

# Hatékonyság és koherencia a pedagógiában, a gyógypedagógiában és a tanárképzésben Gyógypedagógiai témájú tanulmánykötet

XIV. Taní-tani Konferencia

2023. február 3.



Miskolc University Press



Hatékonyág és koherencia a pedagógiában,  
a gyógypedagógiában és a tanárképzésben

Főszerkesztő: Dr. Egri Tímea



# **Hatékonyság és koherencia a pedagógiában, a gyógypedagógiában és a tanárképzésben**

Tanulmánykötet a XIV. Országos Taní-tani Konferenciáról  
Gyógypedagógiai témájú tanulmányok  
2023. február 3.



Miskolci Egyetemi Kiadó  
2023

Tanulmánykötetünk a Miskolci Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
Tanárképző Intézet XIV. Országos Szakmai Konferenciáján elhangzott előadásokat  
tartalmazza.

*Főszerkesztő*  
Dr. Egri Tímea

ISBN 978-615-5626-95-1 (pdf)

## Tartalomjegyzék

Török Ildikó – Beck-Zaja Mónika: <i>Digitális esélyegyenlőség: Robotasszisztált terápiák a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésében</i> .....	9
Farkasné dr. Gönczi Rita – Kerekes Petra – Benyus Margaréta: <i>Téri orientáció kapcsolódása a diszkalkulia jelenségköréhez</i> .....	15
Dr. Komjáthy Zsuzsanna: <i>Sajátos nevelési igényű gyermekek jelene és lehetséges jövője a közoktatásban</i> .....	23
Szabóné dr. Pongrácz Petra – Trembulyák Márta – Balogh Regina: <i>Az iskolai légkör és a pedagógus meghatározó szerepe a tanulási nehézséggel küzdő tanulók életútjában</i> .....	30
Soósné Tari Tímea Marianna: <i>Érzékenyítés az iskolában</i> .....	39
Dr. Kiss Magdaléna: <i>Látásérintett gimnazisták magyarórán</i> .....	52
Kalbli Katalin – Vig Julianna – Svraka Bernadett – Révész-Kiszela Kinga – Csányi Tamás: <i>A mozgással, mozgásfejlődéssel és mozgásfejlesztéssel kapcsolatos tévhitek előfordulása pedagógus szakos hallgatók és végzett pedagógusok körében</i> .....	60
Bozsikné Vig Marianna: <i>A magatartászavarokról a pszichológiai típusok, és a kínai asztrológia szemszögéből</i> .....	75
Kecskés Judit: <i>Névtan, amely összeköti a Miskolci Egyetem köznevelést érintő projektjét a gyógypedagógia alapszakos képzéssel</i> .....	85
Krausz Anita: <i>Pedagógusok véleménye az együttnevelésről</i> .....	97
Dr. Hegedűsné Dudás Dominika: <i>A pedagógusok és logopédusok pályamotivációja</i> .....	104
Pócsi Orsolya – Csepeli György: <i>Az értékehiányos helyzetek kibívása</i> .....	114
Egri Tímea – Faragó Ildikó – Rucska Andrea: <i>Az egészségnevelés, az orális egészségnevelés és annak pszichológiai összefüggései sajátos nevelési igényű tanulók körében</i> .....	119





## Előszó helyett

A tisztelt olvasó egy olyan tanulmánykötetet tart a kezében, amely 2023. február 3-án elhangzott előadások tanulmányait tartalmazza.

A kötet sajátossága az, hogy a bennük szereplő szövegek a gyógypedagógia tudományához kapcsolódnak. A kötet másfél évtizede, a Miskolci Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézetének az évről-évre megrendezésre kerülő *Tanít-tani Konferenciájához* kötődő kiadványa. 2008 óta, a pandémia okozta krízishelyzet miatt kényszerült a konferencia az online térbe. Hiányoljuk a személyes találkozásokat, azonban van előnye is a technikai lehetőségeknek, hiszen olyan előadók is részt tudtak venni a rendezvényen, akik személyesen nem tudtak volna Miskolcra utazni. Ez az új forma lehetővé tette tehát, hogy a konferencián ne csak hazai, hanem számos külföldi előadó is részt vegyen a világ számos pontjáról, több kontinensről.

A rendezvény elsődleges célja az volt, hogy teret engedjen az új kutatási eredmények bemutatásának. A nemzetközi konferencián, amelynek nyelve magyar és angol volt, több mint száz előadás hangzott el. A színvonalas tanulmányok tanúskodnak arról, hogy a konferencia hiánypótló, az oktatás aktuális problémáira, kérdéseire fókuszál, ami nagyon fontos napjainkban.

A konferencia hagyományait fenntartjuk, évről-évre megrendezzük a tanácskozást, hogy valamennyi oktatási terület megkapja a méltó figyelmet. Találkozunk újra 2024-ben is!

Miskolc, 2023. november 3.

Dr. Egri Tímea és dr. habil. K. Nagy Emese  
szerkesztők  
Miskolci Egyetem  
Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar  
Tanárképző Intézet



**Török Ildikó – Beck-Zaja Mónika**  
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
Neveléstudományi Doktori Iskola  
[zaja\\_monika@yahoo.fr](mailto:zaja_monika@yahoo.fr)

## **DIGITÁLIS ESÉLYEGYENLŐSÉG: ROBOTASSZISZTÁLT TERÁPIÁK A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK FEJLESZTÉSÉBEN**

### **1. Bevezetés**

A világháló 1990-es megjelenése, és az IKT-eszközök elterjedése elemi és visszafordíthatatlan változásokat hoztak a tanítás és a tanulás világában. (Szűts, 2020/2)

A digitális pedagógia építőelemei kortól, nemtől, térben, időben és társadalmi osztálytól függetlenül akár differenciáltan, de támogatják a tanulók felzárkóztatását. (Szűts, 2020)

Elgondolásaink, terveink megvalósítására nyújtott lehetőséget az Erasmus+ köznevelési programja (2020-1-HU01-KA201-078731), melynek együttműködő partnerei a Csodavár Alapítvány, a romániai Szatmári Egyházmegyei Caritas Szervezet, valamint a kassai Talentum Alapítvány.

Az alfa generáció számára természetes a digitális világgal való kapcsolat, épp ezért jelent áttörést az ingyenes Roobooks oldal, amellyel a fogyatékossgal élő gyermekek alapkészségeinek és kompetenciáinak fejlesztését segíthetjük. Az oktatási padlórobotot, mint technikai „játékszert”, motiváló eszközt kínáljuk bevezetésre, használatra a 3–10 éves gyermekek minél hatékonyabb fejlesztésében.

A program célja, hogy támogassa a robotasszisztált terápiák elterjedését, illetve minél több szakember megismerje és használja ezt az eszközt. Inspiráljuk a gyógypedagógusokat, fejlesztőpedagógusokat, logopédusokat, pedagógusokat, óvodapedagógusokat munkájuk megújításában. Segítve őket olyan útmutató és játékgyűjtemény összeállításával, amely változatosabbá, motiválóbbá tudja tenni fejlesztéseiket. Hangsúlyozva, hogy a foglalkozásokba bevont robotprogramozás nem célja, hanem eszköze a fejlesztésnek. A robot nem helyettesítheti a hagyományos fejlesztő módszereket, de hatékonyan segíti, kiegészíti azok terápiás hatásait. (Török, 2022)

### **2. Padlórobotok az SNI gyermekek oktatásában**

Az SNI gyermekek fejlesztésében elsődleges szempont a játékos tanítás, a cselekvésbe ágyazott tevékenykedtetés. A fejlesztési feladatok felépítése során érvényesíteni tudjuk a kis lépésenként haladás elvét.

A kedves kis robotfigura fokozza a gyermek tanulási kedvét, segítségével könnyen be lehet vonni az ismétlődő munkafolyamatokba is. Mivel a robotokkal végzett feladatoknak általában több megoldási útja is lehetséges, így teret engednek a gyermeki fantáziának, fejlesztik a kreativitást. A robotok használata koncentrációt igényel, így növelve a figyelmet. A feladatok megoldása során a döntéshozattal az önállóságra szoktatás is színteret kap. Alkalmazásuk új pedagógiai szituációt teremt. A padlórobotok használatával az algoritmikus gondolkodáson keresztül számos képességterület fejleszthető. A logikus gondol-

kodás, a térbeli és időbeli tájékozódás, a megfigyelőkészség, a munkamemória, a hallás és látás utáni figyelemfejlesztésbe is bevonható játékos keretek között ez az eszköz. A feladatok végrehajtásának tervezésekor az analízáló, szintetizáló képesség fejlődése, mint cél és eszköz is megjelenik, hiszen az útvonal tervezésekor a lépések egymásutáni-ságát igyekeznek a gyermek átlátni, követni, folyamatosan ellenőrizni. A finommotorika fejlődésére is elősegítheti a padlórobot gombjainak a nyomogatása. Használata nem utolsósorban a társas viselkedésre is hatással van, kicscsoportos fejlesztés keretében az eszköz használata együttműködésre sarkall. (Török, 2022)

### 3. Képességfejlesztés

A képességek fejlesztése a hatékony tanulási folyamat nélkülözhetetlen eleme. A kognitív képességek fejlettsége meghatározza a problémamegoldás folyamatát, az összefüggések felismerését, a gondolkodási mechanizmusokat. A sikeres képességfejlesztéshez elengedhetetlen a gyermek megfelelő motiváltsága, szemléltetőeszközök változatossága, játékos feladatok alkalmazása, tevékenységközpontú módszerek használata.

Fejlesztéseink során törekednünk kell a komplexitás elvének betartására – több funkció együttes ráhatására.

#### 3.1. Milyen képességek fejlesztésére használhatjuk a padlórobotokat?

##### *A téri orientáció fejlesztése*

Az elégtelenül fejlődő motoros képesség kihat a téri tájékozódás fejlődésére. Következmenyei a téri orientáció folyamatában az észlelés és a kivitelezés-végrehajtás területein jelentkeznek. Amennyiben hiányzik, vagy pontatlan a téri feladatok megoldásának képessége úgy kialakulatlanokká válnak a téri képzetek, fogalmak. A téri emlékezet, képzelet, gondolkodás és téri tájékozódással kapcsolatos verbális kommunikációs képességek területének elmaradása több tanulási terület nem megfelelő működését is maga után vonhatja. A robotokkal folytatott fejlesztés során megerősítjük az előtte, mögötte, jobb, bal fogalmát. Javul a téri emlékezet, az irányokban való eligazodás. Hatással vagyunk az algoritmikus gondolkodásra, a logikus gondolkodásra.

##### *A figyelem fejlesztése*

A figyelem, az emlékezet, a képzelet és a gondolkodás együtt, egymást támogatva működik. Ha meg akarunk tanulni valamit ezeket a képességeket egyszerre használjuk. A tanítás/tanulás eredményességét alapvetően meghatározza a figyelmi működés színvonala.

A robotokkal folytatott fejlesztés során megerősítjük a vizuális figyelmet. Javul az auditív figyelem. Nő a figyelem terjedelme, tartóssága, az összpontosítás képessége. Hatással vagyunk a memóriára, az algoritmikus gondolkodásra, a logikus gondolkodásra.

##### *A problémamegoldó gondolkodás*

A problémamegoldás mint alkalmazott gondolkodás olyan komplex kognitív folyamat, amelyben meghatározott szerepet játszik a meglévő tudás alkalmazására szolgáló kritikai gondolkodás és az új tudás megszerzésére irányuló kreatív gondolkodás.

A robotokkal folytatott fejlesztés a kreatív és kritikai gondolkodás által közvetlen élményt nyújt a gyermekeknek. Hatékonyan segíti a megfigyelés képességének fejlesztését. Javul az analízáló-szintetizáló képesség. Hatással vagyunk a figyelemre, a memóriára, az algoritmikus gondolkodásra, a logikus gondolkodásra.

#### *A kommunikációs képességek fejlesztése*

A kommunikációs képességek meghatározó módon befolyásolják az iskolai érvényesülést. Fontos szerepük van a tanulás során, de jelen vannak a mindennapi életünkben, mindennapi tevékenységünkben is. A robotokkal folytatott fejlesztés során bővül a gyermek szókinccse. Javul az akusztikus figyelme, a beszédmegértés fejlődése. Hatással vagyunk közlő és informáló képességére, a gondolkodásra.

#### *A számolási készség fejlesztése*

Az elemi számolási készség az óvodás- és kisiskoláskor egyik legalapvetőbb készsége, ami mind az általános értelmi fejlődésben, mind az iskolai matematikatanulásban fontos szerepet játszik. A számolás összetett gondolkodási folyamat eredménye. A gyermeknek figyelnie kell a számról, műveletre, sorrendre. Meg kell tanulnia transzformálnia a hallott vagy látott számot, emlékeznie kell számsorozatokra. Maga a számlálási készség fejlődése évekig tartó, hosszú folyamat. Ahogy maga a számolás is összetett folyamat, a fejlesztés is akkor lesz hatékony, ha minél több csatornán keresztül zajlik. A robotokkal folytatott fejlesztés során megerősítjük a számfogalmat, mennyiségfogalmat. Javul a téri orientáció, a figyelem, a memória. Hatással vagyunk az algoritmikus gondolkodásra, a logikus gondolkodásra.

Bármelyik fejlesztési területet nézzük, általánosan elmondható, hogy a játékos helyzetbe ágyazott fejlesztés növeli a gyermek biztonságát, saját sikerességének és eredményességének hitét. Javítja a feladatvégzésre való hajlandóságát, motiváltságának szintjét. A robottal végzett munka eredményeként a gyerekek a foglalkozások során fokozatosan válnak képessé saját gondolatmeneteik korrekciójára. A gyermekek számára a fejlesztési feladatokon keresztül a pedagógusok megerősítést nyújthatnak képességterületeiken, illetve a játék mint öröm/siker élmény megélését teszik lehetővé számukra. (Török, 2022)

#### **4. Milyen tanári felkészültséget kíván a padlórobotok használata?**

A padlórobotok használata informatikai tudást, informatikai végzettséget nem igényel. A padlórobotokat használó szakemberekre vonatkozó elvárások:

- rendelkezzen az infokommunikációs eszközök iránti pozitív attitűddel;
- legyen fogékony az innovatív eszközökre;
- legyen korszerű pedagógiai ismeretei;
- legyen nyitott a tanulói aktivitásra/kreativitásra építő, együttműködő munkaformákra.

#### **5. Technikai feltételek**

A forgalomban kapható padlórobotok hasonló elven működnek. Színes, könnyen kezelhető, a gyermekek számára vonzó külsejű technikai eszközök. Jól látható irányítógombok segítségével lehet a programozást elvégezni.

A robotok bármilyen sík felületen képesek mozogni. Általában 15 cm-es lépésekkel haladnak, 90°-os, illetve 45°-os fordulásra képesek.

Különbözőség a robotok között a lépések programozásának számában lehet, illetve az energiaszolgáltatás ellátásában. Az oktatási robotok közül a két legnépszerűbb robotot a Bee Botot és a Blue Botot mutatjuk be. Fejlesztéseink során mi ezeket a robotokat használjuk. (Török, 2022)

## **6. A tartalmak felépítésének tervezése**

A gyermek akkor fejlődik jól, ha azok a fejlesztő hatások érik, amelyekre szüksége van. A tervezés tehát ugyanolyan fontos az oktatási robotok használatakor, mint egyéb fejlesztéseken. Alapvető elvárás, hogy a feladatok felépítésénél figyelembe vesszük az életkori sajátosságokat, az egyéni tudás-, készség-, képességszintet, valamint az egyéni haladás ütemét.

A terápia alkalmazásához komplex szemlélettel kell átgondolnunk a kívánt fejlesztési területet, területeket. (Török, 2022)

## **7. A padlórobotos játékok típusai**

Párosító – a képpárokat egy meghatározott szempont szerint kell társítani

Gyűjtögető – össze kell gyűjteni a meghatározott kategóriához, fogalmi körhöz tartozó képeket

Kakuktkojás – azt a képet kell megtalálni, amely a megadott szempontnak nem felel meg

Kereső – ez a párosító játék egy nehezebb változata, amikor a pályán lévő képekhez hangingereket társítunk

Sorba rendező – egy vagy több történés/történet képsorozatát használjuk, ezeket megfelelő időrendben kell összegyűjteni, kirakni, majd elmesélni

Társasjáték – színekockát, illetve hagyományos pontozott kockát használhatunk, a cél az, hogy a dobott szín vagy mennyiség szerint lépegetve, egy általunk megalkotott útvonal bejárásával egy adott célmezőt érjünk el a robottal

Helyező (vagy tologató) – ezt a robotra helyezhető tolólap segítségével oldjuk meg; a feladat az, hogy a játék céljának megfelelően szétválogassunk és különböző helyekre helyezzünk el tárgyakat

Betűkereső, szógyűjtő, szókirakó – betűket, szótagokat, szavakat gyűjthetünk, akár vizuális egyeztetés alapján (lásd párosító játék), akár hangok alapján (megkeresni a hallott betűt/szót), akár szóanalízis alapján (bejárni a pályát az adott szót alkotó betűket sorban megkeresve)

Puzzle – a megadott szempont szerint összegyűjtött képeket puzzle-szerűen össze kell rakni egy egész képpé. (Török, 2022)

## **8. Általános pedagógiai és módszertani alapelvek**

Mint minden tanulási vagy fejlesztési folyamatban, a robotasszisztált terápia foglalkozásainak során is lényeges figyelembe vennünk és betartanunk néhány pedagógiai és didaktikai alapelvet.

### ***8.1. Személyre szabottság elve – avagy az egyéni sajátosságok figyelembevétele***

Amikor a foglalkozásokat tervezzük, olyan eszközöket válasszunk, amelyek a gyerek figyelmét felkeltik és fenntartják, kiindulva abból, amit kedvel, ami érdekli. A gyerek képességeihez és érdeklődéséhez mérten választhatunk tárgyakat vagy képeket, vagy mindkettőt, használhatjuk a robotra illeszthető tolólapot vagy akár a tolltartót (például egy grafo-motoros feladathoz). Mozgássérült gyerekek esetén a robotra egy mini kamerát is rögzíthetünk, ezt összehangolva egy számítógéppel megjeleníthető a monitoron a robot haladása, mozgása, így a gyerekek figyelemmel kísérhetik a feladat megoldásának eredményességét. Az, ami a gyerekhez közel áll, és amit kedvvel végez, az mindenképpen növeli a motivációját, könnyebben fenntartja a figyelmét. Az új ismeretek vagy kialakítandó készségek mennyiségének nem attól kell függenie, hogy mi mennyit tudnánk betervezni arra a foglalkozásra, hanem attól, hogy a gyerek mennyi ideig képes figyelni, együttműködni. Kutatások bizonyítják, hogy a pozitív érzelmi töltetű tanulási folyamat hatékonyabb, az így szerzett ismeretek elsajátítása gyorsabb, pontosabb és tartósabb. (Estefánné Varga – Dávid, 2013)

### ***8.2. Változatosság elve***

Figyeljünk arra, hogy a tervezett robotos játékban olyan képeket, képsorozatokat adjunk a gyerekeknek, amelyekhez társulnak olyan, a gyerek által már megszerzett tapasztalatok, amelyek segítik az elsajátítás mértékét, ritmusát. Lényeges, hogy keressünk ilyen kapcsolatokat vagy lehetőséget biztosítsunk arra, hogy a foglalkozás során megszerzendő ismeretek, elsajátítandó készségek ne csak a robotos játék során kapott vizuális és auditív ingerekhez tudjanak kapcsolódni, hanem társuljon ezekhez más szenzoros élmény is, és ha lehet, manipulációs, motoros tapasztalás is. Ezeket a fejlesztőfoglalkozás egyéb tevékenységei közé is becsempészhetjük, hozzájárulva egy multiszenzoriális tanulási folyamathoz.

Használjunk sokféle játékot, készítsünk folyamatosan bővülő képsorozatokat, figyelve arra, hogy mi az, amit a gyerek már tud és mi az, amit még gyakorolnia kell. Ezekhez az ismert és begyakorolt fogalmakhoz adódnak folyamatosan a még nem ismeretek. Az új dolgok felkelthetik a kíváncsiságát, érdeklődését, és fenntarthatják a motivációját a közös játék iránt.

### ***8.3. Fokozatosság elve***

Amikor egy fejlesztési vagy tanulási folyamatról beszélünk, lényeges betartani a fokozatosság elvét. Fontos összhangot teremteni a gyerek fejlődési szintje, az elsajátítandó ismeretek vagy kialakítandó készségek mennyisége és az egyén sajátossága között. Szakemberek szerint az, ami érdekli, foglalkoztatja a gyermeket, az amit szívesen és kitartóan játszik, az pontos mutatója annak, hogy milyen fejlődési szakaszban van és mi az, amit még gyakorolnia kell. Ha megun egy játékot az többnyire azért van, mert az már nem

biztosít számára olyan típusú vagy mennyiségű ingert, amire éppen szüksége van az egyéni fejlődési szintje szerint. A padlórobotok használatának, programozásának is vannak elsajátítási fokozatai. Figyeljünk hát arra is, hogy bár az érdeklődését felkelti az eszköz, de a feladatmennyiség és a kezdeti programozási nehézségek miatt ne veszítse el érdeklődését a tevékenység iránt. A készségek, képességek kialakítása során figyeljünk az észlelés, felismerés és megkülönböztetés fokozataira.

#### **8.4. Az aktív tanulás elve, avagy tevékenységközpontú módszerek használata**

Ennek az elvnek a lényege abban áll, hogy a gyerek minél aktívabban, minél kevesebb segítséggel vagy irányítással oldja meg az adott feladatot a robotos foglalkozás során. A motivált gyerek a cél elérésének érdekében minden ismeretét, készségét, képességét mozgósítani fogja a siker érdekében. Ez növeli az új ismeretek elsajátításának mértékét, a folyamat minőségét és ezáltal egy újabb motivációs forrást is teremt a gyermek számára sikerélményei által.

### **9. Összegzés**

Napjaink oktatásának lényeges kihívása, hogyan tartsák fent a pedagógusok tartósan a tanulók figyelmét, érdeklődését, motiváltságát, mindamelllett, hogy a foglalkozások kitűzött céljai is megvalósuljanak.

A tanulói figyelem felkeltésének és megtartásának fő mozgatórugója lesz a motiváció; az élményszerű tanulás pedig a felzárkóztatás eszköze. A robotokkal tevékenykedve aktívan, cselekvésbe ágyazottan sajátítják el a különböző tantárgyi tartalmakat, illetve a robotokkal végzett fejlesztő feladatok által fejlődnek a különböző készségeik. A robotasszisztált terápiák fejlesztik a gyermekek kreatív, kritikus és az algoritmikus gondolkodását; illetve az analízáló-szintetizáló képességét. A digitális készségek mellett a rugalmasság, az autonómia és a problémakezelés kompetenciája is hozzájárul a sajátos nevelési igényű gyermekek hatékony fejlesztéséhez és felzárkóztatáshoz, ezáltal pedig társadalmi integrációjukhoz.

#### **Felhasznált irodalom**

- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (2018). *Problémamegoldás az alsó tagozaton Bee-Bot/Blue-Bot robotokkal*, KP\_also\_Bee.pdf (dpmk.hu) 1-7 p. (utolsó letöltés: 2023.04.15.)
- Estefánné Varga Magdolna – Dávid Mária (2013). SNI tanulók támogatása IKT-eszközökkel. *Médiainformatikai Kiadványok*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 78 p.
- Szűts Zoltán (2020). *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai K., Bp. 296 p.
- Szűts Zoltán (2020/2). *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában*. Disszertáció. Eger. 294 p.
- Török Ildikó (2022). *Robotasszisztált terápiák alapjai*, Kézikönyv robotasszisztált terápiák végzéséhez; Robotasszisztált terápiák a fogyatékossgal élő gyermekek fejlesztésében című ERASMUS+ projekt 2020-1-HU01-KA201-078731. 3–28 p.



**Farkasné dr. Gönczi Rita<sup>1</sup> – Kerekes Petra<sup>2</sup> – Benyus Margaréta<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Gyógypedagógiai és Módszertani Intézet

<sup>2</sup>ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar hallgatója

[www.dyscalculiport.gonczirita.hu](http://www.dyscalculiport.gonczirita.hu),

[farkasne.gonczirita@barczi.elte.hu](mailto:farkasne.gonczirita@barczi.elte.hu)

## **TÉRI ORIENTÁCIÓ KAPCSOLÓDÁSA A DISZKALKULIA JELENSÉGGÖRÉHEZ**

### **1. A diszkalkulia jelensége**

„A diszkalkulia a matematikai teljesítményben manifesztálódó, a pszichés diszfunkciók kapcsán fellépő széles spektrumú tünetekkel rendelkező zavar, melynek oka a számokhoz specifikusan köthető összetett feldolgozó körök struktúráit, illetve funkcióit érintő eltérés, amely a komorbiditás esetén további neurológiai struktúrákat, illetve funkciókat érint, örökletes és/vagy szerzett sérülés eredményeként. A diszkalkulia megjelenésének formáját, méretét, kiterjedtségét a személy jellemzői és/vagy környezet nagymértékben befolyásolja, de nem képez oksági tényezőt (pl. személyiség, attitűd, viselkedés, frusztráció, családi szokások, oktatási módszerek). A diszkalkulia módosíthatja a személy és környezete társadalmi részvételét, ezáltal életminőségét is, a saját megküzdési stratégiái és a környezete által nyújtott lehetőségektől függően” (Farkasné Gönczi, 2018: 47). A fogalom alapján a neurokognitív érintettség adja a diszkalkulia meglétének alapját, amely a matematikai teljesítményen túl több kognitív folyamatot is érint, mint például vizuospiaciális és téri képességek (Myers et al., 2017). A poszterior szuperior parietális lebeny (PSPL) érintettsége esetén a nem számspecifikus funkciói közül a téri-vizuális feldolgozás, illetve a számok feldolgozásához kapcsolódó téri munkamemória sérül (Kállai et al., 2008). A munkamemória területén a különböző memóriakóddá transzformált információkat téri-idői kontextusban tárolja az agy (Csépe et al., 2008). Desoete tünettani felosztásában a téri-vizuális deficit külön egységet képez, jelezve a téri tájékozódást érintő tevékenységek érintettségét (2006, id. Krajcsi, 2010) diszkalkulia esetén. Hogyan is működik a téri orientáció?

### **2. A téri orientáció**

Az útvonalak, támpontok több keretben is végbemehetnek, amelyek között asszociációs kapcsolatot alakít ki a hippocampus, így sok reprezentációt kell integrálnia. Ezért fontos a téri munkamemória, mert több irányt, változó referenciakeretet és referenciapontot kell időlegesen aktívan tartani, hogy megatáljuk az utat a céltárgyhoz. Ehhez kapcsolódik az az eredmény, mely szerint a téri munkamemória hatással van a téri-vizuális fejlődésre (Pickering – Gathercole – Hall – Lloyd, 2001). Cornoldi és Vecchi (2003) eredményei alapján, ha a vizsgált gyerekeknek szelektíven alacsony volt a téri vizuális munkamemóriája, azok kognitív profiljára egyrészt a gyenge téri képesség, másrészt gyenge matematikai teljesítmény, harmadrészt gyenge verbális és performációs képesség volt jellemző.

### 3. Két kutatás a diszkalkulia esetén történő téri orientáció fejlesztése témakörben

A következő két fejezetben egy-egy szakdolgozati kutatás mutatja be, hogy a diszkalkulia terápiában a kutatásban résztvevő szakemberek minden téri orientáció fejlesztését támogató módszereket, eszközöket alkalmaznak, amely a szakterület számára egy felhasználható gyűjteményt biztosít. A másik aspektus, melyet a jelen tanulmány körüljár, az iskoláskorú diszkalkuliával diagnosztizált tanuló tanórán történő fejlesztési lehetősége.

### 4. Téri orientáció fejlesztése a diszkalkulia terápiában

Az első kutatás során a diszkalkuliásnak diagnosztizált gyermekek téri-vizuális észlelésének fejlesztési lehetőségei kerültek górcső alá, a fő fókuszban a terület fejlesztése során alkalmazott különböző módszerek, terápiák, eszközök és feladatok szerepeltek. Emellett a diszkalkuliásnak diagnosztizált tanulók fejlesztését végző utazó gyógypedagógusok diszkalkulia-specifikus képzettségének részletesebb megismerése is cél volt.

A kutatás kérdőíves vizsgálat módszerét tartalmazta. Az online kérdőív választási és kifejtő kérdéseket is tartalmazott, lehetővé téve a kvantitatív és kvalitatív elemzést.

A kutatás célcsoportját a Pest vármegyei és budapesti egységes gyógypedagógiai módszertani intézményekben dolgozó utazó gyógypedagógusok képezték. Ezen belül olyan szakemberek, akik diszkalkuliával diagnosztizált tanulók fejlesztésével foglalkoznak, függetlenül a gyermekek életkorától. A kérdőív összesen 51 Pest vármegyei és budapesti intézménynek került kiküldésre.

A kérdőívet összesen 17 fő töltötte ki elektronikus úton. Kiemelendő, hogy a kitöltők közül 2 fő nem teljesen felelt meg a fent ismertetett feltételeknek, mivel nem foglalkoznak diszkalkuliásnak diagnosztizált tanulók fejlesztésével, ám a téri-vizuális észlelés fejlesztésével igen. Ezen szakemberek közé egy látássérült pedagógiaja és egy szomatopedagógia szakirányon végzett gyógypedagógus tartozik, akik mindketten utazó gyógypedagógusként dolgoznak egy Pest vármegyei vagy budapesti egységes gyógypedagógiai módszertani intézményben. Ezen okokból kifolyólag az ő kitöltésüket is figyelembe vettem. A kitöltők kis elemszáma okán a vizsgálat nem tekinthető reprezentatívnak (Kontra, 2011), azonban kezdeti irányt ad, szakmai ajánlasként szolgál a diszkalkuliásnak diagnosztizált tanulók fejlesztésének tervezéséhez.

A fent felsorolt feltételek mindegyikének megfelelő utazó gyógypedagógusok diszkalkulia-specifikus végzettségét tekintve az látható, hogy nagy részük (10 fő, 66,7%) nem rendelkezik diszkalkulia-specifikus végzettséggel. Összesen öt fő jelezte, hogy rendelkezik specifikus végzettséggel, az érintettek a következő képzéseket végezték el:

- Dyscalculine Program,
- A matematikatanulás (diszkalkulia) zavarai,
- A Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálata,
- Kosch professzor módszertan.

A válaszadók arról számoltak be, hogy egy-egy képzést végeztek el, egy fő jelezte, hogy három képzést is elvégzett. A kitöltők válaszai közt nincsen szoros egyetértés abban a tekintetben, hogy a fenti képzések foglalkoztak-e a téri-vizuális észlelés területével. A képzések tartalmát tekintve többen is felsorolták a vizuális észlelés összetevőit, valamint az irányok ismeretét, azonban egy kitöltő jelezte, hogy a Sindelar-képzés fókuszáltabban foglalkozik ezen területtel.

A téri-vizuális észlelés fejlesztése során alkalmazott módszerek esetében sokszínűség tapasztalható, ehhez a látássérültek pedagógiája és a szomatopedagógia szakirányos gyógypedagógusok kitöltése is hozzájárult. Az ő kitöltésük fontos iránymutatással szolgál, hiszen más perspektívából látnak rá a területre, emellett másfajta módszertani tudással rendelkeznek, így ezek a válaszok plusz szakmai hozzájárulást tekinthetők. A diszkalkulíával diagnosztizált tanulók fejlesztésével foglalkozó szakemberek a következő módszereket sorolták fel:

- Alapozó terápiás mozgásfejlesztés;
- Dyscalculine Program;
- Sindelar-program;
- TSMT (Tervezett Szenzomotoros Tréning);
- sportpoharak módszer;
- háromlabdás zsonglórtechnika;
- kézműves technikák
- látásnevelés.

Ezzel a sokszínűséggel szemben a látásneveléssel és mozgásfejlesztéssel foglalkozó szakember kettő módszert említett, a látásnevelést és az alapozó terápiás mozgásfejlesztést. A látásneveléssel kapcsolatban megjegyezte a kitöltő, hogy ennek során a saját testen, térben, majd síkban való tájékozódás gyakorlására, valamint a téri és síkbeli irányok megismertetésére fektetnek nagy hangsúlyt, a vizuális támpontok keresése, a vizuális észlelés tudatosítása és emlékezettel való megtámogatása szintén rendszeres feladat.

Néhány kitöltő a specifikus módszerek mellett általános pedagógiai módszereket is felsorolt. Három fő is kiemelte a saját testen, térben, végül síkban való gyakorlás sorrendjének fontosságát, valamint a testséma és az irányok biztos ismerete szintén megjelent a válaszok között. A vizuális észlelés területéhez szorosan kapcsolódóan az alakháttér felismerését, az analízis és szintézis készségét, valamint az alakállandóságot említette egy válaszadó. Kettő személy is kiemelte a tapasztalatok fontosságát, leírták, hogy a gyermek számára minél több tapasztalási, manipulációs lehetőséget szükséges biztosítani, ezért a fejlesztési folyamat kezdetén célszerű konkrét tárgyakkal dolgozni.

Az előző kérdésben szereplő módszerekhez kapcsolódó eszköztárak ennél a pontnál jelennek meg, így például a Dyscalculine Program és a Sindelar-terápia eszközei és a hozzá kapcsolódó fejlesztőfüzetek, valamint a sportpoharak. A látásneveléssel foglalkozó szakember leírta, hogy munkája során vegyesen alkalmaz hagyományos használati tárgyakat és fejlesztőjátékokat, valamint hangsúlyozta, hogy nem az eszközök specialitása a meghatározó, hanem hogy melyik gyermeknél milyen eszközt és hogyan alkalmazunk. Az alkalmazott eszközök körében többször felsorolásra kerültek a színes bóják, botok, padok, melyekből rendszerint akadálypályát állítanak össze a szakemberek. Emellett labdák, kendők, lufik és babzsákok segítségével lateralitás-fejlesztő feladatokat terveznek a szakemberek. A matematikaórák jól ismert kellékei, a dobókockák, számegegyenesek, logikai készlet elemei és a számolókorongok szintén megjelentek a válaszokban. Emellett a mindennapi életben használt tárgyak is előfordultak. A játékok esetében rendkívül sokszínű a választék, megjelentek kifejezett fejlesztőjátékok, társas-, kártya-, konstruktív- és építőjátékok is. Az építőjátékok esetében csak a tárgyi (kézzel fogható) játék jelent meg, az ilyen típusú játék IKT-eszközökön való gyakorlása nem szerepelt a

válaszok között. Meglepően kevés kitöltő, mindössze 2 fő jelezte, hogy digitális (IKT-) eszközöket (tablet, számítógép) is bevon a fejlesztés folyamatába.

A téri-vizuális észlelés fejlesztése során alkalmazott feladatokkal kapcsolatban az egyik válaszadó kiemelte, hogy minden feladat esetében a tudatosításon van a hangsúly, ez pedig azzal segíthető elő, ha a gyermeket segítjük abban, hogy életkorának és képességeinek megfelelően megfogalmazza tapasztalatait. A következőkben a szakemberek válaszait csoportosítva sorolom fel, aszerint, hogy azok a téri-vizuális észlelés mely elemét, készségét fejlesztik.

A három dimenzióból két dimenzióba (3D-2D), illetve visszafelé (2D-3D) való transzformálást igénylő feladatok, illetve a viszonyfogalmak alkalmazására épülő feladatok gyakoriak voltak. Az irányok térbeli gyakorlásában az építőjátékok és az utasítások alapján történő térbeli elhelyezkedést igénylő feladatok voltak a legnépszerűbbek. Az akadálypályák, valamint a tájékozódási és keresőfeladatok szintén említésre kerültek. Az irányok síkbeli gyakorlásában a labirintusfeladatok, az utasításon alapuló feladatok és a szimmetriajátékok jelentek meg. Az összehasonlítás fejlesztésére az egyforma formák jelölését és a különbségkereső feladatokat nevezték meg. Az alakállandóság fejlesztésében a logikai készlet elemeinek változtatását, csoportosítását, valamint az alakzatok elfordított helyzetben való felismerése feladattípusokat javasolták. Az alakzatok rajzban való megtalálása és a vonalkövetéses feladatok az alak-háttér differenciálás fejlesztésében hasznosak. Az analízis-szintézis készségének fejlesztésében a hiányos képek kiegészítését, a formamásolást, valamint mozaik és puzzle típusú feladatokat javasoltak. A formamásolás esetében szintén többen felhívták a figyelmet a 3D-2D átmenet betartásának fontosságára.

A szakemberek közül többen is megemlítették a Fimota füzeteket, valamint a Dyscalculine egy programcsomagját, mely kifejezetten a téri-vizuális észlelés fejlesztését célozza. Digitális eszközökön elérhető feladatok használatát 2 személy jelezte, egyikük a Wordwall weboldalon lévő feladatokat javasolja.

Az eredményekből megállapítható, hogy a téri-vizuális észlelés elemeire nem ugyanannyi figyelem irányul. A leggyakoribb feladatnak a hiányos képek kiegészítése, a formamásolás, a „pakolás és építés”, valamint az utasításokon alapuló térbeli pozíció felvétele bizonyultak, az első kettő az analízis-szintézis készségére, utóbbiak pedig a térbeli irányok gyakorlására irányulnak. Érdekes, hogy a válaszok alapján a kitöltők a vizuális észlelés részképességeinek és készségeinek gyakorlását leginkább a síkban végzik, ezen a területen a legtöbb feladatotlet papíralapú, noha a vizuális észlelés nem korlátozódik a síkra.

Összefoglalóan elmondható, hogy a kutatás által betekintést nyerhettünk e szűk célcsoport gyakorlati munkájába, ám a kitöltők kis elemszáma okán nem lehetséges sem általános gyakorlati tapasztalatokat megállapítani, sem átfogó következtetéseket levonni.

## **5. Téri orientáció fejlesztése két diszkalkuliával diagnosztizált általános iskolás tanuló esetében**

A második kutatás célja, hogy a diszkalkulia területén megjelenő téri orientációs zavarok kezelésének lehetőségeit bemutassa egy fővárosi iskola alsó tagozatán tanuló két érintett gyermek esetében. Az esettanulmány az ő tantárgyi és külön fejlesztési óráikon történő téri tájékozódás fejlesztésének lehetséges megvalósulását vázolja az intézményben tett hospitálások és interjúk alapján.

A téri tájékozódás zavarának esetében gyengébb mentális műveltség figyelhető meg. A téri tájékozódás zavarának esetében a mentális számegegyenes mentén történő tájékozódás is zavart szenved, mely a számfogalom bizonytalanságában jelentkezik. A téri tájékozódás fejlesztése jelentősebb szerepet tölt be az iskolára való készülődés időszakában, valamint a korai osztályfokokon a tantárgyi tudás megalapozásának folyamatának részeként.

Kutatásomban a szakirodalmi áttekintést a diszkalkuliával diagnosztizált tanulók anamnézisének, és szakértői véleményének megismerése követte, melyben megállapításra került X gyermek számára tehát komplex gyógypedagógiai terápia keretében téri, idői orientáció fejlesztése, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia prevenció ajánlott.

Y gyermek esetében a vizsgálat alapján a következő fejlesztendő területek lettek felüntetve: diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia redukáció, percepció funkciók, vizuális észlelés és feldolgozás, emlékezet, téri, idői orientáció, analógiás gondolkodás, motorikum, szövegértés, helyesírás, számfogalom, matematikai fogalomértés, aritmetikai képesség, figyelemfejlesztés. A gyermeknél a pontatlan mentális műveltség, a logikai kapcsolatok értésének nehézsége, vizuális észlelésének gyengesége megmutatkozik a téri tájékozódásában is.

X és Y tehát tankötelességüknek többségi általános iskolában tesznek eleget, együttnevelésben részesülnek, de értékelésük önmagukhoz viszonyítottan történik. A pedagógusokkal végzett interjúkból kiderül, hogy mindkét gyermek osztályfőnöke régóta pályán dolgozó tanár, akik már korábban is foglalkoztak SNI gyermekek együttnevelésével, oktatásával. A téri tájékozódás aktuális, vagy korábbi gyengeségét ők is tapasztalták, mely számolási feladatokban különböző irányítvesztésekben, valamint a testséma kialakultatlanságában, jobb-bal irányok differenciálásának, valamint mentális manipulációnak gyengeségében, helyiérték-pontatlanságokban mutatkoztak meg.

X gyermek pedagógusa fontosnak tartja napi szinten a tantárgyi szituációkban általánosan is fejleszteni a téri tájékozódást ritmusgyakorlatokkal, irányváltató, mozgásos játékokkal, melyek szerepét kiemeltnek látja a számolás, az olvasás- és írástanításban. A mozgás célzott fejlesztése Porkolábné, Balázs és Szaitzné (2009) alapján kedvezően befolyásolhatja a testdimenziók, térpercepció kialakulását, hiszen a gazdag mozgásos tapasztalat hozzájárul a nyelvi szimbolikus leképezéshez, mely a cselekvéses tapasztalatok beépülését segíti elő. A térben szerzett ismereteket, tapasztalatokat hatékonyan lehet felhasználni a síkban való tájékozódás során, mely a sor, oszlop fogalmának megismerésével, valamint jobb-bal pontos differenciálásának további elmélyítésével jár (Dékány – Juhász, 2018). Többek között ezt célozta X gyermek pedagógusánál a külön személyre szabott feladatlap, mely összeállításában az iskola gyógypedagógusa is komoly szakmai támogatást nyújtott.

Y gyermek pedagógusa a téri tájékozódás direkt fejlesztésére a korábbi osztályfokokon helyezett nagy hangsúlyt, akkor napi szinten megjelentek a testsémát, térbeli tájékozódást fejlesztő, viszonyszavak elmélyítését célzó gyakorlatok. Dékány és Juhász (2018) is felhívja a figyelmet a téri tájékozódás fejlesztésnek vonatkozásában, hogy a téri orientáció kialakításának kiindulópontja a saját testen való tájékozódás megerősítése. Ebből folytatható a térben való tájékozódás fejlesztése az irányok, viszonyok gyakoroltatásával, mozgás és nézőpontváltás segítségével (Csonkáné Polgárdi, 2006).

A gyermek pedagógusa most, negyedik osztályban, inkább egy-egy feladatba ágyazottan, indirekt módon fejleszti a területet. Például matematikaóra keretein belül, a számsorok alkotásánál az irányok differenciálására különös figyelmet fordít, s segíti a mentális számegegyenes való biztos tájékozódás kialakulását. Ezzel hozzájárul a mentális műveletvégzés megerősítéséhez is. A lassú, pontatlan mentális műveletvégzés az elvonatkoztatási képesség gyengeségével is összefüggésben áll, mely nehezíti az alpműveletek használatának hatékony elsajátítását (Mesterházi, 1999). A téri modellekben való gondolkodás fejlesztésével az elvonatkoztatási képességek fejlődését is elősegíthetjük (Makádi, 2012).

Az iskolai gyógypedagógus a téri tájékozódás fejlesztését a terápiás órák során leginkább komplex gyakorlatokba ágyazottan valósítja meg. Ilyen módon egyszerre fejleszti a téri tájékozódást, a szókincset, a vizuális észlelést, a figyelmet, emlékezetet, logikus gondolkodást, analógiákban való gondolkodást. A részképességek fejlesztése minden óra szerves része. Gyakoriak a térbeli alkotásokon, manipulációkon keresztül történő fejlesztések, a szövegértéssel összekötött téri tájékozódás, a síkidomok pozíciói felismerésének fejlesztése, valamint térbeli alakzatok pontos kirakása.

Az orientációs készség biztos alapjaira számos tantárgy épít (Fazekasné Fenyvesi, 2013), így különösen fontos lenne már óvodáskorban, de legkésőbb az első, második osztályfokon különös figyelmet fordítani ezen terület általános fejlesztésére, valamint szükségessé válhat a szülők figyelmének felhívása az otthoni fejlesztés fontosságára.

Összességében a kutatásban részt vett két általános iskolás gyermek esetében a téri tájékozódás területén gyengébb mentális műveletvégzés figyelhető meg. Gyengeség mutatkozott mind a mentális manipuláció, mind a mentális műveletvégzés, logikai kapcsolatok értelmezésében és hatékony felhasználásában, s ez párhuzamba vonható a szakirodalmi kutatásokkal mely alapján a térszemlélet teszi lehetővé többek között a síkbeli, térbeli alakzatokkal történő mentális műveletvégzéseket (Thurstone id. Herendiné, 2007). Az, hogy a téri tájékozódás zavarának esetében a mentális számegegyenes mentén történő tájékozódás is zavart szenved, mely a számfogalom bizonytalanságában jelentkezik, szintén megfigyelhető tünetként tapasztaltam a vizsgált eseteknél. A probléma megnyilvánult a számok növekvő, csökkenő sorrendjének bizonytalan alkalmazásában, a számok összehasonlításában, valamint a helyi értékek fogalmának kialakulatlanságában. Látható az összefüggés tehát a mentális számegegyenes reprezentáció, valamint a matematikai teljesítmény között (Tam et al., 2019) ebben az esetben is. Mindkét pedagógus az interjú során a korai időszakban alkalmazott téri tájékozódás fejlesztésének fontosságát hangsúlyozta, s fektetett hangsúlyt munkája során, mely az első-második osztályban még hatékonyan hozható az iskolai követelmények által támasztott szintre (Sósné Píntye, 2006).

## 6. Összegzés

A téri orientációs képességre kihat az elégtelenül fejlődő motoros képesség, például az észlelés és a kivitelezés-végrehajtás területein jelentkeznek zavarok. A számokhoz automatikusan mennyiségi asszociációk és téri asszociációk kapcsolódnak, melyet például a belső mentális számegegyenes reprezentál (Dehaene, 2003). A téri orientáció zavara ennek mentén a számfogalom alakulását befolyásolja, melynek támogatására a szakemberek eltérő terápiákat, tevékenységeket alkalmaznak. A szakdolgozati kutatásban részt vevő szakemberek között is eltérő az alkalmazandó módszerek listája. A válaszok és az

esetismertetések alapján a szakterület számára hasznos lehet a módszerek és eszközök további bővített gyűjteménye, amely növeli a meglévő repertoárt.

### Felhasznált irodalom

- Cesare Cornoldi – Tomaso Vecchi (2003). *Visuo-Spatial Working Memory and Individual Differences*. London: Psychology Press, <https://doi.org/10.4324/9780203641583>.
- Csépe V. – Győri M. – Ragó A. (szerk.) (2008). *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csonkáné Polgárdi, V. (2006). *Számolás 1. Tanulási részképességeket fejlesztő feladatgyűjtemény*. Budapest: Logopédia Kiadó.
- Dékány J. – Juhász Á. (2018). *Kézikönyv a diszkalkulia felismeréséhez és terápiájához*. Budapest: Logopédia Kiadó.
- Farkasné Gönczi R. (2018). *A diszkalkulia diagnosztikája eltérő szaktudományi aspektusokból*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE.
- Fazekasné Fenyvesi M. (2013) *Orientációs képességek fejlesztésének módszertana*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Herendiné K. E. (2007). *Kisiskolások térbeli tájékozódó képességének fejlesztési lehetőségei*. PhD-értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Kállai J. – Bende I. – Karádi K. – Racsmány M. (2008). *Bevezetés a neuropszichológiába*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Kontra J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem. <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf>
- Krajcsi A. (2010). Numerikus képességek zavarai és diagnózisuk. *Gyógypedagógiai Szemle* 2010/2, pp. 93–113, [https://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu\\_id=102&Id=32&jaid=468](https://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&Id=32&jaid=468) [letöltés ideje: 2022. 11.27.].
- Makádi M. (2012): *A térbeli intelligencia fejlesztése a földrajztanítás-tanulás folyamatában*. Doktori értekezés tézisei. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar.
- Mesterházi Zs. (1999). *Diszkalkuliáról pedagógusoknak*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Myers, T. – Carey, E. – Szűcs D. (szerk.) (2017). *Cognitive and Neural Correlates of Mathematical Giftedness in Adults and Children: A Review*. *Frontiers. Psychology* vol. 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01646>
- Porkolábné Balogh K. – Balázsné Szűcs J. – Szaitzné Gregorits A. (2009). *Komplex preventív óvodai program. Kudarccal az iskolában*. h.n.: Trefort Kiadó.

- Sósné Pintye M. (2006). Egész életre szóló alapozás. In: Kereszty Zs. – Szilágyi I. (szerk.). *Tanítói kézikönyv. A szövegértés-szövegalkotás kompetenciaalapú tanításához*. Sulinova Kht.
- Susan J. Pickering – Susan E. Gathercole – Melanie Hall, and Simon A. Lloyd (2001). Development of memory for pattern and path: Further evidence for the fractionation of visuo-spatial memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2001, 54A (2), 397–420.
- Tam, Y. P. – Tin-Yau Wong, T. – Wai Lan Chan, W. (2019). The relation between spatial skills and mathematical abilities: The mediating role of mental number line representation. *Contemporary Educational Psychology* 56, 4–24, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X18300225?via%3Dihub> [letöltés ideje: 2021. 03. 25.].



**Dr. Komjáthy Zsuzsanna**

egyetemi adjunktus

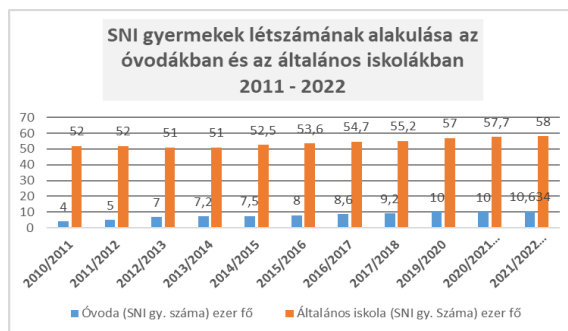
Miskolci Egyetem

[zsuzsa.komjathy@gmail.hu](mailto:zsuzsa.komjathy@gmail.hu)

## SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK JELENE ÉS LEHETSÉGES JÖVŐJE A KÖZOKTATÁSBAN

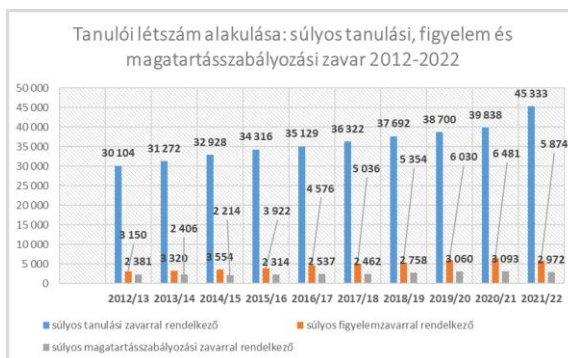
### 1. Bevezetés

A Központi Statisztikai Hivatalnak (továbbiakban: KSH) az elmúlt tíz évben nyilvánosságra hozott adatai szerint (1. ábra), az óvodás- és általános iskolás korú sajátos nevelési igényű tanulók (továbbiakban: SNI) körében folyamatos és jelentős mértékű emelkedés tapasztalható.



**1. ábra.** SNI gyermekek létszámának alakulása az óvodákban és az általános iskolákban

A 2. ábrán látható adatokat tekintve a sajátos nevelési igény „leggyakoribb oka a súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar (69%), a tanulók 12%-a enyhén értelmi fogyatékos, míg 8,5% beszéd-fogyatékos” (KSH, 2020).



**2. ábra.** Tanulói létszám alakulása: súlyos tanulási, figyelem és magatartásszabályozási zavar 2012–2022

Az elmúlt tanévben (2021/2022) különösen magas volt a tanulási akadályokkal küzdő gyermekek aránya az alap és középfokú oktatási intézményekben, számuk mintegy 45 333 főre emelkedett (KSH, 2022). Úgy vélem, hogy a számadatok tükrében mindenképpen szükséges a közoktatásban integráltan oktatott SNI gyermekek helyzetének és várható jövőképeinek vizsgálata.

Az elgondolkodtató adatok több kérdést és megoldásra váró feladatot is felvetnek. Egyrészt annak feltárását, hogy az *egyedi, speciális* tanulási képességek kialakulása, amely *sajátos nevelési igényt* von maga után, milyen oki tényezőkből gyökerezve terjed egyre nagyobb népeiséget érintve századunkban? Magyarázható-e, a jelenség esetleg társadalmi, kulturális okokra visszavezethető komponensekkel? Netán egy új generáció születését előrelélő evolúciós<sup>1</sup> ugrással? A felmerülő kérdések sorából nem zárható ki annak esetlegessége sem, hogy a fokozatosan emelkedő, számadatokban is mérhető, az emberi képességek hanyatlását számszerűsítő fenomén rejlik a statisztikai adatok mögött, amellyel a jövőben számolnia kell a pedagógiának?

Úgy vélem, szükséges lenne másrészt annak megvilágítása is, hogy milyen oksági tényezőkkel magyarázható az ugyancsak egyre nagyobb létszámot öltő másként gondolkodó, viselkedő, ám gyakran ép, vagy éppen átlag feletti intellektussal rendelkező gyermekek aránya az iskolapadokban? Figyelmük hagyományos tanítási módszerekkel nehezen köthető le, az olvasási, írási, számolási képességeik pedig nem érik el a tananyagban meghatározott követelményszintet, s beilleszkedési, tanulási és magatartási problémáik (BTMN) miatt peremhelyzetben vannak az oktatási rendszerben?

Utolsó megválaszolásra váró kérdés, hogy napjaink közoktatása, benne a pedagógusképzés mennyire felkészült ennek a problémakörnek hosszú távú, eredményes kezelésére?

## 2. A jelen: társadalmi-kulturális változások és tanulás

A világháló kiszélesedése új nemzedék születését eredményezte. Megszületett a *digitális világ embere*, a *homo digitalis*, mely humán individuum képességeit tekintve beleszületett az állandó változásban lévő társadalomba és annak szerves részét képező kultúrába oly módon, hogy képessé vált azzal azonosulni és vele együtt folytonosan változni.

Az internethasználat elterjedésével nem csak az információ felvétele, hanem annak feldolgozása, ezzel együtt pedig az emberi tudás határai is kitértak, jelentős idegrendszeri és képességbéli változásokat eredményezve, hogy alkalmassá váljanak az új kihívások befogadására. Gyarmathy Éva (2012) szerint, „ez a jelenség nemcsak a digitális korra igaz, hanem egyetemes. Az emberi kultúra minden lényeges változása az idegrendszer és ez által a képességek jelentős átalakulásával jár.” (Gyarmathy, 2012: 15)

A mai kor gyermekének már teljesen természetes, az okostelefon, tablet, internet-alapú számítógépes játékok használata, hiszen úgy nőnek bele a társadalomba, hogy ezek az eszközök a környezetük, mindennapi életük szerves része. Iskolásként nem kényszerülnek arra, hogy bonyolult történelmi eseményeket, évszámokat, esetleg matematikai képleteket jegyezzenek meg óráról órára, hiszen néhány kattintással a világhálón a keresetnél lényegesen több információ áll a témával kapcsolatban a rendelkezésükre, ezért

---

<sup>1</sup> Munkámban az *evolúció* fogalmát nem biológiai értelemben, hanem társadalomtudományi oldaláról közelítve használom, s a *fejlődés* fogalmával azonosítom.

nem lehet csodálkozni azon sem, hogy a könyvalapú tanuláshoz fontos emlékezet, a 21. század gyermekeinél, mint képesség, rohamosan romlik.

Napjainkban ugyancsak nehezített a korábban hagyományos, auditív ismereteket nyújtó tanár-diák kontextusra épülő tanulási környezetben megvalósuló oktatás, mivel az információ nagy része a digitális világnak köszönhetően vizuális, ami gyengíti a hallási információfelvétel terjedését. A mai kor gyermekei kevésbé tudnak már fejben számolni, mert a zsebszámológépek, okostelefonokba épített programok pillanatok alatt megoldják nemcsak az alapműveleteket, hanem a fejlettebb matematikai tudást igénylő folyamatokat is. Lassan, nehezen olvasnak, minek köszönhetően kevésbé tudják kifejezni magukat. Gyenge a szövegértésük és rossz a helyesírásuk. A mindennapos meseolvasás hátérbe szorul, mert a televízió által kínált vizuális ingerek erőteljesebb hatást, maradandóbb élményt jelentenek számukra, mint az akusztikus ingerek, mert kész képeket kapnak. Nem tanulnak meg a hallott szövegből – a nyelvi információból képet alkotni, ami hosszú távon gyengíti a képzeletet. Egyre több a funkcionális analfabéta a fiatal felnőttek között, mert nem tudják értelmezni a fentebb említett okokból adódóan a hosszabb szövegeket.

A beszédre-írásra-olvasásra épülő elemző, lineális gondolkodásmód a digitális világban sokkal inkább egészlegessé válik, nagyobb teret hagyva a téri-vizuális gondolkodásmódnak. A külső ingerek nagy hatással vannak a képességeink fejlődésére, ezzel magyarázható, hogy a technika előrehaladásával agyunk és ezzel együtt a képességeink is átalakulnak, kiválasztódnak, illeszkednek a környezethez, vagyis alkalmazkodnak a kulturális evolúció folyamatában a fennmaradásért.

A poroszos alapokon nyugvó oktatási rendszerünk a részletekre irányuló, elemző gondolkodásra épül, melynek optimális működésénél köztudottan a bal agyfélteke leágazóban lévő dominanciája érvényesül, s nem veszi figyelembe a kulturális fejlődés nyomán folyamatosan alakuló, változó, evolúciós ugrásnak tekinthető jobb agyfélteke működésével összefüggő ismeretek terjedését, melyek átforgalmazzák a tanulási szokásokat, az információfeldolgozásnál pedig új utakat keresnek.

### **3. Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolában**

A hazai oktatás sajnos nem képes együtt haladni a digitális világ által hozott változásokkal, nem veszi figyelembe a képességek alakulásában egyre inkább nyomon követhető módosulásokat. A tananyag, s a hozzá kapcsolódó követelményrendszer még mindig a több évtizede jól bevált könyvalapú értékrendnek megfelelően kerül összeállításra, s az alkalmazott pedagógiai gyakorlat pedig hűen követi annak elméletét (Gyarmathy, 2012). A statisztikai adatokból jól látható, hogy egyre több diák nem tud megfelelni ezeknek az elvárásoknak, s emiatt is folyamatosan emelkedik a sajátos nevelési igényűnek elkönyvelt gyermekek száma. Csak remélni lehet, hogy a szakemberek talán idejében felismerik azt a szomorú valóságot, hogy a digitális generáció a változó képességei miatt kevésbé tud eleget tenni azoknak a követelményeknek, amelyek leépülőben lévő képességek meglétére alapozzák az elvárt tudást, több évtizede alapjaiban változatlan tananyaggal. Az olvasási, szövegértelmezési, számolási nehézségekkel küzdő gyermekek jelentős hányadát az oktatási rendszerünk merev, hagyományos keretekből kilépni képtelen rendszere termeli ki! Az általános iskola felső tagozatában ugyanis magyar irodalomból még mindig Gárdonyi Géza: *Egri csillagok*, Petőfi Sándor: *János vitéz*, Arany János: *Toldi*, Fazekas Mihály: *Lúdas Matyi*ja a kötelező olvasmány és még sorolhatnánk azokat a klasszikus

nagyságok által íródott remekműveket, amelyek már az ötven-hatvan évvel ezelőtti generációnak is kötelező olvasmányai voltak. A kultúrával együtt változó nyelv nagymértékben megnehezíti korunk gyermekei számára e művek értelmezését, részben régies nyelvhasználata, szó- és fogalomkészlete, valamint tartalmi mondanivalója miatt. Az oktatási rendszer által kínált életszerűtlen tudás tovább bővül a matematika tantárgy keretén belül a többszörösen egyenletek, transzformációk, számtani, mértani sorozatokkal, melyek ismerete elvárt ahhoz, hogy a diák felsőbb évfolyamba léphessen.

A tanulási zavarral küzdő gyermekek jelentős többsége integráltan vesz részt a közoktatásban, számukra a lexikális tudásra alapozott anyag elsajátítása akkor sem könnyű, ha méltányosságból megkapják a szakértői véleményben foglalt könnyítéseket az egyes tantárgyakból. Az esetek többségében a könnyítés nem a tananyag személyre szabott differenciálását jelenti, s az annak megfelelő számonkérést, hanem 1-2 példa kihúzását a többségnek szánt dolgozat anyagából, vagy a tantárgy jellegéből adódó segédeszköz használatának lehetőségét. A tudás elsajátításához szükséges megismerő- és feldolgozótevékenység egyediségéből adódó különbségek figyelembevételét nélkülöző maladaptív tanulási környezetbe ágyazott pedagógiai gyakorlat tovább nehezíti a ténylegesen, vagy szerzetten SNI-é vált gyermekek számára a tananyag feldolgozását, megértését.

A tanulási problémák sűrűsödéséhez nagymértékben hozzájárul korunk digitális kultúrájának köszönhető – az információfeldolgozásban és a gondolkodásunk módosulásában nyomon követhető változás. A néhány évtizeddel korábbi kultúrák információfeldolgozását jellemző elemző, lépésről-lépésre történő adaptálást egyre inkább felváltja az átfogó téri-vizuális, mely új alapokra helyezte századunk gyermekeinek tanulási szükségletét. A külső ingerek az ember egész életén át erősen befolyásolják képességeinek alakulását, sajátos nevelési szükségletet támasztva a pedagógia elmélete és gyakorlata felé. Századunk tudományos igénye a fluid gondolkodás, a mindenki számára alkalmazható tudás, képességének elsajátítása lenne, melyre az oktatási rendszerünk napjainkban még kevésbé fókuszál. Ennek oka, hogy: „Az iskolai oktatás tartalma, módszerei és eszközei nem felelnek meg annak az értékrendnek és tudáskonceptciónak, amelyre a fejlett posztindusztriális társadalmak iskolai oktatása épül.” (Csapó, 2004: 57)

#### **4. Pedagógusképzés és az integráció**

Az integráció kérdése társadalmi elvárás nyomán jelent meg az oktatáspolitikában a normál és gyógypedagógiai nevelés szoros és kölcsönös együttműködését feltételezve, a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevételével. A sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatásának a jogalkotó már harminc éve „zöld utat adott, az 1993. évi LXXIX törvény megalkotásával. Ennek nyomán a SNI tanulók helyet ugyan kaptak a többségi oktatási rendszerben, esélyt azonban csak esetlegesen arra, hogy képességeiknek megfelelő ismereteket sajátítsanak el az általános iskolában, majd onnan kikerülve használható szakmai tudásra szert téve megtalálják helyüket a társadalomban.

A „fogadás” /integráció/ szintjétől az inklúzióig, vagyis a teljes „befogadásig” vezető út még napjainkban is járhatatlan, megvalósulásra váró vízió, amely könnyen valósággá válhatna amennyiben az intézmények „újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják”. (Sebba, 1996, idézi: Kőpatakiné, 2004: 38–48)

A kétezres évek elején fokozott figyelmet kapott az integrált nevelés kérdése, több hazai kutatás, publikáció jelent meg a témában (Réthyné, 2002; Halász, 2004; Fischer, 2009). Horváthné (2006) a pedagógusok integrációs attitűdjét vizsgálta. A kutatás egyik fontos megállapítása az volt, hogy a fogyatékosokról speciális ismerettel rendelkező pedagógusok attitűdje pozitívabb az integrációhoz, mint az ilyen ismeretekkel nem rendelkező kollégáiké. Az integrációs kutatások relevanciája, annak alapellátási feladatként történő megvalósulásával a közoktatásban úgy tűnik, hogy okafogyottá vált napjainkban, mivel érzékelhetően nincs sem tudományos, sem pedig társadalmi igény annak megvilágítására, hogy ténylegesen milyen minőségben valósult meg az elmúlt harminc év során a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának kérdése az alsó- és középfokú iskola-rendszerben. Az intézmények integrációs törvényi kötelezettsége nem vonja automatikusan maga után annak sikerességét garantáló objektív (tárgyi feltételek), sem pedig a szubjektív (be-/elfogadó pedagógus, nevelőtestület) meglétét. A tanulási problémákkal küzdő gyermekek létszámának fokozatos és folyamatosan emelkedő száma azonban indokolná nemcsak az érintett gyermekek helyzetének újabb átvilágítását, hanem a velük foglalkozó pedagógusok integrációs attitűdjének vizsgálatát is, főként abban a kérdéskörben, hogy mennyire érzik kielégítőnek szakmai felkészültségüket a sajátos nevelési igényű gyermekek sikeres európai uniós elvárásoknak megfelelő színvonalú oktatásának megvalósításához? A korai hazai integrációs vizsgálatok eredményei (Csányi, 1993; Torda – Perlusz, 2010), arról számoltak be, hogy a pedagógusok egy része kevésbé érzi magát illetékesnek a megfelelő ismeretek hiányában az integrációs feladatok ellátására. Külföldi kutatások eredményei (Sharma – Forlin – Loreman, 2008) megerősítették, hogy az integrációval kapcsolatos pozitív attitűd kialakulásához nagymértékben hozzájárul, ha a pedagógusjelöltek tanulmányaik alatt ismereteket kapnak a fogyatékosokról, illetve a fogyatékos emberekről. Hazai kutatók (Pető – Ceglédi, 2012) munkái tovább igazolják annak tényét, hogy a tanárok pozitív attitűdje az integrált neveléshez nagymértékben függ attól, hogy pedagógiai tanulmányaik során kaptak-e ismereteket a sérüléstípusokról.

## 5. A jövő – szakmaközi együttműködés

Az oktatási rendszerünk színvonalas működésének egyik mozgatórugója, a pedagógus, akit végzettségénél fogva, módszertani kultúrája már a főiskolai, vagy az egyetemi képzés éve alatt felvértez a *más*ság kezelésének egy lehetséges útjával, a differenciált feladatadás és számonkérés képességével. A napjainkban egyre sokasodó, *más* képességekkel rendelkező, lassabban haladó, figyelmüket nehezebben összpontosító, esetleg olvasási, számolási nehézséggel küzdő – *egyéni utakat kereső* gyermekekhez vezető út megtalálásához a jelenleginél lényegesen több, speciális – napjainkban még a gyógypedagógia tudományterületéhez tartozó – ismeretanyag elsajátítására lenne szükség az alap- és középfokú pedagógusképzésben ahhoz, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek inklúziója ténylegesen és sikeresen megvalósulhasson. Az alacsony elméleti gyógypedagógiai ismeretek elsajátítása megkönnyíthetné a pedagógusképző intézmények (óvodapedagógus, tanító, tanárképző) hallgatói számára a sajátos nevelési igény mint oktatási – nevelési lét értelmezését, elfogadását, azon túl, hogy növelhetné az oktatómunkájuk hatékonyságát a tudás által szerzett kompetenciaérvényesítés. Az eredményes nevelőmunka megkívánja az integráló intézményekben dolgozó pedagógusoktól azoknak az alapvető ismereteknek az elsajátítását, mely a tanuláshatékonyság szempontjából meghatározó a pedagógus és

a sajátos nevelési igénnyel rendelkező gyermek számára. Tudomásul kell vennünk, hogy az *inklúzió* tényleges megvalósulása a nevelés-oktatás folyamatában megkívánja a szakmaközi együttműködés szorosabbra fogását a „(gyógy)pedagógiában” és „*univerzális gondolkodást*”, holisztikus szemléletet kíván. A nehézségek áthidalásához vezető út az inklúzió, mely a képzések (óvó-, tanító-, tanár- és gyógypedagógus-képzés) újragondolásában, összehangolásában, átjárhatóságában, továbbá az alapfokú speciális gyógypedagógiai ismeretek pedagógusképzésbe történő beépítésében – a szakmaközi együttműködésben gyökerezhet.

## 6. Zárógondolatok

A sajátos nevelési igényű gyermekeket befogadó oktatás a differenciáláson túl, olyan speciális módszerek, oktatási és tanulászervezési módok, valamint egyéni szükségletekre épülő unikális ismeretek elsajátítását igényli, amelyek napjainkban a gyógypedagógia tudományterületéhez tartoznak. Teljesen „normális” az, hogy nemcsak a küllemünk tekintetében, hanem a képességeinket illetően is különbözőek vagyunk. A „mátság”, mely minden ember egyedi, egyszeri és megismételhetetlen individuumából adódó ismérv, szükségessé teszi a teljes szemléletváltást az oktatásban és annak felismerését, hogy valamennyien egyéni szükséglettel, ebből adódóan sajátos nevelési igénnyel rendelkezünk, amelyhez az iskola pedagógiai eljárásainak adekvát módon alkalmazkodnia kellene.

Amennyiben elfogadjuk az emberi lét sokféleségét, úgy a többségi pedagógiában is érvényesülnie kell Réthy (2000) gondolatainak az inkluzív pedagógiai jelentéséről: „minden gyermek és tanuló (meglevő akadályozottságának módja, súlyossági foka miatti kirekesztés nélkül), egymással együttműködve, a mindenkori fejlettségi szintjén ... tanul és dolgozik”. (Réthy, 2000: 5)

Az alkalmazkodás első lépése lehetne az oktatás részéről annak felismerése, hogy a digitális kultúra eszközei megváltoztatták a gyermekek idegrendszerének fejlődését (Gyarmathy, 2012) minek nyomán olyan képességeik fejlődnek, melyek lehetővé teszik az egyén alkalmazkodását az új kihívások befogadására. A tanulást segítő eszközök: zsebszámoló, internet, okostelefon, számítógép stb. tulajdonképpen betanult sémák által helyettesítenek olyan tevékenységeket, amelyek korábban képességekhez voltak kötve, mivel szerepüket átvette a technika, ezek leépültek. Az oktatási rendszerünk által kínált tudástartalmak napjainkban még mindig azokra a gyermeki képességekre építenek, melyek a homo digitalisnál már leágazóban vannak. Úgy tűnik, hogy a pedagógia és benne az oktatás nem ismerte fel digitális világunknak az idegrendszer fejlődésére gyakorolt hatásai nyomán egyre dominánsabban jelentkező képességváltozásokat, melyek alapvetően megváltoztatták korunk gyermekeinek ismeretszerzési, tanulási igényeit.

„Az oktatási rendszernek egyelőre nincs konstruktív válasza a megváltozott kultúrára. A specifikus tanulási zavarokkal küzdő diákok egyre növekvő tömegei az iskola zavarának tünete.” (Gyarmathy, 2012: 13)

A pedagógusképzésben részt vevő leendő kollégák speciális ismeretekkel történő felvértezését, illetve az inklúzió sikeres megvalósulásában vetett reményt mi sem indokolja jobban, mint Vigotszkij azon megállapítása, mely hangsúlyozza, hogy „nincs különálló pedagógiája” a „gyermekkori fogyatékosnak”, mert a fogyatékos gyermek nevelése „csak az általános pedagógia egy fejezete”. (Kovács-Németh, 2013, p. 100, Idézi: Vigotszkij, 1971, p. 76).

A dolgozatban felvetett címmel releváns kérdések összegzése Koként elmondható, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek – nemzedékünk, a homo digitalis – jövőképe nagymértékben függ attól, hogy a „másság” értelmezhető-e a jövő pedagógiai elméletében és gyakorlatában „teljesen normálisnak”? – és képes lesz-e mindeerre az oktatási rendszerünk elmélete és gyakorlata adekvát válaszokat adni?

### Felhasznált irodalom

- Csapó B. (2004). *Tudás és iskola*. Budapest: Műszaki könyvkiadó, 57.
- Csányi Y. (1993). Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In: Csányi Y. (szerk.) (1993). *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei*. ALTERN füzetek 5, Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány–OKI Iskolafejlesztési Központ, 22–28.
- Gyarmathy É. (2012). Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer Sz. et al. (szerk.) (2012). *Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet*. Budapest: ELTE PPK, 13–15. [https://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis\\_nemzedek\\_2012\\_konferenciakotet\\_READER.pdf](https://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf) (letöltés ideje: 2023. 04. 06.).
- Horváthné Moldvai I. (2006). Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*, (10), 81–97. (letöltés ideje: 2023. 02. 05.).
- Kovács-Németh M. (2013). A szemléletváltás szükségessége a társadalomban és az oktatásban. Réthy Endréné: Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere. Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs, 2013. *Új Pedagógiai Szemle*, 63 (11–12), 100.
- Kópatakiné M. M. (2004). Közben felnő egy elfogadó nemzedék. *Új pedagógiai szemle*, 54 (2), 38–48., <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-be-Kopatakiné-Kozben.html> (letöltés ideje: 2023. 02. 09.).
- Pető I. – Ceglédi T. (2012). A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. A Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE). *Iskolakultúra*, 22 (11), 66–82.
- Réthy E-né. (2000) Integrációs törekvések Európában –Az ép és sérült (fogyatékos) gyermekek együttnevelésének elmélete és gyakorlata. *Szociális munka*, Vol. 12, No. 1, pp. 9–22.
- Szabó D. (2016). Láttelel a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26 (4), [https://epa.oszk.hu/00000/00011/00204/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2016\\_04\\_02.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00011/00204/pdf/EPA00011_iskolakultura_2016_04_02.pdf) (letöltés ideje: 2023. 02. 05.).
- Torda Á. – Perlusz A. (2010). Pedagógusképzési programok utóélete – Egy hatásértékelő tanulmány tükrében. *Felsőoktatási Műhely*, 2. sz., 125–137.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. §, 14a., r). 2. Értelmező rendelkezések. Wolters Cluwer, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (letöltés ideje: 2023. 02. 06.).
- Központi Statisztikai Hivatal, (2020) *Oktatási adatok 2019/2020*, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> (letöltés ideje: 2023. 01. 14.).

**Szabóné dr. Pongrácz Petra**

**Trembulyák Márta**

**Balogh Regina**

Széchenyi István Egyetem

[pongracz.petra@sze.hu](mailto:pongracz.petra@sze.hu),

[trembulyak.marta@sze.hu](mailto:trembulyak.marta@sze.hu)

[balogh.regina@sze.hu](mailto:balogh.regina@sze.hu)

## **AZ ISKOLAI LÉGKÖR ÉS A PEDAGÓGUS MEGHATÁROZÓ SZEREPE A TANULÁSI NEHÉZSÉGGEL KÜZDŐ TANULÓK ÉLETÚTJÁBAN**

### **1. Bevezetés**

Óhidy (2006) megfogalmazása alapján a ma iskoláinak egy olyan társadalomra kell felkészíteniük a tanulókat, amely még nem létezik. Azáltal pedig, hogy a körülöttünk lévő világ egyre komplexebbé válik, egyre inkább felértékelődik az élethosszig tartó tanulás szerepe. Ennek megvalósulásában két tényező – a motiváció, valamint az érdeklődés – vitathatatlan. Ezekhez társul a tanulás értéként való felfogása, valamint fontossá válnak azok a kompetenciák is, melyek segítségével a tanulási motiváció megvalósítható (Achtenhagen – Lampert, 2000 idézi Óhidy, 2006). Így az iskola feladatainak hangsúlyozása közben kiemelten kell megemlíteni a tanuláshoz elengedhetetlen kompetenciák kialakítását (Svecnik, 2004; idézi Óhidy, 2006).

A változó körülményekhez való hatékony igazodáshoz azonban szemléletbeli és gondolkodásbeli változásra is szükség van. Mivel az iskolapadban ülő, bármilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók száma évről évre növekszik, ezért a sokszínűség elfogadása, a különbségek figyelembevétele intézménytípustól függetlenül a mindennapi nevelő-oktató munka elengedhetetlen részévé kell, hogy váljon. A gyermekek közötti különbségek csökkentése, valamint az esélyek kiegyenlítése – mely az iskolák régóta kitűzött feladata –, nem képzelhető el azonban azon egyenlőségre törekvő pedagógusi magatartás által, mely nem tesz különbséget a teljesen eltérő háttérű családok különböző előzetes és aktuális tudással rendelkező gyermekei között (Rapos–Lénárd, 2008). Míg a PISA-felmérések eredményei évről évre a magyar társadalom zárt és szelektív jellegét támasztják alá, addig a gyermekek hátrányainak lefaragásában nyújtott segítségadás lehetősége csak illúzió marad. Mindez abban is megmutatkozik, hogy Magyarországon igen kevés azon reziliens tanulók száma, akik jobban teljesítenek az iskolában, mint ahogy az a családi háttérük alapján elvárható lenne (Lannert, 2021). Tehát valódi egyenlőség csak a fennálló egyenlőtlenségek figyelembevétele által tud megvalósulni (Varga, 2013).

Golnhoffer (2006) mindezt úgy fogalmazza meg, hogy az iskolák nem csupán szerves részei a társadalomnak, hanem helyszínei a társadalmi viszonyok újratermelődésének is. Ezáltal pedig olyan sajátos társadalmi és társas erőterként is értelmezhetők, melyek fontos szerepet játszanak mind az iskolai életút, mind a későbbi felnőtt élet során.



A fenti sorok alapján is látható, hogy az iskola társadalmi szerepvállalása sok szempont alapján megközelíthető, értelmezhető.

Tanulmányunkban néhány gondolat erejéig most leginkább a sokszereplős tér egyik „résztvevőjére”, a pedagógusra szeretnénk mélyebben fókuszálni. De milyen is a fentebb körülírt elvárásoknak megfelelni tudó pedagógus? A kérdés megválaszolásában megkerülhetetlen az attitűd fogalma, melynek tudományterületenkénti értelmezése rendkívül változatos és sokszínű képet mutat. Vida (2022) számos szerző (Gregory – Haddock, 2015; Maio – Haddock, 2014) fogalmi meghatározását körüljárva a fogalom hármass – érzelmi, értelmi és cselekvéses - összetevőjét hangsúlyozza, melyben az egyes elemek egymással dinamikus és változó kapcsolatban állnak. Az egyik komponens túrérszárhatáron belüli alacsonyabb szintje feltehetően képes lehet kompenzálni a más területen jelentkező hiányt. Ez alapján is látható, hogy egy komplex fogalommal állunk szemben. Mindez a későbbi gondolataink értelmezése szempontjából még fontossá válik, azonban most a fogalom egy leegyszerűsítettebb megfogalmazásával szeretnénk folytatni gondolatmenetünket, mely szerint az attitűd az ember megnyilvánulása, valamihez való hozzáállása.

A pedagógusok tanulókhöz való hozzáállása kétségtelenül az iskolai légkör fontos alakítója. Ha itt egy rövid kitérő erejéig visszakanyarodunk a kiinduló sorainkhoz, akkor az iskolai légkör hatása a tanulói eredményességgel összefüggésben is értelmezhető, a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás szempontjából pedig protektív tényezővé válhat. A másodlagos szocializációs színtérhez kapcsolódó tapasztalatok, emlékek az iskola kapuit elhagyva, a későbbi életút során is számos területen éreztethetik hatásukat. Ha az iskola feladatai közül a társadalomba való sikeres beillesztésre fókuszálunk, akkor elmondhatjuk, hogy a hosszabb tanulmányi út, a magasabb iskolai végzettség megszerzése által, a beilleszkedés sikerének az esélye is növekszik. E gondolatok alátámasztásaként a következőkben egy kutatás néhány eredményét szeretnénk bemutatni.

## **2. A pedagógus későbbi életútra gyakorolt hatása egy kutatás tükrében**

A 2019-ben végzett kutatás (Szabóné, 2022) célja a már felnőtt, egykor szegregált gyógypedagógiai intézményben tanuló, tanulásban akadályozott felnőttek élettörténetének feltérképezése, társadalmi integrációjának vizsgálata volt. A magyar gyógypedagógiai és szociológiai szakirodalomban a kisszámú vizsgálat mellett még kevesebb olyan kutatással találkozhatunk, melyek fókuszában a sajátos nevelési igényű, jelen esetben kiemelten a tanulásban akadályozott személyek „hangja” áll. Bár széles körű ismeretekkel rendelkezünk életútjuk egyes állomásairól, fejlődési szakaszaik esetlegesen eltérő voltáról, az információk többnyire az út egyéb szereplőinek (pl. szülők, szakemberek) nézőpontját tükrözik.

A kvalitatív vizsgálat során összesen 49 interjúalanyt sikerült elérni, átlagéletkoruk 30,26 év volt. Az egyéni életutak feltérképezése félig strukturált élettörténeti interjúk segítségével történt, melyhez a kiinduló alapot McAdams élettörténeti interjú-protokollja adta. Az adatok feldolgozása a tematikus elemzés (TA; Braun – Clarke, 2006) módszerével történt. A kezdetben azonosított témák végül két központi témában értek össze, melyek a „Nehézségek”, valamint az „Erőforrások” címkével jelölődtek. E két fő téma mentén az elének táruló életutak egyes állomásainak történései jól jellemezhetővé váltak, az összefüggések meglátatásán keresztül pedig a mélyebb szintű megértés szolgálatában álltak.

Jelen tanulmány keretében itt csak a témánk szempontjából releváns életút-terület eredményeire szeretnénk fókuszálni és a visszatekintésekben kirajzolódó pedagógusképet, valamint az iskolával kapcsolatos, felnőttkorban is megmaradt élményeket néhány kiemelt gondolat erejéig bemutatni. Az idézetek végén szereplő hármás jelölés az interjú sorszámára, az interjúalany nemére, valamint születési évének utolsó két számjegyére utal, mely információk az értelmezés szempontjából fontosak lehetnek.

A kutatás során az elsődleges szocializációs színtérhez kapcsolódóan a milióártalmak számos példájával találkozhattunk (szülői deviáns magatartás, elhanyagoló nevelés, gyermekotthoni elhelyezés stb.), melyekkel szemben az iskola kompenzáló szerepe még hangsúlyosabbá kellene, hogy váljon. Fontos kiemelni azt is, hogy a társadalmi megpróbáltatások által veszélyeztetett gyermekek számára sokszor pont az iskola jelentené az egyik legfontosabbnak mondható támogató közeget a nehézségekkel való szembenézés, valamint a megküzdés stratégiáinak elsajátításához. Ebben a folyamatban pedig kulcsfontosságú szerephez juthat egy-egy olyan személy, aki figyelemmel kíséri a gyermek életét (Ceglédi, 2012). Ezzel szemben azonban a mindennapi tapasztalások jóval változatosabb képet rajzolnak elénk. A hatékony beavatkozási pontok helyett egy szelektív, homogenizációra törekvő iskolarendszert láthatunk, melynek a pedagógusok is ugyanúgy motorját képezik (Lannert, 2021).

Bár a kutatási mintában szereplő személyek egytől egyig az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára létrehozott eltérő tantervű általános iskolába jártak, az azt megelőző, majd az oda vezető utak viszont rendkívül sokfélék voltak. A megkérdezetteknek több mint fele csak a tanulmányi útja későbbi szakaszában került át. Talán e szempontból az is elmondható, hogy kezdetektől az EÁI-ban tanulók „szerencsésebb” helyzetben voltak, mert az iskolaváltást (iskolaváltásokat) megelőző iskolai életút viszontagságai, az átélt kudarcélmények a többiekénél viszont nagyon gyakran fájó visszatekintések formájában kerültek felszínre.

*„Hát ott megbuktam...azt tudom, hogy megbuktam..., hogy hányszor, azt már nem tudom, az nagyon rossz volt. Nagyon nyúztak a tanárok, nagyon sokat kiabáltak velem, nem úgy haladtam, mint a többiek... Az nagyon megviselt. Nagyon rossz volt gyerekként elfogadni, hogy engem mindenki utál.” (1/N/68)*

Az iskolakezdekskor már meglévő, és egyre mélyülő hátrányok kompenzálásában a pozitívan befolyásoló pedagógiai tényezők és attitűdök megléte Széll (2015) megfogalmazása szerint is engedhetetlen fontosságú lenne, Mayer (2006) pedig a megfelelő kommunikációt és annak hatékonyságát tartja kiemeltnek. Ezzel ellentétben az interjúalanyok a pedagógusok tanulóhoz való nem megfelelő hozzáállását, illetve a megélt kedvezőtlen nevelési légkört tárták elénk. A fenti interjúalany így folytatta az iskolai emlékek felidézésének sorát.

*„Ők is (tanárok). Éreztették, hogy hülye vagy, nem tudod jól csinálni. Kevés vagy hozzá és ezek után az osztálytársak is lenéztek. Hát mert én nem voltam olyan gyors... Hát álmatlan éjszakáim voltak vele.” (1/N/68)*

A következő narratíva szemléletesen tárja elénk a Pygmalion-effektus működését, hogy hogyan is vezetnek az esetlegesen nem szándékolt környezeti, pedagógusi hatások,

elvárások az elvárt (jelen esetben éppen a nem adaptív) viselkedés megjelenéséhez, vagy jelen esetben továbbfolytatódásához.

*„Volt egy időszak a suliban, amikor mindenért engem okoltak, és aztán azt mondtam, ha én vagyok mindenért a hibás, akkor legyen én mindenért a hibás. Ha rámszóltak, még én voltam felháborodva, és kimentem. Sokszor voltak igazságtalanok a tanárain, főleg az igazgató, felém. Nem mehettem táborozni, nem mehettem sehova úgy nagyon velük. Az igazgató azt mondta, hogy azért nem enged, mert én felelőtlen gyerek vagyok, és nem bírok magammal.” (47/N/96)*

Az interjúalanyok elmondása alapján a tanulási sikertelenség megoldódását mind a pedagógusok, mind néha maguk a szülők is néha egy másik többségi iskolától várták, így gyakran előfordult az, hogy az eltérő tantervű általános iskolába kerülést többszöri iskolaváltás előzte meg, melyek után már egyfajta utolsó lehetőségnek bizonyult az említett intézménytípus.

A negatív emlékek sorában végezetül egy olyan interjúalany narratíváját emelnénk ki, mely egy, már középfokú szinten megtörtént iskolaváltási kísérletről szól, és ezáltal élesen tárja eléink a szegregált intézményből a többségi társadalomba/iskolába való beilleszkedés nehézségét, az előítéletes magatartások által elszenvedett sérelmeket.

*„Tizenegyedikben mentem át, két hétig voltam ott, utána elküldtek. Úgymond kírúgattam magam. Mert volt egy tanár, matematika óránk volt és szakdolgozatot akart velünk íratatni. Én meg akkor kezdtem, azon a héten, és a tavalyi anyagot kérte. Én meg mondom neki, hogy nem is ide jártam. És akkor elmondtam neki büszkén, hogy honnan érkeztem megpróbálni szerencsém, szeretnék ács lenni. És akkor ezzel a mondattal így leszólt, hogy ne is várjak csodát, mert abba az iskolába csak hülyék járnak. Azzal így betette a kaput. Hát én felálltam, elküldtem ahova kellett, bementem az igazgatóhoz, őt is elküldtem, aztán mondtam, hogy adják oda a papíromat, aztán eljöttem.” (25/F/91)*

Az interjúalany a következőképpen reflektált az elmeséltekre.

*„...dühített a dolog, hogy egy tanár, aki ilyet mond. Holott nem mondhatna ilyet, még akkor is, ha így lenne szerintem.” (25/F/91)*

E néhány kiemelés által is láthatóvá válik, hogy az inkluzív társadalom valóban csak illúzió marad akkor, amikor a felnövekvő nemzedék tagjai már szinte a kezdetektől olyan iskolai légkörben nevelkednek, melynek kirekesztő, előítéletekkel terhelt volta még a felnőttkorban is – akár „csak” negatív emlékek szintjén – nyomot hagy. Korábban már kitértünk rá, hogy az interjúalanyok eltérő tantervű általános iskolába kerülésének időpontja rendkívül eltérő volt. Leginkább azokban az interjúrészletekben jelentek meg pozitív színezetű emlékek, ahol az iskolaváltás sok kudarcélmény megtapasztalása után következett be, így a két iskolatípus közötti markáns különbséget leginkább az eltérő tantervű általános iskolában megtapasztalt elfogadás, befogadás élménye tette láthatóvá.

*„Hát ott az teljesen más. P. nénit imádtam, meg a többi tanárt is. Nem voltak mérgesek, türelmesek voltak, szerettek. Én nagyon szerettem oda járni, nagyon jó volt.” (1/N/68)*

*„Hát annyit mondok, hogy az eltérő tantervű általános iskolában sokkal jobban szerettem, mint a többségi iskolában... Talán ott nem úgy álltak a tanárok hozzá...” (5/F/78)*

*„Azután az eltérő tantervű általános iskolában már jó volt minden. Teljesen más minden, ami ott van. Nem volt az, hogy csúfolgatások, nem volt az, hogy kigúnyolnak.” (33/N/92)*

Általánosságban véve pedig elmondható, hogy az eltérő tantervű általános iskolában eltöltött évek a legtöbb interjúalany emlékezetében a „boldog iskolás évek” sémájába rendeződtek. A pozitív érzések mögött leginkább az elfogadó iskolai légkör állt. Ennek jellemzésére gyakran jelent meg az elfogadás, a megértés, az odafordulás, a törődés fogalma. Az erről szóló interjúrészletek szinte mindegyikében kirajzolódik egy-egy „jó tanár” alakja, valamint a tanár-diák kapcsolatban megjelenő érzelmi kötődés jelentősége, fontossága.

*„Óvodába nem jártunk, nem volt kötelező. Másik iskolába nem jártam. Anyám oda vitt... Én nagyon szerettem. P. néni meg a G. néni, meg a M. néni, ezeket én nagyon szerettem. Ők is szerettek engem.” (2/N/71)*

Végezetül álljon itt egy olyan narratíva, amely rendkívül jól összefoglalja az eddig elmondottakból az iskolai életút sikertelenségei utáni „megérkezést”, mindennek pedig a tanulási teljesítményre, magatartásra gyakorolt pozitív hatását.

*„Főként onnantól látták anyuék pozitívan a dolgokat, hogy látták, valami történt velem. Valami változás. Ott nagyon sok lehetőség volt, amiben a gyerekek meg tudták magukat mutatni. Sportban, tanulásban. És azért én úgy gondolom, hogy egy gyereknek nagyon sokat számít mind a pedagógussal való kapcsolattartás, mind az, hogy mennyi mindenre kap lehetőséget. Hogy megmutathasd, hogy te nem egy nulla vagy, lehet más vagy mint a többi, de mégis több van benned... Hát én ott nagyon sokat mentem felfelé. Mind lelkiileg, mind a tanulással kapcsolatban. V. bá' is olyan osztályfőnök volt, hogy nem is osztályfőnökként tekintett rá az ember, hanem mint egy barátira.” (22/N/90)*

Kicsit már a jövő irányába tekintve fontos kiemelni azt is, hogy a támogató, segítő jelenlét azonban nem csupán az éppen aktuális történés szempontjából lehet fontos. Pozitív színezetű emlékké válva az életút későbbi eseményeire nézve is közvetlenül vagy közvetetten hatást gyakorolhat azáltal, hogy erő meríthető belőle.

Látható, hogy a kutatás során az iskolai élettel kapcsolatos negatív és pozitív színezetű emlékekben egyaránt központi szerephez jutottak a pedagógusok, az ő tanulóhoz való hozzáállásuk, személyiségjellemzőik. A fenti eredmények kiemelése által jelenleg nem célunk a gyógypedagógiai oktatási formák egyike vagy másika mellett érvelni. Egy sajátos nevelési igényű csoport emlékeinek, nézeteinek feltárása azonban egy szélesebb körben való értelmezhetőség irányába is utat nyithat. Úgy gondoljuk, hogy a negatív példák kapcsán sem feltétlenül a pedagógusok elmarasztalása kell, hogy eszünkbe jusson. Sokkal fontosabbnak tartjuk ráirányítani a figyelmet egy tágabb értelmezési keretbe helyezve azokra a rendszerszintű működési mechanizmusokra, melyek több szempontból sem igazán megfelelőek. Az iskolarendszer szelekciós mechanizmusai mögött azok a többségi pedagógusok állnak, akik nem, vagy csak csekély mértékben vannak felkészülve, felkészítve a heterogén közegben való hatékony differenciálásra (Lannert, 2021).

### 3. Pedagógusi felkészültség, tanulói diverzitás

A pedagógus személyiségének, kompetenciáinak hangsúlyozása kapcsán figyelem kell, hogy irányuljon a pedagógusképzés tartalma felé is. Bár számos pozitív példáját láthatjuk a tartalmi megújulásának, úgy gondoljuk, abban még mindig nem jelennek meg elegendő számban a speciális ismereteket nyújtó kurzusok. Mindezek nélkül pedig kevésbé várható el a pedagógustól a szakszerű segítségnyújtás úgy, hogy a többségi intézmények padjaiban ülő SNI-s, BTMN-es tanulók száma egyre emelkedő tendenciát mutat. A felsőoktatási életút után, már pályájuk legelején is számos nehezítő tényezővel találják szembe magukat a kezdő pedagógusok (nagy osztálylétszámok, pedagógiai asszisztens hiánya, nem megfelelő tárgyi ellátottság stb.). Bár az objektív feltételek megléte által még nem vezet egyenes út a sikeres iskolai inklúzióhoz, azok hiánya azonban jelentős akadályokat gördíthet a minőségi munkavégzés elé (Szabóné, 2022).

A képzés tehát nem, vagy alig készíti fel a leendő tanítókat, tanárokat arra, hogy nemcsak átlagos gyermekekkel fognak találkozni, hanem tanulási nehézségekkel, viselkedési problémákkal, családi konfliktusokkal, szociálisan elmaradott tanulókkal is (Erdész, 2017).

A hazai és nemzetközi kutatások az utóbbi időben sokat foglalkoztak azzal, hogy miként viszonyulnak, élik meg a pedagógusok az együttneveléssel kapcsolatos változásokat, viszont jóval kevesebb számú kutatás irányult arra, amely a befogadó pedagógusok módszertani tudását elemezné. Pedig a befogadó attitűdök mellé mindenképpen szükséges a módszertani tudás is, hiszen a kettő csak együtt eredményezi a sikert. Utalások, megállapítások ugyan már megjelennek – hogy a pedagógusok felkészületlenek, kevesen rendelkeznek szakirányú továbbképzéssel stb. – de ennek módszertani vonatatai nem kerülnek kifejtésre (Salné – Kőpatakiné, 2001) Az attitűdvizsgálatokból az is kiderül, hogy a pedagógusok is érzik az együttneveléshez szükséges tudásuk hiányosságait. Így már lényeges lépésként említhető, hogy a nehézségek ezen a területen legalább felismertté váltak.

### 4. Úton a megoldáskeresés felé

A következőkben a Trembulyák Márta által vezetett, 2019 és 2022 között zajló, még nem teljes egészében feldolgozott kutatás néhány részeredménye által szeretnénk egy kicsit a jövő felé tekintve bemutatni azt, hogy mik is lehetnek a későbbiek során a hatékony beavatkozási pontok. A kutatás egyik fő fókusza az együttnevelésben részt vevő tanítók felkészültsége, módszertani tudása volt. A 350 gyakorló pedagógus kérdőíves megkérdezése által kapott eredmények leginkább az elméleti tudás (fogalmak stb.) és annak gyakorlati adaptálásához kapcsolódó hiányosságokat hoztak felszínre. Fontos hiányterületként jelent meg a szakérői vélemények értelmezésének, az abban előírtak alkalmazásának, megvalósításának problematikája is. Bár a válaszok alapján a legtöbben tisztában vannak a szakvéleményben megjelenő méltányosságokkal, azok pontos értelmezésében, tantermi megvalósításában mégis segítségre szorulnának. A vélemények között egyetértést láthatunk abban is, hogy a gyakorló pedagógusok szerint jóval nagyobb hangsúly kéne, hogy helyeződjön már a képzésük során is az együttneveléssel kapcsolatos tartalmakra.

Az eredmények tehát az alábbi célterületekre hívják fel a figyelmet, jelölik ki a hiányzó tudás pótlásának tartalmi oldalát: elméleti ismeretek, szakértői vélemények eredményeinek értelmezése, a többlétszolgáltatások gyakorlati alkalmazása, az egyéni bánásmód gyakorlati alkalmazása, a differenciálás.

E rövid összefoglaló kapcsán is látható, hogy a pedagógusok felkészítésével kapcsolatban, a változó világ kihívásaihoz alkalmazkodva is sok még a tennivaló.

## 5. Összegzés

Tanulmányunkban elsősorban egy sajátos nevelési igényű csoport (tanulásban akadályozott személyek) felnőttkori emlékei tükrében próbáltuk ráirányítani a figyelmet arra, hogy az iskoláskori „élmények” hosszú ideig fennmaradnak, meghatározóak. Annak, hogy jól érzi-e magát az iskolában a gyermek, nem csupán az aktuális jólléte szempontjából lehetnek mérlegelendő aspektusai. Az a gyermek, aki szeret iskolába járni, minden bizonnyal egy elfogadó, befogadó iskolai közösségben, légkörben nevelkedik, melyben a pedagógus kulcsszereplő. A pozitív iskolai légkör és pedagógusi attitűd tulajdonképpen fontos táptalaja mind a szociális kompetenciák fejlődésének, mind pedig a pozitív irányú énkép és személyiségfejlődésnek.

Időközben pedig már gondolatban túl is léphetünk a különböző kategóriákon és oktatási kereteken, megállapításaink általánosító jellegűvé válhatnak. A fent említett pozitív irányú fejlődési folyamatok jó eséllyel járulhatnak hozzá az iskolai életút sikeréhez, a képességek kibontakoztatásához. Ha a gyermek szeret iskolába járni, az a tanuláshoz fűződő viszonyát is meghatározza.

A bevezető gondolatok során a tanulási motiváció élethosszig tartó tanulásra gyakorolt hatását boncolgattuk. Mindezek alapján a megfelelő tanulási motiváció lehet az egyik kulcs a magasabb iskolai végzettség megszerzésében, ezáltal pedig egy későbbi jobb munkaerőpiaci helyzet és életkörülmény megteremtésében. Az ok-okozati összefüggések láncolatának feltárása kapcsán láthatóvá válik tehát, hogy az alapok az életút későbbi állomásai kapcsán is meghatározóak.

Persze azt sem szabad szem elől téveszteni, hogy a soktényezős térben nem csupán a pedagóguson van a hangsúly. Sokat tehet, de a siker nem csak rajta múlik. Visszakanyarodva a kiinduló gondolatokhoz tehát elmondható, hogy egy inkluzív társadalom létrejöttéhez a korai, pozitív tapasztalásokon keresztül vezet az út. Ebben azonban a társadalom minden tagjának fontos szerepe van. Ha a gyermeki, tanulói diverzitásból indulunk ki, akkor általa a tanulói sokféleséget, a tanulói utak sokféleségét hangsúlyozzuk (Szabóné, 2022). A „mindenki számára hatékony” iskola (Ainscow, 2001) pedig úgy tud megvalósulni, hogy a különbségeket természetesnek, sőt erőforrásnak tekinti. Egy ilyen intézmény válhat csak igazán alkalmassá, minden egyes gyermek nevelési szükségleteinek kielégítésére (Mohai – Perlusz, 2020).

## Felhasznált irodalom

Ainscow, M. (2001). *Understanding the Development of Inclusive Schools – Some notes and further reading*. The University of Manchester.

- Braun, V. – Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. [https://www.researchgate.net/publication/235356393\\_Using\\_thematic\\_analysis\\_in\\_psychology](https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology) [letöltés ideje: 2023. 03. 16.].
- Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak. avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22 (2), 85–110.
- Erdész, F. (2017). A tanulási zavarok iskolai kérdései, *Pedagógiai Folyóirat*, 2017/7–8., 103–111.
- Golnhofér E. (szerk) (2006). *Az iskolák belső világa*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Lannert J. (2021). Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. [https://www.researchgate.net/publication/348785749\\_Nem\\_gyermeknek\\_valo\\_vidék\\_A\\_magyar\\_oktatás\\_es\\_a\\_21\\_századi\\_kihívások\\_Lannert\\_Judit](https://www.researchgate.net/publication/348785749_Nem_gyermeknek_valo_vidék_A_magyar_oktatás_es_a_21_századi_kihívások_Lannert_Judit) [letöltés ideje: 2023. 04. 12.].
- Mártonfi Gy. (2008). A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzéspolitikában. In: Fehérvári Anikó (szerk.). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 134–164.
- Mayer, J. (2006). A sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának kérdése. *Szakképzési szemle*, 23 (3), 235–244.
- Mohai K. – Perlusz A. (2020). *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára*. Tantervi és módszertani füzetek. <https://www.oktatás2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-integraltes-inkluziv-oktatashoz.pdf> [letöltés ideje: 2023. 04. 12.].
- Óhidy A. (2006). Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/9, <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-elethosszig-tarto-tanulas-es-az-iskola> [letöltés ideje: 2023. 04. 13.].
- Rapos N. – Lénárd S. (2008). Adaptivitás-módszer vagy szemlélet? In: Lénárd S. – Rapos N. (szerk.). *Adaptív oktatás*. Szöveggyűjtemény. Az adaptivitás szemlélete. 1. kötet. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 9–17.
- Salné Lengyel M. – Kőpatakiné Mészáros M. (2001). Az együttnevelés jelenlegi helyzete. *Fejlesztő pedagógia*, 12 (3), 11–17.
- Szabóné Pongrácz P. (2022). *Szegregált gyógypedagógiai oktatáson át vezető életutak felnőtt személyek narratíváinak tükrében*. Doktori (PhD-) értekezés. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/34450> [letöltés ideje: 2023. 04. 12.].
- Szekeres Á. (2014): *A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása*. Kézirat. (A tanulmány a QALL- Végzettséget mindenkinek! című projekt keretén belül készült), Budapest: [http://oktatasképzés.tka.hu/content/documents/Projekttek/2013/QALL/snis\\_fiatalok\\_lemorzsoloda\\_dasa\\_final.pdf](http://oktatasképzés.tka.hu/content/documents/Projekttek/2013/QALL/snis_fiatalok_lemorzsoloda_dasa_final.pdf) [letöltés ideje: 2023. 04. 10.].
- Széll K. (2013). A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről. *Educatio*, 2013/2, 245–276.

- Varga A. (2013). *Az esélyegyenlőség értelmezési kerete*. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/02VargaArankaszerkEselyegyenloseg-a-mai-Magyarorszagon-pte-btk-nti-2013.pdf> [letöltés ideje: 2023. 04. 10.].
- Vida G. (2022): *Róluk, de nélkülük. Kategóriák fogságában*. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó.



**Soósné Tari Timea Marianna**

gyógypedagógus, köznevelési szakértő mesterpedagógus

[soosnetaritimea@gmail.com](mailto:soosnetaritimea@gmail.com)

## ÉRZÉKENYÍTÉS AZ ISKOLÁBAN

### 1. Bevezetés

Napjainkban rendkívüli jelentősége van a sajátos nevelési igényű tanulók osztálytársai, tanárai, a társak szülei érzékenyítésének. Az autizmus-spektrumzavarral élő gyermekek elfogadása, befogadása különös jelentőséggel bír, mert tipikusan gondolkodó embereknek nehéz megérteni, hogy ők miért nem értenek dolgokat, miért gondolkodnak teljesen másképp. Autizmussal élő gyermekek osztálytársai, tanárai, a társak szülei körében végzek érzékenyítő munkát. Ez az út akkor kezdődött, mikor az első autista tanuló átlépte a befogadó iskola kapuját, ahol én utazó gyógypedagógusként dolgozom. Több segítők akadt ezen az úton. Nagyon sok tanácsot kértem, kaptam az Autizmus Alapítvány kiváló vezetőjétől, szakembereitől, s ennek birtokában elkészítettem az első érzékenyítő órát elsősöknek. Később bővült a repertoár felsős tanulók számára készített érzékenyítő órával, s egy kutyás érzékenyítő órával, mert azt tapasztaltam, hiába az elfogadó közeg alsóban, a kamaszkori változások olyan jelentősek, hogy folytatni kell ezt a munkát felsőben is. A terápiás kutya mint motivációs eszköz rendkívüli erővel hat a tanulókra. Nagyon szeretnek együtt dolgozni a kollégánóm terápiás kutyájával. A befogadó pedagógusok érzékenyítésére is készült előadásom, mely szintén kutyával támogatott. A szülőkről sem feledkeztem meg, szülői értekezlet alkalmával ők is ismereteket kaptak az autizmusról, ki is próbálhattak néhány játékot, s az érintett gyermek szülei is elmondhatták gondolataikat, kéréseiket, érzéseiket. Alakult egy szülőklub is az idők folyamán, mely önszerveződő csoportként működik. Nagyon sok ötlettel, tanáccsal tudják egymást segíteni a sorstárs szülők, s érezhetik, hogy nincsenek egyedül. Szeretném szűk keresztmetszetét adni, hol is járok én, hol járnak a befogadó kollégáim az inkluzív nevelés útján, s ehhez első lépésben igyekeztem megtudni a tanulók körében végzett munkámnak van-e kézzelfogható eredménye?

### 2. A kutatás célja

A kutatás célja, hogy megtudjam azok a tipikusan fejlődő gyerekek, akik osztálytársai integráltan oktatott autista tanulónak, több ismerettel rendelkeznek-e az autizmusról, elfogadóbbak-e atipikus társukkal szemben az érzékenyítő munkám hatására? A következő hipotéziseimet szeretném igazolni vagy cáfolni.

1. Az integráltan oktatott autista gyermek osztálytársai több ismerettel rendelkeznek az autizmusról, mint a kontrollcsoport tanulói.
2. Elfogadóbbak autista társukkal, a mássággal szemben a célcsoport tanulói.

### **3. Módszerek**

#### **3.1. Célcsoport**

A célcsoport egy megyei jogú város integráló általános iskolájának 5. b osztálya, melynek 18 tanulója van, s tagja egy autizmus spektrumzavarral élő tanuló. Kontrollcsoportnak ugyanazon általános iskola 5. c osztályát választottam, melynek nem tagja autizmus-spektrumzavarral élő tanuló. Itt az osztálylétszám: 16 fő. Az 5. b osztályban első osztályos koruk óta „érzékenyítő” munkát végzek utazó gyógypedagógusként. Alsóban játékos formában próbáltam megtapasztaltatni a tipikusan fejlődő tanulókkal, milyen nehézségei vannak autista társuknak. A befogadó pedagógusoknak is tartottam előadást az autizmus-spektrumzavar jellegzetességeiről. Szülői értekezleten a többi szülőnek is beszéltem az autizmusról, az érintett gyermek szülei is beszéltek saját szemszögükből a nehézségeikről. Ötödik osztályban két érzékenyítő órát tartottam, melyben ismereteket adtam át a tanulóknak az autizmusról, társuk nehézségeiről, szuper képességeiről, s arról is beszélgettünk, ők hogyan lehetnek „szuper osztálytársak”, hogyan tudnak segíteni. Az említett órán bent volt az autista gyermek is és nagyon szemléletesen beszélt saját nehézségeiről, erősségeiről. Az osztályban elfogadó légkör látszik, nem bántják, nem piszkálják társukat.

**3.2.** Kérdőíves felmérés módszerét alkalmaztam. Összeállítottam egy kérdőívet saját tapasztalataim alapján. A kérdőívben voltak nyitott kérdések, melyeket a gyerekeknek kellett megválaszolni. Nyitott végű kérdések, itt indokolni kellett, miért azzal az állítással értenek egyet. Zárt kérdések, értékelő kérdések, melyben azt kérdeztem, egyetért-e az állítással. A kérdőívet papíralapon kapták meg a gyerekek, s az iskolában töltötték ki. Az osztályfőnökeik lehetőséget adtak, hogy osztályfőnöki óra egy részén megválaszolják a kérdéseket. Az 5. b osztályból 18-an, az 5. c osztályból 15-en töltötték ki a kérdőívet. A hiányzók betegség miatt nem voltak jelen az iskolában.

3.3. Az összehasonlító elemzés módszerét választottam a kérdőívek feldolgozására.

### **4. Eredmények:**

A kérdőívek összehasonlító elemzése

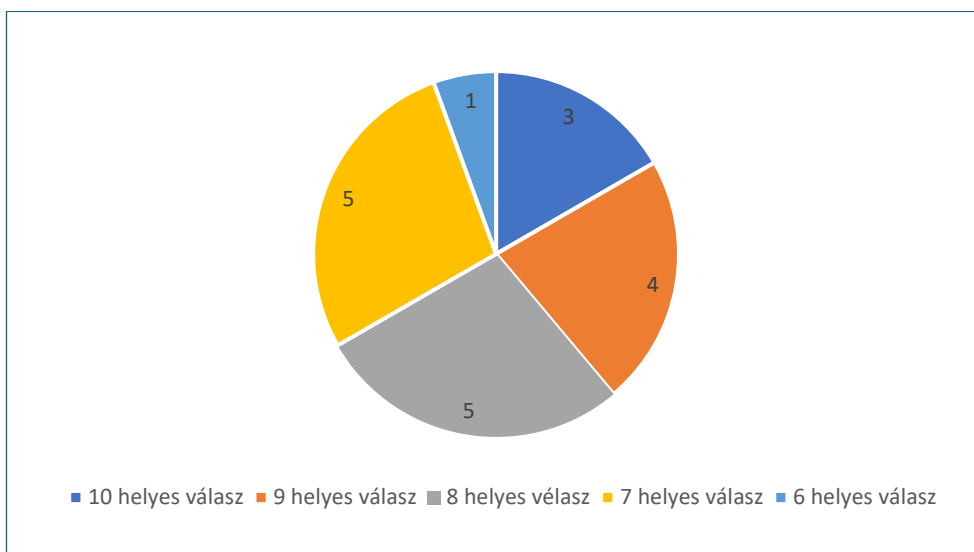
**4.1.** Az első feladat a kérdőívben állítások igazságtartalmának eldöntése volt. 10 állítás után kellett I vagy H betűt írni, annak megfelelően, hogy véleményük szerint igaz vagy hamis az állítás. Az állítások közül a legtöbb olyan volt, melyekről az érzékenyítő órán beszélünk.

**4.1.1.** Az 5. b osztályban 6 kérdésre válaszolt jól az a tanuló, aki a legtöbb hibát vétette, s volt, aki mind a tíz kérdésre helyesen válaszolt. A legtöbb tanuló az okozott nehézséget, hogy eldöntse két az állításnak az igazságtartalmát:

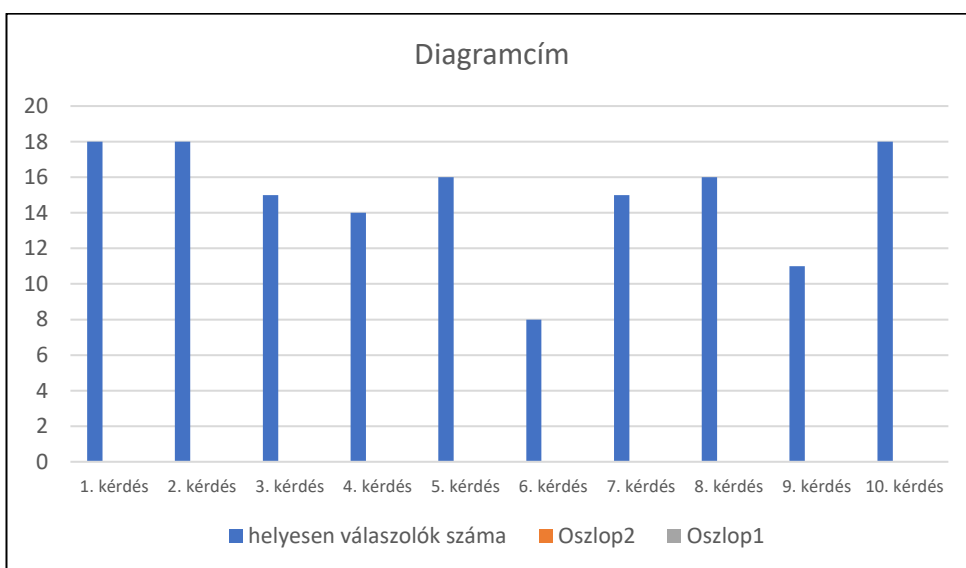
- Az autista gyerekeknek nehéz megérteni, hogy a másik gyerek mit szeretne, mit érez, vagy mit gondol. (I)
- Az autista gyerekek sokszor rosszul értik, félreértik, amit mások mondanak. (I)

Amelyik kérdésre minden tanuló jól válaszolt azok a következők voltak:

- Az autista gyerekek nem tudnak tanulni, iskolába járni. (H)
- Az autista embereknek nincsenek érzelmeik. (H)
- Az autista gyerekeknek más a gondolkodása, mint kortársaiknak. (I)



**1. ábra.** Állítások igazságtartalma: összes helyes válasz száma a célcsoportban



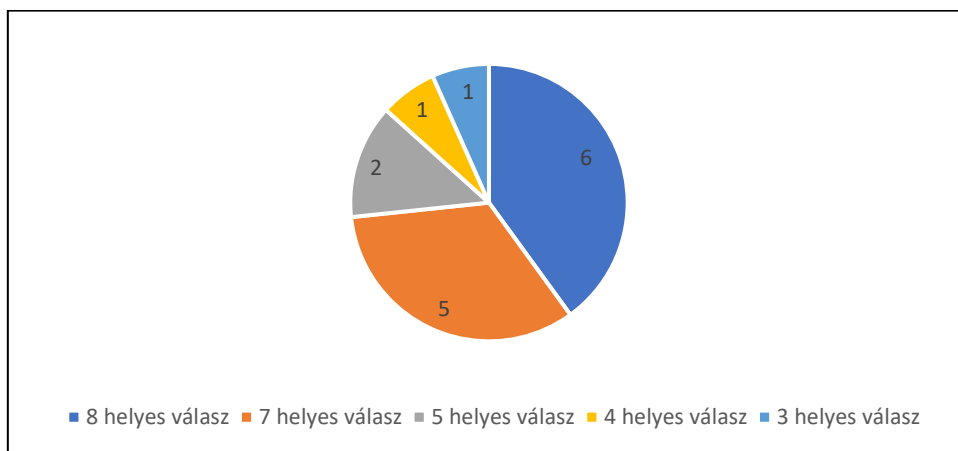
**2. ábra.** Állítások igazságtartalma: összes helyes válasz száma kérdésenként a célcsoportban

3.1.2. Az 5. c osztályban 8 volt a legtöbb helyes válasz, s három a legkevesebb. Érdekes volt megfigyelni, hogy ebben az osztályban volt olyan tanuló, aki nem tudta eldönteni egy-egy állításról, hogy igaz vagy hamis, ezért mindkét betűt odaírta. A másik osztályban nem fordult ez elő. Ebben az osztályban, az alábbi állításokra válaszolt minden tanuló helyesen:

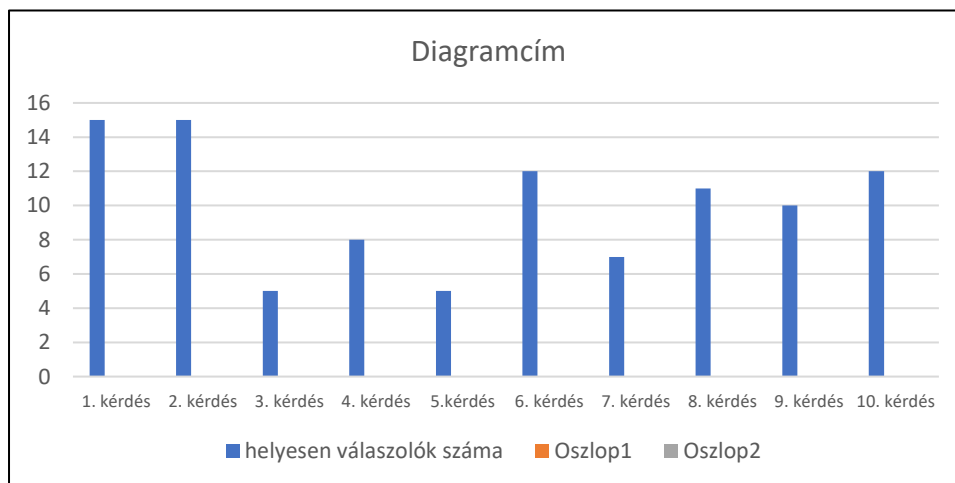
- Az autista gyerekek nem tudnak tanulni, iskolába járni. (H)
- Az autista embereknek nincsenek érzelmeik. (H)

A legtöbb tanulónak nehézséget okozott azok a következő kérdések igazságtartalmának eldöntése:

- Az autista emberek nem értik mások érzéseit. (H)
- Az autista gyerekek nem vesznek részt sporttevékenységben, mert nem tudnak az edzőre figyelni. (H)
- Az autista gyerekek szokatlan mozgásokat végeznek, furcsa dolgok érdeklik őket, és nem szeretik a bizonytalanságot, meglepetéseket. (I)



**3. ábra.** Állítások igazságtartalma: összes helyes válasz száma a kontrollcsoportban



**4. ábra.** Állítások igazságtartalma: összes helyes válasz száma kérdésenként a kontrollcsoportban

4.1.3. A kérdéssor alapján megállapítható, hogy az ötödik osztályos tanulók rendelkeznek ismeretekkel az autizmusról, de a célcsoportban lévő gyerekek több ismerettel rendelkeznek. A célcsoportban volt olyan tanuló, aki minden kérdésre helyesen válaszolt, míg a kontrollcsoportban nem volt ilyen. Szignifikáns eltérés tapasztalható a 3., 4., 5., 7. kérdésre adott válaszok esetében. A célcsoport tanulói 8.16 kérdésre válaszoltak jól átlagosan osztályszinten, míg a kontrollcsoport tanulói 6,66-ra. A számok is egyértelműen mutatják, hogy a célcsoport tanulói átlagosan több kérdésre válaszoltak helyesen, több ismerettel rendelkeznek.

4.2. A második feladat nyitott kérdés volt, a tanulónak le kellett írniuk, mi jut eszükbe az autizmusról. Azért választottam ezt nyitott kérdésnek, mert az érzékenyítő órán több információt átadtam nekik az autizmussal kapcsolatban, s kíváncsi voltam, emlékeznek-e néhányra.

4.2.1. Az 5. b. osztályban, minden tanulónak volt gondolata az autizmusról, míg a c. osztályban többen üresen hagyták ezt a kérdést. A célcsoport tanulói a következő gondolatokat írták: „*színesebb egyéniségek; a rajz; más gondolkodás, más érzelmek, más szokások; nehezsége; lemaradás; kitartás; kedves; sajnálom azokat, akik autizmussal élnek, mert nehéz barátkozni nekik; egy különleges szemüveg, amit nem tudsz levenni; egy osztályt csak színesítenek; nehéz nekik, de ugyanúgy kedveljük őket; az autista gyerekek nagyon kedvesek, kicsit furcsák, de szót lehet velük érteni; máshogy látják a világot.*”

4.2.2. Az 5.c. osztályban, a kontrollcsoportban a következő gondolatokat írták a gyerekek az autizmusról: „*másabb ember, mint a megszokott; egy olyan betegség, ami különleges képességekkel jár; kilógnak a sorból; minden hang egyszerre megy a fejben maximális hangerőn; hamar meg lehet bántani őket; okosság; nehezen megérthető gyerekek; a nehezségek; betegség; furcsa hangok; hirtelen jövő szokatlan mozdulatok; más, mint a normális gyerekek.*”

4.2.3. Itt már egyértelműen látszik, hogy a célcsoport tanulói több ismerettel rendelkeznek az autizmusról, nem írták, hogy betegség, hogy más, mint a normális, hogy kilógnak a sorból. Nagyon szép gondolatokat írtak a célcsoport tanulói, különleges szemüveg, színesebb egyéniség, színesítik az osztályt. Ezekben a válaszokban már az elfogadás is megjelenik, mert írják a gyerekek, hogy színesítik az osztályt, kedveljük őket, kedves. A kontrollcsoport tanulóinál a másság, a furcsaság, s egy olyan tévhit jelenik meg, hogy betegségről van szó. Ezekből a válaszokból nem tükröződik elfogadás, itt inkább a „normálistól” való eltérés a furcsaság megfigyelése, a megértés nehézsége fogalmazódik meg a gyerekek válaszaiban. Ennél a kérdésnél én még nem akartam az elfogadást vizsgálni, de már itt kiütözik, hogy a célcsoport tanulói a különlegeset, a színességet, a kedvességet, a másfajta látásmódot, gondolkodást emelik ki, míg a kontrollcsoportnál a furcsaság, a sorból való kilógás, a „normálistól” való eltérés jelenik meg a gondolataikban az autizmus kapcsán.

**Az első hipotézisemet, hogy az integráltan oktatott autista gyermek osztálytársai az „érzékenyítő” munkám hatására több ismerettel rendelkeznek az autizmusról, az első, második kérdésre adott válaszok tükrében egyértelműen bizonyítottnak látom.**

**4.3.** A harmadik kérdésnél az elfogadást vizsgáltam. Arra voltam kíváncsi, melyik mondatot fejezik be, *Jó, hogy autista gyerekek is járnak az iskolába* vagy *Nem jó, hogy autista gyerekek is járnak az iskolába*, s mivel indokolják.

4.3.1. A célcsoportból tizenhárman, a csoport 72%-a a *Jó, hogy autista gyerekek is járnak az iskolába...* kezdetű mondatot fejezték be. Egy tanuló, 10%, a *Nem jó, hogy autista gyerekek is járnak az iskolába...* kezdetűt, míg négy tanuló, 22%-a az osztálynak, mindkét mondatot befejezte.

Aki a nemmel kezdődő mondatot fejezte be azzal indokolta, hogy nem ugyanúgy gondolkodik, mint egy „normális” ember.

Aki mind a kettőt befejezte vagy nem figyelt a feladat utasítására, vagy nem tudta egyértelműen eldönteni, melyikkel ért egyet. Azzal indokolták, hogy jó, hogy autista gyerekek is járnak az iskolába, *mert tudnak barátkozni, és találnak egy olyan közösséget, amelyik elfogadja őket, lehet, hogy találkozik hasonló emberekkel, ha szomorúak vagyunk, akkor felvidítanak.* A nemleges választ pedig azzal indokolták, hogy *őket máshogy kell kezelni és többször kell elmondani nekik dolgokat, egy nagyon picit furcsán viselkednek.*

A többi válasz egyértelműen igen. Az indoklásban szerepel többek között, hogy: *jó barátok; jó velük játszani; velük még változatosabban lehet tanulni; színesíti az iskolát; kedvesek; játszanak velünk; nekik is tanulniuk kell; ők is ugyanolyan emberek, mint mi; sokkal nagyobb eséllyel szereznek barátokat; megismerhetik, társaloghatnak a nem autizmussal élő gyerekekkel; így kapnak esélyt fejlődni; a beilleszkedésüknek jót tesz; barátai lesznek és számíthat rájuk.* Ezekből a válaszokból kitűnik, hogy elfogadják, hogy van olyan társuk, aki nem tipikusan fejlődik. Azt emelik ki, hogy a másfajta gondolkodásmód színesíti az iskolát, lehet velük játszani, sőt barátaik is lesznek, akikre számíthat. Nagyon szépen jelenik meg a barátság fogalma, barát, akire lehet számítani.

4.3.2. A kontrollcsoportból hatan a *Jó, hogy autista gyerekek is járnak az iskolába...* kezdetű mondatot fejezték be, ez 40%. Kettő tanuló, a csoport 13,3%-a a *Nem jó, hogy autista tanulók is járnak az iskolába...* kezdetűt, míg heten, 46,6% mind a kettő mondatot befejezték. A nagy számot, akik mindkét mondatot befejezték, vagy az magyarázza, hogy mindkét állítást indokolni akarták, mert úgy gondolták előnye és hátránya is van vagy pedig nem olvasták el figyelmesen az utasítást.

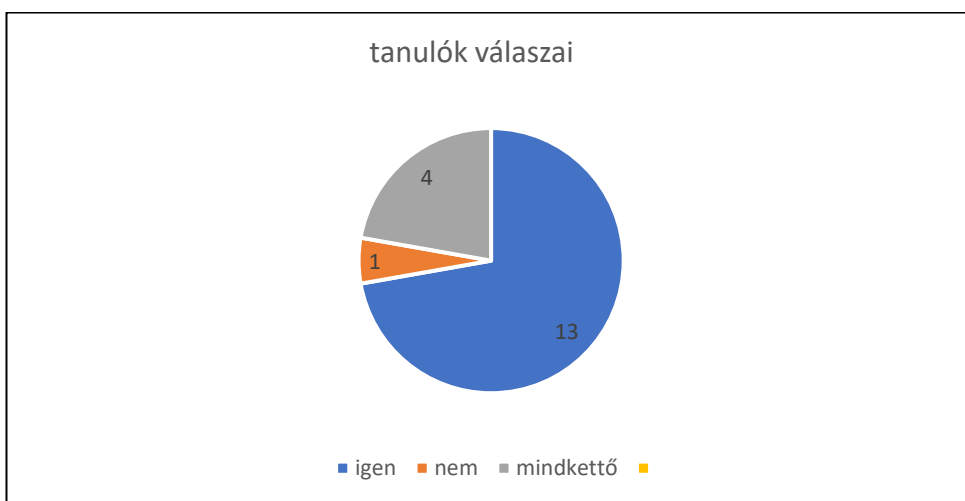
A nemleges választ azzal indokolja a tanuló, hogy vannak olyan gyerekek, akik bántják őket és nincsenek a tanárok rá kiképezve.

Akik mindkét mondatot befejezték, a nemet a következő állításokkal indokolták: *mindenki piszkálja; velük nehezebb a tanóra; sokszor félreértik, amit mondanak nekik; nehezítik a közösséget; nem sok gyerek fogadná el őket; lehet, hogy kicsúfolják őket; nem fognak változni; társaik elítélik.*

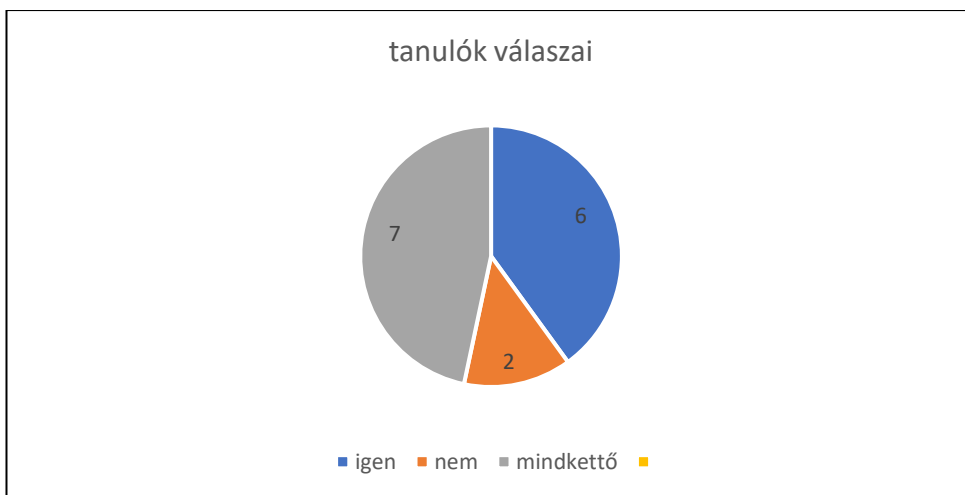
Az igen válasz indokai között szerepel: *lehet velük barátkozni; tanulhat tőled; megtanuljuk, hogy kell velük beszélni, viselkedni; lehet, hogy ő a legokosabb valamiben; ők is tanulnak valamennyit; megismerünk más gondolkodású gyerekeket; így közösségbe tartoznak; ők is emberek; nem szabad kiközösíteni őket; ugyanúgy meg kell tanítani őket is; tudjunk segíteni nekik.*

4.3.3. Szinte az összes tanuló választ fontosnak tartottam leírni, mert mindegyik más és más válasz, látszik, hogy gondolkodtak rajta. A célcsoportnál 80% aki szerint jó, hogy autista gyerekek is járnak az iskolába. Egyértelműen kiolvasható a válaszokból, hogy

nagyobb az elfogadás a célcsoport tanulóinál és ők az autizmus pozitív oldalát emelik ki. Szépen megfogalmazódik itt, hogy barátaik is lesznek, segítik őket, színesebb lesz velük az iskola. A kontrollcsoportnál 40% aki egyértelműen azt írta, hogy jó, hogy autista gyerekek is járnak az iskolába. Itt több negatív válasz jelenik meg, nehezítik a közösséget, nem fogadják el őket, piszkálják, bántják, kicsúfolják. A pozitív válaszok között is inkább az fogalmazódik meg, hogy egy autista gyermeknek miért jó, hogy integráló iskolába járhat, míg a másik osztálynál az is kirajzolódik a válaszokból, hogy nekik miért jó, hogy atipikus gyerek is van az osztályban.



**5. ábra.** Elfogadás nyílt kérdésének válaszai a célcsoportban



**6. ábra.** Elfogadás nyílt kérdésének válaszai a kontrollcsoportban

**4.4.** A negyedik kérdéssel szintén az elfogadást terveztem vizsgálni. Itt az igent vagy nemet kellett aláhúzni, annak megfelelően, hogy egyetértenek-e az állítással. Kettő kérdésnél kértem indoklást, arra, hogy miért nem választana autista gyereket barátjának és arra, hogy mit tanulhat abból, ha megismer autista gyerekeket és az ő nehézségeiket. Tizenhárom eldöntendő kérdés szerepelt a negyedik feladatban. Itt arra voltam kíváncsi, mennyire pozitív az attitűdjük, mennyire elfogadóak az autizmussal, autista gyermekkel szemben.

**4.4.1.** A célcsoportban 90%-uk az írta, hogy *szívesen jár autista gyermekkel egy osztályba*. 10% a nemleges válasz.

94%-uk azt írta, hogy *szívesen választana autista gyermeket barátjának*, 0,06%-uk, mindössze egy gyermek írta, hogy nem. Ennél a kérdésnél kértem indoklást a nemleges válasz esetében. Az indok az volt, hogy nem lehet vele annyira jól játszani. Ezekből a válaszokból kitűnik, hogy elfogadják társukat, sőt a többség barátjának is szívesen választaná.

*A beszélgetnél-e autista gyermekkel* kérdésre szintén 83% igennel felelt, 0,05% nemmel, s kettő tanuló nem válaszolt erre a kérdésre.

*Szívesen játszanál-e autista gyermekkel szünetben* kérdésnél szintén 88% volt az igenek száma. Itt is kitűnik az elfogadás.

*Segítenél-e autista gyermeknek, ha látod, hogy az iskolában nem tudja hová kell mennie, hol lesz órája* kérdésre 100% igennel válaszolt.

*Elmondanád-e még egyszer egy játék szabályait autista társadnak, ha látod, hogy nem érti, amit mondasz* kérdésre 100%-uk igennel felelt. Ennél a két kérdésre adott válasznál megnyilvánul pozitív attitűdjük autista társukkal szemben, segítenének, tudják, hogy kommunikációs, beszédértési nehézségei vannak, ezért elmondanák még egyszer a szabályokat.

*Zavar-e ha valaki másként gondolkodik, mint a többiek* kérdésre 94% volt a nemleges válasz, egy tanulót, zavar, ha valaki másként gondolkodik.

*Szerinted szabad-e valakit bántani, azért, mert máshogy viselkedik, mint a többiek* 100% volt a nemleges válasz. Itt is megnyilvánul az elfogadás.

*Az autizmus nemcsak nehézségekkel, hanem különlegességekkel is járhat* kérdésre 100% igennel válaszolt, tehát vannak ismereteik az autizmusról.

*Tanulhatsz-e valamit abból, hogy megismeresz autista gyerekeket és az ő nehézségeiket* kérdésre 88%-uk válaszolt igennel. Ennél a kérdésnél az igen választ indokoltattam. Az indoklás között szerepelt például: *máshogy látják a világot és ezt érdekes megtanulni; megtanulhatom, hogy az autizmussal élőknek mik a nehézségeik; máshogy viselkednek; máshogy viselkedjünk velük; tanulhatok a gondolkodásából; másképp kell velük bánni, nem arra van szükségük, hogy bántsuk őket, hanem, hogy segítsünk nekik; megtanulhatom, milyen, ha nehézségek vannak az életben; én azt tanulom, hogy az autizmussal élő emberek sok dologban különlegesek, tebetségesek.*

*Az Odamennél-e segíteni autista osztálytársadnak, ha látod, hogy bántják a nagyszünetben* kérdésre a tanulók 88%-a igennel válaszolt, kettő tanuló nem válaszolt az utolsó három kérdésre. Ez új lapon szerepelt, szerintem csak figyelmetlenség volt az oka, hogy kihagyták. Egy tanuló fontosnak tartotta odaírni megjegyzésben, hogy megvédeném.

77%-uk igennel válaszolt arra a kérdésre, hogy *jobb embernek éreznéd-e magát attól, ha tudna segíteni egy autista társának*. Erre a kérdésre sem válaszolt kettő tanuló.

88%-uk *részt venne olyan szabadidős programokon, ahol tudja, hogy autista gyermekek is vannak*. Három tanuló nem válaszolt a kérdésre.



4.4.2. Ezek alapján a válaszok alapján kitűnik, hogy 90%-uk szívesen jár egy osztályba egy autista gyermekkel, barátnak is választaná, nem zavarja őket a másfajta gondolkodás, viselkedés. Tisztában vannak a nehézségeikkel, elmondanák még egyszer a játék szabályait, segítenének társuknak, részt vennének olyan programokon, ahol autista gyermekek is vannak. Az, hogy egy gyermek külön odaírta, hogy meg is védené társát, nagyon pozitív attitűdről tanúskodik. Nincsen a gyermekekben semmiféle agresszió atipikus társukkal szemben, s megfogalmazták, hogy ők mit tanulhatnak társuktól. Teljes elfogadó attitűd nyilvánul meg a kérdésekre adott válaszokból. Ahol nem volt válasz, azt nem jelöltem a diagramon sem.

4.4.3. A kontrollcsoportban 60%-uk az írta, hogy *szívesen járna autista gyermekkel egy osztályba*, míg 40%-uk nem szívesen.

60%-uk azt írta, hogy *szívesen választana autista gyermeket barátjának*, 40%-uk írta, hogy nem. Ennél a kérdésnél kértem indoklást a nemleges válasz esetében. Az indokok között a következő mondatok szerepeltek: *nem szeretném látni, hogy szomorú és nem nagyon foglalkoznak vele; nem tudnak komolyak lenni; lehet, hogy nagyon lassan ért meg dolgokat és mi sem tudunk fejlődni; más, mint a többiek és bánthatnak; mert egy autista a barátom; nem nagyon lehetne őt érteni.* Ezekből a válaszokból egy sztereotípiát tűnik ki számomra, mely szerint az autistákat nem fogadják el, esetleg őket is bántják, ha barátkoznak velük, lassan értenek meg dolgokat, nem lehet őket megérteni, gátolják a többi gyereket a fejlődésben.

*A beszélgetnél-e autista gyermekkel* kérdésre szintén 93% igennel felelt, 7%, azaz egy tanuló felelt nemmel.

*Szívesen játszanál-e autista gyermekkel szünetben* kérdésnél szintén 60% volt az igenek száma, 40% a nemeké. Ezekből a válaszokból számomra az tűnik ki, hogy érdeklik őket az autista gyermekek, többségük beszélgetne, játszana velük, de sokkal kisebb arányú az elfogadás, mint a célcsoportban.

*Segítenél-e autista gyermeknek, ha látod, hogy az iskolában nem tudja hová kell mennie, hol lesz órája* kérdésre 93% igennel válaszolt, 7% nemmel.

*Elmondanád-e még egyszer egy játék szabályait autista társadnak, ha látod, hogy nem érti, amit mondasz* kérdésre 86%-uk igennel felelt, 14%-uk nemmel. Ennél a két kérdésre adott válasznál megnyilvánul, hogy alapvetően segítőkész gyermekekről van szó, elmondanák még egyszer a szabályokat, segítenének megtalálni a tantermet, ahol órájuk lesz, de itt is kisebb a segítőkészek aránya, mint a célcsoportnál.

*Zavar-e ha valaki másként gondolkodik, mint a többiek* kérdésre 80% volt a nemleges válasz, 20%-ot zavar az, ha valaki másként gondolkodik, mint az átlag.

*Szerinted szabad-e valakit bántani, azért, mert máshogy viselkedik, mint a többiek* kérdésre 86% volt a nemleges válasz, kettő tanuló igent írt és egyikük még azt is odaírta, attól függ, hogyan viselkedik. Itt sem 100% az elfogadás aránya, látszik, hogy feltételeket támasztanak, még az is megfogalmazódik bennük, hogy szabad bántani azt, aki másként viselkedik. Ebben a kérdésben nem volt benne a máshogy viselkedés milyensége, de számukra egyértelműen negatív viselkedést jelentett a válaszok alapján.

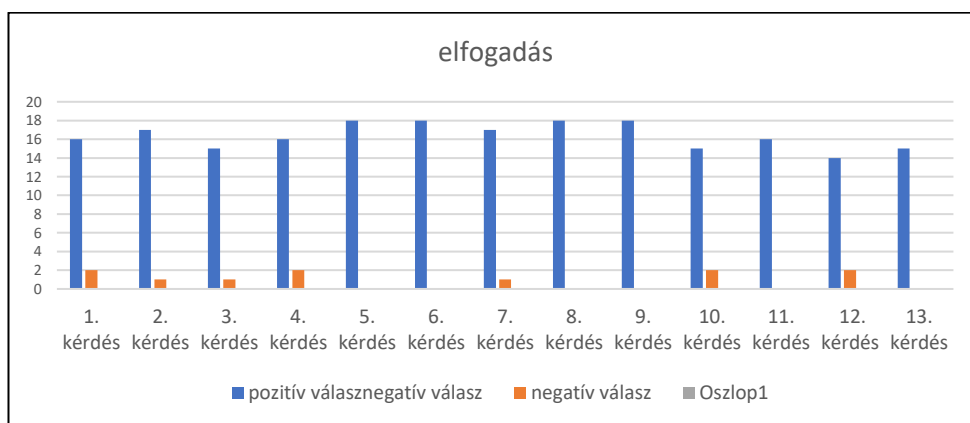
*Az autizmus nemcsak nehézségekkel, hanem különlegességekkel is járhat* kérdésre 93% igennel válaszolt, 7% nemmel.

*Tanulhatsz-e valamit abból, hogy megismeresz autista gyerekeket és az ő nehézségeiket* kérdésre 86%-uk válaszolt igennel, ketten nemmel. Ennél a kérdésnél az igen választ indokoltattam.

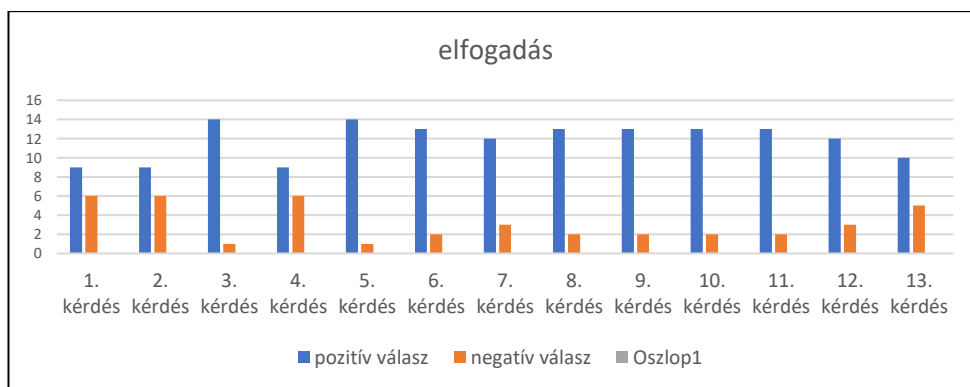
Az indoklás között szerepelt például: *máshogy látni a világot; hogy lehet vele bánni; ha bajban van, segíteni kell neki; milyen nehéz neki; megtanulok türelmesnek lenni; nem szabad itélkezni*. Ezekből a válaszokból kitűnik, hogy nyíltszívű társaságról van szó, csak még nem tapasztalták meg közelről az atipikus viselkedést.

Az odamennél-e segíteni autista osztálytársadnak, ha látod, hogy bántják a nagyszünetben kérdésre a tanulók 86%-a igennel válaszolt, egy tanuló nem válaszolt egy gyermek pedig azt írta, hogy igen is meg nem is, attól függ, mit tett. Itt sem olyan mértékű a segítségnyújtás, mint a célcsoportban. 86%-uk igennel válaszolt arra a kérdésre, hogy *jobb embernek éreznéd-e magát attól, ha tudna segíteni egy autista társának*. 66%-uk részt venne olyan szabadidős programokon, ahol tudja, hogy autista gyermekek is vannak, míg 33%-uk nem.

4.4.4. A kontrollcsoport válaszai már sokkal megosztottabbak. Csak 60%-uk járna szívesen egy osztályba autista tanulóval, s választaná őt barátjának. Szintén 60%-uk játszana szívesen autista gyermekkel, de többségük segítene, beszélgetne vele, elmondaná még egyszer egy játék szabályait. Nem száz százalékban segítenének társuknak, s csak 66%-uk venne részt olyan rendezvényen, ahol autista is van. A kontrollcsoportnál nem olyan mértékű az elfogadás, mint a célcsoportnál.



7. ábra. Az elfogadás vizsgálata: pozitív és negatív tartalmú válaszok a célcsoportban



8. ábra. Az elfogadás vizsgálata: pozitív és negatív tartalmú válaszok a kontrollcsoportban

4.4.5. A két grafikont összehasonlítva megállapítható, hogy magasabb a pozitív válaszok aránya a célcsoportban. Az 5., 6., 8., 9., 11., 13. kérdésre adott válaszok között egyáltalán nem fordul elő negatív tartalmú válasz, míg a kontrollcsoportnál nincs ilyen. A célcsoport tanulói mindannyian segítenének autista társuknak, elmondanák még egyszer egy játék szabályait, tudják, hogy az autizmus különlegességekkel is járhat, elítélik az agressziót, és segítenének társuknak, ha azt látják, hogy bántják őt. Nagyon pozitív, hogy az egyik tanuló odaírta, hogy ő meg is védené társát. 77%-uk jobb embernek érezné magát, mert tudott segíteni. A kontrollcsoportnál ezekre a kérdésekre akadtak negatív válaszok is. Az első két kérdésre, hogy szívesen jár-e autista gyermekkel egy osztályba és barátjának választaná-e, csak egy-egy tanuló válaszolt nemmel, a többiek mind igennel válaszoltak. Ez az arány a kontrollcsoportnál 60%, mindössze. A célcsoportból a válaszolók 100%-a részt venne olyan programokon, ahol autista gyermek is van, a kontrollcsoportnál ez csak 66%. Egyértelműen látszik az arányokon, hogy a célcsoport tanulói nagyobb arányban elfogadják autista társukat, látják a különlegességét, szívesen barátkoznak vele, a közösség teljes értékű tagjának tekintik. Meg tudták fogalmazni azt is, ők mit tanulnak társuktól.

**A második hipotézisemet, mely szerint a célcsoport tanulói elfogadóbbak autista társukkal szemben, egyértelműen bizonyítottnak látom.**

Levonható az a következtetés, hogy azok a gyerekek, akik megismerik társuk furcsa viselkedésének, megnyilvánulásainak az okát, megismerik az autizmus jellegzetességeit, megtapasztalják társuk nehézségeit, elfogadóbbak lesznek vele szemben, s így ezek a gyerekek is jobban be tudnak illeszkedni a közösségbe, fokozódik a társadalmi integrációjuk. A kortársak pedig saját maguk fogalmazták meg, hogy tanulhatnak társuktól, profitálhatnak az integráló környezetből, tanulhatnak a különleges gondolkodásból, s megtapasztalhatják, mit jelent az, máshogy látni a világot!

**Melléklet:**

Kérdőív tanulók számára

Kedves gyerekek!

Egy mini kutatást végzek, amihez szeretném a segítségeteket kérni! Kérem, töltsétek ki a következő kérdőívet legjobb tudásotok szerint! A véleményetekre, tudásotokra vagyok kíváncsi az autizmussal kapcsolatban. Ha valamire nem tudsz válaszolni, az sem probléma. Köszönöm, hogy segítitek munkámat!

Timi néni

1. Igaz vagy Hamis? Írd oda az I vagy H betűt az állítás után!
  - Az autista gyerekek nem tudnak tanulni, iskolába járni.
  - Az autista embereknek nincsenek érzelmeik.
  - Az autista emberek nem értik mások érzéseit.
  - Az autista gyerekek külsőleg különböznek a társaiktól.
  - Az autista gyerekek nem vesznek részt sporttevékenységben, mert nem tudnak az edzőre figyelni.
  - Az autista gyerekek sokszor rosszul értik, félreértik, amit mások mondanak.
  - Az autista gyerekek szokatlan mozgásokat végeznek, furcsa dolgok érdeklik őket, és nem szeretik a bizonytalanságot, meglepetéseket.
  - Az autista gyerekeknek könnyen megy a barátkozás.
  - Az autista gyerekeknek nehéz megérteni, hogy a másik gyerek mit szeretne, mit érez, vagy mit gondol.
  - Az autista gyerekeknek más a gondolkodása, mint kortársaiknak.
  
2. Írd le néhány szóval mi jut eszedbe az autizmusról!  
.....  
.....
  
3. Fejezd be azt a mondatot, amelyikkel egyetértesz!
  - Jó, hogy autista gyerekek is járnak az iskolába, mert.....  
.....
  - Nem jó, hogy autista gyerekek is járnak az iskolába, mert.....  
.....
  
4. Húzd alá, azt a választ, amelyikkel egyetértesz!
  - Szívesen jársz/járnál-e autista gyermekkel egy osztályba? igen/nem
  - Szívesen választanál-e barátodnak autista gyereket? igen/nem
  - Ha nem a válasz, írd le, hogy miért!.....  
.....
  - Beszélgetnél-e autista gyerekekkel? igen/nem
  - Szívesen játszánál-e autista gyermekkel szünetben? igen/nem

- Segítenél-e egy autista gyermeknek, ha látod, hogy az iskolában nem tudja hová kell mennie, hol lesz órája? igen/ nem
- Elmondanád-e még egyszer egy játék szabályait autista társadnak, ha látod, hogy nem érti, amit mondasz? igen/nem
- Zavar-e, ha valaki másként gondolkodik, mint a többiek? igen/nem
- Szerinted szabad-e valakit bántani azért, mert máshogy viselkedik, mint a többiek? igen/nem
- Az autizmus nemcsak nehézségekkel, hanem különlegességekkel is járhat. igen/nem
- Tanulhatsz-e valamit abból, hogy megismeresz autista gyerekeket és az ő nehézségeiket? igen/nem
- Ha igen a válasz, írd le, hogy mit tanulhatsz! .....
- Odamennél-e segíteni autista osztálytársadnak, ha látod, hogy bántják a nagyszünetben? igen/nem
- Szerinted attól jobb embernek érzened-e magad, ha tudnál segíteni valamiben egy autista társadnak? igen/nem
- Részt vennél-e olyan szabadidős programokon, ahol tudod, hogy autista gyermekek is vannak? igen/nem

**Dr. Kiss Magdaléna**

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

[kiss.magdalena@uni-eszterhazy.hu](mailto:kiss.magdalena@uni-eszterhazy.hu)

## LÁTÁSSÉRÜLT GIMNAZISTÁK MAGYARÓRÁN

### 1. Bevezetés

A tanulmány fő témája a látássérültek hozzásegítése a sikeres pályaválasztáshoz a megfelelő tanári attitűd bemutatása által. Ez a pozitív és tudatos magatartásforma hozzájárul ahhoz, hogy a fiatalok a különböző tantárgyi ismeretek tükrében megtalálják azokat a potenciális erőforrásokat, amelyek a pályorientációban segítenek, hogy későbbi életpályájukban érvényesülhessenek. Munkám négy alappillére: 1. látássérültségből fakadó nehézségek az oktatás kezdeti fázisában, 2. tanári célok és attitűdök megfogalmazása, 3. oktatás magyarórán, 4. a kimeneti pont elérése.

### 2. A látássérültségből fakadó nehézségek az oktatás kezdeti fázisában

Ahhoz, hogy átfogó képet kapjunk a látási korlátokkal élők helyzetéről, olyan kardinális részeket kell érintenünk, mint a látássérültség állapotának szintek szerinti bemutatása, és az ebből fakadó szituációk fizikai és pszichoszociális vetületei, amelyek behálózzák a mindennapokat.

A vizualitást érintő probléma definiálása szerint látássérült az, akinek látásteljesítménye az ép látáshoz (100%) viszonyítva két szemmel és korrigáltan is 0–33% közötti vagy a látótér jelentősen (10–20 fokban) beszűkült. A látásmaradvány mértéke alapján a látássérültek három csoportját különböztetjük meg: **a.** vakok, akik nem rendelkeznek látásmaradvánnyal, akiknek látásteljesítménye (vízusa) 0, fényt sem érzékelnek; **b.** aliglátók, akik látásteljesítménye 0,01–0,1% között van, szembetegségük súlyos fokú, már a tapintásos ismeretszerzésre is rászorulnak, fényérzékenyek, ujjolvasók, akiknek szemüveggel korrigált látásélessége 0,1%-ig terjed, a látásteljesítmény több 0,1%-nál, de a látótér 20%-nál szűkebb. Ebben az esetben az a csekély látásmaradvány a tájékozódás és a közlekedés szempontjából ugyan felbecsülhetetlen érték, de pedagógiai szempontból kevésbé hasznosítható. Számukra a tapintó, Braille- (Flamich – Horváth, 2010) olvasás és írás lehet a tanulás és a művelődés eszköze. **c.** gyengénlátók, akik látásteljesítménye 0,1–0,3% között van, akiknek szemüveggel korrigált látásélessége 0,1–0,33% közötti, de látóterük 20%-nál szűkebb, továbbá akiknek 0,1% alatt van a látásélességük. Bár a gyengénlátók látásvesztése fölöttébb súlyos, mégis látó típusú életmódot folytatnak, ezért elsősorban képességeik kibontakoztatásában, az oktatásban és a képzésben szorulnak segítségre. A fenti kategóriák elkülönítése azért meglehetősen fontos, mert egy vak személyt nem lehet gyengénlátónak titulálni eufemisztikus céllal sem, mivel így az ő valós önmeghatározását érzi megcsorbítva, tehát elengedhetetlen a pontos definiálás.

A látássérülés kialakulásának okai közül érdemes megemlíteni néhányat, hiszen ma a tökéletes látással bíró ember nagyon ritka, a WHO aktuális mérései szerint világszerte mintegy 2 milliárd ember szenved valamilyen szembetegségben, bár az esetek felében a

betegek látásromlása a megelőző intézkedések vagy a megfelelő kezelés hiánya miatt következett be, nem pedig időskori glaucoma, macula degeneralis stb. folytán. Jelen munkámban a már visszafordíthatatlan látásvesztéssel élő fiatalok iskolai életét mutatom be, ahol a genetikai okok mellett szerepel a koraszülöttek szemideghártyájának károsodása (ROP, Retinopathia Praematurorum).

Tekintettel a fenti egészségügyi problémák szülte nehézségekre, a látássérült diákok a kiemelt figyelmet igénylő tanulók csoportjába sorolandók a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 4. § 13. pontja alapján, a „sajátos nevelési igényű tanuló” alponthoz. A differenciált pedagógiai munka ebben az esetben is a tanulás-tanítás tervezését, szervezését, módszertani kivitelezését és értékelését érintő folyamatként értelmezendő, melyet a tanulócsoporthoz heterogenitása és az egyes tanulók eltérő tanulási szükségletei indokolnak. A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény alapján „a közszolgáltatás egyenlő eséllyel hozzáférhető akkor, ha igénybevétele – az igénybe vevő állapotának megfelelő önállósággal – mindenki, különösen a mozgási, látási, hallási, mentális és kommunikációs funkciókban sérült emberek számára akadálymentes, kiszámítható, értelmezhető és érzékelhető; továbbá az az épület, amelyben a közszolgáltatást nyújtják, mindenki számára megközelíthető”.

Azok a nehézségek és akadályok, amelyekkel a látássérült diákok meg kell küzdjenek, a látók számára gyakran láthatatlanok, pedig a lelki jellegűek mellett fizikai korlátokról is említést kell tennünk. Ilyen empirikus probléma a sikeres felvételi utáni új környezetbe kerülés, amikor a hatalmas munka és türelem által megszokott környezet lecserélődik egy merőben másra. Ennek következtében az intézménybe való eljutás megszervezése szülői segítséggel vagy önállóan, tömegközlekedéssel, az épület berendezésének megismerése (pl. a folyosókon való közlekedés ebédszünet közepén vagy a becsengés előtti pillanatok bábeli zűrzavarában) merőben nagy kihívás elé állítja ezeket a diákokat, megemelve a stresszfaktorszintjüket. A lelki megpróbáltatások okozta szociális tényezők közé sorolhatjuk a novum kettős mércéjét, amikor nemcsak a diáknak idegen az a környezet, ahová kerül, hanem ő is újdonság a körülötte lévő diáktársak, tanárok, gyógypedagógusok és egyéb intézményi alkalmazottak számára. A különleges szituáció okait elmondani, elmagyarázni nagyon fontos, hogy a helyzet minél kevesebb ideig legyen idegenszerű. Jóllehet, az akkomodálódás néhány hónapja letelik ugyan, de a stresszfaktorok száma csupán részben csökken, mert azt meghatározza a tanóra hangulata, a diáktársak megnyilvánulása (verbalitás, zúgás, morajlás stb.). A kapcsolatok alakulása kezdetben ingatag, gyakran kétpólusú, hiszen a jó kezdet után negatív élmények is megszakíthatják a társas interakciókat.

Kardinális kérdés, hogy mindebből mi tartozik a szaktanárra, és oda kell-e figyelnie arra, hogy miként (pontosabban milyen akadályokat legyőzve) jut el időre, becsengetésig a szaktanterembe egy sérült látású serdülő, milyen lelkiállapotban ül be az órájára, és egyáltalán mi vagy ki motiválja arra, hogy készüljön az órára? Ha hétköznapi iskolai élettel kapcsolatos megpróbáltatásokra tekintünk, nyilvánvaló, hogy a határok összemosódnak egy ép és egy látáskárosult diák esetében, mégis a nem látónak van nehezebb helyzete a látók között, amit egy látó konkrétan nem lát, nem vesz észre.

### 3. Tanári célok és attitűdök megfogalmazása

Az általános tanári célok alapvetően a követelmények teljesítésére szorítkoznak, hogy olyan alapelvárásoknak tegyenek eleget, mint a kompetenciaalapú tudásátadás és a sikeres érettségire való felkészítés. Talán a mindennapok forгатagában háttérbe szorul a diák megismerésének vágya (különösen, ha a diák introvertált, miközben extrovertált szerepben próbál tetszelegni), egy bizonyos fokig részévé válni kívülről a diák belső világának, valamint a különleges és közös munka örömeinek az igénye. Valójában ezek egyenként is meghatározó és néha nehezen megvalósuló teendők korántsem lehetetlenek. Ezeknek a dilemmáknak az egyik elemi kulcsszava a *tanári attitűd*, amelynek fontos összetevője a tudatosság és az érzelmi viszonyulás személy(ek)hez, csoport(ok)hoz, tárgyakhoz, ismerettartalmakhoz stb. Mivel jelentősen befolyásolja a tanulási motivációt, elősegíti vagy hátráltatja a jó eredmények elérését és a különféle kompetenciák elsajátítását. Az attitűd összetevői (kognitív, affektív és viselkedéses) szerint a kognitív komponens az egyénnek az attitűd tárgyával kapcsolatos ismereteire vonatkozik. Az affektív alkotórész a személynek az attitűd tárgyára irányuló érzéseit foglalja magában, míg a viselkedéses összetevő arra utal, hogy a személy az attitűd tárgyának jelenlétében milyen viselkedést tanúsít – közelítő vagy inkább távolító jellegű. A követendő tanári magatartás ismérvei a következők: törekszik a fiatalok világáról minél több ismeretet szerezni, tiszteli különbözőségeiket, jogait; szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra; pedagógiai helyzetekben képes együttműködésre, kölcsönösségre, aszertivitásra, segítő kommunikációra; nyitott arra, hogy a konfliktushelyzetek, problémák feltárása érdekében szakmai segítséget kérjen és elfogadjon (Gaál – Jászai, 2015). Érdemes nyomon követni mindezek megvalósulását nem ép látású fiataloknál, és felmérni azt, hogy milyen energiatöbblettel jár mindezek megvalósítása.

A probléma újabb megválaszolható kérdéseket generál, ha figyelembe vesszük már a kezdeti felállást, esetünkben egy integrált és egyben inkluzív oktatást biztosító gimnáziumban történő pedagógiai munka során (Hegyiné et al., 2008).

Először IX. osztály elején az akkomodálódás időszakában a beilleszkedés, az összecsiszolódás, az első barátságok kialakulása jellemző, így maga a tanulás a változatos és változékony környezeti hatások következtében kissé háttérbe szorul. Ez az ingergazdag környezet a látássérültek esetében számtalan kihívást rejt magában az iskolába való eljutástól a különböző osztálytermekben tartott órákra való pontos megérkezésem át az oktatás megkezdéséig. Kérdés, hogy tisztában van-e ezekkel a körülményekkel az a tanár, aki először lép be az osztályba? Csak a tananyag leadása és számonkérése a cél, vagy kell-e tudnia erről egy pedagógusnak? Természetesen igen, ismernie kell az oktatónak a helyzetet, aminek legalább két oka van: az egyik, hogy a tanár ne szármalmat érezzen az ilyen tanuló iránt, hanem olyan személyiséget fedezzen fel benne, aki sokkal több akadályt képes legyőzni a mindennapokban, mint egy ép érzékszervekkel rendelkező serdülőkorú fiatal; a másik ok az, hogy meg kell értenünk, hogy amit mi, látóként a mi szemszögünkben hiánynak tekintenénk a látássérültek életében – amennyiben nem látásvesztésről van szó –, számukra saját világuk ugyanolyan teljes és egész, mint nekünk a miénk. Ezt úgy érhetjük el, hogy hagyjuk bevezetni magunkat abba a dimenzióba, ami számunkra ismeretlen lehet. Ennek a gesztusnak a realizálása meglehetősen nagy segítséget jelenthet a közeledés, ismerkedés interakcióiban. A Láthatatlan Kiállítás meglátogatható



néhányszor, de a tanórák egyedisége, megismételhetetlensége élményforrás lehet a látó, a nem látó diák és az oktató számára egyaránt. Ennek egyik módja az alkalmazkodás fogalma: ki és kihez kell alkalmazkodjon, mikor és milyen helyzetben? Döbbenetes belegondolni, hogy egy nem látó embernek a látók világában kell érvényesülnie, ezért az alkalmazkodás minden lehetséges változatát latba kell vetniük, míg az ép látású emberek kevesebb problémával küzdenek meg ezen a téren. A tanár és a diáktársak ideális alkalmazkodása is eltöprel a fentebb leírt kihívásokkal szemben, amelyeket a látássérülteknek meg kell vívniuk. Ezzel összefüggésben merül fel az érzékenyítésre való nevelés, bár találóbb terminusnak bizonyul a személetformálás fogalma és annak praktizálása egy osztályfőnöki óra keretén belül (pl.: kipróbálhatják az érdeklődők a fehér bottal történő közlekedést, megismerkedhetnek a Braille-írással, a beszélő számítógéppel és a beszélő mobiltelefonnal stb.). Az effajta megközelítési mód minden egyes tanórára kihat, és elősegíti a diák-diák, tanár-diák kooperációt.

Bizonyára bonyolultabb téma a pozitív és negatív diszkrimináció, ami szignifikáns eltéréseket mutat az iskolai életben (Lukács, 2019). A diszkrimináció megkülönböztetést jelent: a negatív diszkrimináció a hátrányos megkülönböztetés, a pozitív diszkrimináció pedig az előnyben részesítés. Ideális állapot lenne, ha a diákok semmilyen negatív megkülönböztetéssel nem élnének, azonban ennek ellenőrzése nem valósul meg minden esetben, így a pedagógusra hárul, hogy ezt biztosítsa az osztályban a legjobb szakmai tudása és erkölcsi meggyőződése szerint. A látó diákok, akik először szembesülnek látássérült társuk helyzetével, érzelmileg lavíroznak a túl sok segítségnyújtás, a bátortalanság vagy éppen a látszólagos közömbösség között. Ebben a szituációban a tanár facilitátorként jelenhet meg, aki kompromisszum kialakításával teheti optimálissá a kialakult helyzetet. Amennyiben a tanár pozitív diszkriminációval él a látássérültek javára (pl.: kevesebb házi feladat, gyengébb szóbeli feleletre jobb jegy stb.), az a diáktársaival való kapcsolatrendszerét kikezdheti. Lehetséges megoldásnak tűnik a következetesség és az adott helyzetben való konfliktuskezelés vállalása, amennyiben a közös megbeszélés módszere nem bizonyulna elegendőnek.

Összefoglalva a tanári célok és attitűdök témakörét megállapíthatjuk, hogy rendkívül fontos a megfelelő korreláció kialakítása minden diákkal, függetlenül a fizikai állapot jellegétől, hiszen a kölcsönösség tükrében lehet produktívan együttműködni.

#### **4. Oktatás magyarórán**

A téma gyakorlati megvalósulását illetően meg kell nevezni az oktatást segítő személyeket és eszközöket, azaz a gyógypedagógust, a tanár személyét, valamint a különféle író-felolvasó technikai eszközöket. A gyógypedagógus szakmai kvalitásai közé tartozik, hogy felkészült, érzékeny, tudatos, kitartó és alázatos, és bár szolgálatkész, mégsem kényszeríthető szervilis helyzetbe, hanem minket segítő társként tekinthetünk rá. Az ő felszínén észrevehető szolgálata gyakran úgy látszik, mintha kísérelő lenne, pedig hatalmas háttérmunkát végez minden tantárgy esetében, amivel megkönnyíti a látássérültek tanulását és az oktatók munkáját. A diák szülei (ha egy háztartásban vannak gyermekükkel vagy ha egyáltalán élnek) őszinte beszélgetés révén juthatnak közös nevezőre a pedagógussal, tájékoztatva őt a gyermekük továbbtanulásával kapcsolatos célokról. Nagy segítséget jelenthet a kollégák kumulatív hatású konzultációja egy mikroértekezlet alkalmával, ahol az érett gondolkodású, tapasztalt kollégák ki tudnak lépni az „omnipotens”

szerepből, és a fiatalabb vagy járatlanabb kollégákat át tudják vezetni egy nehezebb helyzetben. Felbecsülhetetlen segítséget nyújthat minden ép látású diák a tanárnak és a látássérült diáknak egyaránt, moderátorra válva egyes helyzetekben, pl. egy-egy kirándulás alkalmával.

Az infokommunikációs technikai eszközök szintén nagy szolgálatot tehetnek. A látássérült tanulók informatikaoktatása, valamint a sérülésspecifikus informatikai ismeretek megszerzése nem csupán a látássérült emberek (gyógy)pedagógusai és rehabilitációs szakemberei, hanem a befogadó pedagógusok számára is alapvető fontosságú (Jones et al., 2018), hiszen a többségi iskolában tanuló vak és gyengénlátó diákok a tanórák zömén velük dolgoznak – többek közt magyarórán. A felgyorsult technikai fejlődésnek köszönhetően napjainkban igen változatos a látássérült személyek digitális eszköztára. Több képernyőolvasó szoftver, például az országlicenc keretében ingyenesen elérhető JAWS for Windows, illetve az ingyenes NVDA segíti a számítógépen végzett munkát (Farkasné et al., 2021).

A Braille-írás ismerete már kisebb osztályokban jelen van a látásproblémával küzdők életében (Bieber, 2016), míg a gimnáziumban a hordozható számítógépen való írás veszi át a vezető szerepet. További alkalmazások a Robobrilie (2004 óta), de a Word és PDF helyett a TXT kiterjesztésű fájlok a preferáltabbak szerkeszthetőségüknek köszönhetően. A tudáselsajátítás mélysége és mennyisége, valamint a tudásalkalmazás képességének fejlődése az aktív tanulási folyamatban való részvétellel valósul meg a fenti segédletek bevonása által.

Számos nemzetközi tanulmány (Corn et al., 2002; Zhou et al., 2012) arról számol be, hogy a látássérült tanulókkal dolgozó többségi pedagógusok nem találták magukat kellően jártasnak az informatikai eszközök akadálymentes használata terén, ugyanakkor a kutatások mindegyike hangsúlyozza, hogy a megkérdezettek nyitottak látássérülés-specifikus informatikai tudás megszerzésére. Ezt elősegíti az a tény is, hogy az informatikai ismeretek bővítése jóval kevésbé megterhelő, mint például a Braille-írás elsajátítása.

A tanórán a verbalizmus és az írásbeliség egyaránt megjelenik. Az első esetben a szóbeli performancia érvelés során, feleltetés alkalmával, csoportmunka közben vagy egyéb tevékenységek folyamán bizonyul megfelelő eszköznek. Az olvasóprogram segítségével versolvasás is megvalósítható, amihez adott a diákok kiváló memóriája és osztott figyelme: miközben elmondja, amit az olvasóprogram felolvas, a program tovább olvas, amit szintén hall és megjegyyez a diák, így a felolvasás folyamatossága biztosított. A sikeres megvalósítás titka a különösen gyors beszédhallás és -percepció, míg a reprodukció már lassított, hogy a többi diák számára érthető legyen. Ennek köszönhetően egy vers első alkalommal való felolvasása lehet hangsúlyos, kifejező előadásmódú.

A tanári kommunikáció és a körülírás nélkülözhetetlen a tanóra folyamán, bár néha akadályokba ütközik, például a színek megnevezése vakon született diákok részére. Rendkívül lényeges eleme a tanórának a tanári bemutató olvasás egy rövidebb alkotás vagy terjedelmesebb mű részletének az interpretálása esetében. A nem látó diákoknál az előszó hallása különösen értékes, mert a gépies hang kifejezéstelen, monoton és nem biztosít semmilyen élményforrást, ezért szeretik még azokat a műalkotásokat hallgatni, amelyeket önkéntesek olvasnak fel vagy éppen színészek mondanak el.

A jegyzetírás jól működik, ha a tanár miközben a táblára ír, mondja is a szöveget, a nem látó diákok pedig a laptopjukon írnak. Megjegyzendő, hogy rendkívül gyors

gépelési technikájuknak köszönhetően gyakran sokkal több információt lejegyeznek, mint ami a többiek füzetébe kerül, de az is megesik, hogy a tanári diskurzus 80-90%-át rögzítik. Ami a szóbeli és írásbeli megnyilvánulás arányát illeti, sajnos gyakran eltolódhat a beszéd irányába, pedig eltekintve az apró helyesírási hibáktól, félreütesektől és szerkesztésbeli egyedi megoldásoktól, ez a módszer is jól működik.

Tanórán jelentkező nehézség lehet az önállóság hiánya egyes részfeladatok esetében, különböző stresszfactorok, a vizuális információk pontatlan verbalizálása a látók részéről, egy fontos információ táblára való felírása, ami szóban viszont nem hangzik el (pl. házi feladat, dolgozat időpontja) vagy akár a mondatelemzési ágrajz megszerkesztése. Ez utóbbira a megoldás a mondatrészek kiírása ábrázolás nélkül a szintagmák szerint. Erősségek között említhető a kimagaslóan jól működő munkamemória, az osztott figyelem, ami egyszerre több kommunikációs csatorna együttes aktivizálását teszi lehetővé. Nem okoz gondot a szövegértés sem, mert rákeresnek a feladat kulcsszavaira a szövegben, és így sikerül megválaszolni a kérdést. Az esszéírás tartalmi részének rögzítése nem ütközik akadályokba, inkább a szerkesztés mutat némi újdonságot: a mondatok külön sorba kerülnek, a bekezdések pedig egy kihagyott sorral lesznek jelölve.

## **5. A kimeneti pont elérése**

Felmerül a kérdés, hogy szükséges-e egyéni fejlesztési terv a tanuló képességeinek ismeretében és lehetőségei alapján a mérhető teljesítmény eléréséhez, amely tartalmazza a tanuló egyéni tanulási programját, illetve mindazokat a fejlesztési igényeket, feladatokat, tennivalókat, amelyek a tanuló előmeneteléhez szükségesek. Ha igen, minden tantárgy esetében mindegyik pedagógusnak kötelezően meg kell írnia ezt a programozott munkatervet, vagy csak a fejlesztőpedagógusnak. Kétségtelen, hogy lelkiismeretes és ezen a téren is felkészült szaktanárnak ez nem akadály, de minden bizonnyal produktívabb eredményhez vezet, ha a gyógypedagógus útmutatása szerint jár el. Ezért kulcsfontosságú közte és a pedagógus között folyamatos és rendszeres kommunikáció jöjjön létre, például a fájlok formátumáról vagy egy várható témazáróra való felkészülésről, akár az időközben adódó nehézségekről és azok megoldási lehetőségeiről.

Az érettségi vizsgán való megmérettetés formai követelményei kevésbé vannak kidolgozva és akadálymentesítve a gyakorlatban. Az írásbeli részt felváltja ugyan egy szóbeli (tehát kétszer kell tételt húzni), de ha a feladatlap képet, táblázatot, összepárosítós feladatot tartalmaz, a program nem tudja értelmezni, a gyógypedagógus magyarázatát pedig a vizsgabizottság segítségnyújtásnak is titulálhatja. Ez rendkívül kényes kérdés, mert az elért pontszámok függvényében alakul az érettségiző diák sorsa. Jó érettségi vizsgaeredményekkel társadalomtudományi és bölcsészettudományi területen tanulnak tovább a látássérült fiatalok, esetleg idegen nyelvű szakokat is választanak, de az informatika terén is megállják a helyüket.

## **6. Összegzés**

Végezetül néhány gondolat a tanári attitűddel és a látássérültek oktatásával kapcsolatban. Meglátásom szerint rendkívüli és megtisztelő feladat egy fiatal a pályáján elindítani még akkor is, ha serdülőként évekig ellenáll. Ennek esszenciális eleme a pozitív tanári attitűd, a hivatástudat, az elszántság, a rugalmasság, a kitartás és a bábáskodás, azaz jelen lenni,

amikor megszületik egy vágy, egy elhatározás annak a fiatal felnőttnek az életében, aki bizonyos szempontból rövid ideig ránk van bízva. A kérdés magától adódik: nehézség vagy kihívás a vakok és gyengénlátók oktatása? Ha nehézség, akkor súly, gond, plusz feladat, probléma, baj, komplikáció, fennakadás stb., de ha segítő szándékkal kihívásként éljük meg, akkor erőpróba, ami teljesíthető vagy inkább teljesítendő feladat. Nekünk legálább van lehetőségünk választani.

### Felhasznált irodalom

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.tv> [letöltés ideje: 2023. 02. 07.].
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [letöltés ideje: 2023. 02. 07.].
- Bieber Mária (2016). *A magyar Braille-írás, Braille-ábécé*. Bevezetés a Braille-írás-olvasás „rejtelmébe”, Budapest: <https://www.mvgyosz.hu/tudjon-meg-tobbet-hu/braille-iras/> [letöltés ideje: 2023. 02. 07.].
- Corn, A. L. – Wall, R. S. (2002). Access to multimedia presentations for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96 (4), 196–211, <https://doi.org/10.1177%2F0145482X0209600402>.
- Farkasné Gönczi R. – Gáspár N. – Gombás J. – Veress É. (2021). Kapcsolódási pontok a vak tanulók oktatásában és a gyógypedagógus képzésben a digitális kultúra területén. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49 (1), 62–72.
- Flamich, M. – Hoffmann, R. (2010). A tapintható írásrendszerek történeti áttekintése. *Iskolakultúra* 2010(10) melléklete. Budapest: Vakok Iskolája ELTE Doktori Iskola. 1–17, <https://tanarkepzo.uni-miskolc.hu/files/19466/Tan%C3%ADtani%202022%20k%C3%B6tet.pdf> [letöltés ideje: 2023. 02. 07.].
- Gaál G. – Jászai É. (2015). *Pedagógus-mesterség*. Eger: Líceum Kiadó, [http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline\\_pedpszi/16\\_pedagogus\\_mesterseg/1122\\_attitdknzetek.html](http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/1122_attitdknzetek.html) [letöltés ideje: 2023. 02. 07.].
- Hegyiné Honyek K. – Mándi T.-né – Paraszka S. (2008). *Sérülésspecifikus eszköztár gyengénlátó és aliglátó gyermekek, tanulók együttneveléséhez*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Jones, B. A. – Rudinger, B. – Williams, N. – Witcher, S. (2019). Training pre-service general educators in assistive technology competencies for students with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 37 (1), 29–39. <https://doi.org/10.1177%2F0264619618814066>
- Lukács R. (2019). *Esélyegyenlőségi alapfogalmak*. <https://vgyke.com/eselyegyenlosegi-alapfogalmak/> [letöltés ideje: 2023. 02. 07.].

- World Health Organization. *Eye care, vision impairment and blindness*. [https://www.who.int/health-topics/blindness-and-vision-loss#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/blindness-and-vision-loss#tab=tab_1) [letöltés ideje: 2023. 02. 07.].
- Zhou, L. – Ajuwon, P. M. – Smith, D. W. (2012). Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairment: a national study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106 (10). 597–608.  
<https://doi.org/10.1177%2F0145482X1210601010>

**Kalbli Katalin**

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar  
[kalbli.katalin@barczi.elte.hu](mailto:kalbli.katalin@barczi.elte.hu)

**Kaj Mónika**

Magyar Diáksport Szövetség

**Vig Julianna**

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

**Svraka Bernadett**

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

**Révész-Kiszela Kinga**

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

**Csányi Tamás**

Magyar Testnevelési és Sporttudományi Egyetem,  
ELTE Tanító- és Óvóképző Kar  
MTA-ELTE Pszichomotoros fejlődés Kutatócsoport

**A MOZGÁSSAL, MOZGÁSFEJLŐDÉSSEL ÉS MOZGÁSFEJLESZTÉSSEL  
KAPCSOLATOS TÉVHITEK ELŐFORDULÁSA PEDAGÓGUS SZAKOS  
HALLGATÓK ÉS VÉGZETT PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN****1. Bevezetés**

A gyermekkori mozgásfejlődéssel, motoros tanulással összefüggő tudományos nézőpont gyökeresen átalakult az elmúlt évtizedekben.

Az 1920–50-es években kiteljesedett klasszikus motoros fejlődési elmélet („idegrendszeri-érés megközelítés”) hívei a csecsemőkori mozgásfejlődést szisztematikus mozgás-megfigyelésekkel írták le (Shirley, 1933; Gesell, 1943), és feltételezték, hogy az ember biológiai és evolúciós története meghatározza a fejlődés sorrendjét, tehát a fejlődés lineáris és univerzális, továbbá meghatározott sorrendet követ. A fejlődés időbeliségét, azaz hogy az egyes fejlődési lépcsőfokokat az egyén mikor éri el, az elmélet követői szerint genetikai tényezők és a biológiai fejlődés, továbbá az idegrendszeri érés határozza meg, a környezeti faktorok csupán időlegesen befolyásolják a fejlődést. Az idegrendszer működésének és fejlődésének korai elméletei alapján több olyan teória is napvilágot látott, amelyeket ma már sokszor és szisztematikusán megcáfoltak. Ilyen volt az Orton által 1937-ben megjelent „agyféltekei dominancia és lateralitás elmélet”, amely a nyelvtanulás, olvasás és a féltekei lateralizáció közötti (helytelen) összefüggéseket feltételezett. A feltevés szerint a kereszttezett dominancia és olvasási problémák között összefüggés áll fenn, amely nem igazolódott be (lásd Vig Julianna 2018-ban megjelent tanulmányát a témában). Egy másik, sajnos még ma is nagy népszerűségnek örvendő megközelítés Carl Delacato nevéhez fűződik, aki az ún. rekapitulációs elmélethez kapcsolódva terjesztette el a „neurológiai

újrámintázás” (restructuring) elvét, és mozgásterápiás eljárást dolgozott ki (Delacato, 1959, 1963), amely a „Doman–Delacato-terápia” néven terjedt el. A neurológiai újrámintázás elméletét és gyakorlati bevalását már 1966-ban cáfolta egy tudományos vizsgálat (Robins, 1966), amelyet számos más vizsgálat és szakmai állásfoglalás is követett az évtizedek során (Hartman – Hartman, 1972; AAP, 1982, AAP, 2010; Jacobson és mtsai., 2015).

Egyes hazánkban alkalmazott mozgásterápiákban, mint például az Alapozó Terápia (Marton-Dévényi és mtsai., 2020), vagy a Kulcsárné-féle Komplex Mozgásterápia (Kulcsár Mihályné, 2015) a fenti elmélet napjainkban is tovább él.

A mozgásfejlődés tudományos vizsgálatában és az alapvető elméleti megközelítésekben az 1990-es évektől kezdődően paradigmaváltás következett be, köszönhetően az ökológiai pszichológia és a dinamikus rendszerelmélet térnyerésének. A témával kapcsolatos kutatások eredményeként napjainkban széles körű konszenzus van arról, hogy a fejlődés – így a mozgásfejlődés is – olyan jellemzőkkel írható le, mint a plasztikusság (formálhatóság), variabilitás (változatosság) és flexibilitás (rugalmasság), azaz a fejlődésmenet környezeti hatásra jelentősen változik és alakítható. A mozgásfejlődést, így a csecsemőkori mozgások tanulását és a mozgások egyéni kivitelezését számtalan individuális tényező (pl.: testméretek, testarányok, idegrendszeri érés) befolyásolja, azonban a környezeti lehetőségek és ingerek folyamatos alkalmazkodást megkívánva sokkal jobban formálják a fejlődést, mint az a korábbi elméletekből feltételezett volt.

Adolph és Hoch (2019) a csecsemőkori mozgásfejlődést az alábbi négy jellemzővel írják le.

A motoros fejlődés testbe ágyazott (embodied), a test aktuális állapota (pl. testarányok), fejlettsége (pl. izomerő mértéke), a biomechanikai feltételek alapvetően befolyásolják a mozgáslehetőségeket. A fentiekből adódóan a csecsemők kezdeti megoldásai nagy változatosságot mutatnak mind minőségi szempontból, mind pedig az időbeli lefutás szempontjából. (Pl. önmagában a textílpelenka rendszeres hordása a pucéran történő mozgáshoz viszonyítva 2 hónapos késést okozhat a járás kialakulásának idejében.)

A motoros fejlődés környezetbe ágyazottan valósul meg (embedded). A mozgások adaptív tervezéséhez és irányításához, a mindennapi célok eléréséhez az érzékelés és kogníció megfelelő szintje szükséges. A már megtanult és tökéletesedett mozgások kivitelezése megváltozott környezeti feltételek mellett (pl. emelkedőn-lejtőn vagy korábitól eltérő felületen való járás) nem valósul meg ugyanolyan minőségben. A felfedezés és észlelés kölcsönös funkciók. Az észlelés meghatározza a cselekvést, annak korlátait és lehetőségeit, a felfedező mozgások ugyanakkor az észlelőrendszer számára generálnak információt.

A motoros fejlődés kulturálisan beágyazott (enculturated), tehát társadalmi és kulturális tényezők alakítják, befolyásolják. A társas interakciók fontos ösztönzői a mozgásnak. A fizikai környezet strukturálása befolyásolja a mozgásfejlődést. A – kultúránként változó – gyermeknevelési gyakorlatok (pl. gyermekgondozási, hordozással kapcsolatos szokások) nagymértékben befolyásolják a mozgáskészségek elsajátításának sorrendjét és időbeli alakulását, ami cáfolja a mozgásfejlődési szakaszok szigorú egymásra épülésének valóságát.

A motoros fejlődés lehetőséget biztosít, utat nyit a további fejlődéshez (enabling). Az önálló mozgás a gondviselőtől távolabbi tapasztalatszerzésre ad lehetőséget. Míg a kúszó csecsemő a földet látja maga előtt, az állásba történő felemelkedéssel és járással – a kezek felszabadulása és a látótér kibővülése által – kitérül a gyermek előtt a világ. A tanulási

lehetőségek rendelkezésre állása azonban nem garantálja önmagában, hogy a tanulás megtörténik. A csecsemőkori motoros készségek elsajátítása, és az észlelési, kognitív és szociális képességek fejlődése közötti oksági kapcsolat nem mindig nyilvánvaló. Ugyanahhoz a fejlődési eredményhez több út is vezethet és gyakran több tényező is együttműködik, hogy a fejlődést egy adott eredmény felé terelje.

A mozgásfejlődés korábbi elméletei a köztudatban továbbra is élnek. Hazánkban a mozgásterápiás eljárások tárháza óriási. Szvatkó és munkatársai (é. n.) kiadványukban 13, hazánkban gyakran alkalmazott mozgásterápiás/mozgásfejlesztő eljárást mutatnak be. Az egyes terápiás eljárások bemutatásából kiderül, hogy ezen mozgásterápiák mely problémák megoldására kínálnak megoldást, az esetek egy részében megfelelő evidenciák nélkül. Egyes hazánkban is alkalmazott mozgásterápiás eljárások a korábbi, már megoldott mozgásfejlődési elméleteken (lásd fentebb) alapulnak, háttérükben esetenként úgynevezett neuromítoszok állnak.

A neuromítoszok fogalma és vizsgálata nem új terület, az orvostudományban már a '80-as években használták az agyműködéssel kapcsolatos félrevezető elméletek leírására, majd a nevelés és oktatás területén is definiálásra került a fogalom (Torrijos-Muelas és mtsai., 2021).

Mítosznak az olyan általánosan elfogadott nézeteket nevezzük, melyek valójában tévesek (Oxford University Press, 2010). „A neuromítoszok olyan tévhitek, amelyek az agyműködéssel kapcsolatos információk, jelenségek félreértésén, leegyszerűsítésén, rosszul idézésén, félreolvasásán, esetenként szándékos félremagyarázásán alapulnak” (OECD, 2002; Csányi és mtsai., 2023: 3). Háttérükben az esetek többségében tudományosan megalapozott tények és kutatási eredmények állnak, melyek hibás értelmezése, leegyszerűsítése eredményezi a mítoszok, tévhitek megszületését (Torrijos-Muelas és mtsai., 2021).

A neuromítoszok vizsgálata az elmúlt évtizedekben számos tudományos kutatásban megjelent. Az első ilyen átfogó tanulmány a témában Dekker (2012) nevéhez fűződik, melyet követően számos további vizsgálat látott napvilágot. Ezen kutatásokban nemcsak az agy működésével kapcsolatos általános tévhitek jelennek meg, hanem esetenként egy-egy tématerület szempontjából specifikus állítások is a vizsgálatok részét képezik, mint például a diszlexiával vagy ADHD-val kapcsolatos tévhitek. Ahogy ezt Torrijos-Muelas és munkatársainak (2021) a témában készült szisztematikus szakirodalmi áttekintéséből láthatjuk, bár számos kutatásban – más állítások mellett – megjelennek mozgással kapcsolatos neuromítoszok, továbbá egyes kutatásokban kifejezetten mozgással foglalkozó szakemberek – sportedzők – körében vizsgálják a neuromítoszokba vetett hit előfordulását (Bailey és mtsai., 2018), specifikusan a mozgással, mozgásfejlődéssel és mozgásfejlesztéssel kapcsolatos átfogó kutatást, melyben 2-3 kérdésnél több koncentrálna erre a témára, nem találtunk a szakirodalomban. A jelenség átfogóbb vizsgálata azonban több okból is fontos lehet.

Egyrészt – ahogy erre a témával kapcsolatos szakirodalom is rámutat (Torrijos-Muelas és mtsai., 2021; Csányi és mtsai., 2023) – a neuromítoszok elterjedtségét vizsgáló kutatások eredményei alapján az egyik leggyakrabban vizsgált neuromítoszok egyike is a mozgással kapcsolatos, miszerint: „Mozgáskoordinációs gyakorlatok rövid sorozatainak hatására



javul a bal és a jobb félteke működésének integrációja.”<sup>1</sup> Legújabb hazai kutatási eredményeink alapján (Vig és mtsai., 2023) a legelterjedtebb neuromítosz hazánkban a pedagógusképzésben tanuló hallgatók körében ugyancsak ehhez a területhez kapcsolódik.

A jelenség átfogó vizsgálatának szükségességét támasztja alá az is, hogy mind hazai, mind pedig nemzetközi szinten számos olyan mozgásterápiás eljárás létezik, melyek hatóságának magyarázata az agyműködéssel kapcsolatos téves elképzelésen, a mozgásfejlődéssel kapcsolatos megdőlt elméleten nyugszik (lásd fentebb) és amelyek a mozgás kognitív funkciókkal való összefüggésére hivatkozva olyan fejlesztő hatás ígérétével kecsegtetnek, mely hatás tudományosan nem igazolt. Más esetekben a mozgásfejlődéssel kapcsolatos, mára már megdőlt motoros fejlődési elméleteket alapul véve jelennek meg a közösségi médiában olyan cikkek, melyek indokolatlan esetben is extra mozgásfejlesztés szükségességére hívják fel a figyelmet, továbbá a mozgásfejlődés menetéből próbálnak egyszerű következtetéseket levonni a későbbi életkori kognitív fejlődéssel, vagy akár tanulási zavarok megjelenésével kapcsolatosan<sup>2</sup>.

Ahogy minden neuromítosz hátterében, így a mozgással, mozgásfejlődéssel és mozgásfejlesztéssel kapcsolatos neuromítoszok hátterében is valós tudományos tények állnak. A motoros és kognitív fejlődés bizonyos összefüggéseit megbízható evidenciák támasztják alá. Ahogy erre Bornstein és Suwalsky (2013) is rámutat, a csecsemőkori motoros érettség és aktív felfedezés empirikusan összefüggésbe hozható a gyermekkori fejlett kognitív képességekkel, mely összefüggéseket már a ’70-es évektől számos kutatási eredmény alátámaszt, pl.:

- McCall, Hogarty és Hurlburt (1972) a 6 hónapos pszichomotoros állapot és a 2 éves korban mutatott fejlődési profil összefüggését találták.
- Siegel (1989) a 4 hónapos Bayley pszichomotoros fejlődési index (PDI) 6 éves vizuális-motoros integrációval való összefüggését mutatta ki.
- Broman (1989) 8 hónapos Bayley pszichomotoros fejlődési index (PDI) 1 éves motoros fejlődéssel és 7 éves értelmi szinttel való összefüggését mutatta ki.
- Tamis-LeMonda és Bornstein (1993) összefüggést találtak a csecsemők 5 hónapos korban mutatott aktivitása a 13 hónapos korban mutatott figyelemi funkciója és játéktevékenysége között.
- Rose-Jacobs, Cabral, Beeghly, Brown és Frank (2004) a 4 hónapos csecsemő mozgásfejlettsége és a 2 éves korban tapasztalt motoros teljesítménye között találtak összefüggést.
- Friedman, Watamura és Robertson (2005) a 3 hónapos korban mért motoros kontroll 8 éves korban mért figyelemi teljesítménnyel való összefüggését találták.
- Viholainen és munkatársai (2006) pozitív összefüggést találtak a csecsemőkori motoros fejlettség és a 3 és 5 éves korban mért szókincs, továbbá a 7 éves korban mért jobb olvasási készség között.

---

<sup>1</sup> Angol nyelven: „Short bouts of co-ordination exercises can improve integration of left and right hemispheric brain function.”

<sup>2</sup> Ilyenek például azok a felhívások, melyek a kúszás/mászás mozgásfejlődési szakaszának kimaradását vagy ennek nem szabályszerű végrehajtását egyértelmű összefüggésbe hozzák a későbbi életkorban megjelenő tanulási zavarokkal.

- Gaysina, Maughan és Richards (2010) vizsgálati eredményei alapján a csecsemőkori megkésett motoros fejlődés (az állás és a járás életkora) előre jelezheti az olvasási zavarok kockázatát 11 éves korban.
- Bornstein és munkatársai (2013) vizsgálati eredményei alapján az 5 hónapos korban motorosan érettebb és aktívabb csecsemők 4 és 10 évesen magasabb intellektuális funkciókkal rendelkeztek motorosan kevésbé fejlett kortársaiknál, továbbá 10-14 évesen magasabb tanulmányi teljesítményt regisztráltak náluk.

Bár ahogy ezt a fenti példákból is láthattuk, a motoros és kognitív fejlődés összefüggései evidencia alapúak, a két terület fejlődése közötti ok-okozati tényezők nem tisztáztak. A fizikai aktivitás kognícióra gyakorolt hatása bizonyított, nincs azonban tudományos evidencia azzal kapcsolatban, hogy a fizikai aktivitás mely formája, milyen dózisban van erre hatással (Sibley – Etnier, 2003). Tudományos vizsgálatok eredményei hívják fel a figyelmet arra, hogy a két terület közötti összefüggés komplex, és bár a motoros terület vizsgálatából származó információk némi előrejelezhetőséget adnak a kezdeti kognitív teljesítményről, pusztán a mozgás vizsgálata alapján nem prediktálható a kogníció a későbbi életkorban (Son – Meisels, 2006). Adolph és Hoch (2019) is felhívják a figyelmet arra, hogy annak ellenére, hogy számos kutatás bizonyítja, hogy a motoros készségek elsajátítsa más területeken is fejlődést eredményez, az ok-okozati mechanizmusok azonosítása nélkül csak együttjárásról beszélhetünk, hiszen a legtöbb kutatásban csak a kezdő és végpont azonosítása valósul meg, a köztes folyamatokról, kapcsolatokról nincs információ. Több fejlődési út is vezethet ugyanahhoz a végponthoz. A korábban elsajátított járás és a nagyobb szókincs közti összefüggés (Walle – Campos, 2014) hátterében például szociális tényezők is szerepet játszhatnak: maga a járás például több szociális interakcióra ad lehetőséget, mely befolyásolhatja a szókincs fejlődését.

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy a motoros fejlődés egyrészt igényli, másrészt facilitálja az alapvető pszichés funkciók fejlődését, ezért a motoros viselkedés mindig csak kontextusban értelmezhető (Adolph – Hoch, 2019).

## 2. A kutatás célja

Kutatásunk célja a mozgással, mozgásfejlődéssel és mozgásfejlesztéssel kapcsolatos tévhitek (ún. mozgásfejlődési neuromítoszok) elterjedtségének feltárása, előfordulási gyakoriságának feltérképezése pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és végzett pedagógusok körében. Kutatásunk eredményei által az alábbi kérdéseket szeretnénk megválaszolni:

- Mely mozgásfejlődéssel, mozgásfejlesztéssel kapcsolatos neuromítoszok a leginkább elterjedtek a pedagógusjelölt hallgatók és a végzett pedagógusok körében?
- Van-e különbség a mozgásfejlődéssel, mozgásfejlesztéssel kapcsolatos neuromítoszok elterjedtségében a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és a végzett pedagógusok között, továbbá terápiás tanfolyami végzettséggel rendelkező és nem rendelkező pedagógusok között?

Eredményeink kiindulópontját és alapját képezhetik további, a mozgással, mozgásfejlődéssel és mozgásfejlesztéssel kapcsolatos tévhitek vizsgálatait fókuszba állító kutatásoknak.

### 3. A kutatás módszere

#### 3.1. A vizsgálati minta jellemzése

Vizsgálatunkban összesen 1556 fő vett részt, akik közül 822 fő felsőoktatásban, pedagógusképzésben részt vevő hallgató (életkor:  $29,65 \pm 9,93$  év), 734 fő pedig végzett pedagógus (életkor:  $48,05 \pm 9,3$  év) volt. A felsőoktatásban tanuló hallgatók a 16 magyarországi pedagógusképző intézményből 12 intézmény hallgatóit képviselték, megkeresésük az adott intézmény segítségével, oktatási rendszerüzeneten keresztül valósult meg. A végzett pedagógusok felkeresése az egyes felsőoktatási intézmények levelezőlistáin keresztül, továbbá pedagógusokat tömörítő internetes csoportokon keresztül valósult meg.

Mintánkat többségében (89,97%) nők alkották. A vizsgálati mintába Magyarország minden régiójából kerültek vizsgálati személyek. A vizsgálati minta 14,78%-a rendelkezett valamilyen mozgásterápiás végzettséggel. Az 5 leggyakoribb mozgásterápiás végzettség a Kulcsár Mihályné-féle komplex mozgásterápia, az Alapozó Terápia, a TSMT/HGR a DSZIT és az INPP voltak.

A vizsgálati minta részletes, almintánként történő jellemzését az 1. táblázat foglalja magában.

1. táblázat. A vizsgálati minta almintánkénti jellemzése

Szempont	Teljes vizsgálati minta jellemzői	Felsőoktatásban, pedagógusképzésben részt vevő hallgatók almintájának jellemzői	Végzett pedagógusok almintájának jellemzői
Elemzése	1556 fő	822 fő	734 fő
Életkor	$38,25 \pm 13,32$ év	$29,65 \pm 9,93$ év	$48,05 \pm 9,3$ év
Nemi megoszlás	Férfi: 9,51% Nő: 89,97% Nem nyilatkozott: 0,51%	Férfi: 11,68% Nő: 87,71% Nem nyilatkozott: 0,61%	Férfi: 7,08% Nő: 92,51% Nem nyilatkozott: 0,41%
Regionális megoszlás	Budapest: 26,74% Dél-Alföld: 5,08% Dél-Dunántúl: 8,61% Észak-Alföld: 10,54% Észak-Magyarország: 9,38% Közép-Dunántúl: 12,34% Közép-Magyarország: 19,34% Nyugat-Dunántúl: 7,97%	Budapest: 21,65% Dél-Alföld: 5,11% Dél-Dunántúl: 7,42% Észak-Alföld: 11,56% Észak-Magyarország: 10,58% Közép-Dunántúl: 14,23% Közép-Magyarország: 22,26% Nyugat-Dunántúl: 7,18%	Budapest: 32,43% Dél-Alföld: 5,04% Dél-Dunántúl: 9,95% Észak-Alföld: 9,40% Észak-Magyarország: 8,04% Közép-Dunántúl: 10,22% Közép-Magyarország: 16,08% Nyugat-Dunántúl: 8,86%
Végzettség, képzési irány szerinti megoszlás	gyógypedagógus, konduktor: 50% testnevelő, gyógytestnevelő: 12,4% óvodapedagógus: 11,89%	gyógypedagógus, konduktor: 40,51% testnevelő, gyógytestnevelő: 17,52% óvodapedagógus: 13,63% tanító: 14,36%	gyógypedagógus, konduktor: 60,63% testnevelő, gyógytestnevelő: 6,68% óvodapedagógus: 9,95% tanító: 8,45%

Szempon	Teljes vizsgálati minta jellemzői	Felsőoktatásban, pedagógusképzésben részt vevő hallgatók almintájának jellemzői	Végzett pedagógusok almintájának jellemzői
	tanító: 11,57% nem testnevelő pedagógus: 14,14%	nem testnevelő pedagógus: 13,99%	nem testnevelő pedagógus: 14,31%
Mozgásterápiás végzettség	Nincs: 85,22% Van: 14,78%	Nincs: 97,08% Van: 2,92%	Nincs: 71,93% Van: 28,07%

### 3.2. A vizsgálati eszköz bemutatása

Kérdőíves vizsgálatunkat a Magyar Neuroeducáció Kérdőívvel (MANEK, 2022) végeztük, amely kérdőív a projekt rövid leírását követően két, a demográfiai kérdéseket (életkor, nem, végzettség, lakóhely), illetve a korábban szerzett ismeretekre (pl. pszichológiával és neuropedagógiával kapcsolatos kurzusok), az idegtudományok és az idegtudományokon alapuló oktatási módszerek iránti érdeklődésre, továbbá az ezekről való tájékozódáshoz használt forrásokra vonatkozó kérdéseket foglalt magába. Ezt követően 44 neurológiai állításról kellett a válaszadónak megállapítania, hogy igaznak vagy hamisnak véli-e az állítást. A 44 állítás közül 23 Dekker és munkatársai (2012) kutatásában is megjelenő, az agyműködéssel és tanulással kapcsolatos állítás volt, 13 állítás a mozgással, illetve a motoros fejlődéssel, fejlesztéssel, 8 állítás pedig az idegen nyelvek tanulásával állt kapcsolatban. Jelen tanulmányban a mozgással, mozgásfejlődéssel és mozgásfejlesztéssel kapcsolatos állításokra adott válaszok eredményeinek elemzésére vállalkozunk. (Az elemzett állításokat lásd a 2. táblázatban.)

A kérdőívek kitöltése online formában, Google Forms segítségével valósult meg. Az állításokról a válaszadónak egy 4 pontos Likert-skála segítségével kellett eldönteniük, hogy mennyire biztosak annak igazságtartalmában (4 = Teljes mértékben egyetért, 3 = Valamennyire egyetért, 2 = Valamennyire nem ért egyet, 1 = Teljes mértékben nem ért egyet), továbbá minden állítás esetén lehetőség volt a „Nem tudom” válasz megjelölésére.

### 3.3. Az adatfeldolgozás módszere

Adattisztítást követően az állításokra adott válaszokat „egyetért” (4 és 3 válaszok), „nem ért egyet” (2 és 1 válaszok), illetve „nem tudom” válaszra kódoltuk át, majd az összes választ kódoltuk az egyes válaszok helyessége, illetve helytelensége alapján. A helyes, helytelen és nem tudom válaszok gyakoriságát leíró statisztikai módszerekkel elemeztük. A vizsgálati minta egyes almintáinak (felsőoktatásban részt vevő pedagógushallgató és végzett pedagógus, terápiás végzettséggel rendelkező gyakorló pedagógus és terápiás végzettséggel nem rendelkező pedagógus) eredményei közötti összehasonlításhoz Mann-Whitney-féle U-próbát alkalmaztunk.

A statisztikai elemzéseket SPSS statisztikai szoftverrel végeztük (IBM SPSS Statistics, 25. verzió) a szignifikanciaszintet  $p < 0,05$ -ben határoztuk meg.

## 4. Eredmények

### 4.1. A mozgással, mozgásfejlődéssel és mozgásfejlesztéssel kapcsolatos tévhitek elterjedtsége

Eredményeink a mozgással kapcsolatos neuromítoszok széles körű elterjedtségéről tanúskodnak mind a felsőoktatásban tanulók, mind pedig a végzett pedagógusok körében.

Ahogy azt a 2. táblázatban is láthatjuk, mind a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, mind pedig a végzett pedagógusok körében a négy legelterjedtebb neuromítosz az agyféltekei integráció mítoszához kapcsolódik, mely kutatások alapján a leggyakoribb tévhitek egyike (Csányi és mtsai., 2023). Ezen állításokra a hibás válaszadási arány a hallgatók körében 72,2–89,7%, a végzett pedagógusok körében pedig 91,3 és 95,8% között mozgott.

13 kérdésből 12 kérdés esetén a köznevelésben dolgozó pedagógusok hibás válaszadási aránya magasabb volt, mint a felsőoktatásban tanuló hallgatóké. A 13 állításból a hallgatók átlagosan 8 (Median = 8, CI = 7,6–7,97), míg a végzett szakemberek átlagosan 10 (Median = 10, CI = 9,34–9,66) kérdésre válaszoltak helytelenül.

A legelterjedtebb mozgással kapcsolatos neuromítosz a magyarországi pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és a végzett pedagógusok körében egyaránt a Dekker (2012) kérdőívben, illetve további neuromítoszokat vizsgáló kérdőívekben (Torrijos-Muelas és munkatársai; 2021) nagy gyakorisággal megjelenő állítás volt, miszerint: „A motoros és érzékelő/észlelő funkciók koordinációját igénylő gyakorlatok fejlesztik az olvasási és számolási készségeket.” A hallgatók 89,7%-a, a végzett pedagógusok 95,8%-a vélte – hibásan – helyesnek a fenti állítást.

Hasonlóan magas arányú hibás válaszadást (hallgatók: 84,8%-a, végzett pedagógusok 95,8%-a adott hibás választ) tapasztaltunk az alábbi – hibás – állítással kapcsolatban: „A két agyfélteke közötti kommunikáció megfelelő mozgássorokkal tartósan javítható.” Kutatási eredményeink alapján a hallgatók körében a harmadik, a végzett pedagógusok körében a 4. legelterjedtebb neuromítosz az volt, miszerint: „Mozgáskoordinációs gyakorlatok rövid sorozatainak hatására javul a bal és a jobb félteke működésének integrációja.” Ennek igazságtartalmát a hallgatók 81,2%-a, a pedagógusok 92,9%-a ítélte meg helytelenül, tehát vélte igaznak.

**2. táblázat.** A Magyar Neuroeducáció Kérdőív (MANEK, 2022) mozgással, mozgásfejlődéssel, illetve mozgásfejlesztéssel kapcsolatos állítási, ezek igazságtartalma és az állítások rangsorolása az állítások helyességét legtöbbször hibásnak megítélt állítások alapján, az állítások igazságtartalmát helytelenül megítélő vizsgálati személyek aránya a mintában

A kérdőívben szereplő állítás és annak forrása (Állítás forrása: S=saját <sup>3</sup> )	A kérdőívben szereplő állítás igazságtartalma (I = Igaz, H = Hamis)	Rangsor – Hallgatók	Helytelen válaszarány (%) – Hallgatók	Rangsor – Végzett pedagógus	Helytelen válaszarány (%) – Végzett pedagógus
A motoros és érzékelő/észlelő funkciók koordinációját igénylő gyakorlatok fejlesztik az olvasási és számolási készségeket. (Dekker, 2012)	H	1	89,7	1	95,8

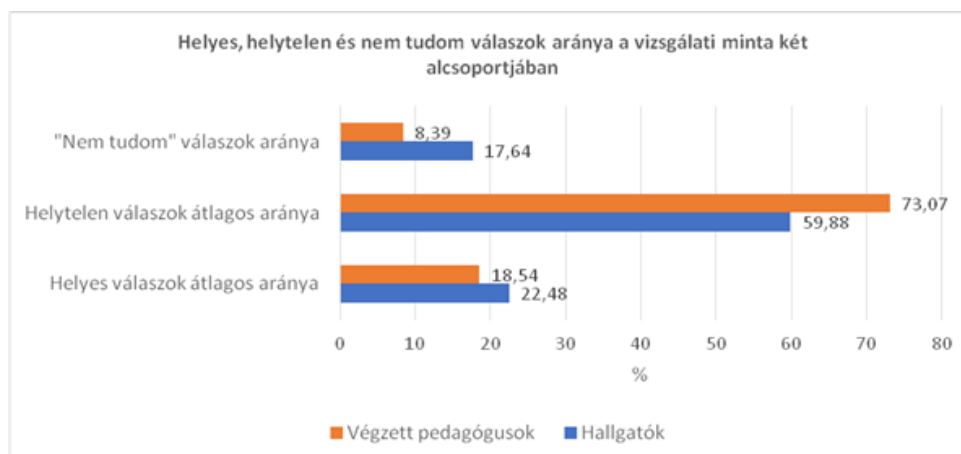
<sup>3</sup> Saját= Saját kutatócsoportunk által megfogalmazott állítások

A két agyfélteke közötti kommunikáció megfelelő mozgássorokkal tartósan javítható. (S)	H	2	84,8	2	95,5
Mozgáskoordinációs gyakorlatok rövid sorozatainak hatására javul a bal és a jobb félteke működésének integrációja. (Dekker, 2012)	H	3	81,4	4	92,9
A keresztezett mozgások kivitelezésének nehézsége a két agyfélteke összehangoltságának gyengeségét mutatja. (S)	H	4	72,0	3	91,3
A nyelvi zavarok hátterében a megkésett vagy a tipikustól eltérő mozgásfejlődés áll. (S)	H	5	67,6	5	81,9
Megfelelő mozgásfejlesztés/terápia hatására új idegsejtek keletkeznek az agykéreg mozgató területein. (S)	H	6	64,0	8	74,0
A csecsemőkori kúszás váltja ki (aktiválja) a két agyféltekét összekötő idegpályarendszer közötti kommunikációt. (S)	H	7	62,2	6	79,0
A csecsemőkori kúszás kimaradása tanulási/magatartási nehézségekhez vezet. (S)	H	8	61,4	10	71,8
A szabályostól (ellentétes karláb használatától) eltérő kúszás az idegrendszer éretlenségét mutatja. (S)	H	9	57,4	7	75,9
A csecsemőkori mozgásfejlődés állomásainak (mérőföldköveinek) nem kell szigorú sorrendben követniük egymást a normál fejlődéshez. (S)	I	10	57,1	9	71,9
A primitív reflexek vizsgálata normál fejlődés esetén óvodás- és iskoláskorban nem alkalmas tanulási problémák előrejelzésére. (S)	I	11	45,7	11	62,5
A keresztezett laterális (pl. ha valakinek a bal keze és a jobb lába domináns) tanulási és nyelvi zavarok jele/előjele. (S)	H	12	27,0	12	49,7
A nagy intenzitású mozgások javítják a mentális funkciókat. (Dekker, 2012)	I	13	8,3	13	7,6

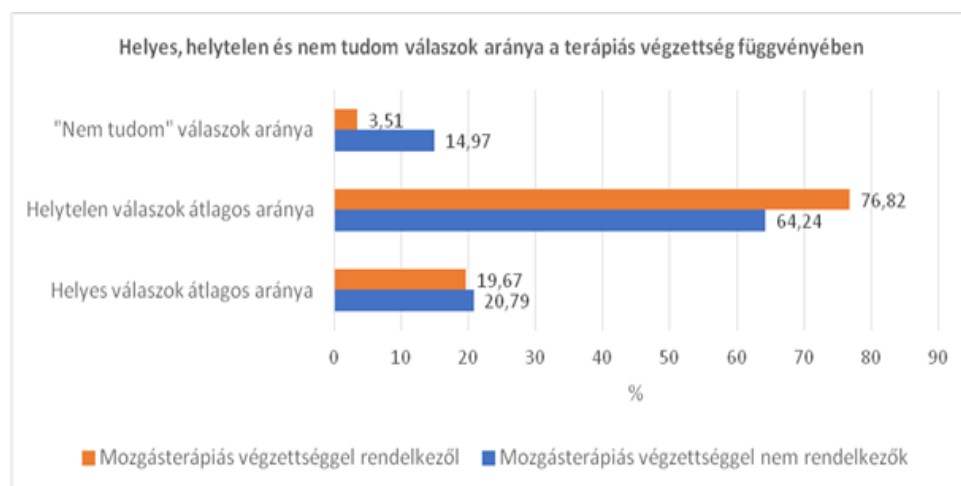
#### **4.2. Az alminták közötti különbségvizsgálat eredményei**

Ahogy ezt az 1. ábrán láthatjuk, a helyes válaszok átlagos aránya a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók körében magasabb volt (22,48%), mint a végzett pedagógusok körében (18,54%), továbbá a végzett pedagógusok körében a helytelen válaszok aránya volt magasabb (73,07% vs. 59,88%). Mindamelllett, hogy a végzett pedagógusokat magasabb hibás, és alacsonyabb helyes válaszadási arány jellemezte, az állításokra a hallgatóknál magabiztosabb választ adtak, mely magabiztosságra a „nem tudom” válaszlehetőség végzett

pedagógusok körében megjelenő alacsonyabb arányból (9.38% vs. 17.64%) következtethetünk. Statisztikai elemzésünk alapján a fenti alminták közötti különbség szignifikáns mértékű volt mind a helyes (Mann–Whitney  $U = 249963$ ;  $p < 0,001$ ), mind a helytelen (Mann–Whitney  $U = 181783$ ;  $p < 0,001$ ), mind pedig a „nem tudom” (Mann–Whitney  $U = 207902.5$ ;  $p < 0,001$ ) válaszok arányában.



**1. ábra.** Helyes, helytelen és nem tudom válaszok aránya a vizsgálati minta két alcsoportjában



**2. ábra.** Helyes, helytelen és nem tudom válaszok aránya mozgásterápiás végzettséggel rendelkező és nem rendelkező pedagógusok körében

A végzett pedagógusok több mozgásfejlődéssel, mozgásfejlesztéssel kapcsolatos állítás valóságtartalmát ítélték meg helytelenül. A hallgatók a 13 kérdésből átlagosan 8, míg a végzett pedagógusok átlagosan 10 állítást ítélték meg hibásan.

A mozgásterápiás végzettséggel rendelkező és nem rendelkező, végzett pedagógusok eredményeit összevetve azt találtuk, hogy a mozgásterápiás végzettséggel rendelkező pedagógusok több mozgásfejlődéssel, mozgásfejlesztéssel kapcsolatos állítás

valóság tartalmát ítélték meg helytelenül (11), mint a terápiás végzettséggel nem rendelkező pedagógusok (10).

Meglepő az eredmény, miszerint a terápiás végzettséggel rendelkező pedagógusok körében magasabb helytelen válaszadási arányt és alacsonyabb helyes válaszadási arányt tapasztaltunk, mint a terápiás végzettséggel nem rendelkezők körében és a terápiás végzettséggel rendelkező szakemberek nagyon alacsony arányban voltak bizonytalanok egy-egy állítás valóság tartalmának eldöntésével kapcsolatban (lásd 2. ábra). A helyes válaszokban a két csoport közötti különbség nem volt szignifikáns mértékű (Mann–Whitney  $U = 51353$ ;  $p = 0,226$ ), a helytelen és nem tudom válaszok arányában azonban a két csoport között szignifikáns különbséget találtunk (Mann–Whitney  $U = 39548,5$ ;  $p < 0,001$  és Mann–Whitney  $U = 40035$ ;  $p < 0,001$ ).

### 4.3. Ismeretekről való tájékozódás forrása

Kíváncsiak voltunk arra, milyen gyakran tájékozódnak a vizsgálati minta egyes almintái az idegrendszer, illetve az agy működésével kapcsolatban a különböző forrásokból. A különböző forrásokból történő tájékozódás gyakoriságát egy ötfokozatú skálán ítélték meg a vizsgálati minta tagjai. Eredményeink alapján (lásd 3. ábra) a végzett pedagógusok körében a 3 legjellemzőbb tájékozódási forrás a folyóiratokból, Facebookról és továbbképzésekből való tájékozódás, míg a hallgatók leginkább a YouTube-ról, magazinokból és a Facebookról tájékozódnak. Mindkét almintha esetén alacsony gyakoriság jellemzi az angol nyelvű szakfolyóiratokból való tájékozódást.



3. ábra. Az idegrendszer, illetve az agy működésével kapcsolatban való tájékozódás forrásának gyakorisága a vizsgálati minta almintáiban (A gyakoriság megítélése egy 1–5 skálán valósult meg)

## 5. Megbeszélés és következtetések

Kutatási eredményeink alapján hazánkban a mozgással kapcsolatos neuromítoszok elterjedtsége magasnak mondható. Az agyféltekei integrációval kapcsolatos állítások esetén (lásd a négy legelterjedtebb neuromítosz a jelen vizsgálat kutatási mintájában) a hibás válaszadási arány a hallgatók körében 72,2–89,7%, a végzett pedagógusok körében pedig 91,3% és 95,8% közötti volt. Torrijos-Muelas és munkatársai (2021) szakirodalmi



áttekintése alapján az agyféltekei integrációval kapcsolatos mítoszok a leggyakrabban vizsgált és legelterjedtebb neuromítoszok közé tartoznak. Kutatási eredmények alapján (Dekker, 2012; Deligiannid – Howard-Jones, 2015; Ferrero – Vadillo, 2016; Tovazzi – Giovannini – Basso, 2020), az európai országok pedagógusainak és pedagógusjelöltjeinek hibás válaszadási aránya ezen a területen 56% (Görögország) és 88% (Egyesült Királyság) között mozog (Csányi és mtsai., 2023). Megállapíthatjuk tehát, az agyféltekei integrációval kapcsolatos mítoszok elterjedtsége hazánkban Európa más országaihoz képest is kiemelkedően magasnak tekinthető.<sup>4</sup>

Figyelemfelkeltő az eredmény, miszerint az elemzés fókuszában álló 13 kérdésből 12 kérdés esetén a köznevelésben dolgozó pedagógusok hibás válaszadási aránya magasabb volt, mint a felsőoktatásban tanuló hallgatóké, és statisztikai elemzésünk alapján a fenti alminták közötti különbség szignifikáns mértékű volt mind a helyes, mind a helytelen, mind pedig a „nem tudom” válaszok tekintetében. A hallgatókat magasabb helyes és alacsonyabb helytelen válaszadási arány jellemezte. A fenti eredmény háttérben véleményünk szerint a mozgásfejlődéssel kapcsolatos elméletek elmúlt évtizedekben való változása is állhat, hiszen ezen új elméletekkel a hallgatók egyetemi kurzusaik során nagyobb eséllyel találkozhatnak. A másik oldalról viszont a pedagógusok a különböző továbbképzési hirdetésekben, reklámokban, de különösen a Facebookon létrehozott szakmai csoportokban rendszeresen találkozhatnak a mozgásfejlődéssel kapcsolatos téves elméletekkel, információkkal. A háttértényező feltárásához a vizsgálati minta további, részletesebb elemzésére van szükség.

Ugyancsak figyelemre méltó az eredmény, miszerint a helytelen válaszadási arányban statisztikailag is számottevő, szignifikáns különbséget találtunk a terápiás végzettséggel rendelkező és a terápiás végzettséggel nem rendelkező pedagógusok között. A terápiás végzettséggel rendelkező pedagógusokat magasabb átlagos hibás válaszadási arány jellemezte, továbbá kevésbé voltak az állítások helyességével kapcsolatosan bizonytalanok, mint a terápiás végzettséggel nem rendelkezők.

A különbségvizsgálatok fenti eredményeit azért is tartjuk fontosnak, mert számos hazánkban is alkalmazott mozgásterápiás eljárás a kutatásunkban is megjelenő neuromítoszokra épít, és esetenként kizárólag a mozgás mint eszköz alkalmazásával olyan (pl. kognitív vagy magatartási) területre gyakorolt hatás elérésével kecsegtet, mely hatás elérésével kapcsolatosan evidenciaalapú ismerettel nem rendelkezik. Ez komoly probléma, mivel a hatástalan eljárások alkalmazása egyrészt időt és energiát vesz el más, hatékony módszerek alkalmazásától, másrészt nagy anyagi terhet róhat az azt alkalmazó családokra.

Torrijos-Muelas és munkatársai szakirodalmi áttekintése alapján (2021) a neuromítoszok elterjedtségének háttérében a tudományos ismeretek hiánya, a kutatók és a gyakorló tanárok közötti kommunikációs szakadék, továbbá a tanárok által felkeresett alacsony színvonalú információforrások állnak. Ugyancsak a fent hivatkozott publikáció rávilágít arra, hogy a pedagógushallgatók és végzett pedagógusok érdeklődnek az idegtudományok és ezek oktatási vonatkozásai iránt és ezen ismereteket hasznosnak tartják a munkájuk során.

---

<sup>4</sup> A mítosz háttérben álló, ennek igazságtartalmát cáfoló tudományos ismeretek összegzése nem képzí jelen tanulmány fókuszát, Csányi és munkatársainak (2023) publikációja azonban részletes és evidenciaalapú ismertetést nyújt a fentiekre a téma iránt érdeklődők számára.

Az eredmények fényében nagy szükség van a tudományosan megalapozott ismeretek széles körű kommunikációjára, akár nem tudományos fórumokon, a szociális médiaplatformokon keresztül (pl. Facebook) is, hiszen a nem tudományos forrásokból eredményeink alapján a végzett pedagógusok és a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók is előszeretettel tájékozódnak.

A nem tudományos forrásból történő tájékozódásnak megvan a veszélye. Számos mozgásterápiás eljárás megalapozatlanul, mindennemű evidencia, tudományos bizonyíték nélkül, neuromítoszokra építve hirdeti magát. Az egyszerű magyarázatok miatt a mítoszokat könnyen elhiszik és evidenciának veszik az azokat olvasók. Kutatásokból kiderül, hogy amikor egy téves hiedelmet a tanárok természetesnek vesznek, akkor tudásukat magabiztosnak érzik (Kim és Sankey, 2017). Ezen magabiztosságot jelen kutatási eredményeink is alátámasztották, hiszen vizsgálatunk magasabb hibás válaszadási aránnyal rendelkező almintái kisebb arányban jelölték meg a „nem tudom” válaszlehetőséget az egyes állítások valóságtartalmának megítélése során, mit az átlagosan magasabb helyes válaszadási aránnyal rendelkező almintá. További veszélyforrást jelenthet továbbá, hogy a mítoszok gyakran hihetőbbek lehetnek, mint a tudományos tények, így ezek terjesztésére is nagyobb hajlandóság mutatkozhat (Mercier et al., 2018).

Kutatócsoportunk célja a neuromítoszok elterjedtségének feltárása és az ezekkel kapcsolatos ismeretek különböző fórumokon keresztül történő terjesztése. Kutatócsoportunk tagjainak eddig megjelent publikációi (Vig, 2019; Vig, 2020; Csányi és mtsai., 2023; Vig és mtsai., 2023) a fenti folyamat támogatását szolgálják.

A kutatás az MTA ELTE Pszichomotoros Fejlődés Kutatócsoport keretein belül valósult meg. A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta (SZKF3/2021).

### Felhasznált irodalom

- AAP (American Academy of Pediatrics) (1982). The Doman-Delacato Treatment of Neurologically Handicapped Children. *Pediatrics*, 70 (5), 810–812.
- AAP (2010). AAP Publications Reaffirmed and Retired. *Pediatrics*, 126, e994. [CrossRef]
- Adolph, K. E. – Hoch, J. E. (2019). Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual Review of Psychology*, 70, 141–164.
- Bailey, R. P. – Madigan, D. J. – Cope, E. – Nicholls, A. R. (2018). The prevalence of pseudoscientific ideas and neuromyths among sports coaches. *Frontiers in Psychology*, 9, 641.
- Bornstein, M. H. – Hahn, C. S. – Suwalsky, J. T. (2013). Physically developed and exploratory young infants contribute to their own long-term academic achievement. *Psychological Science*, 24 (10), 1906–1917.
- Bornstein, M. H. – Hahn, C. S. – Wolke, D. (2013). Systems and cascades in cognitive development and academic achievement. *Child Development*, 84 (1), 154–162.

- Broman, SH. Infant physical status and later cognitive development. In: Bornstein, MH.; Krasnegor, NA., editors. *Stability and continuity in mental development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1989. p. 45-62.
- Csányi T. – Kälbli K. – Svraka B. – Révész-Kiszela K. – Vig J. (2023). Neuromítoszok az oktatásban–tények és törekvések. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 78, No. 2, 273–289. <https://doi.org/10.1556/0016.2023.00007>
- Dekker, S. – Lee, N. C. – Howard-Jones, P. – Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, Vol. 3, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>
- Deligiannidi, K. – Howard-Jones, P. A. (2015). The neuroscience literacy of teachers in Greece. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3909–3915.
- Doman, C. H. (1968). *The diagnosis and treatment of speech and reading problems*. Springfield, IL: Thomas.
- Ferrero, M. – Garaizar, P. – Vadillo, M. A. (2016). Neuromyths in education: Prevalence among Spanish teachers and an exploration of cross-cultural variation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 496.
- Friedman, A. H. – Watamura, S. E. – Robertson, S. S. (2005). Movement–attention coupling in infancy and attention problems in childhood. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47 (10), 660–665.
- Gaysina, D. – Maughan, B. – Richards, M. (2010). *Developmental Medicine & Child Neurology*. Clinical Letter, 680–681.
- Gesell A. (1943). *Infant and Child in the Culture of Today*. Los Angeles, CA: ReadBook Ltd., 646.
- Hartman, N. C. – Hartman, R. K. (1972). The theory of neurological organization in historical perspective. *Journal of Reading Behavior*, 5 (3), 177–185.
- Kim, M. – Sankey, D. (2018). Philosophy, neuroscience and pre-service teachers' beliefs in neuromyths: A call for remedial action. *Educational Philosophy and Theory*, 50 (13), 1214–1227.
- Kulcsár Mihályné. (2015). *A tanulás öröm is lehet Delacato módszere alapján*. Magánkiadás.
- Marton-Dévényi, É. – Szerdahelyi M. – Tóth G. – Keresztesi K. (2020). *Alapozó Terápia tanulmány*. Budapest: Alapozó Terápiák Alapítvány.
- McCall, R. B. – Hogarty, P. S. – Hurlburt, N. (1972). Transitions in infant sensorimotor development and the prediction of childhood IQ. *American Psychologist*, 27 (8), 728.
- Mercier, H. – Majima, Y. – Miton, H. (2018). Willingness to transmit and the spread of pseudoscientific beliefs. *Applied Cognitive Psychology*, 32 (4), 499–505.
- OECD (2002). *Understanding the brain: Towards a new learning science*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Oxford University Press (2010). *Oxford Dictionary of English*. Oxford University Press, USA.
- Robbins, M. P. (1966). A study of the validity of Delacato's theory of neurological organization. *Exceptional Children*, 32 (8), 517–523.
- Rose-Jacobs, R. – Cabral, H. – Beeghly, M. – Brown, E. R. – Frank, D. A. (2004). The Movement Assessment of Infants (MAI) as a predictor of two-year neurodevelopmental outcome for infants born at term who are at social risk. *Pediatric Physical Therapy*, 16 (4), 212–221.
- Shirley M. M. (1933). *The First Two Years: A Study of Twenty-Five Babies*. Vol. II: Intellectual Development. Minneapolis: University of Minnesota Press, 539.
- Siegel, L. S. (1989). A reconceptualization of prediction from infant test scores. In: Bornstein, M. H. – Krasnegor, N. A. (eds.). *Stability and continuity in mental development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 89–103.
- Szvatkó Anna – Arató Domonkos – Bodnár Eszter – Fodorné Dr. Földi Rita (é. n.). *Gyermekút. Mozgásterápiás protokoll a korai gyermekkori intervencióban*. Protokoll. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Tamis-Lemonda, C. S. – Bornstein, M. H. (1993). Antecedents of exploratory competence at one year. *Infant Behavior and Development*, 16 (4), 423–439.
- Torrijos-Muelas, M. – González-Víllora, S. – Bodoque-Osma, A. R. (2021). The persistence of neuromyths in the educational settings: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, Vol. 11, 1–18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591923>
- Tovazzi, A. – Giovannini, S. – Basso, D. (2020). A new method for evaluating knowledge, beliefs, and neuromyths about the mind and brain among Italian teachers. *Mind, Brain, and Education*, 14 (2), 187–198.
- Vig J. (2019). Tények és neuromítoszok a keresztezett lateralitásról. *Logopédia*, III, 4–13.
- Vig J. (2020). Evidenciák a primitív reflexekkel kapcsolatban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 48, 171–183.
- Vig J. – Révész L. – Kaj M. – Kálbli K. – Svraka B. – Révész-Kiszela K. – Csányi, T. (2023). The prevalence of educational neuromyths among Hungarian pre-service teachers. *Journal of Intelligence*, 11 (2), 31.
- Viholainen, H. – Ahonen, T. – Lyytinen, P. – Cantell, M. – Tolvanen, A. – Lyytinen, H. (2006). Early motor development and later language and reading skills in children at risk of familial dyslexia. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48 (5), 367–373.

**Bozsikné Vig Marianna**

mesteroktató

ME Tanárképző Intézet Gyógypedagógiai Intézeti Tanszék

[mariann.bozsikne.vig@uni-miskolc.hu](mailto:mariann.bozsikne.vig@uni-miskolc.hu)

## A MAGATARTÁSZAVAROKRÓL A PSZICHOLÓGIAI TÍPUSTANOK, ÉS A KÍNAI ASZTROLÓGIA SZEMSZÖGÉBŐL

### 1. Bevezetés

A pszichológiai típustanok kidolgozása gyakorlati szükségletből fakad. Kidolgozói próbálták keretet adni az emberek jellemzéséhez, diagnosztizálásához. Az egyes típusokhoz alaptulajdonságokat írtak le, amely által könnyebb volt alapkategóriákba sorolni az embereket.

A legősibb tipológiát (temperamentumtípusok = vérmérséklet) i. e. 400-ban Hipokratész (görög orvos) alkotta meg. Elgondolása tapasztalati (empirikus) megfigyeléseken alapszik, de figyelembe vette Galenus őselemek szerinti csoportosítását is. Hipokratész az élettani tulajdonságokat (testnedvek) és a testalkat együtt járását ötvözte. A négy típust aszerint lehet elemezni, hogy a meghatározott külső tulajdonságok (testalkat) mellett milyen érzelmi reakciókat mutatnak az egyes csoportokhoz (típusokhoz) tartozó egyének.

- melankolikus (fekete epe) depressziós
- kolerikus (sárga epe) ingerlékeny
- szangvinikus (vér) derűlátó
- flegmatikus (nyálka) nyugodt, közönyös<sup>1</sup>

A 1920–30-as évek a tipológiai gondolkodás virágkorát jelentik az európai pszichológiában, magára valamit is adó pszichológus újabb típustannal állt elő.

**Ernst Kretschmer** (1888–1964) német pszichiáter hozzájárulása az alkatelmélethez elmegyógyintézetben ápolt pszichotikusok vizsgálatából nőtt ki. *Körperbau und Charakter* (1921) című munkájában három alapvető testalkati típust írt le, s azt igyekezett igazolni, hogy ezek bizonyos elmebetegségeknél gyakoribbak.

Temperamentum = a szervezet egészének összefüggő affektív, vegetatív, humorális és morfológiai adottságainak összessége.<sup>2</sup>

#### A piknikus alkat

- zömökek, végtagjaik rövidek, kerekded, jól táplált külsejűek

#### A leptoszom alkat

- henger alakú törzs, hosszú, keskeny mellkas, keskeny váll
- végtagjaik, nyakuk hosszú

#### Atletikus alkat

- végtagjaik hosszúak, válluk széles és izmos, csípőjük keskeny, lábuk vékony

<sup>1</sup> Halász L. – Marton L. M. (1978) 6–9. o.

<sup>2</sup> Halász L.-Marton L. M. (1978) 47–48. o.

#### A piknikus alkat

- arcszínük élénk, csontozatuk gyengébb, izomzatuk lágy, zsírpárnák a nyakon, az arcon, a törzsön
- hordóforma törzs (csapott váll, széles has)

Temperamentum: ciklotím

#### A leptoszom alkat

- csontjaik, izomzatuk és bőruik gyenge, finom és vékony
- orruk hosszú és éles vonalú, állkapcsuk kevésbé fejlett
- bőrszínük fakó

Temperamentum: skizotím

#### Atletikus alkat

- csontozatuk erőteljes, bőruik rugalmas és zsírszegény, izomzatuk erős
- erős, magas nyak, nyers, magas ívű fej

Temperamentum: viszkózus

### C. G. Jung funkcionális típusana

Jung Kretschmer és Jaensch munkásságával egy időben dolgozza ki funkcionális típusanát, amelynek előzményét jelentette:

Schiller költészetesztetikai munkájában leírt két szemben álló művésztípus: naiv alkotó – ösztönös, és a szentimentális alkotó – fokozott tudatosság.

Nietzsche a tragédia eredetével foglalkozva szembeállítja Apollót és Dionüszoszt – szemlélet, értelem, erkölcs, szellem vs. akarat, ösztön, vitalitás és élet.

Jung megfelelést látott a naív-apolói és a szentimentális-dionüszoszi típusok között, s úgy jellemezte őket, az egész lelki élet energiáját adó libidó az objektumra, a külvilágra (extravertált), illetve a szubjektumra, a belső világra (introvertált) irányul.

Mindkét alapvető beállítottságon / irányultságon belül különböző lelki működések lehetnek uralkodók:

Racionális típusoknál a gondolkodás (intellektuális megismerés + logikai következtetés) és az érzés (szubjektív értékelés: kellemes / kellemetlen)

Az irracionális típusnál az érzékelés (érezékszervekkel történő észlelés) és az intuíció (tudattalan tartalom észlelése)

Jung életformákat, valósághoz való viszonyulás és az alkotás személyiségmintázatait írja le: például az extravertált gondolkodó típus - általános sémákat, elveket, képleteket keres a valóságban, míg az introvertált gondolkodó jellegzetes példája az ismeretkritikát előtérbe állító Kant.<sup>3</sup>

Elmondhatjuk, hogy a magatartászavar másképp jelentkezik egy introvertált és egy extrovertált gyermeknél. Míg az introvertált<sup>4</sup> egyének befelé forduló emberek, akik szeretik az egyedülletet és ha társaságban vannak, akkor szeretnek a háttérben meghúzódni és csak figyelni az eseményeket. Ők azok a személyek, akik akkor tudnak feltöltődni, amikor egyedül vannak. Ezzel ellentétben az extrovertált<sup>5</sup> gyerekek kifelé forduló személyek, ők azok, akik könnyebben megnyílnak, szeretnek a középpontban lenni és kedvelik a nagy társaságokat. Ebből következik, hogy ők az emberekből merítenek energiát, nem szeretik az egyedülletet. Fontos megjegyezni, hogy minden introvertált és extrovertált személyiség sokkal komplexebb, mint minden ember.

<sup>3</sup> <https://pszichologia.szeszterke.ro/jung-tipologiaja/>

<sup>4</sup> „Introvertált.” Lexiq, 2020. <https://lexiq.hu/introvertalt> [letöltés ideje: 2023. 04. 20.].

<sup>5</sup> „Extrovertált.” Lexiq, 2020. <https://lexiq.hu/extrovertalt> [letöltés ideje: 2023. 04. 20.].

A magatartászavarban szenvedő introvertált gyermekek kisebb valószínűséggel mutatnak nyílt agressziót és konfrontatív viselkedést, mint az extrovertált gyermekek. Ehelyett nagyobb valószínűséggel követnek elrejtett viselkedést, például hazudnak, lopnak és vandalizmust követnek el. Nehézségeik lehetnek a szociális interakciókkal, visszahúzódhatnak a társas helyzetekből és nehezen barátkoznak. Másrészt a külső viselkedési zavarral küzdő gyermek impulzívabbak, és nyílt agressziót mutathatnak, például verekednek és erőszakoskodnak. Szociálisan is elég aktívak lehetnek, és manipulálhatnak másokat, hogy elérjék, amit akarnak. Fontos megjegyezni, hogy nem minden introvertált vagy extrovertált magatartászavarral élő gyermeknél fordulnak elő ezek a konkrét viselkedési formák. A magatartászavar összetett állapot, amelyet számos tényező befolyásol, többek között a genetika, a környezet és az egyéni temperamentum.

Ahhoz, hogy megértsük a magatartászavarral élő embert, ahhoz előbb le kell tisztázni a viselkedés és a magatartás fogalmát.<sup>6</sup> A viselkedés azon tevékenységek összessége, amelyekkel az élő szervezet környezetükkel állandó kölcsönhatásban a környezet ingeire válaszol. Az emberre a környezet egésze hatással van. A viselkedés alkalmi jellegű reakció, míg a magatartás állandó és az egész személyiségre hatással van. Ha egy személy ezentúl mindig helyesen viselkedik, akkor később a magatartása is helyessé válhat és ugyanez fordítva, ha mindig helytelenül viselkedik az egyén, akkor később helytelenné válik a magatartása is.<sup>7</sup>

## 2. A tipológiai gondolkodás nehézségei

- A típushoz számos előítélettel értékmozzanat is társul (szőke nők...).
- A tipológia az ember gyors megítélését szolgálja, de nem teszi lehetővé az okozati összefüggések (kölcsönhatások) feltárását.
- A típus nem azonos a logikai osztály fogalmával, amelybe a kérdéses objektum vagy teljesen beletartozik, vagy egyáltalán nem.
- Egyenértékű mintázatok a típusok, vagy van köztük értékbeli eltérés?
- Mennyire állandó egy-egy típus, illetve mennyire változtathatók az ember tipikus tulajdonságai?

### **Kínai asztrológia szemlélete az emberi típusokra vonatkozóan**

Ahogy az időjárás a hangulatunkat, úgy befolyásolja az univerzum finom energetikai lüktetése a mentális állapotunkat. A keleti metafizika szerint, a világegyetem folyamatos lüktetésében ciklikusan visszatérő mintázatok figyelhetők meg. Az univerzumban minden leírható az 5 őselem segítségével. Az öt őselem mindegyikének van jin (negatív polaritás, nőiesebb, passzív, lágyabb elfogadóbb) és jang (pozitív polaritás, aktív, férfiasabb) töltése. A személyiségfejlődést ez is meghatározza.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Zsidi Zoltán (1999) 12. o.

<sup>7</sup> „Viselkedés.” Kislexikon, 2020. <http://www.kislexikon.hu/viselkedes.html> [letöltés ideje: 2023. 04. 20.].

<sup>8</sup> Nagy M. – Való J. (2018) 14–15. o.

### ***Jang Föld, a monumentális hegy – Jang Föld gyermek***

Biztonságra törekszik. Fontos a támogató családi háttér, ez megalapozza az önbizalmát. Ha otthon minden rendben van, akkor könnyebben vesz bármilyen kihívást. Nincs problémája a beilleszkedéssel. Makacs, ha valamit a fejébe vett, akkor eltántoríthatatlan. Fontos, hogy legyen ideje alkalmazkodni az új helyzetekhez. Új helyzet előtt, hónapokkal fel kell készíteni a változásra.<sup>9</sup>

### ***Jin Föld, a termőföld – Jin Föld gyerekek***

Az összes jegy közül a Jin Föld gyerekeknek van a legnagyobb szükségük szüleik biztatására. Sokszor nem hisznek eléggé magukban. Saját képességeikkel kevésbé vannak tisztában, a hibáikat, gyengeségeiket felnagyítva érzékelik, míg másokban jellemzően az erősségeket látják meg. Abban, ami érdekli őket kimagaslóan tehetségesek, és jóval az átlag fölött tudnak teljesíteni, azonban mindez nekik természetesnek tűnik. Gyermekközösségben nem törekszenek központi szerepre, könnyen alkalmazkodnak, és beállnak az erőteljesebb vezető egyéniségek mögé.<sup>10</sup>

### ***Jang Fém, a harcos – Jang Fém gyerekek***

Gyerekként bátor és védelmező. Nem ijed meg a kihívásoktól. Szívesen veszi magára a nagy és erős testvér szerepét. Közösségben korán kiemelkedik vezető egyéniségével. Általában meghatározó tagja a csoportjának. Önbizalma megerősítésére hangsúlyt kell fektetni, ellenkező esetben belemehet vakmerő dolgokba is csak azért, hogy társainak bizonyítsa bátorságát.<sup>11</sup>

### ***Jin Fém, az ékszer – Jin Fém gyermek***

Mindennél jobban igényli a dicséretet, ezért a család részéről kiemelt szerepe van a valódi jelenlétnek és figyelemnek. Ha ezt megkapja, felnőtt korában erre tud alapozni és hozott képességeit erőlködés nélkül meg tudja mutatni a „világnak”. Ha elveszti önbizalmát, felébred benne a hajlam a másokkal való összehasonlításra, ami túlmehet az egészséges verseny szintjén és rivalizálásba fordulhat. Általában egész kicsi korban megjelenik valami művészi, különleges érdeklődés. Az átlagosnál érettebb, komolyabb gyermek, aki rendszerint korán felhívja a figyelmet magára okos meglátásaival vagy bölcs észrevételeivel.<sup>12</sup>

### ***Jang víz, az óceán – Jang víz gyermek***

Kedves, barátságos, csacsogó gyermek, aki önállóan gondolkodik és rendkívül erős az akarata. Ő a 24 órás örökmozgó, aki kíváncsisága miatt fokozott odafigyelést igényel. Egyfolytában izeg-mozog, igazi kis kísérletező. Veszélyérzete kevésbé fejlett a többi jegynél, ezért kiskorban hosszabb ideig nem célszerű felügyelet nélkül hagyni.

---

<sup>9</sup> Nagy M. – Való J. (2018) 186–190. o.

<sup>10</sup> Nagy M. – Való J. (2018) 223–227. o.

<sup>11</sup> Nagy M. – Való J. (2018) 257–261. o.

<sup>12</sup> Nagy M. – Való J. (2018) 291–293. o.



Jellemzőek rá a véget nem érő kérdések: „de miért?” Ha ezekre nem kap kielégítő választ, szívesen utánajár saját maga. Kísérletező alkata miatt nem riad vissza az extrémításoktól sem. Leginkább érzévekkel lehet rá hatni, elmagyarázva mit miért kell megcsinálni. A tekintélyelvű nevelés nem célravezető. Hihetetlen erős ambíciója van, már egészen kiskortól úgy érzi, mindenben a legjobbnak kell lennie. Ha mégsem tud a legjobbak közé kerülni, ez csalódást és mély frusztrációt okozhat. Szülőként önbizalmát erősítve arra kell figyelniük, hogy gyengébb teljesítmény esetén is szeretetünkéről biztosítva sugározzuk felé: az élet nem csak az örökös bizonyítással való versenyfutásról szól.<sup>13</sup>

### ***Jin Víz, a felhő analógiája – Jin víz gyermek***

Befelé forduló, érzékeny és intuitív gyermek, aki szívesen visszavonul a saját kis belső világába. Már egészen kiskorban megjelenhet egy ösztönös vonzódás a spiritualitás iránt. Sok figyelmet, törődést és szeretetet igényel szüleitől. Vele nem kell kiabálni, hiszen már egy rosszálló pillantásból is pontosan tudja, ha baj van. Mivel egyenrangúnak érzi magát minden embertársával, ezért a versenysportok nem neki valók. Szülőként későbbi életét nagyban megkönnyíthetjük azzal, ha korán megtanítjuk hallgatni belső megérzéseire, hiszen későbbi problémái megoldásában erre tud majd leginkább támaszkodni.<sup>14</sup>

### ***Jang Fa, az árnyékadó – Jang fa gyerekek***

Rendkívül erős akaratú, makacs, és elszánt gyermekek. Ha valamit a fejükbe vettek, nagyon nehéz meggyőzni őket az ellenkezőjéről. Elképzeléseiket, ötleteiket tűzön-vízen keresztülviszik. Kítartóak, szorgalmasok és korán érő típusok. Rendszerint komoly és érett gondolkodásuk van, ill. határozott véleményük a dolgokról. Már korán önállóvá válhatnak, és emiatt szívesen veszik, ha irányíthatják kisebb társaikat. Közösségben könnyen beilleszkednek, kisebb társaságban vezetői képességeik is hamar felszínre kerülnek, nagyobb társaságban viszont kitűnő csapatjátékos válik belőlük. Ahogyan a fák is szorosan összezárnak az erdőben, a Jang Fa gyermekek is igénylik a társaságot, és a bennük élő csapatszellemnek köszönhetően gyakran vonzódnak a csapatsportok iránt.<sup>15</sup>

### ***Jin Fa, a diplomata – Jin Fa gyermekek***

A Jin Fáról tudnunk kell, hogy mindig szeretne megfelelni. Azonban ahogyan a lélek fejlődik, szép lassan ráérez a benne lévő erőre, és ezáltal talál magára, így kezdi el végre maga irányítani az életét. Gyermekként könnyen befolyásolható, ezért érdemes odafigyelni, kivel is barátkozik. Könnyű elvinni rossz irányba, de azért szerencsére a kis Jin Fa nem teljesen elveszett. Alapvetően okos és óvatos, mindig megvan a magához való esze, hogy a rizikós helyzetektől távol tartsa magát. Időnként előfordul, hogy bizonytalan magában, és meginog, ha rosszaságon kapják. Ilyenkor félve attól, nehogy elveszítse szülei szeretetét elképzelhető, hogy füllent. Ezt tapasztalva szülőként érdemes

---

<sup>13</sup> Nagy M. – Való J. (2018) 321–323. o.

<sup>14</sup> Nagy M. – Való J. (2018) 352–357. o.

<sup>15</sup> Nagy M. – Való J. (2018) 51–53. o.

elbeszélgetni vele vajon ő mit tenne ebben a helyzetben a helyünkben? Önbizalmuk növeléséhez fontos a támogató, elfogadó, és konfliktusoktól mentes családi háttér.<sup>16</sup>

### ***Jang Tűz, a nap – Jang Tűz gyerek***

Tele van optimizmussal, jókedvvel, sokszor már 100 méterről is meghallani harsány nevetését. Nagyon őszintén örül mindennek, de ugyanolyan őszinteséggel ad hangot csalódottságának vagy nemtetszésének is. Kicsiként hajlamos a hisztire. A szülői értekezleten legtöbbször a Jang Tűz gyerekek szüleivel szoktak a tanulmányokon kívül a magatartásról is elbeszélgetni. Ugyanis őszinték, lelkesek és bizony sokszor hangosabbak is, mint az átlag. Nevelésüknél már egészen korán érdemes odafigyelni, hogy nem mindig kell kimondani úgy a dolgokat ahogyan vannak, sokszor a nyers szókimondás helyett többet ér el az életben, ha finomabban, vagy szebben fogalmaz. Jellemző rá a hirtelen fellángolás. Ha valami megtetszik neki, azonnal beleveti magát, majd ugyanolyan hirtelenséggel szállhat el a lelkesedése, ahogyan jött. Érdemes ezeket a fellángolásokat meglovagolni addig, amíg tartanak, támogassuk és biztassuk ezekben az időszakokban, majd, amikor lanyhul az érdeklődés, szívfájdalom nélkül engedjük őt továbblépni. A Jang Tűz gyermek mindig nyitott, kíváncsi, őszinte kis felfedező lélek marad.<sup>17</sup>

### ***Jin Tűz, a gyertyaláng – Jin Tűz gyermekek***

Érett és intelligens, már egészen kisgyermekként is inkább az idősebbekhez, vagy felnőtt társaságához vonzódik. Később is könnyebben fogad el tanácsokat öregebbektől, és belső igénye, hogy mentorként tekinthessen egy számára fontos (lehetőleg idősebb) személyre. Felelősségérzete már ebben a korai szakaszban is szembeűnő. Szüleire felnéz, az Édesanya személye sokszor központi szerepet játszik még későbbi életében is. A felnőttkori érzelmi stabilitása eléréséhez fontos számára az elfogadó és következetes szülői magatartás, valamint sok-sok „felnöttes,” komoly beszélgetés a világ dolgairól. A kiegyensúlyozott gyermekkor enyhítheti belső érzelmi instabilitását, és ezáltal egy csodálatos tanító válhat belőle környezete számára.<sup>18</sup>

## **3. Esettanulmányok**

A gyermek uralkodó az óvodai csoporton belül. Mindezt hangosan, a többieket túlkialbálva próbálja elérni. Szereti irányítani a többieket, de elsősorban csak a saját igényeit tartja szem előtt. Jellemzőek rá az alábbi mondatok: „Önállóan gondolkodik és rendkívül erős az akarata” (ld. Jang Víz). „Ha valami megtetszik neki, azonnal beleveti magát, majd ugyanolyan hirtelenséggel szállhat el a lelkesedése, ahogyan jött” (ld. Jang Tűz). „Közösségben korán kiemelkedik vezető egyéniségével” (ld. Jang Fém). A pedagógusok próbálják nála ezeket a viselkedési mintázatokat visszaszorítani, de nem sikerül. Ezért jelenleg óvodaváltást fontolgatja a szülő. (lásd *1. ábra*)

---

<sup>16</sup> Nagy M. – Való J. (2018) 83–86. o.

<sup>17</sup> Nagy M. – Való J. (2018) 117–120. o.

<sup>18</sup> Nagy M. – Való J. (2018) 151–154. o.

Főoldal  Kínai asztrológia - horoszkóp kalkulátor

Új képlet készítése Adatok módosítása + Nap - Nap + Óra - Óra + Perc - Perc  Rejtett törzsek struktúrái

SZEMÉLYES ADATOK	ÓRA	NAP	HÓNAP	ÉV
<b>M.Z.</b> 2016. December 26. <b>(férfi)</b> Budapest (19° 04' K)  <b>Önelem:</b> 壬 Jang Víz <b>Alap str:</b> Saját (Királyi Struktúra) 癸 Jin Víz <a href="#">Horoszkópod videóban</a>  Időzóna: 1 óra  LMT: 2016. December 26. UTC: 2016. December 26. Kínai LMT: 2016. December 26.		Bar 壬 ECsH JEI Jang Víz	AF 庚 Jang Fém	AP 丙 Jang Tűz
	AP 午 RV UT Ló Jang Tűz	Bar 子 RV Patkány Jang Víz	AF 申 UT LCs Úr ACs Majom Jang Fém	
	丁 己 Jin Tűz Jin Föld	癸 Jin Víz	戊 庚 壬 Jang Föld Jang Fém Jang Víz	

SZERENCSE OSZLOPOK										
93	83	73	63	53	43	33	23	13	3	
AF 庚	DH 己	7K 戊	DP 丁	AP 丙	AI 乙	DI 甲	KS 癸	Bar 壬	DF 辛	

1. ábra

Főoldal  Kínai asztrológia - horoszkóp kalkulátor

Új képlet készítése Adatok módosítása + Nap - Nap + Óra - Óra + Perc - Perc  Rejtett törzsek struktúrái

SZEMÉLYES ADATOK	ÓRA	NAP	HÓNAP	ÉV
<b>D.Zs.</b> 2018. December 29. <b>(férfi)</b> Budapest (19° 04' K)  <b>Önelem:</b> 乙 Jin Fa <b>Alap struktúra:</b> Forrás (Agr.) 癸 Jin Víz <a href="#">Horoszkópod videóban</a>  Időzóna: 1 óra  LMT: 2018. December 29. UTC: 2018. December 29. Kínai LMT: 2018. December 29.		Bar 乙 Jin Fa	KS 甲 Jang Fa	DP 戊 Fai Jang Föld
	AP 未 RV SE LCs MCs Kecske Jin Föld	DF 子 RV SE Patkány Jang Víz	DP 戌 MCs Kutya Jang Föld	
	乙 己 丁 Jin Fa Jin Föld Jin Tűz	癸 Jin Víz	丁 戊 辛 Jin Tűz Jang Föld Jin Fém	

SZERENCSE OSZLOPOK										
92	82	72	62	52	42	32	22	12	2	
KS 甲	AF 癸	DF 壬	7K 辛	DH 庚	AP 己	DP 戊	DI 丁	AI 丙	Bar 乙	

2. ábra

A gyermek erősen szorongó, az óvodában nem játszik, nem eszik, a székletét visszatartja egész nap. Otthon is csak pelenkába ürít. Jellemzőek rá az alábbi mondatok: „Fontos, hogy legyen ideje alkalmazkodni az új helyzetekhez. Új helyzet előtt, hónapokkal fel kell készíteni a változásra” (ld. Jang Föld). „Időnként előfordul, hogy bizonytalan magában” (ld. Jin Fa). (Lásd 2. ábra)

Főoldal  Kínai asztrológia - horoszkóp kalkulátor

Új képlet készítése Adatok módosítása + Nap - Nap + Óra - Óra + Perc - Perc  Rejtett törzsek struktúrái

SZEMÉLYES ADATOK	ÓRA	NAP	HÓNAP	ÉV
<b>Cs.L.</b> 2017. Január 19. <i>(férfi)</i> Budapest (19° 04' K)  <b>Önelem:</b> 丙 Jang Tűz <b>Alap struktúra: Intelligencia (Agr.)</b> 己 Jin Föld <b>Hatalom (Dir.)</b> 癸 Jin Víz <a href="#">Horoszkópod videóban</a>  Időzóna: 1 óra  LMT: 2017. Január 19. UTC: 2017. Január 19. Kínai LMT: 2017. Január 19.		Bar 丙 Jang Tűz	DP 辛 Jin Fém	Bar 丙 Jang Tűz
	Bar 午 Ló Jang Tűz	RV UT AI 丑 Bivaly Jin Föld	RV AP 申 Majom Jang Fém	UT LCs ACs
	丁 Jin Tűz Jin Föld	辛 Jin Fém Jin Föld Jin Víz	癸 Jin Föld Jang Fém Jang Víz	戊 Jang Föld Jang Fém Jang Víz

SZERENCSE OSZLOPOK									
95	85	75	65	55	45	35	25	15	5
DP 辛	AP 庚	AI 己	DI 戊	KS 丁	Bar 丙	DF 乙	AF 甲	DH 癸	7K 壬

3. ábra

A gyermek öntörvényű, makacs, az óvodában nem akarja csinálni a feladatokat. Ott-hon sem hallgat a szülőkre, sokáig kell könyörögni neki, hogy szót fogadjon. A családon belül középső gyermek, az anya-gyermek kapcsolatban vannak kötődési problémák. Látjuk, hogy kétszeres Jang Tűz jelenik meg a mennyei ágban, és az önelemét is erősíti még egy Jang Tűz a földi ágban. Jellemzőek rá az alábbi mondatok: „Kicsiként hajlamos a hisztire. A szülői értekezleten legtöbbször a Jang Tűz gyerekek szüleivel szoktak a tanulmányokon kívül a magatartásról is elbeszélgetni. A Jang Tűz gyermek mindig nyitott, kíváncsi, őszinte kis felfedező lélek marad.” (ld. Jang Tűz). „Ha elveszti önbizalmát, felébred benne a hajlam a másokkal való összehasonlításra, ami túlmehet az egészséges verseny szintjén és rivalizálásba fordulhat” (ld. Jin Fém). (Lásd 3. ábra)

A gyermek nehezen bevonható az óvodai életbe, saját világában él. Repdes, reciprok kommunikációt nem folytat, időnként felkiált, inadekvátan mond valamit. Szelíd, egy-egy kislányt próbál utánózni, figyelni őket. Az alábbi mondatok jellemzők rá: „Befelé forduló, érzékeny és intuitív gyermek, aki szívesen visszavonul a saját kis belső világába. Már egészen kiskorban megjelenhet egy ösztönös vonzódás a spiritualitás iránt. Sok figyelmet, törődést és szeretet igényel szüleitől” (ld. Jin Víz). „Az összes jegy közül a Jin Föld gyerekeknek van a legnagyobb szükségük szüleik biztatására. Sokszor nem hisznek eléggé magukban” (ld. Jin Föld). „Fontos, hogy legyen ideje alkalmazkodni az új helyzetekhez. Új helyzet előtt, hónapokkal fel kell készíteni a változásra” (ld. Jang Föld). (Lásd 4. ábra)

Főoldal  Kínai asztrológia - horoszkóp kalkulátor

Új képlet készítése Adatok módosítása + Nap - Nap + Óra - Óra + Perc - Perc  Rejtett törzsek struktúrái

SZEMÉLYES ADATOK	ÓRA	NAP	HÓNAP	ÉV
<b>V.B.</b> 2018. November 23. (nő) Miskolc (20° 48' K)  <b>Önelem:</b> 己 Jin Föld <b>Alap struktúra:</b> Pénz (Dir.) 壬 Jang Víz  Horoszkópod videóban   Időzóna: 1 óra  LMT: 2018. November 23. UTC: 2018. November 23. Kínai LMT: 2018. November 23.		Bar 己 Jin Föld	AP 癸 Jin Víz	KS 戌 Jang Föld Fai
		Bar 未 SE LCS MCS Kecske Jin Föld	AP 亥 UT LCS Disznó Jin Víz	KS 戌 MCS Kutya Jang Föld
	乙 己 丁 Jin Fa Jin Föld Jin Tűz	壬 甲 Jang Víz Jang Fa	丁 戌 辛 Jin Tűz Jang Föld Jin Fém	

SZERENCSE OSZLOPOK											
95	85	75	65	55	45	35	25	15	5		
AP 癸	DI 甲	7K 乙	DF 丙	AF 丁	KS 戊	Bar 己	AI 庚	DI 辛	DP 壬		

4. ábra

## 5. Összegzés

A képletekből látható, hogy a gyermekek viselkedésében az alap karaktereknek meghatározó szerepe van. Ezzel nem azt mondom, hogy a gyermek magatartására, személyiségfejlődésére nincsen más tényező hatással. Csupán azt szeretném érzékelteni, hogy a magatartást meghatározzák a velünk született tulajdonságaink, ami lehet öröklött, és a típus tanokat figyelembe véve egyéb eredetű is (ld. típus tanok, asztrológiai típusok). A tudományos szintű asztrológia sem egyszerűsíti le a megjelenő viselkedést a radixban megjelenő szimbólumokra. Ez inkább a hírlapi elemzések sajátosságai, aminek kevés valós alapja van. Sok egyéb képleten belüli tényező együttes hatása is befolyásolja a személyiségfejlődést, és azt, hogy az egyén magasan vagy alacsonyan funkcionál a megjelenő magatartásában.

Azonban óvoda- és iskolapszichológusi munkám során gyakran tapasztalom, hogy a gyermek egyéni sajátosságait nem veszik figyelembe a pedagógusok, egy elvárt „gyermekkép” alapján próbálják őket nevelni, ami sokszor ellentétes a gyermek természetes karakterétől. Természetesen nem tanulhat mindenki asztrológiát, sem pszichológiát. A gyermek megismerésére kellene nagyobb hangsúlyt fektetni, és a kibontakozó karakterhez kellene igazítani a visszajelzéseket, a pozitív és negatív megerősítéseket. A házépítésnél is meghatározó, milyen földbe készül el az alap. Más alapot építenek, ha homokos a föld, vagy nagyon köves, vagy vizes területről van szó. Nekünk is figyelembe kellene venni a típus tanok alapján, hogy más-más alappal érkeznek a gyerekek, és a személyiségfejlődés akkor lesz harmonikus, ha nem akarjuk az alapokat megváltoztatni, hanem alkalmazkodunk hozzá, és azt is tudomásul vesszük, hogy minden gyerek más.

- „A kínai asztrológia tanulmányozásának köszönhetően ma már nemcsak magamat értem meg jobban, hanem a környezetemben élő embereket is. Most már

tudom, nem azért viselkednek úgy, hogy engem bosszantsanak, hanem azért, mert egyszerűen ők ilyenek. Egyre kevésbé okolom a külvilágot az engem ért vélt, vagy valós sérelmekért. Én vagyok értetlen, amikor azt erőltetem, hogy valaki viselkedjen másként, mint amilyen a természetes karaktere. Többé nem várok el olyasmit senkitől sem, amit az asztrológiai képlete alapján tudom, hogy egyszerűen nem tudna nyújtani. Ezáltal kevesebb lett a konfliktusom, és alapvetően sokkal elfogadóbb lettem másokkal.”

(Nagy Melinda 2018.<sup>19</sup>)

### Felhasznált irodalom

Halász László – Marton L. Magda (1978). *Típusok és személyiségvonások*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.

Nagy Melinda – Való Judit (2018). *Kínai Asztrológia I. rész. Emberek és játszmák*. Budapest: Magánkiadás.

Zsidi Zoltán (1999). *Hagyjuk sorsára? – Magatartászavar fiatalokban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 12.

### Online hivatkozások

„Extrovertált.” Lexiq, 2020. <https://lexiq.hu/extrovertalt> [letöltés ideje: 2023. 04. 20.].

„Introvertált.” Lexiq, 2020. <https://lexiq.hu/introvertalt> [letöltés ideje: 2023. 04. 20.].

„Viselkedés.” Kislexikon, 2020. <http://www.kislexikon.hu/viselkedes.html> [letöltés ideje: 2023. 04. 20.].

<https://pszichologia.szeszterke.ro/jung-tipologiaja/>

---

<sup>19</sup> Nagy M. – Való J. (2018) 10. o.

**Kecskés Judit**  
egyetemi docens  
Miskolci Egyetem  
[kecskes.judit@uni-miskolc.hu](mailto:kecskes.judit@uni-miskolc.hu)

## NÉVTAN, AMELY ÖSSZEKÖTI A MISKOLCI EGYETEM KÖZNEVELÉST ÉRINTŐ PROJEKTJÉT A GYÓGYPEDAGÓGIA ALAPSZAKOS KÉPZÉSEL

### 1. Bevezetés

A tanulmány a XIV. Taní-tani Online Nemzetközi Tudományos Konferencia *Hatékony-ság és koherencia a pedagógiában, a gyógypedagógiában és tanárképzésben* címéhez illeszkedően annak bemutatására vállalkozik, hogyan valósul meg a koherencia a Miskolci Egyetem *Creativ Region III.* projektje és a gyógypedagógia-képzés *Alkalmazott névtan* szemináriuma között. S bár a projektben számos elméleti kutatás folyik, e cikk empirikus jellegű, a *Nevedben a sorsod* című projektelem, azaz a rendhagyó magyar névtan órák tapasztalataira épül, s a névtan gyakorlati hasznosíthatóságára fókuszál. Rávilágít arra, hogy a névtan, amely az elméleti háttérét adja a projektelemnek és az egyetemi szemináriumnak egyaránt – s ezáltal az összekötő kapocs –, hogyan szolgálhatja a köznevelésben a tan-órák hatékonyságának növelését, és épülhet be a gyógypedagógus-hallgatók képzésébe, azok pedagógiai eszköztárába. Ennek megfelelően a cikk ismerteti, miért válhat projekt és egyetemi szeminárium összekötő elemévé a névtan, melyek a *Creativ Region III.* projekt köznevelést érintő célkitűzései, hogyan illeszkedik az *Alkalmazott névtan* szeminárium a gyógypedagógia alapszakos képzés tanrendjébe, hogyan valósul meg a tartalmi koherencia projekt és szeminárium között, s végül összegzi az egymásra épülés eredményeit.

#### 1.1. Miért válhat projekt és egyetemi szeminárium összekötő elemévé a névtan?

A kérdésre a választ a névtan (onomasztika) rövid, tudománytörténeti összefoglalója adhatja meg. Az áttekintés azért is szükséges, mert a *Nevedben a sorsod* projektelem és az *Alkalmazott névtan* szeminárium elméleti háttérét egyaránt ez a részdiszciplína jelenti.

A nyelvtudomány belső differenciálódása az utóbbi évtizedekben felgyorsult, amely nemcsak az egyes nyelvi alrendszerek (nyelvföldrajz, fonológia, morfológia, lexikológia, szintaxis, szemantika stb.) kutatásának adott új, részben önálló keretet, hanem a nyelvtudomány más tudományterületekkel való szoros kapcsolata és egymásra hatása következtében, a különböző vizsgálati nézőpontok előtérbe helyezésével, olyan újabb tudományterületek formálódtak ki, mint a szociolingvisztika, pszicho- és neurolingvisztika, kognitív nyelvészet stb. „A nyelvtudománynak ebbe a belső tudományági szerkezetébe illeszkedik bele az onomasztika is, amely egy specifikus nyelvi jelfajtának, a tulajdonnévnek a vizsgálatára jött létre” (Hoffmann, 2015: 14). S ahogyan minden tudományterület önmeghatározására jellemző, így a névtanról vallott felfogásokban is kezdetben ütközött az önelvűség, azaz a névtudomány önállóságának, és a névtan, mint segédtudománynak a felfogása, amelyekből kiforrott a jelenlegi álláspont: az onomasztikának, a nyelvtudomány

egyik speciális területeként való meghatározása. A névtan, mint részdiszciplína alterületeinek meghatározása különböző szempontokból történhet. Egyfelől az általános névtan és az egyes nemzeti sajátosságok szembeállítása mentén vagy az egyes névfajták szerint. Utóbbiak alapján történik a szakirodalom tematizálása is, amelyek a személynevek (antroponimák), helynevek (toponimák), egyéb névfajták (pl. állatnevek, terméknevek, irodalmi nevek) köré rendeződnek.

A 20. századot a nemzetközi és a hazai szakirodalomban egyaránt a terminológiai építkezés, a 21. század első évtizedét pedig a terminológiai egységesítés jellemezte. Az 1960-as évektől elinduló német és szláv terminológiai közleményeket követték a finn, majd az angol és francia nyelvű terminológiai szótárak (vö. Farkas 2017: 29–30). Az egységesítés szándékával először az ENSZ által létrehozott United Nations Group of Experts on Geographical Names (UNGEGN) jelentetett meg 1984-ben egy terminusjegyzéket, ez a gyűjtemény azonban csak a névtan egyik területére, a földrajzi nevek (toponimákra) korlátozódott. A névtan egyéb területeit is lefedő, a nemzetközi szakirodalmat átfogó többnyelvű terminológiai jegyzék készítését a Nemzetközi Névtudományi Társaság (International Council of Onomastics Sciences, ICOS) határozta el a 2002-es kongresszusán. S miközben az ICOS-lista készült, majd folyamatosan megújult, „az ICOS és az UNGEGN névtani terminológiával foglalkozó képviselői a 2008. évi torontói ICOS-kongresszuson tartott egyeztető megbeszélés nyomán egy közös terminológiai munkabizottságot is létrehoztak” (Farkas 2017: 32). Mindkét névjegyzék magyar nyelvvel bővített változata 2017-ben jelent meg, amely az egységesítés mellett jól tükrözött néhány alapvető eltérést is. A részdiszciplína meghatározása az ICOS-jegyzékben *onomastics*: névtan, névkutatás, névtudomány (= onomasztika), „a tulajdonneveket tudományos igénnyel vizsgáló tudományág” (Bölcskei et al., 2017: 108), míg az UNGEGN *onomastics* meghatározása kettős „(a) tudomány, amelynek célja a nevek tanulmányozása, (b) a névadás folyamata vagy tevékenysége” azzal a megjegyzéssel, hogy „a magyar szakkifejezések jelentése nem foglalja magában az angol terminus által hordozott (b) jelentést” (Bölcskei et al., 2017: 158).

A névtan interdiszciplináris jellegű, amelyet kifejezi az is, hogy a fentebb említett UNGEGN listájába tartozó földrajzi nevek, a földtudományi és a névtani kutatások metszetében helyezkednek el. Sőt a névfajták sokaságából is következtethetünk arra, hogy az onomasztika kapcsolata kiterjed a gazdaságtudományoktól az irodalomtudományon keresztül számos diszciplínára (ld. márkanevek, terméknevek, címek stb.). De ahogyan Hoffmann István fogalmazott, a „legrégebbi és legösszetettebb kapcsolatban a nevek vizsgálata a nyelvtudomány mellett kétségkívül a történettudománnyal áll” (Hoffmann, 2015: 19), hiszen a névanyagot a történettudományi forrásokból merítik a kutatók. A történettudomány magába foglalja a helytörténetet, település- és birtoklástörténetet, társadalomtörténetet, egyháztörténetet, s kapcsolódó területként a régészetet is. Így minden olyan projekt, amelyben a helytörténeti kutatómunka eredményeként az adott település épített örökségét tárja fel, vagy a település lakosságának összeírásait dolgozza fel egyházi és világi forrásokból, vagy egy térség kiemelkedő történelmi családait mutatja be, az interdiszciplinaritás okán alkalmas a névtani kutatásra is. A *Creativ Region* projektek egyik célja egy adott történelmi-földrajzi egység (az abaúji vagy encsi régió) kulturális értéktárának fejlesztése, amelyhez hozzá tartozik az épített örökség bemutatása, s a településtörténet feldolgozása. A Miskolci Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara



által vezetett projektben több kutatócsoport működik, amelyek számos névtani szempontból is figyelemre méltó adatot (személynevet, helynevet, templomcímet, termékevet, irodalmi nevet) hoztak a felszínre.

A névtan a magyar felsőoktatásban kezdetben az egyes oktatók sajátos névtani érdeklődésének köszönhetően került be a szókincs, etimológia vagy nyelvtörténeti kurzusok tematikájába. Majd az 1970-es évektől jelent meg a tanrendekben (szabadon/kötelezően) választható tantárgyként főként a bölcsész- és a bölcsészstanári képzésekben; s főként (de nem kizárólag) a magyar szakos hallgatóknak meghirdetett kurzusok körében (Farkas 2015: 361–363; Juhász, 2015: 53–54). Ördög Ferenc, aki az ELTE-n az 1975–76. tanévtől általa meghirdetett *Bevezetés a személynevek vizsgálatába* (Ördög, 1983: 90–100) című speciális kollégiumának programjáról és tapasztalatairól számolt be, elsőként tudósított a tantárgy tematikájáról a részdiszciplína önálló kiadványának, a Névtani Értesítőnek hasábjain. A kurzuson az általános névtani bevezető órákat az etimológiai kérdések, majd az egyes névfajták, családnevek, helynevek, keresztnévek tárgyalása követte, s a névdivat és a templomcímek összefüggése is sorra került. Az 1980-as évektől Hajdú Mihály hirdetett meg *Bevezetés a névtudományba* címmel újabb speciális kollégiumot, majd az ELTE-n kívül is egyre több egyetem kurzuskínálatában jelent meg a névtan.

A Miskolci Egyetemen a bölcsészképzés kezdetétől fogva (1992-től) szerepelt a magyar szakos hallgatók tanrendjében névtani kurzus. Az általános és személynévi fókuszú tematikákat B. Gergely Piroska dolgozta ki, akinek névrendszertani és ragadványnévi kutatásai ma is a szakirodalom alapját képezik. Hallgatói egyfelől bekapcsolódhattak az általa indított gyűjtőmunkába, másfelől alapos névelméleti háttérrel szerezhettek a speciális kollégiumokon, melynek összefoglalásaként számos sikeres TDK-, OTDK- dolgozat született. B. Gergely Piroska tanszéki szervező munkájának gyümölcseként a névtan különböző területeinek kiváló oktatói (Bíró Ferenc, Hegedűs Attila, Hoffmann István, Kiss Antal, Kis Tamás) szélesítették a hallgatók ismereteit a helynevekkel és a csoportnevekkel. Ennek a munkának volt köszönhető, hogy 1995-ben az V. Magyar Névtudományi Konferenciának is a Miskolci Egyetem adott otthont. Azóta is a Miskolci Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán váltakozó tematikával, de folyamatosan jelen van a szabadon választható kurzusok közt a névtan. A személynévi fókuszú vizsi tovább az *Általános névtan*, valamint a *Névtan – ad honorem B. Gergely Piroska* című tárgy, míg a névtan közoktatásbeli hasznosíthatóságát helyezi előtérbe az *Alkalmazott névtan I. – pedagógus hallgatók számára* című kurzus, s kifejezetten a gyógypedagógus-hallgatók tanulmányaihoz illeszkedik az *Alkalmazott névtan II. – pedagógus hallgatók számára*.

Az alkalmazott névtan „a névtudomány kutatási területeire építve, más tudományterületek eredményeit is fölhasználva – az inter- és multidiszciplinaritás jegyében – olyan kérdéseket vizsgál, amelyek a mindennapi életben hasznosíthatók” (Raátz, 2015: 230). Részterületei is az interdiszciplinaritás jegyében alakultak ki: név és genealógia; név és jog; név és művészetek; név és informatika; név és lexikográfia; név és helyesírás; név és fordítás; névhasználat, névízlés, névkultúra; név és iskola (vö. Raátz, 2015: 230–238). A pedagógushallgatók számára meghirdetett szemináriumok főként ez utóbbi két részterületre koncentrálnak. A szemináriumok kapcsolódási pontja a *Creativ Region* projektekkel egyfelől a névkultúra, másfelől a névtani ismeretterjesztés.

„A névkultúra fogalomkörébe olyan jelenségeket sorolunk, mint a névadási, névvelési és névhasználati szokások rendszere, a névállomány gazdagodása vagy szegényedése, hagyományőrzése vagy újításokra való hajlandósága, idegen elemek befogadása, tűrése vagy elutasítása, általában a társadalom viselkedése a névanyaggal és annak változásaival szemben” (J. Soltész, 1989: 13).

A definíció alapján könnyű belátni, hogy a névkultúra a kulturális értéktár részét képezi, amelynek feltárása a *Creativ Region* projektek egyik célja. További közös pont a névtani ismeretterjesztés, mivel a tulajdonnevek tanítása az 5. és 6. évfolyamon megjelenik a magyar nyelv tananyagban, de megjelenhet a történelem, a földrajz, honismeret stb. tanórákon is. Mindegyik tananyagban a regionális tulajdonnevekre építve szolgálhatja a helyi identitásépítést, amely szintén célja a *Creativ Region* projekteknek.

## **2. Melyek a *Creativ Region* projektek köznevelést érintő célkitűzései?**

### **2.1. A projektek komplex céljai, területe**

A *Creativ Region* projekt 2017-ben indult, s a hazai felsőoktatási intézményeknek meghirdetett Felsőoktatási Kiválósági Intézményi Program társadalomtudományi területen nyertes pályázataként. A projekt az akkor még Bölcsészettudományi Kar (ma már Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar) vezetésével, az Állam és Jogtudományi Kar, Gazdaságtudományi Kar és az akkor még Egészségügyi Kar (jelenleg Egészségtudományi Kar) részvételével indult el. Ahogyan a cím is utal rá, a projekt „fő célkitűzése, hogy komplex erőforrás-felmérés révén átfogó képet adjon a térség gazdasági, társadalmi, szociális, kulturális és oktatási helyzetéről, az alkalmazott innovációkról, feltérképezze mindazon értékeket, amelyek vonzóbbá tehetik a turizmus számára, hozzájáruljon a lehetséges kitérési pontok megtalálásához, segítse a társadalmi, gazdasági, szociális, kulturális innovációk elterjedését, az oktatás eredményességét” (K. Nagy – Illésné Kovács, 2022: 49). A komplex feladatokat a különböző karokról szerveződő interdiszciplináris teamekbe tömörülő oktatók, kutatók és a régió szakemberei közösen valósították meg. A kutatási terület a hátrányos helyzetű településekben bővelkedő abaúji régió (földrajzi egységként a Keleti-Cserehát Kistáj) 25 települése volt (Abaújvecser, Alsógagy, Baktakék, Beret, Büttös, Csenyéte, Detek, Fáj, Fancsal, Felsőagy, Forró, Fulókércs, Gagyapáti, Hernádpetri, Hernádvécse, Kány, Keresztéte, Krasznokvajda, Litka, Pamlény, Percse, Pusztaradvány, Szalaszend, Szászfá, Szemere), amelyből jelenleg 23 település az Encsi járáshoz, 2 település a Szikszói járáshoz tartozik. A projekt fő elemeit a projektvezető, Illésné Kovács Mária foglalta össze:

- az erőforrások komplex felmérése a településeken: gazdasági, társadalmi, szociális, kulturális, oktatási, egészségügyi állapot rögzítése
- települési és kistérségi fejlődési pályák felvázolása lokális innovációs potenciál mérése
- kulturális értéktár koncepció kialakítása, tartalmi elemek lehatárolása, forgatókönyv, adatbázis létrehozása
- Abaúji Mutató néven mobilapplikáció megalkotása, és alkalmazása révén a régió népszerűsítése
- Társadalmi Innovációs Modell megalkotása (Illésné Kovács, 2020: 55).

A fenti projekttevékenységek közül az alkalmazott névtannal korreláló projektem a kulturális értéktár volt, amelyben 2018–19-ben megtörtént az épített örökség részletes feltárása, a települések templomainak és egyéb jelentős épületeinek dokumentálása, így pl. a forrói Kakas csárda, az abaújdevecseri kastély, a Fáy-kastély, a pamlényi zsidó bolt stb., valamint 15 image-film készült a települések helyi értékeinek bemutatására. 2020-ban a projekt a második szakaszába lépett, amelyben a fő célokat folytatva a *Creativ Region II.* (TUDFO/47138-1/2019-ITM) elmélyítette a kulturális értéktárhoz tartozó kutatásokat, s növelte a disszeminációt azáltal, hogy a településeknek Wikipedia-láthatóságot teremtett. A 2022-ben indított *Creativ Region III.* projekt legfőbb célkitűzése a korábbi projektekben elért eredmények adaptációja volt egy újabb régióra, az abaúji régió területileg érintkező, edelényi régió, amelyben újabb 25 település (Abod, Balajt, Boldva, Borsodszirák, Damak, Debréte, Edelény, Galvács, Hangács, Hegymeg, Irota, Ládbesenyő, Lak, Martonyi, Meszes, Nyomár, Rakaca, Rakacaszend, Szakácsi, Szendrő, Szendrőlád, Tomor, Tornabarakony, Viszló, Ziliz) került bevonásra. Jelenleg e településeken folynak a kulturális értéktárhoz tartozó kutatások, s fejlesztés alatt áll az Edelényi Mutató applikáció is. És nemcsak a terület bővült ki, hanem a kutatásba belépők száma is, mivel újabb kar (a Bartók Béla Zeneművészeti Kar) kapcsolódott be az interdiszciplináris csapat munkájába.

## **2.2. A Ceativ Region projektek oktatási projektelemei**

Az oktatás kiemelkedően fontos a társadalmi innováció és egy település fejlődése szempontjából, ezért is volt a kezdettől fogva kiemelt célja a projekteknek az oktatás minőségének fejlesztése a kijelölt régióban. A projekt első két szakasza főként az alábbi köznevelési intézményekre fókuszált:

- Baktakéki Körzeti Általános Iskola (Baktakék)
- Béres Ferenc Általános Iskola (Krasznokvajda)
- Forrói Gárdonyi Géza Általános Iskola (Forró)
- Hernádvécsei Körzeti Általános Iskola (Hernádvécse)
- Szalaszendi Körzeti Általános Iskola (Szalaszend, Fulókércs)
- Szemerei Általános Iskola (Szemere, Fáj).

Nem külön pedagógiai kutatócsoport vizsgálata irányult a pedagógiafejlesztésre, hanem az interdiszciplináris csapatok belül valósult meg intézményeinek felmérése:

- az intézmények pedagógiai programjainak áttekintése,
- a tanulóösszetétel elemzése
- a pedagógusokkal készült szociológiai interjúk elemzése
- a Miskolci Egyetem gyógypedagógus-hallgatói hospitálásainak szervezése a térség általános iskoláiba, hospitálási beszámolók elemzése
- pedagógus-továbbképzések igényfelmérése.

Az oktatás innovációs szerepére hívta fel a figyelmet K. Nagy Emese és Illésné Kovács Mária cikke (2022) is, amelyben kiemelték, hogy „az oktatás alapvető jelentőségű a települések jövője szempontjából, színvonalától, az ott tevékenykedő pedagógusok

módszertani felkészültségétől is függ, hogy milyen eredményességű az ott folyó munka, milyen a lemorzsolódás, a végzettség nélküli iskolaelhagyás mértéke, milyen a továbbtanulás aránya, képes-e az intézmény innovatív, a problémák megoldására újszerű ötleteket adó fiatalok kibocsátására” (K. Nagy – Illésné Kovács, 2022: 49). Kérdőíves kutatásuk középpontjában ezért az egyes intézményekben a tanulók létszámadatainak változása, az intézményi kapcsolati háló és a pedagógusok oktatásmódszertani eszközei, igényei álltak.

A projekt harmadik szakaszában viszont az interdiszciplináris teamek mellett létrejött az ún. Oktatáskiegynlítő munkacsoport is, amelyben a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi és a Modern Filológiai Intézet oktatói tevékenykednek. A munkacsoport tagjai az alábbi területeket kutatják:

- tudásban heterogén tanulói csoportok sikeres nevelésének-oktatásának a lehetőségei, kiemelve a tanulók közötti státuszrangsor vizsgálatát és annak hatását a tanulók teljesítményére,
- az iskolai kortársbántalmazás és családon belüli bántalmazás kutatása, felmérni a bántalmazások formáit, jellemzőit, hogy mind az iskolai közeg, mind a családok számára jól alkalmazható konfliktuskezelési technikákat, agressziókezelő módszereket ajánljon, csökkentve ezzel az agresszió, a konfliktushelyzetek elfordulási arányát, súlyosságát,
- idegennyelv-oktatás az iskolában témakörében cél az edelényi régió nyelvoktatási térképének elkészítése (milyen idegen nyelveket kínál az iskola, a nyelvszakos tanárok száma az iskolában nyelvek szerint, milyen a tanult nyelvek megoszlása nyelvek szerint, milyen a diákok nyelvi szintje),
- a helyi identitás erősítésére szolgáló interaktív előadások, amelyek a helyi kulturális értékeket mutatják be a közönség számára új aspektusból, pl. feltárják a település régi és mai családneveit, amelyek az épített környezetben is jelen vannak, rávilágítanak a keresztnevek és a településre egykor vagy még ma is jellemző vallás kapcsolatára, miközben a tanulók saját neveiket is jobban megismerik, rendhagyó magyar nyelv órák szervezése.

Az utóbbi célfeladat valósul meg a *Nevedben a sorsod* című rendhagyó magyar nyelv órákkal, amelyet először az abaúji iskolákban szervezett meg e cikk szerzője.

### **2.3. A Nevedben a sorsod – rendhagyó magyar nyelv óra célkitűzései, tapasztalatai**

A rendhagyó magyar nyelv órák célja a helyi identitás erősítése, a névtani ismeretterjesztés és az általános iskolai magyar nyelv tananyag összekapcsolása. Az óra alapstruktúrája, hogy a település jelenkori család- és keresztnevényagából kiindulva tekint vissza a névdivat változására, majd a település történeti családneveire, a településen jellemző felekezeti névhasználatra, végül a diplomacím(ek) névdivatra gyakorolt hatására.

Az előadás főcíme – *Nevedben a sorsod* – a közismert latin közmondásra utal (*Nomen est omen*), amelyet másként ’a név kötelez’ fordításban is ismerhetnek a résztvevők. De fordítás nem mindig azonos az értelmezéssel, amely a jelenlévők egyéni értelmezéséből összegződik: milyen a név és az életút kapcsolata a jelenkorban és a településtörténet egy-egy korábbi szakaszában. Az iskola igényei és a hallgatóság életkora szerint kiegészülhet a tematika. Az 5. évfolyamosok számára a település névanyagán keresztül

beépíthető a szavak hangalak és jelentés szerinti csoportjainak ismertetése; a 6. évfolyamosok számára a tulajdonnevek rendszerezése; a 5–8. évfolyamos vegyes csoportok számára a helyesírás oktatása a település történeti és jelenkori névanyagán keresztül; a szülőkkel, nagyszülőkkel közös délutáni foglalkozásokra pedig a település névhagyományainak feltárása, a névízlés formálása ajánlható, amelyhez a kulturális értéktár adatait használja fel az oktató-kutató. A tanóra időkerete 45 perc, így illeszkedik a közoktatás napi ritmusához. Az interaktív óra funkcióját, tematikáját az intézményvezetővel egyezteteti az Oktatáskiegyenlítő munkacsoport tagja, az iskola előzetesen megküldi a résztvevők névsorát, amelyhez a kutató történeti adatokat keres az anyakönyvekből, az épített környezetből és felhasználja a tanóra anyagába. Az eddigi tanórák közül a krasznokvajdai Béres Ferenc Általános Iskolában tartott előadás példájával kerül bemutatásra az óra felépítése, névtani és nyelvtani kapcsolódási pontjai.

A *Nevedben a sorsod – Krasznokvajdai nevek és hagyományok* című órán 5. osztályosok vettek részt, az óra témája a magyar nyelv tananyagból az *Azonos alakú és hasonló alakú szavak* című lecke volt. Rövid motivációs beszélgetést követően, az iskola névadójának és a tanulók saját családneveinek etimológiai rendszerezésével (apanévi, népnévi, tulajdonságot jelölő, foglalkozásnévi, származási hely/birtokra utaló családnevek szerinti csoportosításban) arra keresték a választ a tanulók, vajon igaz-e a mondás, valóban a nevünkben hordjuk a sorsunk? Könnyen felismerték, hogy a családnevek ma már nem tükrözik a névviselő foglalkozását, ahogyan az iskola névadója Béres Ferenc sem béres volt, hanem énekművész, furulyaművész, népdalénekes. Sőt nem tükrözi a név a névviselő egyéb tulajdonságait sem, jóllehet a családnévvé válásakor még tükrözhetette. Ezt az összefüggést a Családnevek enciklopédiája (Hajdú, 2000) segítségével értették meg a tanulók. Saját nevek egy újabb elemzési lehetőségével, a szavak hangalak és jelentés szerinti ábrázolásával ismerkedtek meg ezután, majd az azonos alakúság tankönyvi leírásával. A tankönyvben szereplő ejtésben azonos köznévi és tulajdonnévi példák mellé felkerült az iskola névadójának családneve is, amely egyszerre lehet tulajdonnév és köznévi, foglalkozásnév (*Béres – béres*). valamint az osztályból több nevet is gyűjtöttek a résztvevők (*Bari – bari, Kís – kís, Lakatos – lakatos, Molnár – molnár*). Nemcsak a családnevek, hanem a keresztnévek között is lehetnek azonos alakú vagy azonos ejtésű szavak, ezt a vonatkozást a tanulók keresztnévi eredetének és jelentésének felhasználásával az oktató mutatta be. Az osztálynévsorból szemezgetve a *Mervédesz – Mercedes* (női név és márkanev) kapcsolatát, *Aida* (női név és műalkotás címe), *Jázmin – jázmin* (női név és növény megnevezése) szópárokra keresztül szereztek jártasságot az azonos alakú és a többjelentésű szavak elkülönítésében a gyerekek.

A jelenkori nevek után a történeti nevek felé fordult az előadás, a helyi Pro Patria emlékmű nevei alapján foglalták össze az első és a második világháború időszakára jellemző férfinéveket, majd régebbre visszanyúlva az 1850-es anyakönyvi fotókból – meglepő ügyességgel – olvasták el a település birtokosának, a *Szent-Imrey* család keresztfiai nevét. Néhány anyakönyvi adat elég volt ahhoz, hogy a keresztszülő névadásra gyakorolt hatását és a családon belüli névöröklés jelenségét felfedezzék a tanulók. Végezetül a helyi katolikus templom fotója alapján beazonosították a templomcímét, és saját tapasztalataikra építve fogalmazták meg, hogy a templomcím (*Mária*) az idősebb nemzedék körében ma is gyakori név. Múlt és jelen névkincsének párhuzamaiból örömmel

figyeltek fel arra, hogy osztályban előforduló *Gábor Tamás* és az *Anna* nevek Krasznokvajda középkori urai, a *Jánoky* és a *Vajdai* család körében is használatosak voltak.

A rendhagyó tanóra tantárgypedagógiai tapasztalata szerint a tanulási motiváció megnőtt, hiszen saját vagy környezete nevei iránt mindenki érdeklődik. Mélyebb volt az ismeretsajátítás, mert az új tananyag megértését (pl. tulajdonnevek rendszerezését) a tanulók által jól ismert példák segítették; s ezáltal hatékonyabb az oktatás, mert hosszabb távon felidézhető a már eltárolt ismeretek (pl. a település ismert nevei), és melléjük könnyebben beépíthető az új információ.

Az óra névtani tapasztalata pedig az volt, hogy a 5–8. osztályosok kevésbé ismerték településük névadási szokásait. Általában nem ismerik a naptári névadás közösségben betöltött szerepét, a névöröklés családon belüli jellemzőit. Ha nem egyházi fenntartású intézményben tanulnak, nem ismerik saját településük templomcímeit, nem hallottak a templomi ábrázolások (szentek), vagy az egyes felekezetek sajátos névhasználatáról (vö. B. Gergely, 2003; Kecskés, 2021). A különleges nevek iránti érdeklődésük főként a média által közvetített nevek irányába fordul (*Dzsyúlió, Ronaldo, Heléna, Kiara, Ramóna*), de örömmel fedezik fel saját településük névhagyományát, és nyitottak a régi anyakönyvek különleges neveire is, ahogyan Krasznokvajdán a *Dezső, Elek, Oszvald, Sámuel, Eleonóra, Szidónia* nevekre, amelynek újra használatba vételével a helyi identitásuk is kifejeződéhet.

### **3. Hogyan illeszkedik az *Alkalmazott névtan* szeminárium a gyógypedagógia alapszakos képzés tanrendjébe?**

*Az Alkalmazott névtan* I. – gyógypedagógus hallgatóknak című szeminárium szabadon választható kurzus, ahogyan a legtöbb felsőoktatási intézményben az onomasztikai kurzusok. A tantárgy célja a névtani alapfogalmak elsajátítása, és az egyes névfajtákról megszerzett tudás alkalmazása a közoktatásban a szaktantárgyi tartalom és az osztálytermi integráció támogatására. További célja a névtan multidiszciplináris jellegének bemutatása, nyelvészeti, tantárgypedagógiai vagy gyógypedagógiai kutatásokkal való érintkezési pontjainak felvillantása. A gyakorlat hangsúlyozza, hogy az integrált osztályokban, ahol a kapcsolatteremtéshez újabb eszközöket keresnek a pedagógusok, segíthetnek az onomasztikai feladatok, amelyek a nevekben rejlő jelentéstani, névadási motiváció vagy morfológiai jegyek szerinti azonosságot hangsúlyozzák (Kecskés, 2022: 211). A kurzus által fejlesztendő kompetenciák az alábbiak:

Tudás terén ismeri a névfajták helyét a közoktatási magyar nyelvű tananyagban; ismeri a névtan alapvető hazai és nemzetközi fogalomrendszerét; tudja, hogy a tanári gyakorlatában a tulajdonnevek tanításával kapcsolatot teremthet a tananyag és a hétköznapi ismeretek között.

A képességek terén: a hallgató a pedagógiai gyakorlatába képes bevinni a névtani ismereteket, oly módon, hogy képes építeni a hétköznapi nyelvtvékenységben használt tulajdonnevekre, s alkalmazza a névtani szakirodalomból megismert módszereket. Képes a névfajták rendszertani helyét felismerni és beazonosítani azokat a közoktatásban az általa oktatott tantárgyon belül.

Az attitűd terén: a tulajdonnév rendszertani helyét többféle megközelítésből képes felismerni, keresi a lehetőségeket, hogy saját tantárgyának oktatásában a névtani ismereteket a tananyag színesítésében, elmélyítésében, a tantárgyi kohézió megteremtésében alkalmazza.

A hallgató autonómiája és felelőssége pedig a tanítás során beépített névtani ismereteket a tudományos szakirodalomra alapozza; a laikus névfejtést elutasítja, ismeri a névadásra vonatkozó hazai szabályozást, tiszteletben tartja más népek névadási szokásait. A fejlesztendő kompetenciákhoz igazodik a tantárgy alábbi tematikája.

1. Hogy hívják? – Mi a neve? Nevek a hétköznapi életünkben. Mire jó a névtani alapismeret a hétköznapi életben és az iskolában?
2. A névtan helye a tudományok, tudományágak körében és a névtan interdiszciplináris jellege. Névtani kiadványok.
3. Névelméleti kérdések: Van-e a magyarban tulajdonnév? A tulajdonnév fogalma, megközelítési módszerei (hagyományos, szemiotikai, strukturális, kognitív).
4. Mit tanítunk a magyarnyelvtan-órán a tulajdonnévről? S van-e a magyar nyelv tananyagban névtan?
5. A tulajdonnév szófajtsága (nyelvtan tananyag és a névtani szakirodalom)
6. A tulajdonnév jelentése (nyelvtan tananyag és a névtani szakirodalom)
- 7–8. Mit tanítunk a személynévekről? – családnevek, keresztnévek
- 9–10. Mit tanítunk a személynévekről? – ragadványnevek, becenevek és becézőnevek.
- 11–12. Mit tanítunk a földrajzi nevekről? – helynevek
13. Névtani feladatok tervezése és az osztálytermi integráció elősegítése
14. Név és identitás

A kurzus teljesítésének feltétele egy beadandó feladat, amelyet két téma közül választhattak ki a hallgatók. *Az én családom névtanilag* az egyik lehetséges téma, amely szorosabban a Név és identitás órai anyaghoz kapcsolódik. Ez a feladat egyben ki is egészíti a gyógypedagógus hallgatók számára a képzésben meghirdetett Önismereti tréninget, s fókuszál az identitáserősítésre is. Az előre megadott feldolgozási szempontok szerint a hallgatóknak minimum három generációig kellett visszatekinteniük az időben, megrajzolni a saját családfájukat, és az azon lévő személyek család-, keresztn-, bece- és ragadványneveit bemutatni az órán tanult névtani terminológiát alkalmazva. Így valójában több témakört is felölelt a feladat (az első, továbbá a hetedik és a tizedik). A másik lehetséges téma feladattervezés volt egy szabadon választott szaktantárgyi tananyaghoz, leckéhez. Ez a feladat szintén több tanóra témájához kötődik, de fókuszában a köznevelés áll. A feldolgozás szempontja lehetett tantárgypedagógiai megközelítésű, azaz a névtani feladatok célja az adott tananyag tartalmának hatékonyabb elsajátítása; lehetett integrációs fókuszú, azaz osztályon belüli csoportok, párok kialakítása; s végül lehetett valamely kompetencia fejlesztése is a cél. Míg az első feladatkiírás elméleti jellegű volt, addig a második gyakorlati. Az eltérő típust az indokolta, hogy a csoport egyik része a gyógypedagógiai tanulmányok elején járt, míg a másik része már a szakmai gyakorlatát kezdte meg, így a tananyagtervezésben már voltak előismeretei, s a kurzuson tanultakat kipróbálni is tudták a saját oktatási gyakorlatukban.

#### **4. Hogyan valósul meg a tartalmi koherencia projekt és szeminárium között?**

A Nevedben a sorsod projektem és a névtani szeminárium tartalmában több kapcsolódási pont mutatható ki. A kisiskolások és az egyetemisták a tanórai vagy a szemináriumi tananyagot (legyen az a szófaji rendszerezés, azonos alakú szavak vagy alkalmazott

névtani alapismeretek) a saját családjuk és környezetük tulajdonnevein keresztül sajátíthatták el, ami növelte a tanulás iránti motivációjukat, ahogyan azt az egyik szemináriumi dolgozat is kifejtette.

„Összegzésképpen tetszett nekem ez a feladat és az előadások is érdekesek voltak. Nagyon sok érdekes dolgot tudhattam meg a vezetéknevekről és a keresztnevekről egyaránt emellett a ragadványnevekről és a becenevekről is. Nagyon örültem annak, amikor végre kiderült, hogy honnan is származhat a vezetéknevem, mert erre például mindig is kíváncsi voltam” (H. V. L.).

Mind a kisiskolások, mind az egyetemisták olyan névadási szokásokkal ismerkedhettek meg, amelyek a múlt századra voltak jellemzők. Hallottak a naptári névadás szokásáról, a családon belül öröklődő keresztnevekről, a keresztszülő nevének átörökítéséről, amelyek a mai korban már elmosódnak, névadási motivációként ismeretlenek a mai névközösségekben, ahogyan arra az alábbi beadandó írója is utal.

„Vicesnek tartom ezt a szokást, mert a mai világban nagyon ritka, ha a gyermek a szülője nevét kapja. Én el nem tudnám képzelni, hogy a lányom a ... nevet kapja” (K. L.).

Ráirányult a figyelme az általános iskolai tanulóknak és a hallgatóknak is arra, hogy a tulajdonnév nem csupán a nyelvtan- vagy névtanóra tananyaga, hanem a mindennapjaink része, ezért az a tudás, amelyet megszereztek a tanórán, összeköthető a tanórán kívüli tapasztalataikkal. Erre a kapcsolatra figyeltek fel a kisdíjakok, amikor a településük templomában található szentek (Szűz Mária, Szent József, Keresztelő Szent János, a négy evangélista) ábrázolásait és az idősebb lakosság körében gyakori keresztnemek között megtapasztalták a párhuzamokat. Ez a felismerés jelent meg az egyik hallgató összegzésében is.

„Összegésében én nagyon sokat tanultam az órákon a nevekről és nekünk annyira természetesnek tűnik az, hogy van egy nevünk, igazából bele sem gondolunk, hogy mit is jelent vagy honnan származik. Órán jó volt tanulni arról, hogy régen meg napjainkban is, hogyan és mi alapján kaptak nevet a születő gyerekek. Szerintem jó tudni a nevekről, mert a hétköznapiunk része és úgy gondolom, hogy a jövőben, amikor gyerekekkel fogok foglalkozni nagyon sok olyan feladatot csináltunk az órán, amit akkor majd tudok alkalmazni” (G. E.).

További kapcsolódási pont volt, hogy az egyetemi szeminárium személynevekkel foglalkozó óráin az oktató bemutatta a Nevedben a sorsod előadássorozat egyik elemét. Valamint az integrációs feladatok tervezéséhez a projektből vett keresztnemekkel vagy családnevekkel dolgoztak a hallgatók.

## 5. Összegzés

A projektek és a szeminárium egymásra épülése rövid távon mindkét célcsoport tanulás iránti motivációját növelte, valamint saját és környezetük tulajdonneveinek tudatosabb



szemléletét, alaposabb ismeretét eredményezte. A hatások egy része azonban csak hosszabb távon várható. Az általános iskolákban tartott előadások (amelyeken különböző korosztályok is részt vettek) hozzájárulhatnak a névízlés formálásához, hogy szülőként a még most iskolás fiatalok a saját lakóhelyük, közösségük névkincsét tükröző keresztnéveket válasszanak gyermekeik számára. Tájékozottak legyenek a lakóhelyük történelmi nevei körében, és a felekezetükben egykor használt neveket újra felfedezzék. Az alkalmazott névtani szeminárium hallgatói (2022/23/1. félévben) Alsózsolca, Edelény, Encs, Gibárt, Kazincbarcika, Miskolc, Sátoraljaújhely, Telkibánya településekről származtak, azaz többségük a projekt területén él. Így a projektből származó család- és keresztnévek felhasználása az órán, saját környezetük tulajdonneveinek mélyebb ismeretét is eredményezte egyben. A névelméletben szerzett tudásukat és alkalmazott névtani feladatok tervezésében szerzett készségeiket – gyógypedagógusként visszakerülve lakóhelyükre – tovább tudják hasznosítani a projekt lezárását követően is. Ezáltal saját, szűkebb környezetük kulturális értéktárába tartozó névkincset alakíthatják.

### Felhasznált irodalom

- Bölcskei Andrea – Farkas Tamás – Slíz Mariann (szerk.) (2017). *Magyar és nemzetközi névtani terminológia: Hungarian and International Onomastic Terminology*. Uppsala, Budapest: ICOS, Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Farkas Tamás (2017). Nemzetközi és magyar névtani terminológiai kutatások. In: Bölskei Andrea – Farkas Tamás – Slíz Mariann (szerk.). *Magyar és nemzetközi névtani terminológia: Hungarian and International Onomastic Terminology*. Uppsala, Budapest: ICOS – Magyar Nyelvtudományi Társaság, 29–48.
- Farkas Tamás (2015). A névtan a felsőoktatásban, az ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszékén. In: Bárh M. János – Bodó Csanád – Kocsis Zsuzsanna (szerk.). *A nyelv dimenziói. Tanulmányok Juhász Dezső tiszteletére*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, 358–367.
- B. Gergely Piroska (2003). A felekezetek hatása az erdélyi keresztnévhasználatra a reformáció és az ellenreformáció korában. *Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 219*. Budapest, Miskolc: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Hajdú Mihály (2000). *Családnevek enciklopédiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hoffmann István (2015). A névtan és a társtudományok. In: Farkas Tamás – Slíz Mariann (szerk.). *Magyar névkutatás a 21. század elején*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, 11–22.
- Illésné Kovács Mária (2020). A Miskolci Egyetem Felsőoktatási Intézményi Kiválósági Programja: A Kreatív Abauj. *Szellem és Tudomány*, 2020/1, 56–62.
- Juhász Dezső (2015). A magyar névkutatás tudományos fórumai, intézményei, társadalmi jelenléte. In: Farkas Tamás – Slíz Mariann (szerk.). *Magyar névkutatás a 21. század elején*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, 49–61.

- Kecskés Judit (2021). A baktakéki görögkatolikus közösség keresztneveinek nyomában. *Miskolci Keresztény Szemle: A Keresztény Értelmiségiek Szövetsége Miskolci Csoportjának ökumenikus kulturális folyóirata*, 66, 11–18.
- Kecskés Judit (2022). Alkalmazott névtan a pedagógia, gyógypedagógia szolgálatában. In: K. Nagy Emese – Egri Tímea – Jaskóné Gácsi Mária (szerk.). *Értékteremtés – Kibívások a pedagógiában, gyógypedagógiában és tanárképzésben: Tanulmánykötet a XIII. Országos Taní-Tanít Konferenciáról*. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó, 206–218.
- K. Nagy Emese – Illésné Kovács Mária (2022). Az Abaúji Kistérség iskoláiban végzett kérdőíves vizsgálat bemutatása. In: Bíró Rita Zsófia – Egri Tímea – Farkasné Gönczi Rita – Reményi Tamás (szerk.). *Együtt vagyunk erősek! – esélyegyenlőség, integráció és inklúzió a köznevelésben és a társadalomban: Az 50 éves Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete jubileumi Országos Szakmai Konferenciája- Tanulmánykötet*. Budapest, Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 49–60.
- Ördög Ferenc (1983). A „Bevezetés a személynevek vizsgálatába” című speciális kollégium programja és tapasztalatai az ELTE Bölcsészettudományi Karán. *Névtani Értesítő*, 8, 90–100.
- J. Soltész Katalin (1989). Név kutatás és névkultúra. In: Balogh Lajos – Ördög Ferenc (szerk.). *Névtudomány és művelődéstörténet. A IV. magyar névtudományi konferencia előadásai Pais Dezső születésének 100. évfordulóján (Zalaegerszeg, 1986. október 8–10)*. Budapest: A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai, 183, 13–18.
- Raátz Judit (2015). Alkalmazott névtan. In: Farkas Tamás – Slíz Mariann (szerk.). *Magyar névkutatás a 21. század elején*. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, 227–247.

**Krausz Anita**

SZTE JGYPK Gyógypedagógus-Képző Intézet

[krausz.anita@szte.hu](mailto:krausz.anita@szte.hu)

## PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYE AZ EGYÜTTNEVELÉSRŐL

### 1. Bevezetés

Hazánkban hosszú ideje növekvő tendenciát mutat az együttnevelésben részt vevő sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók száma (Krausz, 2020; Kállai – Mile, 2021; Horváthné – Szenczi, 2022), a legfrissebb adatok alapján 73%-uk tanul integráló vagy inkluzív keretek között. Ezen tanulók mintegy 70%-a súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral küzd, 11%-uk enyhén értelmi, illetve 8,5%-uk beszéd fogyatékos. A szegregált keretek között oktatott SNI gyermekek 71%-a enyhe vagy közepsúlyos értelmi fogyatékos, a fennmaradó 10%-uk autizmus-spektrumzavarral él (Központi Statisztikai Hivatal, Általános iskolai nevelés, oktatás, 2020/2021). Ez azt jelenti, hogy a többségi pedagógusok nagy valószínűséggel találkoznak integráltan tanuló SNI tanulóval.

Ahogy azt Horváthné és Szenczi (2022) is jelzi, a hazai kutatások kevesebb figyelmet fordítanak az integráló intézményekben dolgozó többségi pedagógusokra. Kutatásunk fókuszja éppen ezért ezen pedagógusok véleményére, tapasztalatára és tudására fókuszál. Továbbá az oktatásban történő inklúzió és integráció jelentése külföldön és hazai szinten a mai napig nem egységes, illetve kultúránként változó formában valósulhat meg, ennek megfelelően gyakorlata, fogalma is eltérő lehet (Saloviita – Schaffus, 2005; Papp, 2012; Krausz, 2020; Horváthné – Szenczi, 2022). Az intézmények alapító okirataiban találunk információt arról, hogy milyen Réthy (2013) szerint Magyarországon az integrációnak számos formája megmutatkozik, a spontán integrációtól a teljes integrációig, azonban a formájára vonatkozó leírásokat nem vagy csak elvétve találunk az intézményi dokumentumokban. Az iskolák dokumentumai viszont bármikor változhatnak, ezért az intézmények bármikor dönthetnek arról, hogy fogadják SNI tanulókat vagy sem (Vida, 2017). Amiről azonban keveset tudunk, de kiemelt fontossággal bíró tényező, az a gyermekeket tanítók attitűdje, szakmai felkészültsége (Denessen és mtsai., 2020). Sajnálatos módon a hazai pedagógus- és tanítóképzésekben kevés szó esik a gyógypedagógiai ismeretekről. Az SNI tanulók oktatása egyedi kihívásokat rejt, ezért az őket tanító pedagógusokat motiválni kell, ösztönözni őket az innovatív megoldásokra, illetve a jó gyakorlatok kipróbálására és azok elsajátítására, amelyek hosszú távon megkönnyíthetik a munkájukat (Magyar és mtsai., 2020). Szintén Magyar és munkatársai (2020) kutatása mutat rá arra a problémára, hogy hazánkban az általános iskolai tanárok jellemzően nem rendelkeznek magas szintű készségekkel az SNI tanulókkal való foglalkozáshoz.

Monsen és munkatársai (2014) kutatása egy korábbi új-zélandi tanulmányt mutat be, ami a tanárok befogadással kapcsolatos attitűdjével foglalkozik, osztálytermi közegben. Eredményeik alapján elmondható, hogy a tanárok befogadással kapcsolatos attitűdjét jelentősen befolyásolja a munkájuk támogatása, legyen az személyi vagy tárgyi feltétel. Továbbá Tschannen-Moran és Hoy (2001) szerint a pedagógusok éhatékonyasága függ attól, hogy hogyan ítélik meg munkájuk során önmagukat. Idetartoznak a diákok tanulási és motiválásával kapcsolatos képességeik, beleértve a nehézségekkel küzdő és

motiválatlan tanulókat is. Bandura (2001) definíciója alapján elmondható, hogy a pedagógusok éhhatékonyága nem más, mint a saját vélekedése arról, hogy milyen mértékben tudja befolyásolni diákjai magatartását és tanulmányi teljesítményét, különös tekintettel a nehézséggel vagy alacsony tanulási motivációval rendelkező tanulókra. Bong és Skaalvik (2003) alapján elmondható, hogy az éhhatékonyág helyzet és feladatfüggű, ebből adódóan a jövőre irányul, az egyén azon meggyőződéséből táplálkozik, hogy milyen teljesítményre lesz képes. Az pedagógusok éhhatékonyága szoros összefüggést mutat a tanuló teljesítményével és motivációjukkal (Zee – Koomen, 2016; Skaalvik – Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran – Hoy, 2001), valamint a tanuló saját éhhatékonyágérzésével (Anderson és mtsai 1988). Romi és Leyser (2006) szerint a magasabb éhhatékonyággal rendelkező pedagógusok kevésbé kritikusak a tanulóikkal, kitartóbban foglalkoznak velük, még a tanulást érintő problémák esetében is. Tehát a pedagógusok éhhatékonyága pozitívan befolyásolja a munkájuk minőségét, Urton és mtsai. (2014) szerint az éhhatékonyág az egyetlen, ami pozitívan befolyásolja az SNI gyermekekkel való oktatást-nevelést, mivel az együttnevelés feltétele a pedagógusok pozitív attitűdje.

## **2. Kutatás**

Kutatásunk célja feltárni a pedagógusok együttneveléssel kapcsolatos hozzáállását, illetve betekintést nyerni azok, gyakorlatban végzet tevékenységébe. Az oktatási- nevelési intézmény nagymértékben hozzájárul az elfogadó attitűd kialakulásához, azok az intézmények, ahol a személyek közötti kapcsolat pozitív, hatással van a gyermekek és az ott dolgozók teljesítményére és személyiségfejlődésére (Ainscow, 1993; Hirzel és mtsai., 1994). A pedagógusok együttneveléssel, SNI-vel kapcsolatos tudása nem minden esetben kielégítő (Magyar és mtsai., 2020), ami kihathat az SNI tanuló beilleszkedésére.

Mindemellett Magyar és mtsai., (2020) hipotézismodelljében fontos szerepet kapnak az együttneveléssel kapcsolatos tényezők mellett az IKT-ismeretek és eszközök is. A 2020-ban megjelent kutatás adatfelvétele még a Covid-19-világjárvány előtt történt. Vizsgálatunkban az online oktatás hatására is kíváncsiak voltunk, illetve arra, hogy milyen mértékben vesznek részt az IKT-eszközök a pedagógusok tanítási gyakorlatában? Megkülönböztetik-e a többségi gyermekek oktatását az SNI gyermekek együttnevelésétől? Milyen összefüggések észlelhetők a tanítással és tanúlással kapcsolatos kérdések iskolai tényezői között, és ezek a tényezők és az egyetemen szerzett tanári tudás hogyan hatnak a tanárok IKT-használatára?

### **2.1. Mérőeszköz**

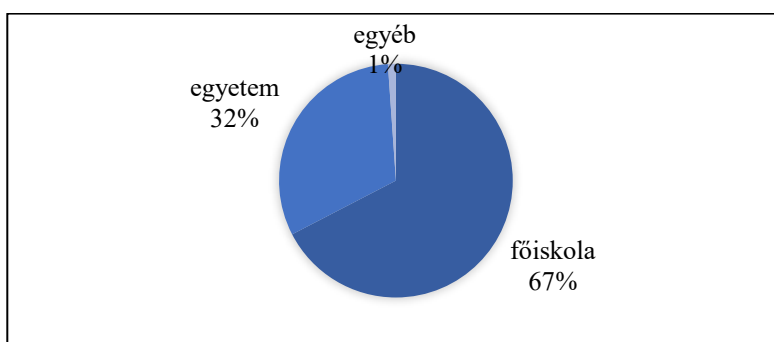
Online mérőeszközünk 44 ítemet tartalmaz, köztük tanári éhhatékonyágra irányuló ítemet is. Kérdőívünk a QST-kérdőív (Magyar és mtsai., 2020) bővített változata. A kérdőív ítemei többek között a tanuló viselkedésére, a pedagógusok SNI-ről alkotott nézeteire és tudására, az SNI tanulókkal kapcsolatos feladataira, illetve az intézménye együttneveléssel kapcsolatos tevékenységére terjednek ki.

Annak érdekében, hogy feltárja a tanárok tanítással kapcsolatban alkotott véleményét, a QST kérdőív tartalmazza az SNI tanuló ellátásának ellenőrzése önértékelési skálát (Stack, 2007). Míg az ellenőrzés négy különálló tényezőt, úgy, mint az iskolatervezés minősége (tíz ítem), a szakmai fejlődés minősége (három ítem), a tantervi ellátás

minősége (négy item) és a tanulás és tanítás minősége (nyolc item). Magyar és mtsai. (2020) IKT-ra vonatkozóan nyolc itemmel bővítették a kérdőívet, mi pedig az SNI-re vonatkozóan további itemekkel egészítettük ki a kérdőívet, úgy, mint a „Melyik évfolyamban tanít?”, „Az Ön által tanított tantárgyakban megjelenik a fogyatékoság témája?” vagy a „Tapasztalata szerint a tipikusan fejlődő tanulók általánosságban hogyan viszonyulnak SNI társaikhoz?”

## 2.2. Minta

A mérésben kilenc intézmény vett részt, a pedagógusok (N = 89) anonim módon töltötték ki az online kérdőívünket, a 77 nő és 12 férfi, életkorukat tekintve több mint a minta fele 51 és 60 éves kor között volt a mérés felvételekor, és több mint 76%-uk 20 évnél több ideje van a pedagóguspályán.



1. ábra. A pedagógusok iskolai végzettsége

Iskolai végzettségüket tekintve 28 pedagógus rendelkezik egyetemi, 60 főiskolai végzettséggel, 1 fő pedig az egyéb kategóriát jelölte meg válaszában.

1. táblázat. A pedagógusok életkora és pályán töltött éveinek száma

		20–30	31–40	41–50	51–60	61–70	Összes
	Pályán töltött évek						
	1–2 év	3	0	0	0	0	3
	3–4 év	1	0	1	0	0	2
	5–10 év	3	3	2	0	0	8
	11–20 év	0	2	6	0	0	8
	20 év felett	0	0	14	44	10	68
<b>Összesen</b>		<b>7</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>44</b>	<b>10</b>	<b>89</b>

A pedagógusok szakjukat tekintve széles spektrumon mozognak, a műszaki tanártól a gyógypedagógusig minden megtalálható a válaszok között. Mind a kilenc intézményben

vannak SNI tanulók, bár az esetek túlnyomó részében tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral küzdő tanulók. A mérés felvételekor a pedagógusok 83%-a tanított SNI tanulót.

### 2.3. Adatgyűjtés

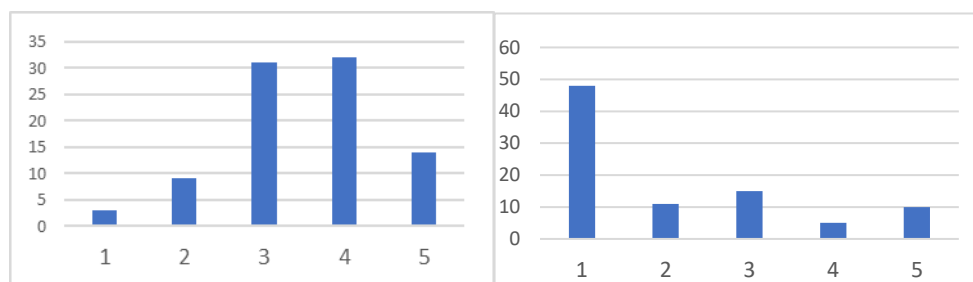
A mérés kilenc zalaegerszegi iskola pedagógusaival, a Zalaegerszegi Tankerületi Központ segítségével történt. A zömével általános iskolában tanító pedagógusok online formában töltötték ki a kérdőívet. A viszonylag kevés elemszám is tükrözi a hazai pedagógusok jelen helyzetét, a minta tagjai közül volt, aki jelezte a mindennapos problémákat, amik a pedagógiai gyakorlata során felmerülnek.

### 2.4. Eredmények

Kérdőívünk belső konzisztenciáját (Cronbach  $\alpha$ ), átlagait és szórását vizsgálva elmondható, hogy elfogadható a megbízhatósága, 0,64 és 0,77 között van.

A válaszok elemzése során kíváncsiak voltunk, hogy a minta tagjai által tanított tárgyakban megjelenik-e a fogyatékoság témája, mivel a szakirodalom és a NAT elemzése kapcsán sajnos kevés helyen találkozhatunk vele. A kérdésre adott válaszok azonban bizakodásra adnak okot, a válaszadók 69,7%-a beszél a fogyatékoságról tanulóival.

Önbevallás alapján a minta tagjainak sajátos nevelési igényűvel kapcsolatos tudását a következő 2. ábrán mutatjuk be. A válaszadás 5 fokú Likert-skálán, történt ahol az 1 a nincs elegendő tudásom, az 5 pedig a megfelelő tudással rendelkezem az SNI-ről. Csak 3 pedagógus értékelte úgy, hogy nem rendelkezik kellő tudással, 14 fő viszont úgy érzi, hogy munkájához kellő tudással rendelkezik. A minta tagjai között többen is gyógypedagógiai, fejlesztőpedagógiai végzettséggel is rendelkeztek, ami megmagyarázhatja ezt az arányt, mivel saját bevallásuk szerint kevesen vettek részt SNI-vel kapcsolatos kurzusokon tanulmányaik során. A 2. ábrán összesítjük a két információt.



2. ábra. A pedagógusok önbevalláson alapuló SNI-ről való tudása, az SNI-vel kapcsolatos egyetemi kurzusokon való részvétel

Célként tűztük ki, hogy az együttnevelés során megváltozott pedagógusi munkáról is többet megtudjunk. A minta tagjai a legnagyobb arányban differenciálást, majd az értékelést választották, ezt követte az óravezetés és végül a fegyelmezést jelölték a legkevésbé, annak ellenére, hogy a minta 67%-ának iskolájában viselkedési és magatartás-zavaros tanulók tanulnak integráltan többségi társaikkal. Tehát a többségüknek nem

kelletta. fegyelmezésen változtatniuk, annak ellenére sem, hogy nagy valószínűséggel tanítanak magatartászavaros tanulót. A pedagógusok véleménye szerint a többségi társak elfogadják az integráltan tanuló társaikat, szeretik őket és barátkoznak velük.

Az intézményükre, a szakmai fejlődésre, a munka minőségére irányuló kérdésekre négy válaszlehetőségből választhattak a pedagógusok: 1) megfontolás alatt, 2) fejlődő, 3) megvalósult, és 4) felülvizsgált, javított. Minden esetben a megvalósult lehetőséget jelölték a legtöbben. Azonban érdekes, hogy egyazon intézményben dolgozók mennyire másképpen ítélik meg ugyanazt az intézmény által képviselt eszmét, ott alkalmazott gyakorlatot. Megkérdeztük azt is, hogy a házi feladatok mennyire igazodnak az SNI tanulók igényeihez, a 89 pedagógus mintegy fele úgy véli, hogy intézményében megvalósultak ezen követelmények, 36,5%-uk fejlődőnek és mintegy 14,1%-uk gondolja megfontolás alatt állónak. Az intézmények értékelési szabályai viszont már jobban igazodnak a speciális igényekhez (pl. szóbeli értékelés), a pedagógusok közel 70%-a megvalósultnak tartja. A pedagógusok éhhatékonyaságával kapcsolatban megkérdeztük az oktatási stratégiák, módszerek és munkaformák alkalmazását, mivel fontos tudni, hogy a változatos technikák miképpen illeszkednek a pedagógusok repertoárjába. A válaszadók több, mint a fele fejlődőnek jelölte, csakúgy, mint a tanulók motiválását. A kérdőív egy ponton a tanítás minőségére is fókuszált, amit kitöltők fele javulónak ítélt meg, kevesebb mint a másik fele pedig megvalósultnak, ami bizakodásra adhat okot.

Az IKT-eszközök használata viszont nem volt kiemelkedő, illetve nem találtunk számottevő különbséget az SNI és a tipikusan fejlődő tanulók való munkában.

### 3. Következtetések

Összességében elmondható, hogy a minta tagjai nem rendelkeznek kellő ismerettel az SNI gyerekekkel való munkához. Az intézményükben folyó munkát viszont ennek ellenére pozitívan értékelik. Alkalmaznak ugyan IKT-t, de az általuk alkalmazott IKT-eszközök, nem kimondottan SNI gyermekek részére kifejlesztett programok, applikációk, szoftverek. Ez persze azért is van, mert ezekben az iskolákban a leggyakrabban tanulási zavaros diákok tanulnak, illetve közre játszhat az IKT-eszközök, applikációk és tartalmak véges száma. Érdekes eredmény viszont, hogy nem találtunk összefüggést az egyetemen szerzett tudás és az IKT-használat között. Kutatásunknak azonban vannak korlátai. Először is, a kérdőív nem tartalmaz személyi és tárgyi feltételekre vonatkozó tetteleket. Bár tisztában vagyunk ezek fontosságával, a kutatás során inkább az iskolák és azon belül az egyének működésére és az azt megalapozó elvekre helyeztük a hangsúlyt. A jövőben a tárgyi feltételek kérdésének vizsgálatát is tervezzük.

### Felhasznált irodalom

Ainscow, M. (1993). *Towards effective schools for all*. National Association for Special Educational Needs (NASEN) (United Kingdom). Special Educational Needs Policy Options Group, ISBN 0-906730-55-4.

Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales* (Monograph). London: Information Age Publishing.

- Bless G. (1995). A tanulásban akadályozottak integrációja – a szociális, emocionális és értelmi fejlődéssel kapcsolatos hatékonyságkutatás eredményei. In: Csányi Yvonne (szerk.). *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, 132–142.
- Bong, M. – Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.  
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Csányi Y. (1995). Speciális nevelési szükségletek-integrált iskolai fejlesztés, főiskolai kutatás. In: Perlusz A. (szerk.). *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. Budapest: BGGYTF, 5–17.
- Denessen, E. – Hornstra, L. – van den Bergh, L. – Bijlstra, G. (2020). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, Vol. 78.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>
- Gonçalves, T. – Lemos, M. (2014). Personal And Social Factor's Influencing Student's Attitudes Towards Peers With Special Needs. *Science Direct, Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 949–955
- Hirzel, E. – Schenker, M. – Bachofen, K. – Gerhard, Th. (1994). Beszámoló egy tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek integrált oktatása témában végzett iskolakísérletről. In: Papp Gabriella (szerk.). *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 34–51.
- Horváthné Storcz A. – Szenczi B. (2022). Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Énhatékonyság Kérdőív hazai adaptációjának működése általános iskolában tanító pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 32 (5), 27–45.  
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.27>
- Kállai Gabriella – Mile Anikó (2020). Sajátos nevelési igények és befogadó nevelés Európában. *Educatio*, 29 (3), 363–378, <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.3>.
- Krausz A. (2020). Az integráció és az inklúzió elmélete és gyakorlata külföldön és hazánkban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 48, 1–2, 79–97.
- KSH. Oktatási adatok, 2020/2021. [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/alt-iskola2021/altalanos\\_iskolai\\_oktatas\\_2020\\_21.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/alt-iskola2021/altalanos_iskolai_oktatas_2020_21.pdf).
- Lasagabaster, D. – de Zarobe, Y. R. (2010). *CLIL in Spain, Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars Publishing, New Castle upon Tyne.
- Magyar A. – Krausz A. – Kapás I. D. – Habók A. (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon*, Vol. 6, No. 5.  
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03851>
- McDougall, J. – DeWit, D. J. – King, G. – Miller, L. T. – Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward their Peers with Disabilities: The role of school



- and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51 (3), 287–313, <https://doi.org/10.1080/1034912042000259242>.
- Monsen J. J. – Ewing D. L. – Kwoka M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment, *Learning Environ Res*, 17, 113–126.
- Papp G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten, *Gyógypedagógiai szemle*, 2014/4, 295–304.
- Parchomiuk, M., (2018). Teacher Empathy and Attitudes Towards Individuals with disabilities. Taylor and Frances Online, 56–69.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460654>
- Réthy E-né (2013). *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Pomáz: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- Saloviita T. – Schaffus T. (2005). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work, *European Journal of Special Needs Education*, 31 (4), 1–14.
- Szegál B. (2007). Együtt vagy külön? Integrált nevelés: pró és kontra. In: Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése. Budapest: sulíNova Kht. 90–96.
- Stack, E. (2007). *Inclusion of Students with Special Educational Needs. Post-primary Guidelines*. Dublin: Department of Education and Science, Stationery Office.
- Staub, E. (2005): The roots of goodness: The fulfillment of basic human needs and the development of caring, helping and non-aggression, inclusive caring, moral courage, active bystandership, and altruism born of suffering. In: Carlo, G. – Edwards, C. (szerk.). *Moral development across the life-span*. Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: Nebraska University Press.
- Tschannen-Moran, M. – Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17 (7), 783–805.  
[https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
- Vida G. (2017). Befogadás vagy kirekesztés, Intézményválasztási és változtatási stratégiák a sajátos nevelési igény tükrében. *Autonómia és Felelősség*, 2017/01, 81–102.
- Zee, M. – Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86, 981–1015.  
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

**Dr. Hegedűsné Dudás Dominika**

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

[dudasdominika77@gmail.com](mailto:dudasdominika77@gmail.com)

## A PEDAGÓGUSOK ÉS LOGOPÉDUSOK PÁLYAMOTIVÁCIÓJA

### 1. Bevezető

Nemzetközi viszonylatban az elmúlt évtizedben megnövekedett a pedagógusmotivációval kapcsolatos kutatások száma (Han – Yin, 2016). A kutatások fő célja jellemzően annak megértése, hogy mi motiválja a pedagógusokat a pályaválasztásban és a pályán maradásban, valamint hogyan lehet javítani a pedagógusok motivációját és teljesítményét. A kutatások általában kvantitatív és/vagy kvalitatív módszereket alkalmaznak, például kérdőíveket, interjúkat, esszéelemzéseket, esettanulmányokat és megfigyelést. A kutatásokban legtöbbször a pedagógusok motivációs tényezőit elemzik, azok belső és külső jellegét, a munkakörnyezet hatását, valamint a pedagógusok elégedettségét és elégedetlenségét a munkájukkal kapcsolatban. A pedagógusok motivációja a személyes ösztönzőkön túl, szorosan összefügg az oktatás számos tényezőjével, mint az oktatási környezet, a munkakörülmények, a tanulói motiváció, az oktatási reformok, a tanítási gyakorlat, a tanárok pszichológiai kiteljesedése és jóléte, valamint a társadalmi és az anyagi megbecsültség.

A pedagógusok pályamotiváció-kezelésének szükségessége a tanárhiányból ered, mely az Egyesült Államokban, Ausztráliában, az európai országok közül az Egyesült Királyságban, Németországban és Norvégiában mutatkozik meg (Han – Yin, 2016), mindemellett hazánkban és a szomszédos országokban is a szakemberhiányról számolnak be. Magyarországon az elmúlt időszakban a pedagógusok helyzete fokozottan előtérbe került. A magyar oktatási rendszer lényeges tanárhiánnyal küzd, az oktatásban egyenlőtlenségek tapasztalhatók és megfigyelhető az oktatás minőségi romlása (Lőrincz, 2021).

### 2. A motiváció meghatározása

A motiváció legáltalánosabb megfogalmazása: „*az ember cselekvéseinek hátterét és mozgatórugóit jelölő gyűjtőfogalom.*” (Kő és mtsai., 2017: 303). Számos elmélet született, amely a motiváció leírásával foglalkozik. A legalapvetőbb elméletekből kiindulva a motiváció gyűjtőfogalom, amely alá a *szükséglet*, a *hajtóerő* és az *ösztönző* alapfogalmakat soroljuk. Az alapvető motivált állapot létrejöttéhez biológiai hiányállapot vagy pszichológiai igény mutatkozik, ami által szükségleti állapot keletkezik. A szükségleti állapot kialakít egy belső hajtóerőt, amely a szükséglet kielégítésére törekszik. A belső késztetés hatására megjelennek a viselkedéses válaszok, amelyek csökkentik a fennálló hiányállapotot vagy kielégítik a szükségletet. Ezek a tevékenységek szokásokká alakulnak, amelyhez külső ösztönzőként a külvilág ingeri hozzájárulnak. Az emberi személyiség egy komplex, bonyolultan működő rendszer, amelyet az alapvető motivációkon (drive-redukciós teória, ingermotiváció, másodlagos motivációk) túl, a magasabb rendű motivációk (emberi hajtóerők: teljesítmény, az autonómia, a dominancia, a társas kötődés, az agresszió, a hatalom, a megértés, az alkotás, a játék, a gondoskodás, a rend iránti szükséglet) is befolyásolnak (Kő és mtsai., 2017).

### 3. A pályaválasztás motivációja

A 21. században a dinamikusan fejlődő gazdasági, politikai, társadalmi és kulturális környezet hatására alapvető változások következtek be a munkaerőpiacon, ami nagymértékben befolyásolja a fiatalok pályaválasztási döntéseit. A mai társadalmat és tudományt a folyamatos innováció jellemzi (mesterséges intelligencia megjelenése, a robotika, a széles körű és azonnali információhozáférés az internet által, a bio- és nanotechnológia, a 3D nyomtatás, az energiafelhasználás és tárolás különböző megjelenésmódjai stb.), amely az oktatásra is nagymértékben hatást gyakorol. Az oktatás is kölcsönösen kihatással van az ország gazdasági-társadalmi fejlődésére. A változásokhoz való alkalmazkodás igényli az élethosszig tartó tanulást, melyre az egyént belső értékrendje és szükségletei motiválják. A tudatos karriertervezésbe beleépült az énhatékonyság, amelynek alakulásában jelentős szerepet töltenek be a korábbi siker- vagy kudarcélmények, a mások által közvetített modellek, a bátorítás és a meggyőződés, valamint szükséges hozzá az önmotiváció. Az énhatékonyságunkról való tudásunk befolyásolja az életpályatervünk kidolgozását és a pályaválasztás kapcsán meghozott döntéseinket, melyhez további személyiségből fakadó sajátosságok is hozzájárulnak (Mangné Kardos – Kovács, 2020).

Az élethosszig tartó tanulás alapja a folytonos tanulási motiváció megléte. A pályaválasztáskor, az élethosszig-tartó tanulásban, illetve szűkebb értelemben a tanulási motivációinkban több tényező játszik szerepet. A leggyakoribb és legfontosabb tanulási motivációs tényezőkhez Fejes (2015) a következőket sorolja: a saját képességeink megítélése, az egyes tantárgyakhoz fűződő viszonyunk, a tanuláshoz kapcsolódó rövidebb és hosszabb távú céljaink. Fejes (2015) szerint a már átélt sikereink, kudarcaink is befolyásoló tényezőknek tekinthetők, de fontos szerepe van a családi, az iskolai társas környezetnek, ugyanakkor a kulturális közegnek is (Fejes, 2015). A világ rohamos fejlődése megkívánja az élethosszig tartó tanulás motivációját, mindemellett a pedagóguspálya igényli az egyéntől a folytonos önreflexiót és az önfejlesztést.

### 4. A pedagógusok pályamotivációja

Ma a fiatalok körében a tanári hivatás nem túl vonzó, melynek legfőbb oka a magas munkaterhelés, az alacsony anyagi megbecsültség, a társadalmi presztízs csökkenése, valamint az oktatási rendszer változásai és a digitális technológiák térnyerése. A pályakezdő és a már pályán lévő pedagógusok felé támasztott követelmények egyre csak nőnek, a munkakörülményeik, a személyi és tárgyi feltételeinek hiányosságai azonban számos esetben akadályozhatják az egyre magasabb minőségű szakmai munka végrehajtását. A pedagógusok felé az újabb elvárások felállítása mellett különböző, a modern technológiához és gondolkodáshoz alkalmazkodó készségek és képességek meglétét, és azok alkalmazását, átadását várják el. Ma már egyre inkább hangsúlyozzák a pedagógusok facilitátor szerepének jelentőségét a nevelési folyamatban (Hussin, 2018). A pedagógusok pályamotivációjában azonban megjelennek kedvező összetevők is, mint a biztos álláslehetőség, a rugalmas munkaidő, összefüggő, hosszabb ideig tartó szabadság, az életpályán való előrelépési lehetőség, az érdeklődéshez igazítható munka, valamint a munkahelyi pozitív légkör és környezet (Horvát, 2020).

A pedagóguspálya kiválasztása döntések sorozatából áll, amely során a fiatal több szelekciós ponttal találkozhat a tanárrá válás folyamatában. Az első döntés a pedagógusképző

felsőoktatási intézmény kiválasztása. A pedagógusok pályaválasztási motivációjában az elmúlt időben jelentős változások tapasztalhatók. A több éve a pedagóguspályán lévő személyek azt vallják, hogy a pálya választotta őket, s pozitív motivációként hatott az előttük járó pedagógusgeneráció, motiváló volt a fejlődésre való lehetőség mind szakmai, mind technikai, mind emberi szinten. A mai pályaválasztás előtt álló fiatalok nagy része van, hogy csak azért jelentkeznek tanár- vagy tanítóképző intézményekbe, mert oda könnyű bekerülni, s nem feltétlenül pedagógusként akarnak elhelyezkedni (Tóth, 2012). Manapság a kezdeti döntés a pedagógusképzésben való részvételben gyakran nem elkötelezett életpálya-választás (Szontagh, 2020). Vannak olyan egyének, akik mindig is rendelkeztek azokkal a belső motivációkkal és elhivatottsággal, amelyek a tanári pályára lépéshez szükségesek.

A pályaválasztásban szerepet játszik a kompetencia- és a teljesítménymotiváció. Kő és munkatársai (2017) a kompetenciamotivációt úgy fogalmazzák meg, hogy „arra irányuló késztetésiink, hogy hatékony interakcióba lépjünk a környezetünkkel, hogy a tevékenységünk nyomán ügyesnek és hatékonyan érezzük magunkat” (Kő és mtsai., 2017: 309). Murray (id. Kő és mtsai., 2017: 309) teljesítményszükséglet alatt „az akadályok leküzdését, a kiválóságra törekvést és a magas elvárásoknak való megfelelést értette” (Kő és mtsai., 2017: 309). A pályaválasztás előtt és a pályaválasztás kapcsán a kompetencián és a teljesítménymotiváción túl fontos megemlíteni az extrinzik (külső) és az intrinzik (belső) motivációkat. A belső intrinzik motiváció olyan belső hajlam, amely az újdonság és kihívás keresésében nyilvánul meg. Kapcsolatban van vele a hatékonyság érzése, a spontán érdeklődés és az exploráció. Az extrinzik motiváció esetében a viselkedés mögött valamilyen külső tényező áll (Paksi és mtsai., 2015). A belső és a külső motivációs tényezők nagymértékben befolyásolják a pedagóguspálya kiválasztását a pályaválasztás időszakában. A külső motivációs tényező lehet a fizetés, a munkakörülmény, illetve a státusz, míg a belső tényezők között említhetjük a tanítás iránti szenvedélyt, a szakértelmet, valamint a tantárgyi tudást.

Az extrinzik és az intrinzik motivációk lehetnek egyéni, valamint konkrétan a tanári munkához kapcsolódó motivációk. Paksi és munkatársai (2015) összegyűjtötték azokat a kutatásokat, amelyek a tanári pálya belső és külső motivációjával foglalkoznak. A kutatások vizsgálatakor különválasztják az individuális és a munkához kapcsolódó motivációs tényezőket. Az 1. táblázatban felsorolásra kerültek azok a tanári pályaválasztási és pályán maradási motivációs tényezők, amelyeket Paksi és munkatársai (2015) összegyűjtöttek a nemzetközi kutatások tanulmányozása során.

**1. táblázat.** A pedagógus pályaválasztás és pályán maradás motivációja Paksi és munkatársai (2015) gyűjtése alapján

	<b>Individuális motiváció</b>	<b>Munkához köthető motiváció</b>
<b>Belső motiváció (Intrinzik)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• társadalmi hozzájárulás - a tanári munka társadalmi fontosságának érzése</li> <li>• pálya jutalmazó karrier jellege azzal a szakterülettel foglalkozhat az egyén, amit szeret</li> <li>• önmegvalósítás</li> <li>• intellektuális kihívások – ösztönzés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gyermekekkel való foglalkozás öröme</li> <li>• tanulók segítése sikerek elérésében</li> <li>• diákok életére való kihatás</li> <li>• humán tevékenységhez való vonzódás – emberekkel való foglalkozás</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• változatosság</li> <li>• tudásátadás szépsége</li> <li>• maradandó értékek létrehozása</li> </ul>	
<b>Külső motiváció</b> (Extrinzik)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• szakmai fejlődés lehetősége</li> <li>• biztos állás</li> <li>• szabadság/szabadidő</li> <li>• fizetés/juttatás</li> <li>• értelmiségi karrier építésének lehetősége</li> <li>• mobilitás</li> <li>• környezeti befolyás</li> <li>• családdal, magánélettel való összeegyeztethetőség</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• korábbi tanítás, tanulás pozitív tapasztalata</li> <li>• példaképek szerepe</li> <li>• munkáltatói elvárások</li> <li>• pályakezdekők terhelhetősége, munkakörülmények</li> <li>• jó munkahelyi, tantestületi légkör</li> <li>• elégedettség</li> <li>• másodlagos karrier</li> </ul>

A szakirodalmi összefoglaló alapján Paksi és munkatársai (2015) a nemzetközi tanári motiváció vizsgálatának mintájára Magyarországon is megvizsgálták a pedagógusok pályával kapcsolatos motivációit. Az eredményeik az intrinzik motivációk erőteljesebb szerepét támasztják alá. A pedagógusok körében legmeghatározóbb a „Gyermekekkel/Kamaszokkal való munka” és a „Gyermekek/Kamaszok jövőjének alakítása”, valamint a „Karrier intrinzik értéke” motivációs alfaktor. A gyakorló pedagógusok a tanári pályát magas elvárásokat támasztó, nagy szakértelmet kívánó, nehéz pályaként fogják fel (Paksi és mtsai, 2015). A pedagóguspályát azok választják elsősorban, akikben megvan a pedagóguspálya iránti személyes érdeklődés, és a pálya vonzerejét a társadalmi hasznosságban látják (Paksi és mtsai., 2015). Paksi és munkatársai (2015) kutatása arra is rámutatott, hogy azok, akik a pedagóguspályát választják, tisztában vannak a pálya alacsony anyagi és társadalmi megbecsültségével, így ezek a faktorok kevésbé játszanak szerepet a pedagógusok motivációjában.

Paksi és munkatársai (2015) szerint pedagógusok pályaválasztását és a pályán maradását leginkább az intrinzik motiváció befolyásolja. Ezzel az állítással ért egyet Han és Yin (2016) is, akik tanulmányukban megfogalmazzák, hogy a tanári motiváció elsősorban belső értékből fakad, de ezt számos tényező gátolhatja, mely közül a magas szakmai stresszt emelik ki. Szontagh (2020) kutatása szerint az anyagi és a társadalmi megbecsültség hiánya felülírhatja a pedagógusok belső motivációját, a pedagógiai pályaválasztás nem társul kedvező pályapercepcióval.

Az altruista motiváció is egyre inkább előtérbe került a pedagógusok pályamotivációjának kutatásában. Az altruista motiváció magában foglalja a tanítás és nevelés értékes és fontos hivatásként való felfogását, valamint azt a vágyat, amely segíti a gyermekek fejlődését és a társadalom megváltoztatását (Bergmark és mtsai., 2018). A kutatások gyakran azt vizsgálják, hogy milyen mértékben játszik szerepet az altruista motiváció a pedagógusok pályamotivációjában és hogyan lehet támogatni ezt a motivációs tényezőt a pedagógusok munkájában.

Bergmark és munkatársai (2018) azt feltételezik, hogy a motívumok összessége határozza meg a fiatalok pályaválasztását, hiszen bár vannak olyanok, akiket belső motíváló tényező hajt, mégis többen elhagyják a pályát, akár még a diploma megszerzése előtt, melynek hátterében külső tényezők állnak. Kutatásukban svéd tanárképzésben

részt vevő hallgatók írásait elemezték. Minden előzetes szakmai tudás nélkül arra kértek 259 elsőéves hallgatót, hogy írják le miért szeretnének pedagógusok lenni és hogyan tekintenek a tanári pályára. Az elemzés során négy fő kategorikus diskurzust azonosítottak, amelyeket úgy neveztek el, hogy „(Újra)teremtés az odaadó iskoláért”, „Kívánatos (szakmai) élet teremtése”, „Az erkölcsös ember nevelése” és az „Értékes tudás kialakítása”. A megállapításaik között szerepel, hogy a különböző programokban részt vevő diákok különböző alapfeltételekkel indulnak a tanári szakma megkezdéséhez. Emellett az eredmények azt mutatják, hogy érdemes több motivációs tényezőt is figyelembe venni a pedagógusképzési programok szervezésekor, amely várhatóan pozitívan járul hozzá a tanárképzés befejezéséhez és a tanárok megtartásához. A széles körű motivációval rendelkező pedagógusok hosszabb ideig maradnak a pályán, hiszen amennyiben egy motiváció nem teljesül az életútjukban, lehetőség van továbbra is más motivációkra támaszkodni és a pedagóguspályán maradni.

## 5. A logopédusok pályamotivációja

A logopédia világszerte elismert tudomány, önálló szaktevékenység. A logopédusok bár specifikus feladatellátásért felelnek, gyógyítónevelést végeznek. A logopédusok több országban (Egyesült Államok, Egyesült Királyság, Németország, Kína stb) egészségügyi szakembernek tekinthetők, míg Magyarországon a logopédusok nagyobb mértékben pedagógusok, pontosabban gyógypedagógusok. A logopédiai munkakör betöltésében és a szolgáltatás elérhetőségében Európán belül és azon kívül is eltérések tapasztalhatók. A logopédiai ellátás résztvevőinek mind a szakemberek, mind a terápiát igénybe vevők szemszögéből világszerte különbségek tapasztalhatók az elégedettség, a minőségi munka és a finanszírozás tekintetében, amely nagymértékben hozzájárul a szakemberek hozzáállásához és pályamotivációjához is (Knudsen és mtsai., 2022).

Az elmúlt három évtizedben a gyógypedagógusok súlyos hiánya számos országban továbbra is jelentős kihívást jelentett az iskolák számára. Reeves és munkatársai (2021) olyan tényezőket vizsgáltak, amelyek befolyásolják az egyén gyógypedagógiai pálya felé való elköteleződését. Az Egyesült Államokban tizenkilenc végzős gyógypedagógus-hallgatóval töltettek ki kérdőívet és készítettek félig strukturált interjúkat, hogy megvizsgálják azokat az összetevőket, amelyek hozzájárultak ahhoz, hogy a gyógypedagógiai pályát válasszák. Az eredmények összegzését követően hét komponenst azonosítottak, amelyek a hallgatók pályaválasztási motivációját alkották. Ezek közé tartozik a fogyatékkal élő személyekkel kapcsolatos előzetes tapasztalatok, karriercélok, a speciális oktatás preferálása, az érdekvépviseleti ambíció, mások befolyása, egyéb oktatási tapasztalatok és személyes okok is megjelentek. A felmérésben a résztvevők ajánlásokat fogalmaztak meg a gyógypedagógiai pálya népszerűsítésére. A javaslatok közé tartozott az, hogy több információt kell nyújtani másoknak a gyógypedagógusok által végzett munkáról és a hatásukról, valamint több lehetőséget kell biztosítani az akadályozott személyekkel való találkozáshoz (Reeves és mtsai., 2021). A logopédusok pályamotivációs tényezői hasonlóságot mutatnak mind a pedagógusok mind a gyógypedagógusok motivációs összetevőivel.

A gyógypedagógiai képzésbe jelentkező fiatalok között a logopédiai szakirány igen nagy népszerűségnek örvend. Úgy tűnhet, hogy a logopédiai pályát választó fiatalok motiváltak, azonban a pályakezdési motivációjukat már a pályájuk elején megszerzett tapasztalatok negatívan befolyásolják. Whitehouse, Hird és Cocks (2007) a logopédusok

pályaválasztási motivációját, a hosszú távú pályán maradáshoz szükséges tényezőket és terveiket vizsgálták. A logopédusok körében három pályaválasztási motivációs faktort említenek: az első az altruizmus, azaz másokon való segíteni akarás, a második az intellektuális elkötelezettség, a betegségek és a fogyatékoság iránti érdeklődés, míg a harmadik a szakmai kérdésekhez (pl. fizetés, szakmai karrier iránti vágy) kapcsolódik. Azok a hallgatók, akiket szakmai okok motiváltak a logopédiai pálya megkezdésére, többnyire arról számoltak be, hogy rövidebb ideig maradnak a szakmában, mint azok, akik első sorban humanista vagy intellektuális indíttatásból választották a pályát (Whitehouse és mtsai, 2007).

A logopédusok körében meglehetősen jellemző a foglalkozáson belüli nemi szegregáció, azaz a női logopédusok fölénye. Ennek hátterében egyrészt a férfiak szakmáról való ismeretének hiánya, másrészt az alacsony fizetések, kedvezőtlen munkakörülmények állnak, illetve azok a sztereotípiák, amelyek a logopédust női foglalkozásnak tartják. A nemi sztereotípiák egyidejűleg tükrözik és hozzájárulnak a szakmán belüli nemi szegregációhoz. Magyarországon a logopédiai szakma elnőiesedését mutatják a jelenleg aktívan dolgozó logopédusok számának statisztikái. Az Oktatási Hivatal által nyilvántartott és kezelt közérdekű adatok alapján (KIR Közzétételi lista 2.0) a Pedagógiai Szakszolgálatoknál dolgozó logopédusok 97,95%-a nő,<sup>1</sup> melynek oka a férfiak alacsony motivációja a logopédusi pálya felé.

A logopédusok nemek szerinti megoszlásáról kevés kutatás készült. Du Plessis (2018) feltárta a dél-afrikai logopédusképzésben megjelenő férfi hallgatók pályamotivációs tényezőit. Arra az eredményre jutott, hogy a vizsgálatban részt vevő férfi hallgatók több mint 80%-a nem céltudatosan választotta a logopéduspályát, alternatív, másodlagos megoldásként jelölték meg a szakot a felvételi során. Azok a személyek, akik motiváltak voltak a logopédiai karrier felépítésére, többnyire rendelkeztek valamiféle előzetes tapasztalattal a logopédiai munkával kapcsolatban. A megkérdezett férfi logopédus hallgatók többségét a felnőttekkel való munka motiválta. Du Plessis (2018) hangsúlyozza a logopédiai munka népszerűsítését a pályaválasztási tanácsadás, valamint különböző tájékoztatók és nyílt napok által, melyek növelhetik a férfiak motivációját a logopédiai pálya felé való orientálódásban. Litosseliti és Leadbeater (2013) kutatásukban a férfiak logopédiai pályamotivációjával foglalkoztak. Megvizsgálták, hogy milyenek a nemekkel kapcsolatos társadalmi felfogások és értelmezések, amelyek hozzájárulnak a szakmán

---

<sup>1</sup> KIR Közzétételi lista 2.0: Pedagógiai Szakszolgálatok 2023. 01. 19-én elérhető adatok alapján végzett statisztika (Bács-Kiskun Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Baranya Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Békés Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Borsod-Abaúj-Zemplén Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Csongrád-Csanád Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Fejér Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat, Győr-Moson-Sopron Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Hajdú-Bihar Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Heves Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Jász-Nagykun-Szolnok Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Komárom-Esztergom Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Nógrád Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Pest Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Somogy Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Szabolcs-Szatmár-Bereg Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Tolna Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Vas Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Veszprém Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Zala Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat, Zala Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat)

belüli nemi szegregációhoz. A vizsgálatukba részt vett logopédusok szerint a „logopédus” és a „terapeuta” szó nőorientált. A kutatópáros szerint a nemek közötti egyenlőtlenség felfogásának túl kell lépnie a nemek számszerű megoszlásának elemzésén, és figyelembe kell vennie a mélyen gyökerező, történelmi és kontextuális nemi diskurzusokat a „női munka” felfogásával kapcsolatban. Az angol szerzőpáros is megfogalmaz ajánlásokat, miszerint a logopédiai szakma népszerűsítésére van szükség férfi logopédus sikertörténet és pálya bemutatásával (Litosseliti – Leadbeater, 2013).

Az ESLA (European Speech and Language Therapy Association – Logopédusok Európai Szövetsége) 2022-ben rendezett konferenciájára Pina és munkatársai (2022) tudományos plakáton mutatta be a portugál logopédushallgatók pályamotivációját. A kutatásukban 21 hallgatót kérdeztek meg, melyből csak egy résztvevő volt férfi. A válaszokból kiderül, hogy a logopédusi pálya vonzereje a kommunikációval mint az emberi túlélés elengedhetetlen eszközével való tevékenykedés. Szívesen választják ezt a pályát, hiszen változatos feladatellátási terület és széles körű korosztályelérést tesz lehetővé. A szakma jellemzői közé sorolták az interakció, a kapcsolatok, a kreativitás és az érzelmek motiváló hatását (Pina és mtsai., 2022).

A portugál logopédushallgatók körében végzett felmérés során arra az eredményre jutottak, hogy a pályamotivációban külső motivációs tényezők közül befolyásolja a fiatalokat a logopédusszakma kiválasztásában az egyetemi nyílt napok, a család, a logopédus és a barátok. A portugál logopédushallgatók belső motivációjában szakma iránti szenvedély, a gyermekekkel való foglalkozást emelték ki, valamint belső készletet éreznek a szakma megbecsültségének fejlesztésére (Pina és mtsai., 2022).

Felmérést végeztem a magyar logopédusok körében. Megkérdeztem tíz, Magyarországon különböző földrajzi területén, eltérő korosztályú és másféle intézményekben dolgozó logopédust, hogy miért választották a logopédusi szakmát, illetve miért szeretnek logopédusként dolgozni. Hazánkban a logopédussá válást, a logopédusi pályára lépést hasonló motivációk előzik meg, mint a tantermi oktatást végző pedagógusokét. A megkérdezett logopédusok közül a legtöbben belső motivációt éreztek a pedagóguspályára való lépésre, mégis ennél többre vágytak. Nem tudták magukat elképzelni a hagyományos osztálytermi tanítás során. A megkérdezettek a logopédusi pályaválasztáskor külső hatásként említik a magyartanáruk szerepét, a szép beszéd, kiejtési versenyeken való részvételi élmények hatását, valamint a gyerekkori logopédiai terápia pozitív benyomását. A logopédusi pályán maradásának legfőbb motivációja a széles körű ellátási terület, a változatos terápiás lehetőségek, a különböző korosztályi jellemzők és érintettség jelenléte a munka során. Ezek a válaszok összhangban vannak Pina és munkatársai (2022) által kapott eredményekkel. A válaszadó logopédusok motivációjában megjelenik a másokon való segíteni akarás is. Több logopédus is kiemelte, hogy a jelenlegi helyzetben a szülők és a gyermekek elismerő szavai, a kreativitás megélése, valamint a terápia során megélt sikerek motiválják a pályán maradásban.

Az általam megkérdezett logopédusok közül mindenki a motivációjának csökkenését tapasztalja. Az interjúk során minden résztvevő a nehézségekről, a minőségi munkavégzési feltételek romlásáról számol be. Úgy érzik, hogy a kezdeti lelkesedést és a logopédusi pálya iránti szenvedélyt felülírják a logopédusokra nehezedő elvárások és terhek. A logopédusok túlterheltek és a tárgyi feltételek akadályozzák a minőségi ellátás biztosítását. Rohamosan nő a logopédiai megsegítést igénylők száma, ugyanakkor jelentős a



pályaelhagyó logopédusok száma, ezért nagy szükség lenne a fiatalok motiválására a logopédusi pálya felé.

Azt feltételeztem, hogy a logopédusok pályamotivációjában a pályaválasztáskor több külső tényező van, míg a pályán eltöltött évek alatt főleg a belső motivációs tényezők segítik a logopédusokat a pályán maradáshoz. Az általam megkérdezett logopédusok választai párhuzamba hozhatók Bergmark és munkatársai (2018), valamint Szontágh (2020) által levont konklúziókkal. A válaszok elemzését követően, arra a következtetésre jutottam, hogy a logopédusok pályaválasztásában belső és külső tényezők együttesen vesznek részt, ugyanakkor a pályán való kitartást nagymértékben befolyásolják a külső tényezők.

## 6. Összegzés

Összegezve elmondható, hogy a pedagógusok és a logopédusok pályamotivációja az elmúlt évek során negatív irányba változott. A pedagógusok helyzetének vizsgálatáról született kutatások a pedagógusok pályaelhagyásának elsődleges okaiként elsősorban az alacsony béreket, a gyenge karrierlehetőségeket, a növekvő feladatokat és az ezek hatására kialakuló alacsony társadalmi megbecsültséget azonosították (Szontágh, 2020).

Az elmúlt években a pedagógusok helyzetével és a pályaelhagyás feltárásával foglalkozó kutatások fókuszja megváltozott, a pályán maradás elősegítésének lehetőségét helyezik előtérbe. Bordás (2020) a reziliencia témakörével foglalkozik, amely tulajdonképpen rugalmas ellenálló képesség olyan értelemben, hogy az egyén vagy a rendszer egy nehézség esetén képes megküzdeni a normál állapot visszaállításáért. Bordás (2020) számos kutatást és bevált gyakorlatot gyűjtött össze annak alátámasztására, miszerint a reziliencia rendszerszintű fejlesztése hozzájárul a minőségi pályán maradáshoz. A pedagógusok rezilienciájának fejlesztésével többek között fejleszthető a motivációjuk és a szakmai elköteleződésük is.

A pedagógusoknak, gyógypedagógusoknak, logopédusoknak számos nehézséggel kell szembenéznük a folyamatosan változó nevelés és oktatás területén. A társadalmi megbecsültségük nem kedvező. A logopédusok és pedagógusok munkájának népszerűsítéséhez, védelméhez, elismeréséhez számszerűsített adatokra van szükség, ezzel is buzdítva a társszakmák szakembereit és a szülőket az együttműködésre, a minőségi nevelés, oktatás és logopédiai ellátás biztosítása érdekében. Nemcsak a fiatalok pedagóguspályára való motivációjának előmozdítására, hanem a pályán több éve dolgozó pedagógusok pályamotivációjának felélénkítésére, meghozására is szükség van, amihez elengedhetetlenek az oktatási rendszer változtatásai. Az általam végzett szakirodalmi elemzés és a hazai logopédusok körében végzett szűk körű helyzetfeltárás azt támasztja alá, hogy fontos lenne foglalkozni a pedagógusok és a logopédusok pályamotivációjával a pedagógusok helyzetének javítása érdekében.

## Felhasznált irodalom

Bergmark U. – Lundström S. – Manderstedt L. – Palo A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41 (3), 266–281.

- Bordás A. (2020). A reziliencia vizsgálata pedagógusok körében és a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*, 19 (47), 5–28. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.01>
- Csók T. (2015). A logopédusi munka és az ellátórendszer kapcsolatának vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43 (1), 13–25.
- Du Plessis, S. (2018). Male students' perceptions about gender imbalances in a speech-language pathology and audiology training programme of a South African institution of higher education. *South African Journal of Communication Disorders*, 65 (1), 1–9. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v65i1.570>
- Fejes J. B. (2015). *Célok és motiváció*. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Han J. – Yin H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3 (1) <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1217819> [letöltés ideje: 2022. 12. 18.].
- Horváth Sz. (2020). *A pedagógus életpályamodell vizsgálata*. PhD-értekezés, Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Kar. <http://real-phd.mtak.hu/996/> [letöltés ideje: 2023. 04. 05.].
- Hussin A. A. (2018). Education 4.0 Made Simple: Ideas For Teaching. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6 (3), 92–98.
- Knudsen H. B. S. – Jalali-Moghadam N. – Nieva S. – Czaplewska E. – Laasonen M. – Gerrits E. – McKean C. – Law J. (2022). Allocation and funding of Speech and Language Therapy for children with Developmental Language Disorders across Europe and beyond. *Research in Developmental Disabilities*, 121 (12). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422221002882> [letöltés ideje: 2023. 04. 05.].
- Kő N. – Pajor G. – Szabó M. (2017). Motiváció. In: N. Kollár K. – Szabó É. (szerk.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. I. kötet. Budapest: Osiris Kiadó, 303–344.
- Litosseliti, L. – Leadbeater, C. (2013). Speech and language therapy/pathology: Perspectives on a gendered profession. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48 (1), 90–101.
- Lőrincz B. (2021). A siker kényszere – globalizált oktatásirányítás a 21. században. *Education*, 30 (4), 722–726.
- Magné Kardos Z. – Kovács É. (2020). A pályaválasztás és a pályorientáció kihívásai – az önismeret és a motiváció fontossága. *Tudásmenedzsment*, 21 (1–2), 241–258.
- Paksi B. – Schmidt A. – Magi A. – Eisinger A. – Felvinczi K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24 (1), 63–82.
- Pina F. – Lourenço C. – Delgado E. – Simões S. – Ferreira J. – Castrol A. (2022). *Perceptions of Speech and Language Therapy students about motivations, current practices, challenges and the future of the profession*. Perceptions poster. ESLA Congress. <https://co>

mum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41309/1/Pina%20et%20al\_Perceptions\_poster\_ESLA%20Congress%202022.pdf [letöltés ideje: 2022. 12. 20.].

Reeves L. M. – Parrish Ch. W. – Guffey S. K. (2021). Choosing a career in special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(2), 73–85.

Szontagh P. (2020). Pedagógusjelöltek hivatás- és pályamotivációja, kutatás a képzés különböző állomásain. *Pedagógusképzés*, 19 (47), 29–57.  
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.02> .

Tóth E. (2012). Előre a múltba? *Módszertani Közlemények*, 52 (2), 44–47.

Whitehouse, A. J. – Hird, K. – Cocks, N. (2007). The recruitment and retention of speech and language therapists: what do university students find important? *Journal of Allied Health*, 36 (3), 131–136.

**Pócsi Orsolya**  
**Csepeli György**  
Miskolci Egyetem BTK  
[orsolya.szobeczki@uni-miskolc.hu](mailto:orsolya.szobeczki@uni-miskolc.hu)

## AZ ÉRTÉKHIÁNYOS HELYZETEK KIHÍVÁSA

### 1. Baljós árnyak – Előjáróban

Nem kell különösebb jóstehetség ahhoz, hogy lássuk, Észak-Magyarországra demográfiai katasztrófa vár. Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye területe 7247 km<sup>2</sup>. A vármegye 358 településén 2021-ben a lakónépesség száma 632 722 fő volt, ami az ország népességének 6,5, az Észak-Magyarország régió népességének pedig 56,9%-át jelenti. A KSH adatai szerint az 1970 és 2022 népszámlási adatai szerint Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye lakossága ötven év alatt 20%-kal csökkent. Ha a jelenlegi országos és helyi településpolitikai passzivitás folytatódik, akkor nyilvánvaló, hogy a jelenlegi gettó-archipelago kiterjedése egyre nagyobb lesz. A folyamat a megye északi fekvésű, romák által korábban is lakott, minden releváns szempontból hátrányos helyzetben lévő területrészeiről (Cserhát, Abaúj, Hegyalja, Taktaköz, Heves–Borsodi-dombság, Hevesi-sík délnyugati rész, Kelet-Cserhát) terjed majd tovább déli irányban, felfalva a járási székhelyeket, s magát a megyeszékhelyt, Miskolcot is (Kotics – Tarsy, 2012).

Az elmúlt években a Miskolci Egyetem megbízásából a *Köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából* elnevezésű EFOP-3.1.2-16-2016-00001 program keretében Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye kistérségeiben a helybeli általános iskolák tanárai körében többnapos kiegészítő tréningeket tartottunk, amelyek kiváló lehetőséget adtak arra, hogy betekintsünk ezeknek a kis falvaknak az életébe. Az itt szerzett tapasztalatok alapján azt mondhatjuk, hogy ha nem történnek a jelenlegi helyzet megváltoztatására irányuló állami, önkormányzati, egyházi és civil társadalmi kezdeményezések, akkor a térség sorsa megpecsételődik.

A katasztrófa legközvetlenebb előjele a gettósodás. A szakirodalomban és a köznyelvben elterjedt „gettó” kifejezés az olasz Ghetto szóból ered, melynek jelentése „öntöde”. Velencében a dózse és a szenátus 1516-ban jelölte ki az új öntödének (Nouvo Ghetto) helyet adó városrészt, mely a városban élő zsidók fallal elválasztott, éjszakára bezárt kötelező lakhelye lett. A velencei gettó mintájára utóbb Európa sok városában hoztak létre a zsidók számára elkülönített városrészeket.

A kifejezést idővel minden olyan városrész, település jelölésére alkalmazták, ahol egy-egy hátrányosan megkülönböztetett kisebbség tagjai saját akaratukból vagy kényszer folytán koncentráltan éltek. A mai Magyarországon a zömben a roma kisebbség tagjai által lakott településrészeket és településeket a hivatalos zsargon szegregátumoknak nevezi, a szakirodalom és a köznyelv viszont nem riad vissza a gettó szó használatától. A roma kisebbség neves kutatója, Ladányi János 2021-ben megjelent könyvében a múlt század utolsó évtizedeiben Észak-Magyarország településeiben végzett terepmunka tapasztalairól írja, hogy azok “megerősítették a teoretikusan felvázolt, majd statisztikai adatokkal is igazolt megállapításokat, és tovább árnyalták, kiegészítették azokat. Röviddel ezután azonban az is észlelhetővé vált, hogy a gettósodó, főleg elcigányosodó

(mondanám, ha nem félnék a »politikailag korrekt« mellébeszélők hadától, akik miatt már a gettó kifejezést sem szabadna használnom, mert az egy »csúnya szó«) falvak nem véletlenszerűen, elszórtan helyezkednek el, hanem kezdenek összeérni, és így nagyobb »gettósodó térség« vagy térségek alakulnak ki. Nemcsak elcigányosodó településrészekről, majd egész településekről beszélhetünk tehát már az 1990-es évek elején, hanem hamarosan megjelent néhány nagyobb körzet, gettósodó térség is.” (Ladányi, 2021: 24) Az új évezredben a Ladányi által leírt folyamat Magyarországon és Közép-Kelet-Európa más országaiban kiteljesedett, létrehozva a roma többség által lakott, határokon átnyúló térségeket, ahol az Európai Unió kohéziós programjai sorra kudarcot vallottak.

## 2. A szegregátumok

Ezek a falvak jellemzően elszigeteltek, vasúti összeköttetés nincs, busz be a faluba és ki a faluból naponta, ha kettő jön és megy. A lakóknak nincs autójuk, vagy ha van, akkor nincs pénzük benzinre. A leromlott állagú házakban lévő lakások higiéniai viszonyai kedvezőtlenek, a lakók száma a szobák számához mérten nagy, a vizet és a villanyt biztosító közüzemi szolgáltatások státusza bizonytalan. Az egyetemes és a nemzeti magaskultúra javai elérhetetlenek. A televízió a populáris kultúra elérésére szolgál, az okos telefonon elérhető internet a játék, a tájékozódás és a kapcsolattartás eszköze. Ebben az inger- és értékszegény világban a gyermekek úgy nőnek föl, hogy nem ismerik meg a városi életet, nem tudják, milyen az állatkert, a színház, a múzeum, a könyvtár, a bankfiók. A falvak felnőtt korú lakói zömükben munkanélküliek, betegek, rokkantak, hosszú, békés idős korra nem számíthatnak. Lakásaik bútorzata szegényes, kertjeik elhanyagoltak, tyúkot, disznót nem tartanak, zöldséget elvételek természetnek. Anyagi kiszolgáltatottságukat fokozzák a „nyomor vámszedői” által rájuk kényszerített uzsoraszerződések, melyek hiányában készpénzhez vagy a mindennapi megélhetéshez szükséges javakhoz aligha juthatnának. (Szajbély, 2012: 58)

Míg az országban születő gyermekek száma átlagosan csökken, stagnál vagy kismértékben nő, addig Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye kistelepülésein évről évre egyre több gyermek születik. (Mihályi, 2016). A gyermekek azonban olyan környezetbe születnek, mely nem sok jót ígér számukra a jövőben. Az elmúlt években felerősödött a tendencia, hogy 14–16 éves korú lányok szülnék gyerekeket, ami lehetetlenné teszi a kiskorú anyák számára a továbbtanulást, a szakképzettség megszerzését, a megfelelő munka megtalálását. A települési bezártság következménye a szexuális tabukat nem ismerő endogámia, ami növeli genetikai eredetű testi és pszichikai rendellenességek megjelenését. A sokasodó gyermekeket szüleik nem képesek eredményes iskolai karrierre felkészíteni, hiszen maguk és az ő szüleik is úgy nőttek fel, hogy nem sajátították el a sikeres társadalmi érvényesüléshez szükséges alapvető készségeket és ismereteket.

Míg a lányok számára a gyermekszülés, szélsőséges esetben a prostitúció a pálya, a fiúkra az alkalmi munkák végzése, a közmunkaprogramban való részvétel vagy a bűnözés marad. A kitörés nem lehetetlen, de annak ára a közösségből való kiszakadás, ami a kiszakadókra a „szarvassá vált fiúk” sorsát méri.

Újratermelődő, megszakíthatatlannak tűnő rosszindulatú társadalmi folyamatoknak vagyunk tanúi ezeken a kistelepüléseken, ahol senki sem él már a helyszínen, aki közbe tudna eredményesen avatkozni.

A sikertelenség első számú oka a hosszú távú integrált stratégiai szemlélet hiánya, mely lehetővé tenné, hogy minden egyes településen minden egyes család testre szabott cselekvési terv szerint szembenézhesen a jövőjét fenyegető kihívásokkal. A szociálpolitikai, az egészségügyi és a közhatalmi beavatkozások között nincs összhang, aminek hiányában az egyes részterületeket érintő intézkedések sikere sem biztosított. Baj a projektszemlélet, mely pályázati alapon a pályázat által megszabott időszakaszban lehetővé teszi ugyan egy-egy közösségi szintű, minden családot érintő szociálpolitikai probléma megoldását, de a projekt lejárását követően források hiányában az újra felbukkanó probléma csak súlyosabb lesz, mint volt annak előtte.

Az állam láthatóan igyekszik kivonni magát a testi-lelki szegénység okozta szociálpolitikai problémák kezeléséből, áthárítva a feladatot egyházi szervezetekre. Az egyházi szervezetek horizontját azonban behatárolja az ínség közvetlen következményeinek enyhítését célzó karitászszemlélet, mely csak az okozatok, de nem az okok kezelésére alkalmas.

A beavatkozások általános jellemzője az orientalista paternalizmus, mely irracionálisnak vetve a beavatkozások alanyainak szemére, nem tekinti őket saját akarattal rendelkező lényeknek, akik nem feltétlenül szeretnének változni és változtatni a helyzetben, melyben élnek, vagy ha igen, akkor nem úgy, ahogyan azt a rajtuk segíteni akaró intézmények, szervezetek számukra előírják.

A gettók falait építi a többségi társadalom közönye, a roma kisebbségi csoport előítéletes elutasítása, mely vak a roma kisebbséget megosztó etnikai, szociológiai és kulturális különbségekre. De a gettók falai belülről is épülnek. A hátrányosan megkülönböztetett kisebbségekről már Kurt Lewin is leírta, hogy képviselőik és vezetőik nem a vezetésre legalkalmasabbakból kerülnek ki (Lewin, 1975). A kontraszelektált kisebbségi képviselők és vezetők saját privilégiumaik védelmében könnyen feláldozzák a gondjaikra bízott kisebbség érdekeit. A saját hang megtalálásának akadálya a többségi csoport előítéleteit és negatív sztereotípiáit interiorizáló kisebbségi öngyűlölet, mely a kisebbség tagjait arra kényszeríti, hogy a többség optikáján keresztül lássák saját magukat. A múltból a jelenbe maró szegénység következményeként a gettófalvakban megáll az idő. Csak a mindenkor pillanat számít, mely megöli a jövőt. A döntésekben nincsenek ott a tervezés, a beosztás, az előrelátás motívumai. Annál kifinomultabbak a jogi és társadalomlélektani lehetőségek kihasználására építő kulturálisan beidegzett túlélési technikák.

A kívülről és belülről épített falak mögé bújó gettó-archipelagó kiterjedése Észak-Magyarországon egyre nagyobb mértékű, melyből minden egyes kistelepülés egyedül álló szirtként emelkedik ki. A szirték közötti kommunikáció hiányában nem jön létre a helyi egészségügyi és szociálpolitikai bajokba való sikeres és sikertelen beavatkozások interneten elérhető példatára, amiből minden érdekelt fél tanulhatna.

### **3. A kilábalás esélyei (Összegezés)**

Összehangolt, mindenki számára felkínált, az egyes települések sajátosságai szerint alakított, helyben élő felelős vezető által felügyelt család- és közösségfejlesztő programra van szükség, melynek során meg kell találni mindenütt azokat a személyeket, akik önmaguk változása révén képessé válnak a változtatásra. A „változz, hogy változtass” program alapelve az önkéntesség. Csak az vehet részt benne, aki belátja, hogy az út, melyen ő és családja jár, a semmibe visz. A részvétel feltétele a programot szervező

állami intézménnyel kötött segítségnyújtási szerződés, mely a felkínált oktatási, kulturális, gazdasági előnyökért cserébe rögzíti a kedvezményezettek kötelezettségeit. (Csepeli, 2006) A program kulcseleme a felelős gyermekvállalás és a tudatos családtervezés elősegítése, aminek hiányában a településeken élő családok életét megmérgező rosszindulatú társadalmi folyamatok visszafordíthatatlanok. A második kulcselem a már megszületett gyermekek és szülei képessé tételére a modern társadalomszerveződés gazdasági és kulturális rendszereibe való bekapcsolódásra. A meglévő, jól felszerelt, korszerű infokommunikációs infrastruktúrával rendelkező közoktatási intézményekre és az ott dolgozó pedagógusokra támaszkodva a bölcsőtől a sűrű tartó képzési rendszer kialakítására van szükség, melynek célja az egyéni autonómia, a felelősségérzet, a segítőkészség, a kreativitás és a folyamatosan változó külső körülményekhez való rugalmas alkalmazkodás képességének kialakítása. A gettófalvak iskoláiba járó gyermekek fejlődése szempontjából nézve a jelenlegi közoktatási gyakorlat teljesen diszfunkcionális. Jelenleg nagyon nehéz a gettó-archipelagóban született gyermekek képzését megoldani. Az oktatás fizikai helyszíne lehet az iskola, de lényegi tartalmai a metaverzum terében juthatnának el a tanulókhoz.

Az általunk vezetett kiegészítő ellen szervezett programokban részt vevő pedagógusok munkája túlzás nélkül hősiességnek mondható. Évről évre küzdenek a kistélepeket sújtó, visszatérő, s egyre súlyosabb pszichológiai és szociális problémákkal, melyek kezelésére láthatóan nincsenek megfelelő mechanizmusok. A pedagógusok a változás kulcsszereplői lehetnének, ehhez azonban nem egyszeri, hanem folyamatos mentális segítségre szorulnak, mely képessé tenné őket az értékvesztett szociális környezetből érkező, az iskolai osztályt szabadulósobaként megélt fiúk és lányok felkészítésére a felnőtt életre. A pedagógusoknak hinniük kell abban, hogy a nemzet és a család hagyományos értékei ma is vonzóak lehetnek a mégoly közömbösnek és kívülállónak tűnő fiatalok számára, de az értékeket ehhez először önmagukban kell felébreszteni.

A hátrányos helyzetű településeken tanító pedagógusok számára folyamatos mentális segítséget nyújtó program közege az internet lehet, melynek révén virtuális önszorgató közösségek jöhetnek létre, melynek tagjai egymást segítve találhatják meg a mindennapi tanítási gyakorlatokat megkeserítő kudarcok okait. A szemléletváltást elősegíthetik a programban részt vevő pszichológusok, de tapasztalataink szerint az ő munkájuk csak akkor lesz sikeres, ha a szemléletváltozás, megújulás magukban a pedagógusokban megy végbe. A változtatáshoz szükséges erő a pedagógusokban van, de ez az erő csak közösségekben tud kibontakozni.

A csoportokat szokás azzal vádolni, hogy konform, önállótlannal viselkedésre és ítéletalkotásra ösztönöznek (Asch, 1969). Másfelől az is igaz, hogy a csoportok láthatóvá teszik a pozitív példákat, a követendő értékeket. A csoportok drámai terek, ahol az élethez szükségképpen hozzá tartozó konfliktusok lejátszhatók, destruktív energiájuk konstruktív irányba terelhető. Ennek érdekében iktattuk be a kiegészítő ellen szervezett tréningjeinkbe a pszichodráma komponensét (Méri – Ajkay – Dobos – Erdélyi, 1987).

A „változz, hogy változtass” program kritikus eleme a munkára nevelés, a munkavégzéshez szükséges kompetenciák megszerzése. A gettók belső falainak végleges leomlása csak az eredményes gazdasági részvétel nyomán keletkező jólét következménye lehet, melynek eszközei a fizikai és a virtuális térben működő társadalmi

vállalkozások, termelőszövetkezetek, a kereslet és a kínálat törvényeit követő profitábilis piaci tevékenységek.

A gettó-archipelago falainak kívülről történő lebontása a többségi társadalom feladata. E feladat megoldásában kulcsfontosságú a gazdasági-politikai-kulturális és egyházi elit példamutatása, a civil társadalom együttérzése és segítőkészsége, melyre bőven vannak példák. A nyilvánosságban szükség van arra, hogy hallható legyen a kisebbség saját hangja, láthatóvá váljanak a kisebbség sikeres tagjai. Változás csak akkor lesz, ha mind a többségben, mind a kisebbségben megjelennek és összefognak a változtatók.

### Felhasznált irodalom

- Asch, S. A csoportnyomás hatása az ítéletek módosulására és eltorzulására. In Pataki F. (1982) (szerk.). *Csoportlélektan*. Budapest: Gondolat, 180–192.
- Kotics, J. – Társy J. (2021). Borsod-Abaúj-Zemplén megye „A hátrányos helyzetben élők társadalmi felzárkózását, mobilitását elősegítő stratégiája”. Miskolc: Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Államigazgatási Kollégium.
- Csepeli Gy. (2006). Régi és új szociálpolitika. *Információs társadalom*, 6, 2, 15–22.
- Csepeli Gy. – Örkény A. (2015). Az emancipáció kihívása a mai magyar társadalomban. *Szociológiai Szemle*, 25, 3, 83–102.
- Mérei F. – Ajkay K. – Dobos E. – Erdélyi I. (1987). *A pszichodráma önismereti és terápiás alkalmazása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lewin, K. (1975). Csoportdinamika. Ford: Illyés Sándor. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó, 285–301.
- Ladányi J. (2021). *Terepszemle. Emlék és útravaló*. Budapest: HTART-UMK, 24.
- Mihályi H. (2016). A cigány népesség demográfiai sajátosságai. *Szemle és Tudomány*, 7, 1–2, 29–48.
- Szajbély K. (szerk.) (2012). *A válság vesztesei- a paragrafusok fogságában projekt*. Budapest: Alapvető Jogok Biztosának Hivatala.



**Egri Tímea**  
**Faragó Ildikó**  
**Rucska Andrea**  
Miskolci Egyetem  
timea.egri@uni-miskolc.hu

## **AZ EGÉSZSÉGNEVELÉS, AZ ORÁLIS EGÉSZSÉGNEVELÉS ÉS ANNAK PSZICHOLÓGIAI ÖSSZEFÜGGÉSEI SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK KÖRÉBEN**

### **1. Bevezetés**

Az egészségnevelés, orális egészségnevelés vizsgálata hazánkban hiánypótló. Kevés kutatási adattal rendelkezünk, különösen sajátos nevelési igényű tanulók körében. Ezért ezen egészségmutatók feltérképezése különleges bánásmódot igénylő tanulók esetében (hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, atipikus fejlődésmentű, tehetséges gyermekek kapcsán) nagyon fontos a megfelelő prevenciós és intervenciós szakmai segítségnyújtás miatt.

Nagyon fontos a rendszeres fogászati vizsgálat, ami a felnőtteknek évente, a gyermekek esetében félévente szükséges (lenne). Kutatások igazolják, hogy az emberek sok esetben nem mennek el időben fogorvoshoz, csak akkor, ha már komoly panaszuk van (Gera – Győrfi, 2016).

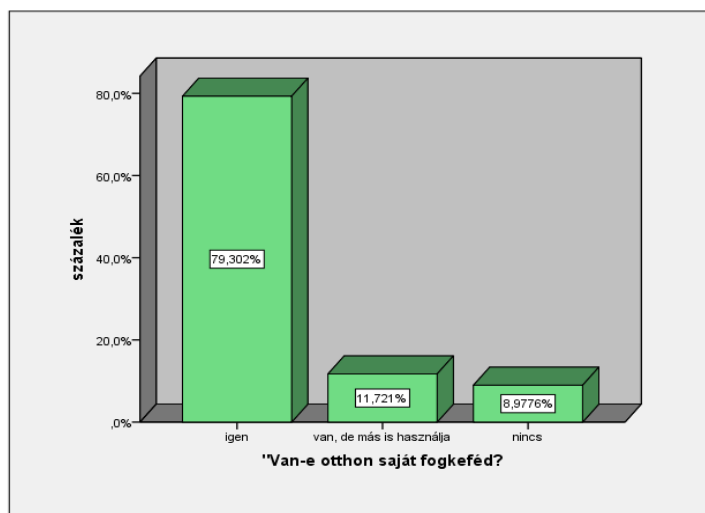
### **2. Az egészségnevelés kapcsán végzett vizsgálat**

A vizsgálatok 2018-ban kezdődtek és jelenleg is tartanak. A vizsgálatokat három Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyei hátrányos helyzetű iskolában, miskolci középiskolában végezte el Rucska Andrea és Faragó Ildikó vezetésével egy kutatócsoport, amely 2021-ben kiegészült és egy budapesti sajátos nevelési igényű tanulókat ellátó általános iskolában is elkezdtünk adatokat gyűjteni.

A minta jellemzése: A vizsgálatban 429 fő hátrányos helyzetű tanuló vett részt, átlagéletkor  $11,5 \pm 3,2$ , a fiú/lány arány 45,5/54,5, valamint 70 sajátos nevelési igényű gyermek, akik átlagéletkora 11,3 év. A fiúk és lányok aránya 86–14%. Mivel az intézményben autizmus-spektrumzavar diagnózis, ADHD és egyéb viselkedési zavar diagnózis a leggyakoribb, így érthető ezen nemi arány, hiszen a fiúk körében magasabb ezen kórképek aránya.

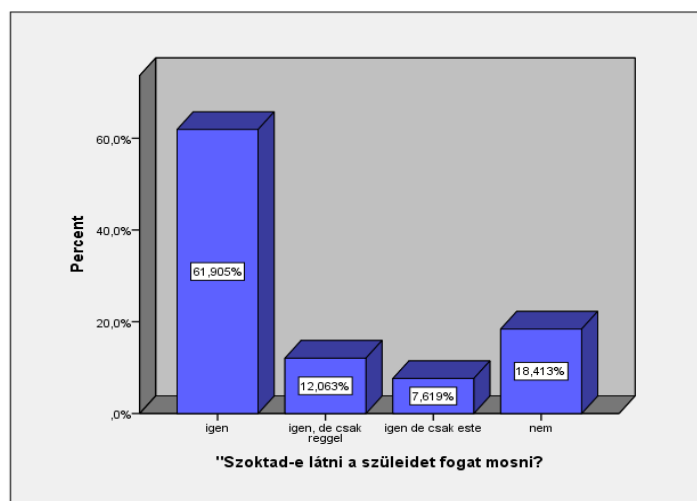
Vizsgálatunkban feltételeztük, hogy a különleges bánásmódot igénylő iskoláskorú fiatalok körében különbségek mutatkoznak mind az orális egészségnevelési jellemzőkben, mind a pszichológiai jellemzőkben. A hátrányos helyzetű iskolákban a gyermekek mindössze 24%-a nem eszik, iszik semmit az esti fogmosást követően, 43,2% néha, és 32,3% gyakran fogyaszt valamit az esti fogmosás után. A megkérdezett iskolások 8,9%-a úgy emlékezett, hogy az óvodában nem mostak fogat naponta. A budapesti iskola SNI-s tanulóit 92%-ban mondták azt, hogy nem fogyasztanak semmilyen ételt, italt (kivéve vizet) az esti fogmosás után, és senki nem válaszolta azt, hogy gyakran tenne ilyet.

A hátrányos helyzetű csoportban a diákok 79,3%-a rendelkezik saját fogkefével, 11,7%-ban más is használja a fogkefét. Meghökkenítő és elszomorító adat, hogy 9%-nak nincs fogkeféje (1. ábra).



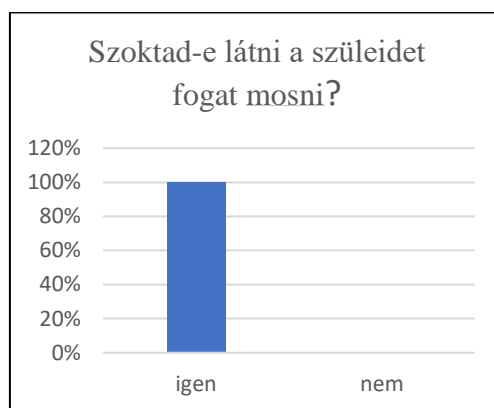
1. ábra. A saját fogkefe megléte a vizsgált tanulók között (%) (n = 429)  
(Forrás: Faragó, 2023)

Ugyanerre a kérdésre a budapesti sajátos nevelési igényű tanulók sokkal kedvezőbb válaszokat adtak, mivel mindenkinek van saját fogkeféje (100%), és senki más nem használta azt. A példamutatás, mintakövetés nagyon fontos nevelési szempont. A hátrányos helyzetű iskolákban a gyerekek 61,9%-ban nem látták a szüleiket fogat mosni (2. ábra).



2. ábra. A hátrányos helyzetű tanulók szüleinek fogmosási példája (n = 429) (%)  
(Forrás: Faragó, 2023)

Számottevő különbség látható a hátrányos helyzetű tanulók és a sajátos nevelési igényű tanulók eredményei között. Míg az SNI-diagnózissal rendelkező tanulók mindegyike jó példát látott maga előtt, azaz látta/látja a szüleit fogat mosni, egy nagyon jó alapot jelent a sikeres prevencióhoz.



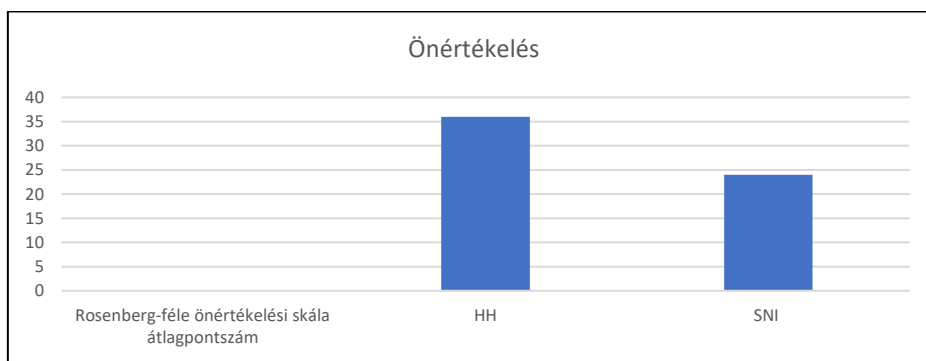
3. ábra. Szülők példamutatása fogmosás szempontjából

Mіндеzen adatok felkeltik bennünk a kérdést, hogy ilyen jellemzők esetén lehetősége van-e a tanulóknak fogászati kezelésekre, kontrollra járni. A megkérdezett abauji térség hátrányos helyzetű középiskolás tanulói számára problémát jelent a fogászati vizsgálaton való megjelenés. A budapesti iskolában az SNI-s tanulók körében a megkérdezett 70 tanuló közül 40 válaszolta azt, hogy a kötelező vizsgálatokon kívül rendszeresen jár magánorvosi rendelésre. A két adat szignifikáns eltéréseket tartalmaz.

Az emberek testi-lelki jóléte, jó érzete a külső és belső harmónián egyaránt múlik. Ehhez hozzátartozik a szép mosoly, amely a társas kapcsolatoktól kezdve a munkába állásig mindenhol nagy szerepet játszik. Az önértékelés az egyén önmagáról alkotott kritikai vélekedését, és minősítését jelenti. Ez hatással van a viselkedésére, magatartására is. A szociokulturális környezet és a személyes tapasztalat fontos szerepet kapnak az önértékelés kialakításában (Rucska – Garancz – Kiss-Tóth, 2017). A serdülők körében az önértékelési szintjük vizsgálatával kapott eredmények felhasználhatóak az egészségvédelem, a prevenció területén.

A jelen vizsgálatban a Rosenberg által kidolgozott Önértékelési Skála segítségével mértük a tanulók ezen jellemzőit. Az eredmények alapján a válaszadó hátrányos helyzetű tanulók önértékelési szintje átlagosan 35,3 pont volt. A tanulók között a legalacsonyabb pontszám a 10 volt, amely nagyon alacsony önértékelési szintet mutat. Összesen 3 tanulóra volt jellemző a legalacsonyabb önértékelési szint, 2 lány és 1 fiú esetében. A legmagasabb elérhető pontszám az 50 pont volt. Összesen 30 fő, azaz a minta 4,59%-a mutatta az önértékelésnek ezt az igen magas szintjét. Ezzel szemben a sajátos nevelési igényű tanulók körében az átlagpontszám jóval alacsonyabb, mindössze 23,8 átlagpont. A diagnózissal rendelkező tanulók egyike sem szerezte meg a maximális 50 pontot, a legmagasabb pontszám 45 pont volt, dominálnak az alacsonyabb pontszámok, ami a tanulók pszichés állapotát is mutatja (4. ábra). Esetükben sokszor van segítség iskolapszichológus vagy pszichopedagógusi megsegítésre. Kutatási eredményeink gyűjtése után célunk

ennek segítése, a szakemberek részére egy egészségügyi-pedagógiai-pszichológiai irányelveket tartalmazó anyag összeállítása.



4. ábra. Rosenberg Önértékelési Skála átlagpontszáma a két vizsgált csoportban

### 3. Összegzés

A jelen kutatás részeredményei felhívják a figyelmet arra, hogy nagy hangsúlyt kell fektetni a gyermekek szájhigiénéjára. Különösen igaz ez a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű tanulóakra. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében a pszichológiai segítségítés a hangsúlyosabb.

A prevenciós munkában a család és mellette az óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógus jelenléte ebben a prevenciós munkában nagyon sokat segíthet. A kutatásban részt vett hátrányos helyzetű gyermekek legnagyobb százaléka nem tanulta meg már gyermekkorban a megfelelő higiéniai szokásokat, mivel a szülőktől nem látnak erre megfelelő mintát. Legtöbbször távol élnek a megközelíthető fogászati ellátóktól. Mivel ezek a diákok társadalmi és gazdasági hátránnyal is indulnak, támogatással és segítséggel jobb eredményeket lehetne elérni. Ehhez kompetens szakembereket kell képeznünk, akik a gyermekek helyes szájhigiénés mentorálása mellett hatékony segítséget nyújthatnának a szülőknek is.

### Felhasznált irodalom

- Faragó Ildikó (2023). Interdiszciplináris Konferencia – *A gyógypedagógia, az orvostudomány és egyéb szakmák közti együttműködések fontossága a gyakorlatban*. I. Interdiszciplináris Konferencia előadása, Miskolc, 2023. 11.10.
- Gera I. – Győrfi A. (2016). A magyar lakosság orális egészségügyi ismeretei és szájhigiéniai szokásai egy kérdőíves reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Fogorvos*, 25 (2), 92–98.
- Rucska A. – Garancz R. – Kiss-Tóth E. (2017). Agresszió! Önértékelés! Egészség? In: Kékesi Tamás (szerk.). *MultiScience – XXXI. microCAD International Multidisciplinary Scientific Conference*, Miskolc: Miskolci Egyetem, 30–37.