiejtéssel nem volt problémájuk. A felelés menete kapcsán olyan visszajelzéseket kaptam, miszerint a tanár hagyta nekik, hogy saját logikájuk mentén fejtsék ki az anyagot, és maximum segítő kérdéseket tett fel, mindössze néhány esetben fordult elő konkrét kérdezz-felelek állapot.

Zárásként megkérdeztem, melyik típusú számonkérést részesítik előnybe. Meglepő válaszokat kaptam, lévén előzetesen arra számítottam, hogy mindenki szóban jobban szeretne teljesíteni. Öt fő (B, C, E, F, I) egyértelműen szóban jobban szeret felelni „*Szóbelit előnybe részesítem 100%-osan tudta a tanár is, hogy szóba jobban megy*” (I) - mégse feleltette többet, véleménye szerint megszokásból és lustaságból. Hárman (A, D, J) egyértelműen írásban szerettek feladatot megoldani. Egy fő (H) nem érzett különbséget a két megoldásmód között,

illetve egy fő az írásbelit szerette, különösen akkor, ha volt lehetősége, hogy a végén szóba kiegészítse: ő ezt tartotta a legjobb megoldásnak.

Összegezve azt láthatjuk, hogy folyamatosan azt a megerősítést kaptuk, miszerint minden diszlexiás és diszgráfiás egyedi, mindenki mást szeretne, nem találtunk minden számára egységesen elfogadható megoldást. Nyilvánvaló, hogy ha az állapotot titkoljuk, illetve ha megkülönböztetjük a hallgatót, abban az esetben több kárt okozunk, mint hasznot. Sok minden múlik az osztályon és a történelemtanárokon, de emellett a diákon és a szülőkön is, hogy hogyan is állnak a kérdéshez. Úgy gondolom, hogy még mindig a nyílt kommunikációval tudunk a legtöbbet segíteni, illetve hogy úgy kezeljük a diákot, ahogy neki megfelel. Láthattuk, hogy valaki a szóbeli vizsgát részesítette előnyben, míg mások az írásbeli módot preferálták, hogy ne tűnjenek ki az osztályból. Mindenképpen meg kell adnunk a lehetőséget arra, hogy a diákunkból a maximumot tudjuk ki, illetve, hogy a támogatásunkat, és ne a sajnálatunkat érezze.

3.6. A történelem érettségi

Az interjú utolsó részeként az alanyokat a saját történelem érettségi élményeiről kérdeztem, arra helyezve a hangsúlyt, hogy miképpen értékeli középiskolás végkimenetelüket. A kérdések feltételekor szem előtt tartottam, hogy az új érettségi fő célja a tantárgyi tudáson felül a normaközvetítés, a képességfejlesztés, a kompetenciák hangsúlyozása a tantárgyban, a források helyes használata értelmezése, alkalmazása térben és időben (Fischerné Dárdai, 2010).

Az első kérdésem az volt, hogy milyen érzéssel emlékeznek vissza interjúalanyaim a történelem érettségiükre. Elsősorban az alábbi negatívöltetű válaszokat kaptam: „*Nagyon féltem*” (A, B); „*Vegyes érzések, kicsit csalódott nem úgy sikerült ahogy szeretem volna, de jó lett*” (C), „*Stresszes és fárasztó*” (E, I). De volt olyan is, aki pozitívan emlékezett vissza „*Jó érzés*” (F); „*Büszke, voltam magamra*” (H); „*Vagyok olyan jó mint egy normális ember*” – utalva az eredményre (B). Kíváncsi voltam az élmények összefüggenek-e azzal, hogy milyen fokú érettségit tettek a kérdezettek Vizsgálatomban mind a középszintű, mind az emelt szintű érettségin öt-öt fő vett részt (A, B, C, D, G, valamint E, F, H, I, J), a két csoport tehát azonos méretben képviseltette magát. Fontos, hogy különbséget tegyünk a két szint között, ugyanis a középszintű érettségi alapvető azok írják, akik a későbbiekben már semmilyen formában nem maradnak kapcsolatban a tantárggyal, míg emelt szintet azok tesznek, akik a felsőoktatásban még valamilyen formában feltehetően foglalkoznak a területtel majd. Jelentős különbség, hogy az az értelmezésnél, a gondolkodási műveletekre a kifejezőképességre fekteti a hangsúlyt az emelt szint, nem a lexikális tudásra (Kaposi 2006, 2015). A szakvélemények alapján több

alanynak is lett volna lehetősége történelemből is két szóbeli érettségit tenni, így a következőkben ezt a kérdést helyeztem fókuszba. Úgy gondolom, itt külön kell választanunk az emelt és középszintű vizsgákat, ennek pedig legfőbb oka, hogy az emelt szinten komplex esszé van, illetve a továbbtanulási szándék miatt sokkal jobban számít, hogy milyen pontot ér el a tanuló. Középszintű érettségit öt főből csupán ketten (A, B) tettek, mindketten írás és szóbeli formában. Közülük (A) interjúalanyom volt, aki két szóbelit szeretett volna, de ezt iskolavezetése megtagadta tőle, valószínűleg a szakvélemény hiányossága okán, erre azonban az interjú során nem tért ki részletesen. Két fő a „Covid idején” érettségizett, ők csak írásbeli érettségit tettek (C, D) míg további egy világjárvány alatt érettségiző két szóbeli vizsgán vett részt (G). Az emelt szinten érettségizettek körül hárman tettek szóbelit és írásbeli is egyaránt (H, I, J) ketten pedig kizárólag szóbeli vizsgát tettek (E, F). (F) interjúalanyom megfogalmazása szerint: *„Hogyha tud élni és megteheti a két szóbelit válassza érettségén ha szeretne menni egyetemre és állam vizsgázni mindenképp ezt válassza, mert átfogja élni azt a stresszt amit államvizsgán fog.”* Egy esetben fordult elő (I), hogy az interjúalany diák nem kapott felvilágosítást a lehetőségeiről, ebből kifolyólag az iránt érdeklődtem, hogy hogy az iskola vezetés vagy osztályfőnök tájékoztatta-e a lehetőségeiről a hallgatókat. Hat fő egyértelműen azt mondta, hogy igen, tájékoztatva lettek, hárman nem emlékeztek rá, egy esetben pedig az interjúalanynak mindent magának kellett intéznie, nem kapott segítséget. Az érettségén a plusz idő lehetőségével a tíz hallgatóból nyolc fő élt. Hét fő tett írásbeli és szóbeli érettségit is, itt felmerült kérdésként, hogy a helyesírásuk miképpen volt értékelve: minden esetben ennek beszámításától eltekintettek.

Következőkben az írásbeli érettségi tett hét főt vizsgáltam meg, hogyan sikerült nekik a vizsga. A történelem írásbelinek két fő része van: egy teszt, és egy esszé szakasz. Először a teszt részről kérdeztem a tapasztalataikat. Öt esetben a sok gyakorlás miatt különösebb gondot nem okoztak a feladatok, azt hozták amire számítottak. Ketten viszont azt hitték, erősebbek a feladatok terén és valamiért nem ment, okát nem tudták. Felmerült, hogy az anyag elsajátítása nem sikerült megfelelően, esetleg bizonyos feladattípusok jelentettek problémát. Az érettségi elemzések során Kojanitz László arra jutott, hogy a feladatok nagyszámban tartalmaznak adott korokból származó képi vagy szöveges forrásokat, amelyekhez a kapcsolódó utasítások nem igényelnek kritikai gondolkodást. Az emlékeztető források csak visszakereső műveleteket várnak el a diákoktól, a feladatot azzal nehezítik néhány esetben, hogy a szöveges forrás hosszabb (Kojanitz 2022).

Második esszé résznél a következő tapasztalatok születtek. Több interjú alany is megjegyezte, hogy az esszé írása az évek során és a rengeteg gyakorlás során javult, fejlődött,

korábban például nagy problémát okozott a források beépítése. Egy főnek nem volt gondja a szöveg megformálással. Egy főnek szerencséje volt, mert kedvenc témáját kapta hosszú esszéként, ezen kívül sokat segített, hogy piszkozatlapra írta meg először gondolatait, épp ahogy azt korábban tanára javasolta. Kettő eset volt, hogy az alany az esszé párosítást elrontotta, egyik esetben plusz időt felhasználva viszont tudott javítani. Három esetben azonban komolyabb nehézségekbe ütköztek a diákok. „*Nehezen ment, mindig is a szöveg megfogalmazása, mit írok le mi az ami fontos ezért sokat gyakoroltam*” (B); „*Sokat írtam, de nem jó infókat*” (C); „*Az írásképem miatt aminek a végét már nem tudták elolvasni és nem tudták pontozni (...) elfáradt kezem, se koncentrálni [nem tudtam], se írás nem ment már*” (I).

Láthattuk a szakdolgozat során, hogy több esetben volt olyan problémája egy-egy hallgatónak, hogy nem tudta írásban megfogalmazni a lényeges információkat, illetve, a csúnya írásképe is komoly gondot jelentett. Ilyenkor nem az anyag megtanulásával volt a probléma, hanem megjelentek a diszlexia és diszgráfia „tünetei”. Ezen esetekben egyértelműen a tanároknak - közös egyeztetés alapján - egyértelműen a két szóbelit kellett volna javasolnia a diákoknak, hogy az érettségi a valódi teljesítményüket tükrözze. Világosan látszik, hogy melyik az az interjúalany, aki kapott kellő figyelmet és támogatást a történelemtanárától, az iskolájától és ki az, aki nem. Pozitív példa, hogy egyik hallgatónak (G) nem volt szép írásképe, és nem is tudta írásban megállapítani mi a fontos és mi nem, így ő csak szóbeli vizsgát tehetett, negatív esetben, hogy bár ugyanezen körülmények álltak fent egy másik diáknál (I), azonban neki szóbeli és írásbelit is kellett tennie, ráadásul emelt szinten. Hasonló sorsok tapasztalatok még is más bánásmódot kaptak.

Ezek után áttérnék arra a három főre, aki két szóbeli vizsgát tettek az érettségien. Itt egy várható esettel találkoztunk. A fent beszélt forrás elemzéseknél volt egy fő (E), aki egyáltalán nem foglalkozott a megadott segítő anyagokkal. A szóbeli vizsgán is vannak források és „*ott buktam el a legtöbb pontot*” – állapította meg (E) interjúalany. Ebből is láthatjuk, hogy nem az jó megoldás, ha a diszlexiás és diszgrafiás diákokkal nem elemzünk forrást, vagy csak szöveges forrást nem elemeztetünk, mert azok még akkor is előkerülnek, ha két szóbeli vizsgát tesznek. A másik két esetben (F, G) a két szóbeli vizsgát pozitívan élték meg és nem volt problémájuk, a valós tudásukat tudták nyújtani.

Az interjú végén kíváncsi voltam, hogy kaptak-e specifikus segítséget, javaslatokat az alanyok a történelemtanáraiktól arra vonatkozóan, hogy mire figyeljenek kiemelt az érettségien. A válaszadók többsége azt mondta, hogy a tanár osztály szinten látta el tanácsokkal a diákokat, külön specifikus javaslatai nem voltak a diszlexiás és diszgrafiás diákoknak.

4. A tanulók egyéb megjegyzései, tapasztalatai, javaslatai

Az interjú végén megkérdeztem az alanyaimat van-e valami olyan tapasztalat, gondolat amit megosztanának velem azzal kapcsolatban, amit az iskolában ők diszlexiás és diszgráfiásként tapasztaltak. Nagyon sok érdekes, illetve néhol fájdalmas gondolat jött az általános iskolából azzal kapcsolatban, hogy hogyan is nézték ki őket az osztálytársak és tanáraik, hogyan bántak velük, milyen megaláztatásokon kellett keresztül menniük. Az ilyen esetek megelőzéséért a tanárnak mindent megkell tennie (Dékány, 1995). Sokat számít továbbá a család hozzáállása, az osztálytársakhoz, testvérekhez hasonlítás a mai napig hordozott traumákat eredményezett. Nyilván, ha egy édesanya azt mondja a gyermekének, hogy lusta és miért nem figyel oda jobban az egy kisgyerekekben nyomot hagy (Apróné – Kreizler, 2018). Pozitív élmény volt viszont hallgatni azon interjúalanyaim „zárszavait”, akik a jövővel kapcsolatban többnyire reménykedve fogalmazták meg gondolataikat:

„Olyan jó lenne, ha a most pályakezdő vagy már pályán lévő pedagógusok tudnák, hogy hogy kell egy díszessel tanulóval bánni és az, hogy neki huszadjára is elmondod mert megkérdezi vagy lassabban ír vagy ilyesmi, akkor nem leordítod. Annyira jó lenne, ha lenne egy olyan generáció a tanári pályán a tanárok között, aki tudná, hogy ő különleges bánásmódot igényel, de nem azért, mert hülye vagy mert nem érti az anyagot, hanem van neki egy ilyen rész képesség zavara annyira jó lenne ezt megélni, hogy célba ért, mert azt vettem észre, hogy nagyon sok tanárom volt, aki nem tudta, hogy most mit kell csinálni.” (C)

„Megvalósítása nem mindig könnyű ugye ezeknek a kéréseknek meg nem mindig tudják a tanárok, hogy hogyan segítsenek úgy, hogy inkább például tudok mondani az írásbeli plusz időt azt nagyon nehéz egy ilyen terembe tanulási környezetben megvalósítani, hogy ott akár, hogy is csinálja az ember mert ha előbb kezdi, később fejezi be mindenképp mindenki mással együtt fogja írni és akkor már is csak nem oda tud figyelni – tehát a megvalósítással vannak gondok. Javaslát? Jegyzet oda adása, feladat szám csökkentése, mert ugyan annyi időben, ugyan abban a környezetben tudja az ember megírni a dolgozatát, de nem más feladat, nincs frusztráció, majd írásbeli után szóban kiegészíteni.” (G)

„Az a tapasztalatom a magyar közoktatásban, hogy az idősebb tanári generáció rakás olyan betegsége, dolgot mint az autizmus, disz, ADHD, sorolhatnám nem hajlandó hinni a létezésében, még is akkor diszkriminálják, véleményem szerint a magyar társadalom nagyon-nagyon felkéne nőnie mert a statisztikák azt mutatják, hogy ezek a számok nőnek olyan emberek akik hisznek benne az nem nagyon.”(I)

„Osztályban sok disz-es volt és ez annyira megkönnyítette a helyzetemet így általános iskola után. Pozitívan éltem meg, hogy speciális iskolába jártam.” (J)

5. Interjúk összbenyomása

Bár a kutatásba bevont alanyok száma alacsony, a mintavételezés esetleges, ezért merész lenne általános következtetéseket levonni, mindenképp tanulságos megállapításokat nyerhetünk belőlük a részképesség zavarral küzdők mindennapi történelemtanítását illetően. Minden interjúrészen rengeteg esetet és látásmódot tapasztaltam meg, ezeket az egyes szakaszok végén értékeltem és összegeztem is. Az alanyok vizsgálata során felfedezhető volt, hogy mindenki várja a történelemtanároktól a segítséget, az igényelt támogatási módok ellenben különbözőek. Valaki titokba szeretné tartani problémáit, valakit nem zavar, ha ezekről mások is értesülnek. A diák akaratát mindenképpen tiszteletben kell tartani, a megfelelő segítségnyújtás csak így lehetséges.

Kiemelendő, hogy a források, főképp a szöveges források használata, több gyakorlást igényel. Érdekes külön házfeladatokat adni ezek feldolgozásához, amelyekhez megoldó kulcsokat is biztosítunk, így, ha elakad a diák, nem éli meg kudarcként, hanem tud hova nyúlni és tovább haladni adott esetben.

A lehetséges érettségi feladatokat áttekintve kimondható, nincs specifikusan olyan típusfeladat, ami problémát okozna, inkább egyedi esetek vannak, amelyeket a diákkal közösen megbeszélhetünk, gyakorlások során ezek sokszor előzetesen már kiütköznek. Az egyéni fejlesztés mindenképpen lehetséges.

A legnagyobb kihívás egyértelműen az esszéírás, aminek több oka van. Egyfelől probléma az, hogy hosszú szöveget kell írni, amely során a diákok hamarabb elfáradhatnak és koncentrációjuk is elakad, illetve a források felhasználása és beépítése is nehezebb. Továbbá gondot jelent a lényeg kiemelése, fennáll a félreolvasás és félreértelmezés veszélye is. A gyakorlás során lehetne minta esszét adni a diáknak, valamint kiemelni és megbeszélni vele pontosan mire jár pont, mire fektessen kiemelt figyelmet, hogy jól sikerüljön a szövegformálás már éles vizsgahelyzetben.

Az érettségi során mindig adjunk a diákoknak speciális segítséget, például jelezzük, hogy olvassák el többször a feladatot, szöveges forrás esetén fókuszáljanak a kérdésekre és arra keressék a válaszokat a szövegben, emeljék ki a lényeget. Támogassuk őket előzetes tájékoztatással, hogy éles vizsgahelyzetben tudják érvényesíteni azokat a segítségeket, amelyek a szakértői vélemények alapján járhatnak számukra. Ha van rá lehetőség, hogy két szóbelit tegyen valaki, akkor beszéljünk vele arról, hogy milyen előnyökkel és hátrányokkal járhat. Mi mit tapasztaltunk, hogy felelések során jobban kitudta-e fejteni a gondolatait vagy írásban sem volt gondja az évek alatt. A két szóbeli mellett érvként áll, hogy nem kell az írásképen és a

félreértelmezésen aggódni, ráadásul, ha szóban nagyon más témába megy bele, ott a bizottság jelezheti a tanulónak, hogy gondolja át. Viszont a diákokat tájékoztatni kell arról is, hogy ha két témát kap, az lehet számára kedvező vagy szerencsétlen is. Míg az írásbeli minden korszakot lefed, addig a két szóbeli tétel véletlenszerű, könnyen előfordulhat, hogy a tanuló csak az „erősebb” vagy éppen a „gyengébb” témáiból ad számot tudásáról. Egymás után kétszer felelni ráadásul nagyon hosszú idő, még akkor is, ha van egy kis szünet közöttük. Itt egy saját tapasztalatot osztanék meg. Én emelt történelem érettségít és két szóbelit tettem. Több órát bent voltam és nagyon hosszú volt, de a történelemtanárom erre felkészített. Nem lett ebből hátrányom történelem szakon, ettől nem kell félni a saját tapasztalatom alapján. Visszagondolva jó döntésnek tartom, hogy akkor a két szóbeli mellett döntöttünk.

A dolgozatom során láthattunk egy széles spektrumot, amelyben véletlenszerűen összeválogattam tíz diszlexiás és diszgráfiás hallgatót, aki a Pécsi Tudományegyetemre felvételt nyert. Az elemzésben láthattuk a végleteket. Volt, ahol az iskola nem is foglalkozott a diákkal, tudomást sem akart venni róla, sőt még tagadta is nehézségeit (I). Viszont szintén volt olyan hallgató, aki speciális iskolába járt és olyan környezet volt számára biztosítva, ahol minden támogatást maximálisan megkapott (J).

Visszahallgatva az interjúkat megdöbbenés, hogy két ember, aki ugyanazzal „küzd” mennyire más utat is járhat be. Ennek az oka az iskolai vezetés, az osztályfőnök, a történelemtanár és az osztálytársak hozzáállásában rejlik. Ezen felül az oktatási rendszer nem egyenletes színvonalában keresendő, amelyet több tényező befolyásol, például az oktatás színvonala csak abban az esetben tud növekedni, ha jóképességű és fejleszthető tanárok tanítanak hosszútávon az iskolában (Sági – Varga, 2011). Ezen felül nem mindegy az iskola helyszíne sem, mivel lakhelyüktől távolabb egy másik magasabb színvonalú iskolába azok a szülők tudják eljáratni gyerekeiket, akik a középosztályhoz tartoznak, így egyes iskolák egyre nagyobb mértékben szegregálódnak míg mások egyre magasabb színvonalon tudnak oktatni (Neumann, 2018). Ezek a tényezők rendkívüli módon befolyásolni tudják a diák életét, továbbá a család mentalitása és elfogadása is nagyban meghatározó. A legfontosabb talán az, hogy maga a diák, hogyan éli meg az egész helyzetet, mer-e támogatást kérni, egyáltalán szeretné, ha segítő kezet nyújtana neki a történelemtanára.

6. Kutatói kérdések összefoglalása

A kutatásom elején hat kutatói kérdést állítottam fel, amelyeket szerettem volna megvizsgálni. Az összes feltett kérdésre választ kaptam és a következő eredmények születtek. Az első három kutatói kérdés bebizonyosodott. Mivel a hosszú szöveges forrással több esetben nehézségek adódtak, és ennek kiemelt gyakorlása legtöbb esetben nem történt meg. A következő kérdés az esszéírásra vonatkozott az interjúk során bebizonyosodott, hogy a diszgráfia mennyire is befolyásolja az írásképet és maga a diszlexia pedig a források értelmezésében okoz problémát. A soron lévő kérdésnél azt vizsgáltam, hogy a diákok milyen módszertani támogatást kapnak, ebben az esetben elég egyértelmű volt, mivel nagyrészt nem volt ilyen. A negyedik kérdésként a tanárok helyzetére vonatkozott, itt a diákok elmondták, hogy tanáraik jóindulatúan fordultak hozzájuk, de sok esetben nem tudták, hogyan kellene megfelelően segíteni, mivel van másik harminc diák az osztályba és a szünet is korlátozott. Az ötödik kérdés teljesen nem igazolódott be, mivel volt olyan diák, akinek elegendő volt a gyakorlás és nem okozott nehézséget az érettségi, viszont volt, akinek egyértelműen kiütközött ez az érettség. Az utolsó kérdés az országos szinten nem, de a Pécsi Tudományegyetem osztatlan tanári képzés tanterve alapján beigazolódott, mivel a képzésbe nincs ilyen óra beiktatva.

Összeségében a felállított kutatói kérdések részben beigazolódtak és ezeken felül még számos más megállapítást is sikerült tennem az interjúk során.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném megköszönni a témavezetőmnek, Rédli Mátyásnak, a PTE Modernkori Történelem Tanszék tanársegédjének, aki a szakdolgozatom elkészítésében rengeteg ötletet, segítséget és tanácsot adott, amelyek nélkül ez a szakdolgozat nehezen jöhetett volna létre. Hálás köszönet Dr. Bálint Ágnesnek a PTE Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék egyetemi docensének, aki számos tanáccsal látott el és ezzel előre vitte a szakdolgozatomat. Nagy hálával tartozom az interjúalanyoknak is, akik önként vállalták, hogy válaszolnak kérdéseimre, nélkülük nem születhetett volna meg ez a szakdolgozat. Továbbá köszönöm Pintér Tamásnak és Kovács Dániel Lászlónak azt a sok munkát, amit a szakdolgozatommal tölthettek. Köszönettel tartozom minden további személynek, akik ezen időszak alatt támogattak.

7. Felhasznált irodalomjegyzék

7.1 Internetes források

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (Utolsó letöltés ideje: 2023. 12. 07.)

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. (n.d.). Tantervek: Osztatlan tanári pedagógia-pszichológia modul. https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/tantervek/osztatlan%20tan%C3%A1ri%20pedag%C3%B3gia-pszichol%C3%B3gia%20modul_PEDKONO171801_2.pdf (Utolsó letöltés ideje: 2023. 12. 07.)

Jakabffy, É. (2008, február). Tudósközelben: Csépe Valéria, pszichológus, akadémikus. Interjú Csépe Valériával. IPM. <http://diszlexia.info/csepe.htm> (Utolsó letöltés ideje: 2023. 12. 07.)

Dahn, T. C. (2017). A korszerű történelemtanítás feladatai, nehézségei és kihívásai. Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat, 52(1-2). <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/thomas-c-dahn-a-korszeru-tortenelemtanitasfeladatai-nehezsegi-es-kihivasai-08-01-04/> (Utolsó letöltés ideje: 2023. 12. 07.)

Fischerné Dárdai, Á. (2010). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején: Helyzetkép és perspektíva. Történelemtanítás, 45(1). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszag-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> (Utolsó letöltés ideje: 2023. 12. 07.)

Gönczöl, E. (2014, április 30). A történelmi tudás hálózata. Történelemtanárok Egylete. <https://tte.hu/goenczoel-enik-a-toertenelmi-tudas-halozata/> (Utolsó letöltés ideje: 2023. 12. 07.)

Gyertyánfy, A. (2014). Gondolatok történelemtanításunk helyzetéről. Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat, 49(2-4). <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/gyertyanfy-andras-gondolatok-tortenelemtanitasunk-helyzeterol-05-02-03/> (Utolsó letöltés ideje: 2023. 12. 07.)

Gyertyánfy, A. (2015). Frontális munka a történelemórán. Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat, 50(1-2). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/gyertyanfy-andras-frontalis-munka-a-tortenelemoran-06-01-04/> (Utolsó letöltés ideje: 2023. 12. 07.)

Gyertyánfy, A. (2022). Munkaformák a történelemtanításban – a frontális munkától a kooperatív csoportmunkáig. Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat, 57(3-4). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/01/gyertyanfy-andras-munkaformak-a-tortenelemtanitasban-a-frontalis-munkatol-a-kooperativ-csoportmunkaig-13-03-04/> (Utolsó letöltés ideje: 2023. 12. 07.)

Kaposi, J. (2015). Válogatott tanulmányok I.: Történelem, érettségi, megújítás. Szaktudás. http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2011/09/Kaposi_Jozsef-Valogatott_tanulmanyok_I.pdf (Utolsó letöltés ideje: 2023. 12. 07.)

Kojanitz, L. (2022). Érettségi feladatok és forráshasználat: Az érettségi feladatok elemzése az elsődleges források használata szempontjából. Történelemtanítás – Online történelemdidaktikai folyóirat, 57(3-4).

<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/01/kojanitz-laszlo-erettsegi-feladatok-es-forrashasznalat-13-03-06/> (Utolsó letöltés ideje: 2023. 12. 07.)

Központi Statisztikai Hivatal. (n.d.). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékos-ság-típus szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html (Utolsó letöltés ideje: 2023. 12. 07.)

7.2 Felhasznált szakirodalom

Apróné Trajer, Sz., & Kreizler, D. (2018). Módszertani segédanyag diszgráfiás gyermekek iskolai megsegítéséhez. Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat.

Béres, A. (2023). Tanulóközpontú módszerek motivációs elemzése a földrajztanulásban és tanításban. *Kultúratudományi Szemle*, 5(1), 73–96.

Campbell-McBride, N. (2010). Gut and Psychology Syndrome: Natural Treatment for Autism, Dyspraxia, A.D.D., Dyslexia, A.D.H.D., Depression. Medinform Publishing.

Csépe, V. (2006). Az olvasó agy. Akadémiai Kiadó.

Csépe, V. (2014). Az olvasás zavarai és a diszlexia. In Cs. Pléh & Á. Lukács (Eds.), *Pszicholingvisztika* (pp. 1325–1343). Akadémiai Kiadó.

Csikós, Cs. (2020). A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai.

Dékány, J. (1995). Kézikönyv a diszkalkulia felismeréséhez és terápiájához. BGGYTF.

Falus, I. (Ed.). (2004). Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó.

Fischerné Dárdai, Á. (2020). Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektívák). In Á. Fischerné Dárdai, J. Kaposi, & A. Katona (Eds.), *A történelemtanítás a történelemtanításért* (pp. 84–109). Magyar Történelmi Társulat.

Gyarmathy, É. (2017). Neurológiai harmónia és diverzitás a digitális korszakban. *Új pedagógiai szemle*, 67(9-10), 5–20.

Hegedűs, R. (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *EDUCATIO*, 32(2), 228–246.

Kaposi, J. (2006). Változás az állandóságban – az új történelemérettségi. In Zs. Horváth & J. Lukács (Eds.), *Új érettségi Magyarországon – Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai* (pp. 11–38). Országos Közoktatási Intézet.

Knausz, I. (2015). A múlt kútjának tükre – A történelemtanítás céljairól. Miskolci Egyetemi Kiadó.

Meixner, I. (2000). A dyslexia prevenció, reedukáció módszere. ELTE BGGYFK.

Neumann, E. (2018). A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *ÉN VÉTKEM. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 251–268). Motiváció Oktatási Egyesület.

Réthy, E. (2020). A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulás folyamatában. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(4), 21–34.

Sági, M., & Varga, J. (2011). Pedagógusok. In É. Balázs, M. Kocsis, & I. Vágó (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* (pp. 295–325). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Szabó, D. (2015). Utazó gyógypedagógiai szolgáltatás a résztvevők oldaláról. *Iskolakultúra*, 25(5-6), 74–92.

Száray, M. (2020). A térkép szerepe és elemzése a történelemórán. In Á. Fischerné Dárdai, J. Kaposi, & A. Katona (Eds.), *A történelem@nítás a történelemtanításért* (pp. 270–303). Magyar Történelmi Társulat.

8. Ábrajegyzék

<i>1. ábra: KSH adatai alapján. Saját szerkesztés.</i>	4
2. ábra: Egy gyógypedagógusra jutó gyermekek aránya (fő) 2016-ban. Adatok forrása: OH, szerkesztette: Hegedűs Roland.....	11
3. ábra: Egy gyógypedagógusra jutó gyermekek aránya (fő) 2021-ben. Adatok forrása: OH, szerkesztette: Hegedűs Roland	12

9. Melléklet

Interjú kérdések diákok

1. Alapadatok:

Hány éves vagy?

Nemed:

Nemzetiség/ anyanyelv:

Milyen település típuson élsz? Főváros/Megyeszékhely/kisváros/ falu/ tanya

Milyen típusú középiskolába jártál?

Mikor derült ki, hogy diszlexiás, vagy diszgráfiás vagy? (hány éves voltál)?

Pontosan mit tartalmaz a szakvéleményed?

Helyesírás alóli felmentés (teljes/részleges)?

Írásbeli számonkérés helyett, szóbeli feleltetéssel ellenőrzik tudásod (kiváltható)?

A középiskoládba, ahova jártál rendszeresen foglalkozott veled gyógypedagógusok?
Emlékszel-e, hogy az iskolába minden nap megtalálható volt-e a gyógypedagógus, vagy csak egy-egy napra járt ki?

Javasolták-e és jártál-e (iskola)pszichológushoz?

2. Történelem órai munka:

2.1. Tanár-diák viszony

A történelem tanárod, hogyan viszonyult ahhoz, hogy diszlexiás és diszgráfiás vagy?

Milyen érzés volt történelem órára menni, milyen volt az óra hangulata?

Ha üzenhetnél a történelem tanárodnak, hogy milyen volt vele dolgozni, mit üzennél?

Szerinted mit csinálhatna másként a történelem tanárod?

2.2. Tanár módszertana

Ha visszaemlékszel milyen módszereket használt a történelem tanárod az óráin?

Emlékeid szerint mennyire tudott téged belevenni a tanórán a tanulás folyamatába?

A tanárod többségében diktált (csak mondta, hogy miket írjatok le,) előadott, vagy megpróbált belevont titeket az órába? (például: tanári magyarázat visszakérdezéssel, egyéni-, páros-, csoportmunkát)

2.2.1. Frontális munkaforma

Tudtad-e követni a történelem óra menetét, megfelelő volt-e a tanórai tempó?

Előfordult-e a történelem leckék során, hogy az összetett folyamatokat nem értetted meg vagy esetleg összekeverted a részeit? (például eseményeket)

Mennyire tudtál jegyzetelni órán? (például: diktálás, táblavázlat, ppt volt)

Használtad másoknak a füzetét a felkészülésben?

Kaptál esetleg a tanárodtól segédanyagokat? (például: óravázlat)

2.2.2. Csoportmunka

Volt-e olyan, hogy szerepeket osztottak ki rátok? (például: időfelelős, bátorító, jegyző, nyomolvasó)

Számodra előnyös vagy hátrányos volt az, hogy mással dolgoztál?

Mennyire zavart az, hogy párhuzamosan más gondolatokat hallottál magad körül?

A történelem órán, ha csoportban dolgoztatok, akkor az osztálytársak segítették a munkádat, elfogadták a „nehézségeidet”?

2.2.3. Alternatív megoldások

A történelem órán volt-e drámapedagógia – ez alatt azt értem, hogy volt-e olyan történelmi esemény, amit az órán megjelenítettetek és különböző szerepeket kellett eljátszani?

Volt-e bármilyen mozgásos vagy különleges tevékenység az órákon amire emlékszel? (például: óra eleji játékokra, labda dobálásra, szópárbajra)

Volt-e olyan, hogy a történelem tanárod vitát szervezett az órán egy-egy esemény kapcsán?

Véleményed szerint a drámapedagógia, vita, óra eleji játékok milyen hatással voltak rád?

2.3. Forrás feldolgozás tanórán belül

Használtak-e forrásokat: szöveges, képi, audiovizuális?

2.3.1. Szöveges források

Hogyan élted meg a szöveges forrás feldolgozást a tanórán, ha voltak?

Hogyan sikerült őket helyesen értelmezni, mennyire érezted magad sikeresnek?

Hogyan sikerült különböző típusú/hosszúságú szövegeket értelmezni?

Mennyire befolyásolt annak a szerkesztettsége? (például: betűméret, sorköz)

Nyelvi szempontból mennyire értelmeztél könnyen nyelvújítás előtti, régies szövegeket?

2.3.2. Képi– audiovizuális források

Hogyan élted meg a képi vagy audiovizuális forrást a tanórán, ha voltak?

Hogyan sikerült őket helyesen értelmezni, mennyire érezted magad sikeresnek?

A képi vagy az audiovizuális forrást volt könnyebb értelmezni?

2.3.3. Források módszertani összehasonlítása

Melyik forrástípusnál voltál a legmagabiztosabb és legkevésbé magabiztosabb és miért?
(szöveges, képi, ábra, térkép, audiovizuális)

Hogyan zajlott a források elemzése? Egyéni forráselemzés és értelmezés volt, vagy a padtársaddal oldhattad meg, vagy pedig a tanárod segítségével oldottátok meg?

A történelem tanárod adott-e olyan lehetőséget, hogy amíg a többieknek egy szöveges forrást kellett elemeznie, addig neked egy képet esetleg ábrát? Ha nem volt ilyen te jobbnak találtad volna, hogy te külön feladatott oldjál meg?

3. Történelem számonkérésekhez vezető út:

Következőekben arról beszélünk, hogy mely feladat típusokat alkalmaztatok gyakran tanórákon és ezek közül okozott-e valamilyen problémát a számonkérésben.

3.1. Feladattípusok a történelem órán

Milyen feladat típusokkal dolgoztatok a történelem órákon?

Volt-e összetett ábra elemzés? E során mennyire érezted magad sikeresnek?

Milyen típusú kérdéseket tett fel a tanár? Mennyire volt változatos a tanár kérdései? Nyílt végű vagy zárt végű kérdéseket tett fel a tanárod inkább neked? (példa: nyílt végű: Írja le az első világháború kitörésének okát?; zárt végű: Mikor tört ki az első világháború?) Melyikre volt könnyebb neked válaszolnod? Mennyire voltál sikeres ezek megoldása során?

Volt-e keresztretjtvényes feladat? Mennyire voltál sikeres ennek megoldása során?

Történelem órán sok mondatkiegészítő feladat előfordul, ezekkel, hogyan boldogultál?

Mennyire érezted magad sikeresnek a többszörös válaszlehetőségű feladatok során?

Voltak-e kiadott esszék? Hogyan sikerültek ezek megoldása?

Mennyire voltak gyakoriak a következő feladat típusok a történelem órán: összekötős feladat, évszamos, fogalom meghatározás. Ezen feladat megoldása során mennyire érezted magad sikeresnek?

3.2. Számonkérések problémás feladat típusai

Mely feladat típusokat alkalmazott a tanárod a számonkérésed során jellemzően?

Az előbbi feladatok típusok közül problémát okozott számodra (...). Ezek megjelentek számonkérés során?

Az írásbeli számonkérés során kaptál differenciált-e az, hogy te diszlexia és diszgráfiás vagy? Kaptál esetleg más típusú feladatokat?

Ha igen ezt hogyan élted meg?

Dolgozat írás közben mennyire izgultál? Éreztél plusz stresszt mert írásba kelet a tudásodról számot adni?

Az írásbeli számonkéréseknél az idegen városok, nevek és fogalmak leírását, hogyan értékelnéd? A tanár elfogadta, ha mondjuk fonetikusán írtad le?

A szóbeli felelet az osztály előtt zajlottak vagy elvonulva feletett?

A szóbeli feleléseknél az idegen városok, nevek és fogalmak kiejtése mennyire okozott gondot?

A szóbeli számonkérés során a tanárod hagyta-e, hogy kifejtsed a gondolataidat vagy beleszolt, esetlegesen folyamatosan kérdezett?

A történelem tanárod esetlegesen csak segítő kérdéseket tett fel?

Hogyan érezted a tanárod mennyire produkált segítő magatartást feléd a feleleteid során?

Melyik típusú számonkérés szereted jobban és miért?

Befolyásolt-e a számonkérések készülésében az, hogy egy adott leckét több órán keresztül vetetek és elnyúlt annak tárgyalása megértése?

4. Történelem érettségi:

Milyen érzéssel emlékszel vissza a történelem érettségidre?

Történelemből milyen fokú érettségit tettél?

Történelemből írásbeli és szóbeli érettségit is tettél?

Történelemből az írásbeli érettségén, hogyan sikerültek a feladatok, illetve az esszék?

Kaptál a történelem tanárodtól specifikus segítséget, hogy mire figyelj az érettségén?

Az esszé írás gondot okozott-e?

NYILATKOZAT

Kijelentem, hogy mesterséges intelligencia alkalmazást/programot (pl. képalkotó, szövegalkotó) nem használtam a dolgozat készítése során. Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy a dolgozatot nem magam készítettem, illetve mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségével vettem igénybe vagy a dolgozattal kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadja a dolgozat befogadását.

Kelt: Pécs, 2024. május 26.

Hont Zsanett

.....

Hont Zsanett

A dolgozat lezárásának ideje: 2024. május 26.

