



A gyógypedagógiai fejlesztés lehetőségei a kisgyermekkortól felnőttkorig

SZERKESZTETTE: HOSSZU TIMEA és TÓTHNÉ ASZALAI ANETT

A GYÓGYPEDAGÓGIAI FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI A KISGYERMEKKORTÓL FELNŐTTKORIG

Szerkesztette:
Hosszu Timea és
Tóthné Aszalai Anett

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet
Szeged, 2023

A kötet az „SZTE JGYPK képzési portfólió fejlesztése, Könnyen érthető információs központ létrehozása a Szegedi Tudományegyetemen” című projekt keretein belül, Magyarország Kormányának támogatásával valósult meg.

Lektorálták:

Prof. Dr. Pukánszky Béla

Dr. Magyar Adél

ISBN: 978-963-306-920-2

Felelős kiadó: SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

Megjelent: 2023

Minden jog fenntartva.

(Borítókép forrása: <https://www.flickr.com/photos/iip-photo-archive/36968465674>)

ELŐSZÓ

Kedves Olvasó!

Tanulmánykötetünk írásai az óvodáskortól kezdődően az iskolás korosztályon át a fiatal, és felnőtt sajátos nevelési igényű kliensek legkülönbözőbb fejlesztési és kutatási területével foglalkozik.

A kötet az „SZTE JGYPK képzési portfólió fejlesztése, Könnyen Érthető Információs Központ létrehozása a Szegedi Tudományegyetemen” című projekt keretein belül, Magyarország Kormányának támogatásával valósult meg, és elméleti, illetve gyakorlati fókuszú tanulmányokat tartalmaz.

A dadogó gyermek ritmikai képességei című tanulmányban a 3-6 éves dadogó gyermekek ritmikai képességeinek megismerése áll.

Az eltérő fejlődés következményei a viselkedésben tanulmány témájának aktualitását az egyre szélesebb körben megvalósuló integráció is alátámasztja, illetve az a tény, hogy a többségi pedagógusoknak nagy szükségük van nevelési módszertáruk bővítésére. A szerző a tanulmányban összefoglalja az internalizált, és az externalizált tünetekben jelentkező frusztráció miatti másságot, illetve megoldási javaslatokat kínál a magatartásproblémák kezelésére.

A Komplex problémamegoldó gondolkodás - végrehajtó funkciók – oktatási robotika, avagy a 21. századi képességek fejlesztésének jelentősége írás felhívja a figyelmet a 21. századi készségek listájának átrendeződésére, a végrehajtó funkciók kulcsfontosságára.

Az idegennyelv-tanulási motivációs elméletek történeti áttekintése című tanulmány az idegennyelv-tanulási motivációs modelleket veszi számba, és kitér az enyhén értelmi fogyatékos tanulók vizsgálatában elméleti bázisként leginkább alkalmazható modell bemutatására.

Megismerkedhetünk a magyar Hit és Fény mozgalom korai kiadványainak, aprónyomtatványainak értelmező elemzésével a *Közösségi tapasztalat és pályaszocializáció értelmi fogyatékos emberekkel egy lelkeségi mozgalomban – a magyarországi „hit és fény” első tíz éve* című írásban.

A Féligazság vagy zseniális intuíció című tanulmány annak jár utána, hogy Piaget, Goodenough és Delacato mennyiben hordozzák koruk szemléletét és mennyiben hoztak újdonságot, hogyan fejlesztették tovább a módszereiket, illetve milyen kritikát fogalmaznak meg ezekkel kapcsolatban a 21. század fejlődéstani, pszichológiai vagy pedagógiai kutatásai.

Olvashatunk az innovatív szemkövető vizsgálat elméleti alapjairól, és kutatási tapasztalatairól is az *Innovatív technikai lehetőségek az intellektuális képességzavarral élő személyek megismerésében: szemmozgáskövető (eye-tracking) vizsgálatok* című munkában.

A felnőttkori tanulás pszichológiai jellemzői bemutatja a felnőttkori tanulás általános jellemzőit. Továbbá felvázolja azokat a szociális változásokat, melyek a felnőttkor egyes szakaszait jellemzik és alapvetően meghatározzák a felnőttkori tanulás formáit és eredményességét.

A készségfejlesztő iskolából a munka világába – lehetőségek és támogatás tanulmány betekintést enged az értelmileg akadályozott személyek felnőtté válásába a készségfejlesztő iskolai tanulmányoktól elindulva a munkaerő-piaci elhelyezkedés irányába.

Egy súlyosan halmozottan fogyatékos fiatal felnőtt gyermekkori életútjára tekinthetünk rá a különböző fejlődési területek tükrében az *Előre- és visszatekintés: egy súlyosan-halmozottan fogyatékos kliensem életútja környezeti tényezők tükrében* című esettanulmány sorai között.

A digitális eszközökkel megvalósuló távoktatás lehetőségei a gyógypedagógiai ismeretek tanításában című munka ötletet ad ahhoz is, hogy a digitális eszközökkel megvalósuló távoktatás milyen lehetőséget kínálhat a tanulók aktív részvételére, az információk megszerzésére és rendszerezésére.

Kellemes szakmai feltöltődést kívánunk minden érdeklődő olvasó számára!

Szeged, 2023. január 30.

A szerkesztők

TARTALOM

Előszó.....	3
A DADOGÓ GYERMEKEK RITMIKAI KÉPESSÉGEI	5
Tóthné Aszalai Anett	5
AZ ELTÉRŐ FEJLŐDÉS KÖVETKEZMÉNYEI A VISELKEDÉSBEN	13
Fazekasné Fenyvesi Margit.....	13
KOMPLEX PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS - VÉGREHAJTÓ FUNKCIÓK – OKTATÁSI ROBOTIKA, AVAGY A 21. SZÁZADI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSÉNEK JELENTŐSÉGE	20
Mucsiné Erdei Mónika.....	20
A TÁRSASJÁTÉKOK ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉBEN.....	31
Radics Márta	31
AZ IDEGENNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓS ELMÉLETEK TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE .	37
Hosszu Timea.....	37
KÖZÖSSÉGI TAPASZTALAT ÉS PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ ÉRTELMI FOGYATÉKOS EMBEREKKEL A MAGYARORSZÁGI „HIT ÉS FÉNY” ELSŐ ÉVTIZEDÉBEN	47
Magyar Adél	47
FÉLIGAZSÁG VAGY ZSENIÁLIS INTUÍCIÓ?.....	57
Tiszai Luca.....	57
INNOVATÍV TECHNIKAI LEHETŐSÉGEK AZ INTELLEKTUÁLIS KÉPESSÉGGZAVARRAL ÉLŐ SZEMÉLYEK MEGISMERÉSÉBEN: SZEMMOZGÁSKÖVETŐ (EYE-TRACKING) VIZSGÁLATOK	65
Ladányi Lili.....	65
A FELNŐTTKORI TANULÁS PSZICHOLÓGIAI JELLEMZŐI.....	72
Turcsányi Enikő	72
KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLÁBÓL A MUNKA VILÁGÁBA – LEHETŐSÉGEK ÉS TÁMOGATÁS	78
Magyar Ágoston.....	78
ELŐRE -ÉS VISSZATEKINTÉS: EGY SÚLYOSAN-HALMOZOTTAN FOGYATÉKOS KLIENSEM ÉLETÚTJA KÖRNYEZETI TÉNYEZŐK TÜKRÉBEN	86
Váróczy Viktória.....	86
A DIGITÁLIS ESZKÖZÖKKEL MEGVALÓSULÓ TÁVOKTATÁS LEHETŐSÉGEI A GYÓGYPEDAGÓGIAI ISMERETEK TANÍTÁSÁBAN.....	95
Nóbik Attila	95

A DADOGÓ GYERMEKEK RITMIKAI KÉPESSÉGEI

TÓTHNÉ ASZALAI ANETT

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Gyógypedagógus-képző Intézet

tothne.aszalai.anett@szte.hu

Összefoglaló

A zenei képességek, ezen belül a ritmikai képességek mélyebb megismerése számos kutatás tárgya. Janurik és Józsa (2013) a zenei képességek fejlődését vizsgálták négy- és nyolcéves kor között. Zenei képességtesztet dolgoztak ki, mely részletes képet nyújt a dallamhallás, harmóniahallás, ritmushallás, hangszín- és dinamikahallás képességeiről. Eredményeik szerint a ritmushallás a négy évet átfogó keresztmetszeti vizsgálat során évről évre szignifikánsan fejlődik, a legnagyobb fejlődést a hallás utáni ritmus-megkülönböztetés mutatja. Lényegesen kevesebb tudományos munka foglalkozik az atipikus fejlődést mutató csoportokkal, például a dadogó óvodáskorú gyermekekkel.

Kanizsai (1961) megfogalmazásában „a dadogás a beszéd összerendezettségének a zavara, amely a ritmus és az ütem felbomlásában, és a beszéd görcsös szaggatottságában jelentkezik.” A dadogás a beszéd folyamatosság zavara, melynek egy jellemző tünete a környezet számára is jól érzékelhető beszédritmus zavara. A dadogás kezelésének hagyományos logopédiai terápiás gyakorlata beépíti a mozgás-, zenei- és beszédritmus gyakorlatait (pl. Komplex művészeti terápia, Intenzív terápia).

Tanulmányunk középpontjában a ritmikai képességek megismerése áll 3-6 éves dadogó gyermekeknél. Célunk az, hogy bemutassuk a ritmus, a ritmikai képességek jellemzőit, az állapotmegismerés eddigi vizsgálati módszereit, eszközeit, a téma szakirodalmának az összegzésével (Brown, Wilson, Packman, Halaki, Andrews, O'Brian, 2021; Wieland, McAuley, Dilley és Chang, 2017). Az eddigi eredmények analízisével új kutatási irányokat kívánunk felvázolni.

Kulcsszavak: beszéd folyamatossági zavarok, dadogás, beszédritmus, ritmusvizsgálat, logopédiai állapotmegismerés

Bevezetés

Ma már egyre több kutatás foglalkozik a beszéd- és nyelvi képességek, valamint a zenei képességek fejlődésével, jellemzőivel, különbségeivel. A ritmikai és a nyelvi képességek összefüggését hosszú ideig a gyakorlati megfigyelések támasztották alá, ma már azonban számos kutatás bizonyította ezt a kapcsolatot. A kutatások fő témái sokszínűek, például a zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése különböző életkorokban (pl. Mucsi, 2018; Janurik és Józsa, 2013), a zenei képességek diagnosztikus mérési lehetőségei (pl. Asztalos és Csapó, 2015), valamint a terület fejlesztési lehetőségei (pl. Mucsi és mtsai, 2021; Asztalos, 2021).

Egyre nagyobb teret kapnak azok a kutatások is, melyek egy-egy atipikus fejlődésű csoportban vizsgálják a zenei képességek sajátosságait pl. enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál (pl. Janurik és Józsa, 2016), diszlexiás vagy nyelvfejlődési zavarral küzdő gyerekeknél (pl. Kertész és mtsai, 2020). Jelen tanulmányunkban a ritmikai képességek és a dadogás kapcsolatát járjuk körül.

1. Fogalmi keretek

A gyermekek és serdülők közel 1%-a, a nők 0,2%-a, míg a férfiak 0,8%-a dadog. A súlyos, tartós beszéd folyamatossági zavar gyakran egész életen át tartó problémákat okoz a kommunikációban, társadalmi részvételben (Neumann, 2017). A jelenség ugyanakkor sokoldalú.

A dadogás logopédiai értelemben a beszédzavarok körébe tartozik; beszéd folyamatosság zavara. A verbális és nonverbális területeket érintő tünetek a beszélőpartner számára is jól érzékelhetőek. Legkorábban 2,5-3 éves korban jelentkezhet, ami a kezdődő mondatalkotás időszaka. Leggyakrabban az óvodáskorban, illetve az iskolába lépéskor jelentkezik, de kritikus időszak lehet a pubertáskor is (Lajos, 2009).

„Akkor beszélhetünk dadogásról, ha a beszédfolyam – függetlenül a beszélő akaratától – hirtelen megakadás vagy egyes hangzók, szótagok elnyújtása, ismétlődése miatt megszakad, és így a folyamatos beszéd zavart szenved” (Hirschberg, 2013. 88. o.). A beszédet érintő tónusok, klónusok mellett (primer tünetek) szekunder tünetek is megjelenhetnek. Az együttmozgások érinthetik a mimikai izmok, a nyak- és törzs-, valamint a végtagizmok területét. Kezelés hiányában a tüneti képet a másodlagos pszichés tényezők is súlyosbíthatják, tovább nehezítve a személy társadalmi viszonyait (Hirschberg, 2013).

A tünetegyüttes változatos képet mutat, ezek erőssége a beszédhelyzetektől, környezeti hatásoktól függően is változhat. A középpontban a beszédfolyamatot megszakító görcsös jelenségek állnak, ezáltal a beszédmozgás rendezetlenné, koordinálatlanná válik. Az atipikus jelenségek a teljes beszédtevékenységet érinthetik a légzést, hangképzést, gesztushasználatot; a beszéd ritmusa, üteme felbomlik (Gárdonyiné, 2020).

A sajátos ritmusjellemzők a legtöbb meghatározásban megjelennek. Az alábbiakban ezekről idézünk néhányat.

Kanizsai szerint „a dadogás a beszéd összerendezettségének zavara, amely a ritmus és ütem felbomlásában, s a beszéd görcsös szaggatottságában jelentkezik” (Kanizsai, 1961, idézi Lajos, 2009. 14. o.).

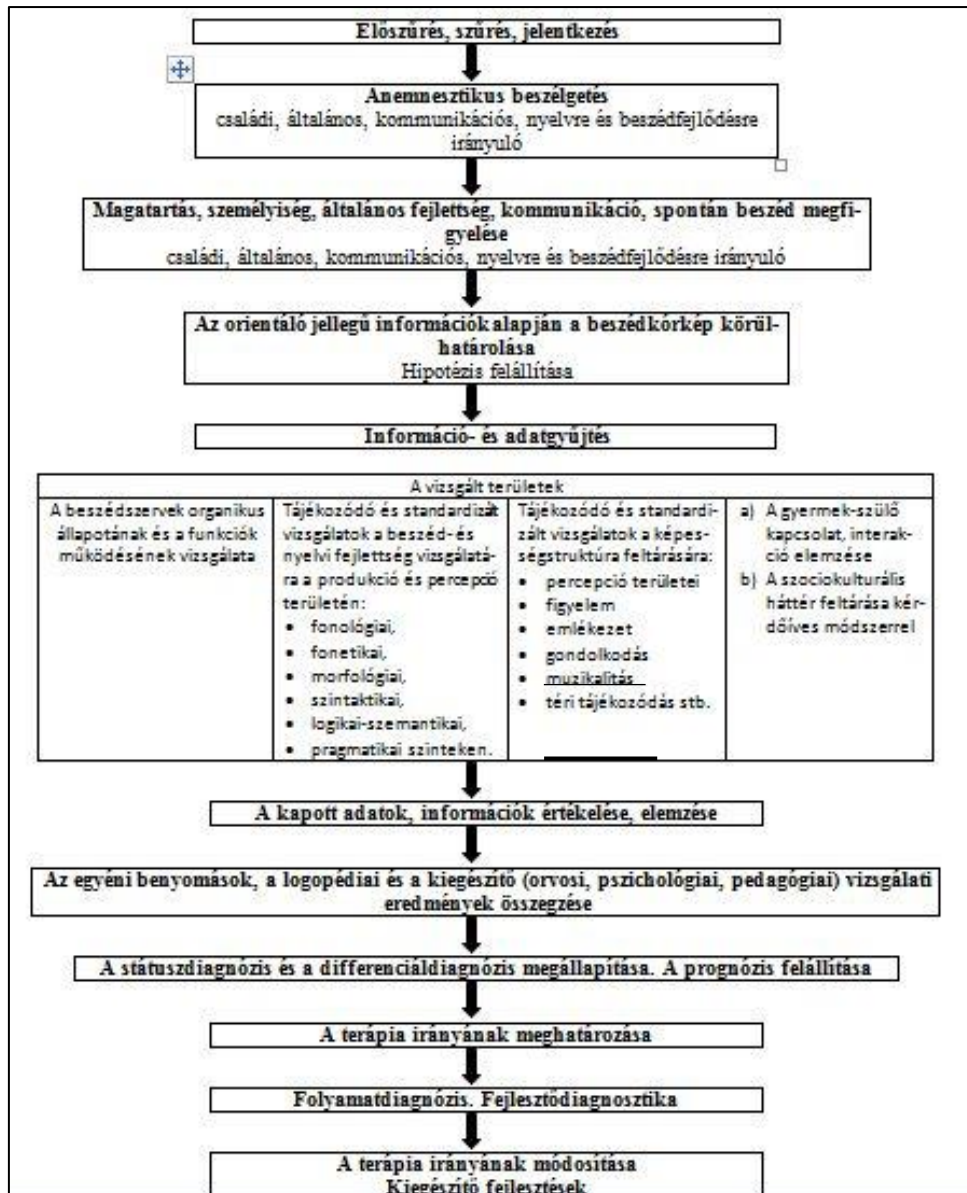
„A dadogás a beszéd funkcionális rendellenessége, mely elsősorban a verbális kifejezés ritmusát érinti anélkül, hogy a beszéd szervrendszerében organikus elváltozás vagy megbetegedés volna” (Spaller és Spaller, 2006. 86. o.).

A Betegségek Nemzetközi Osztályozása (BNO-10) a dadogást az 5. főcsoportban, a mentális és viselkedészavarok között tárgyalja: az „Egyéb, rendszerint gyermek- és serdülőkorban kezdődő viselkedési és emocionális rendellenességek” csoportjában: „A beszédet gyakori ismétlések és hangok, szótagok vagy szavak meghosszabbítása jellemzik. A gyakori hezitálás és a szünetek megtörik a folyamatos beszéd ritmusát. A jelenséget beszédzavarként definiálhatjuk, ha az adott beszéd megakadásjelenségei feltűnően meghaladják a spontán beszéd-től elvárható szintet.”

2. Állapotmegismerés

A beszédkórformák sérülésspecifikus korrekciója komplex gyógypedagógiai, pszichológiai tevékenységben nyilvánul meg, melyben központi szerep jut a logopédusnak. „A logopédiai tevékenység a beszéd-, hang-, és nyelvi zavarban szenvedő egyén egész személyiségét érintő pedagógiai jellegű gyógyító nevelés” (Fehérné, 2001. 126. o.).

A logopédiai diagnosztikai folyamat a beszéd- és a kommunikációs képességet holisztikusan vizsgálja, magába foglalva a motoros, a szenzoros, a kognitív és a szocioemocionális képességek megismerését is. Ezek mellett a folyamatban hangsúlyosan jelenik meg a családi és iskolai háttér összefüggéseinek megismerése is. (1. ábra)



1. ábra. A logopédiai diagnosztikus folyamat lépései (Forrás: Grohnfeldt, 2002. 78. o. idézi Gerebenné, Fehérné, Kas és Mészáros, 2015. 14. o.)

Külföldön a dadogó gyermekek logopédiai vizsgálatában számos sztenderdizált tesztet alkalmaznak a szakemberek a dadogás súlyosságának megállapítására, valamint a beszéd- és nyelvi képességek különböző területeinek vizsgálatára.

- pl: Test of Childhood Stuttering (TOCS) (Gillam, R. B., Logan K. J. és Pearson, N. A.) 4-12 éves gyermekek számára készült. Részei: gyors képmegnevezés, modellezett mondatok, strukturált beszélgetés, elbeszélés.
- Stuttering Prediction Instrument for Young Children (SPI) (Riley, G. D.) 3-8 éves gyermekek körében a beszédtünetek vizsgálatára, a súlyosság megállapítására alkalmazható.
- Stuttering Severity Instrument-Fourth Edition (SSI-4) (Riley, G. D.) a dadogás súlyosságának megállapítására szolgáló teszt, mely a beszéd négy területét vizsgálja: a frekvenciát, időtartamot, a kísérő tüneteket és az egyén beszédének természetességét.

(Forrás: Pro-ed. Elektronikus letöltés: http://www.proedinc.com/customer/product_lists.aspx?SearchType=CategoryBrand&idCategory=32&brandID=2 Letöltés ideje: 2022. 07.01.)

Ezek mellett a skálaalapú vizsgálatok különböző életkori csoportokban nyújthatnak információt a dadogás tüneteiről annak megállapításában, hogy milyen mértékű negatív hatást tapasztal a beszélő a dadogás következtében. Az OASES skála a dadogó emberek életminőségét vizsgálja, számos nyelvre

lefordították (magyarul egyelőre nem elérhető). A vizsgálati korcsoportok: OASES-S: Iskoláskorú gyermekek (7-12 éves korig; 60 tétel), OASES-T: tizenévesek (13-17 éves korig; 80 tétel), OASES-A: felnőttek (18 éves kor felett; 100 tétel) (Yaruss és mtsai, 2010).

Hazai viszonylatban a Logopédiai protokoll (*Gerebenné, Fehérné, Kas és Mészáros, 2015*) a beszéd, a nyelv, a kommunikáció vizsgálatára 0-4 és 4-7 éves kor között a dokumentumelemzés, a megfigyelés, a strukturális kvalitatív és kvantitatív elemzések, a kikérdezés és a tesztelés módszereit javasolja. A tevékenység eszközei: jegyzőkönyvek, nyelvi minta gyűjtése, szűrő- és teszteljárások. A Protokoll a következő eszközök használatát nevesíti az állapotmegismerésben: Magyar Álszóismétlési Teszt, Lőrík-féle Hallási Megkülönböztetés Vizsgálata, Nyelvfejlődési szűrővizsgálat (PPL), Test For The Reception of Grammar TROG-H, Aktív szókincs vizsgálat (LAPP). A protokoll több külföldön használt eljárás adaptálására tesz javaslatot pl. Preschool Language Scale (PLS-4), Peabody Picture Vocabulary Test-4.

A hazai gyakorlatban a Logopédiai vizsgálatok kézikönyve a dadogó gyermekek beszéd-, és nyelvi fejlettségének megítélésére a következő eszközök használatát ajánlja: Peabody Picture Vocabulary Test, PPL (*Juhász, 2007. 19. o.*).

A hazai logopédia hagyományosan beszédorientált, a beszédzavarok diagnosztikájában több informális és formális eljárás is használatos. A beszédzavarok és a nyelvi zavarok diagnosztikája nagymértékben fejlesztendő validitás és megbízhatóság tekintetében (*Gereben és mtsai, 2015*). Összegezve a hazai gyakorlatban kevés a sztenderdizált vizsgálóeljárás a dadogó gyermekek beszéd-, és nyelvi képességeinek a megismerésében.

3. Dadogó személyek ritmikai képességei a kutatások tükrében

A nyelvek sajátos beszédritmussal rendelkeznek. A magyar nyelvben elsődlegesen a magánhangzók hosszúságához kapcsolható ennek a kialakulása és a rövid, valamint a hosszú magánhangzók váltakozása alakítja ki. A „beszédünk is telített ritmussal. A belső összetartó erő a szabályosan visszatérő váltakozásokból eredően, a rövid-hosszú hangzók egymásmellettségéből szerveződött feszes ritmusok adják beszédünk kivehető, korrekt vázát”, beszédünk nem esik szét részegységekre, hanem folyamként hömpölyög (*Thoroczky, 2011. 276. o.*).

A dadogás ezt a beszéd folyamatosságot érinti. A beszédkörkép sajátosságai közé tartozik, hogy a folyamatossági tünetek száma csökken, vagy akár teljesen meg is szűnik énekléskor. Az ének adott szövege, ritmusa, üteme, dallama segíti elő a beszéd folyamatosságát. A dadogó személy énekléskor nem a szövegre, a kiejtésre, hanem a dallamra figyel. Fontos tényező az is, hogy az éneklés során általában hasi légzés jellemző, ami kevésbé terheli a géget. Hasonló jelenség tapasztalható versmondáskor is, hiszen a ritmikus szövegmondás, a kötött szöveg könnyíti a beszédet.

A dadogók beszéd folyamatossága javul, ha suttognak. Ebben a beszéd módban a dadogó személy egyáltalán nem erőlködik, lágy hangindítás jellemző és a suttogó beszédnek megfelelő hangszalagállás miatt nem jön létre görcsös működés.

Általában pszichés tényezőkkel magyarázzák, hogy eltérő (pl. magasabb, mélyebb) hangfekvésű beszédben, vagy szereplés közben sem jelentkeznek tünetek, vagy ha kórusban beszél, közösen mondott szöveg esetében. A közös szövegmondás enyhébb pszichés felelősséggel jár, hiszen annak felelősségét közösen viselik. Hasonló jelenség figyelhető meg halandzsaszöveg kimondásakor is (*Lajos, 2009*).

Az utóbbi évtizedek képző eljárással végzett kutatásai számos magyarázatot nyújtanak a dadogás idegrendszeret érintő neurológiai hátterére.

Kántor (2015) összegezve az eredményeket leírja, hogy a kutatók a számos eltérést mutattak ki dadogó személyek vizsgálati során. pl. a kortikális motoros területek túlaktivációja; b) atípusos lateralizáció a beszédprodukciónál köthető, normál fluens kísérleti személyekben, dominánsan domináns féltekei (bal) területeket illetően, mely atípusosság bilaterális vagy erőteljesebb jobb féltekei aktivációt jelent c) temporoparietális areák deaktivációja, mely a normál, fluens beszéd során döntően kétoldali aktivációt mutat. A dadogók beszéd folyamatossága fokozható ritmikus beszédletéssel, vagy kórusban történő szövegmondással, énekléssel. Mindez a kisagy kompenzatorikus működését mutatja (*Kántor, 2015*).

Kántor (2015) Levelt nyelvi produkciós modelljével értelmezi a dadogás esetében megjelenő atipikus tervezési folyamatot. A modell első szintje a *fogalmi tervezés*. A *kommunikációs szándék* megszületését követően a rendszer az *üzenet tervezésével*, valamint annak a szituáció szerinti

monitorozásával foglalkozik. A folyamat kimenete a *preverbális üzenet*. Második szakaszban a *formulátor* formázza, alakítja nyelvi szerkezeté az üzenetet, ami kapcsolatban van a mentális lexikonnal, ahonnan a lemmák előhívását követően a lexikai és morfoszintaktikai szerkezeteket állítja elő. A lemmából a *fonológiai kódolás* eredményeként jelentkezik a szó megfelelő alakja, a lexéma. Az *átalakító egység* létrehozza a felszíni szerkezetet a lemmáknak megfelelő lexémák kiválasztásával, a szintaktikai struktúra tervezésével. A *fonológiai kódolás* során elkészül a pontos nyelvi kód, melyből realizálódik a fonetikai terv. A produkció utolsó állomásaként az *artikulátor* továbbítja a pontos fonetikai terv motoros programját az artikulációs traktus számára, melynek eredménye a hallható beszéd megvalósulása. A lemma- és lexéma megtalálást követi a fonetikai kódolás szakasza. Ennek folyamán rendeződik össze a szavak fonémastruktúrája. Itt kódolódnak olyan általános beszédjellemzők is, mint a beszédsebesség, a ritmus, a hangsúly és a hangerő (Levelt, 1989. 319. o. idézi Kántor, 2015. 60. o.).

A legújabb kutatások azt mutatják, hogy a dadogás beszédzavar a szenzomotoros kapcsolódás károsodásával (Chang és mtsai, 2016; Hickok, Houde és Rong, 2011), valamint a bazális ganglionokból származó időzírtési jelzések zavart működéséből adódnak (Alm, 2004; Toyomura és mtsai, 2011).

A dadogó személyek azokban a ritmikus feladatokban teljesítenek gyengébben, melyek belső időtartáson alapulnak (Olander és mtsai, 2010). Ezen kívül gyengébb szinkronizálást mutatnak a külső ingerrel, a metronóm és a zene ritmusára koppintva egyaránt (Falk és mtsai, 2015).

Wieland (2015) kutatásai szerint, ha a beszédet külső ritmikus ingerjellel (például metronómmal) szinkronizáljuk, még a súlyos dadogás is jelentősen enyhíthető, ami arra utal, hogy a dadogó embereknek nehézségei lehetnek a beszéd üteméhez igazodó belső ritmus létrehozásával. Vizsgálatainkban 6-11 éves dadogó gyerekeket és tipikusan fejlődő gyermekeket hasonlítottak össze az egyszerű és összetett ritmusok hallási ritmus-megkülönböztető képessége alapján. Ezekben a feladatokban a dadogó gyerekek rosszabb ritmusdiszkriminációt mutattak, mint a tipikusan fejlődő gyerekek.

A gyakorlati terápiás tapasztalatok is azt mutatják, hogy a külső hallási stimuláció alkalmazása csökkentheti a dadogást, potenciálisan azért, mert az külső ritmikus jelzést ad a gyengébb belső időzírtés kompenzálására (Toyomura és mtsai, 2011). A ritmikus versmondás, éneklés a beszéd folyékonyságát is javítja, valószínűleg a szavak időbeli szerkezetének szabályozásával.

Hazánkban Subosits vizsgálta a dadogók beszédajátosságait eszközfonetikai módszerrel. A beszédhangok időtartamára vonatkozóan azt találta, hogy a dadogók beszédében a magánhangzók időtartama rövidebb, mint a tipikusan beszélőké. Ezzel a jelenséggel magyarázható a dadogók beszédtempójának gyorsulása. Ezzel ellentétben a dadogók a mássalhangzókat lassabb tempóban és hosszabban ejtik. A legfeltűnőbb nyújtás a zárhangok ejtésében mutatkozik meg (Mérei és Vinczéné, 1991).

Balás a dadogók muzikalitásának kérdéseit vizsgálta 64 fő dadogó gyermek és kontroll mintán. Eredményei szerint „a dadogókat nem helyes sommásan amuzikálisnak tekinteni. A köztük és az ép beszédűek közti különbségek kisebbek, mint az ép beszédűeken belüli különbségek” (Balás, 1990).

Ladányi és mtsai (2020) az atipikus ritmusképességet, mint kockázati tényezőt vizsgálják a beszéd- és nyelvi zavarok különböző területein. Felhívják a figyelmet a zenei képességek korai diagnosztikus vizsgálatára.

4. Ritmusvizsgálatok az állapotmegismerés gyakorlatából

Hogyan vizsgálható a dadogó gyermekek ritmusérzéke?

A dadogó személyek tüneteinek és állapotának a megismerése, mint láttuk összetett, többlépcsős folyamat során valósul meg, melyben a szakemberek protokolláris és helyi szinten szabályozott vizsgálati eszközöket alkalmaznak. A folyamat magába foglalja a teljeskörű anamnézis (biológiai-orvosi, szociokulturális-pszichés és a beszédanamnézis) felvételét, a verbális és nonverbális kommunikáció jellemzőinek a részletes megismerését (enyhítő és súlyosbító tényezők, az interakció, a viselkedés és magatartás megfigyelését, a szókincs és a nyelvi fejlettség jellemzését a nyelvi profil felállításával, a mozgás, laterális dominancia és rajzkészség vizsgálatát.

A tünetek jelentős mértékben érintik a ritmusérzékét, ezért ennek a területnek a részletes megismerése szükséges.

A ritmus vizsgálata általában különböző ritmussorok leutánzásával és reprodukálásával történik. Tágabb értelemben a vizsgálat a mozgás, a zenei- és beszédritmus területeit egyaránt érinti. Típusfeladatok a logopédiai gyakorlatból:

- ritmussorok auditív észlelése (pl. a vizsgált személy feladata az, hogy megmondja a kopogások számát egy-egy ritmikai szerkezetben belül),
- ritmusszerkezetek hallás utána reprodukálása,
- a ritmus reprodukálása szóbeli instrukciók alapján előmutatás nélkül (pl. „Kopogj két hosszút és két rövidet!”) (Méreai és Vinczéné, 1993).

A Logopédiai vizsgálatok kézikönyve a különböző beszéd- és nyelvi képességek feltárására irányuló logopédiai vizsgálatokat ismerteti. A ritmusérzék vizsgálatában a logopédiai állapotmegismerés során a Marosits Istvánné-féle gyakorlatsor ajánlott (lásd: *Marosits Istvánné: A ritmusérzék vizsgálata*. In: *Juhász, 2007, 91. o.*). A vizsgálat három feladattípust tartalmaz: a) ritmikus taps ismétlést, b) mozgás és beszéd összerendezést, és c) szóanalízist. A ritmikus tapsolás során a vizsgálatvezető által bemutatott ritmussor visszaadása a feladat (3 item, egyre nehezedő feladatok). Az értékelés: „4 elem helyes visszaadása és annak ismétlése a megfelelő.” A mozgás-beszéd összerendezés feladatban a vizsgálatvezető előmutatással tappsal kísérve ritmizál egy rövid verssort, a gyermek ezt megismétli. Az értékelés szerint elfogadható a gyermek teljesítménye, „ha a beszéd és mozgás szinkronban van”. A harmadik feladatban fonológiai tudatosságot vizsgál. „Tapsold le a neved! Milyen hanggal kezdődik a neved?” Az értékelés során plusz jelzést kap a gyermek, ha helyesen tapsolta le a nevét, tehát jól szótagolt és a kezdő hangot meg tudta nevezni.

A Kognitív Profil teszt papír-ceruza és online feladatsora több ritmusfeladatot is tartalmaz, a) Ritmuskopogás feladat, b) mozgásutánzás. A ritmuskopogás adott ritmus ceruzával történő ritmuskopogását jelenti. A mozgásutánzás során egyszerű kézmozgások (ököl, él, tenyér) ritmikus ismétlése a feladat. Az értékelés pontozással történik (Jó = 3 Elfogadható = 2 Gyenge = 1 Nem tudta megcsinálni = 0).

Összegezve elmondható, hogy a hazai gyakorlat nem rendelkezik a ritmikai képességek vizsgálatában alkalmazható széleskörű, evidencialapú eszköztárral.

5. Ritmusfejlesztés a logopédiai gyakorlatban

A ritmus fejlesztése jótékony hatású a beszéd folyamatosságára, ezért ezek a gyakorlatok a dadogás kezelésébe széleskörűen beépültek.

Hagyományosan Kanizsai Dezső *Didaktikus módszerében* ezek a gyakorlatok végig kísérik a terápiás folyamatot és változatos feladatokban jelennek meg. Nagy hangsúlyt helyez a ritmikus olvasásgyakorlatokra, valamint a versekkel történő ritmusgyakorlatokra. Pl. vers ritmikus elmondása, vers eljátszása ritmusos némajátékkal, a vers tartalmának elmondása önálló beszéltetéssel (Vinczéné, 1999). Középpontban elsősorban a beszédritmus áll.

A ritmusgyakorlatokat nehéz különválasztani más beszédfunkciók gyakoroltatásától, hiszen a logopédiai gyakorlatok általában összetett képességfejlesztésen alapulnak. Egy rövid légzőgyakorlat a légzésritmus fejlesztését is szolgálja, vagy a mozgás-beszéd integrációs gyakorlatok a funkciók összekapcsolása révén támogatják a ritmikai képességek fejlődését is.

A *logopédiai ritmikában* a feladatok komplex rendszert alkotnak. Magába foglalják a beszéd és mozgás összekapcsolását, a beszédmozgások összerendezését, a zenei ritmus fejlesztését. A gyakorlatok a beszédfejlesztést és a művészeti nevelést egyaránt támogatják (Csabay, 1992).

A Vinczéné Bíró Etelka nevéhez kapcsolódó *Intenzív terápia* szintén a kommunikációs képességek sokoldalú fejlesztését tűzi céljául. A terápiás munka a dadogó beszédre és az általános képességekre is kiterjed, mozgásfejlesztéssel a kis- és nagymozgásokat hangolja össze, amelynek végső célja a beszédmozgások jobb koordinációja. A ritmusfejlesztés szűkebb értelemben kapcsolatot teremt a zenei ritmus, a mozgásritmus és a beszédritmus között. A különböző beszédgyakorlatok a gyermeket a beszéd legegyszerűbb formáitól a legbonyolultabb kifejezésformák alkalmazásáig juttatják el. A ritmusfeladatok részletesen kidolgozottak: a szótagsorok utánmondása, a beszéd-mozgás időtartamának megfelelőse, szótagok jelének alkalmazása, versek és szövegek ritmizálása (Vinczéné, 1991).

A *Komplex művészeti terápia* középpontjában a művészi élményekkel kapcsolatos alkotó tevékenység áll. Az ének-zene, mozgás és ábrázolás területein megjelenő játékokon keresztül komplex képesség- és személyiségfejlesztés valósul meg. Az ének-zene területéhez kapcsolódóan jelennek meg a zenei képességek fejlesztéséhez kapcsolódó gyakorlatok, melyek feladata az éneklési készség és

hallás fejlesztése, a zenei ritmus és beszédritmus összefüggésének a feltárása, a ritmusérzék fejlesztése a ritmusutánzástól az önálló ritmusimprovizációig (Balás, 1990). A feladatok és az eszközkészlet sokszínű pl: egyenletes lüktetés érzékeltetése, motívumegységek érzékeltetése labdával, ritmusvisszhang-játék, mondókák ritmizálása mozgással, történetmesélés hangszerekkel.

Összegzés

A dadogás a beszédfolyamatosság zavara. A tünetek szűk értelemben a beszédfolyamatot érintik, a fonációt, légzést, artikulációt, ugyanakkor súlyos másodlagos következményekkel is járnak. A dadogásterápia akkor lehet sikeres, ha a primer és szekunder tünetekre egyaránt pozitívan hat. A logopédiai terápiákban a személyiség rendezése és a beszédtechnikai gyakorlatok jól kimunkált rendszert alkotnak. A ritmusgyakorlatok a dadogás kezelésében nem önállóan, hanem egy komplex rendszer részeként jelennek meg. A hazai gyakorlat nem rendelkezik a ritmikai képességek vizsgálatában alkalmazható széleskörű, evidencialapú eszköztárral. A terület fejlesztése jótékonyan hathat a dadogó személyek állapotmegismerésére, valamint a terápiás hatás nyomonkövetésére egyaránt.

IRODALOMJEGYZÉK

- Asztalos Andrea (2021): *A zenei képességek és készségek fejlesztése az ének-zene órákon*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. ISBN 978 615 5946 49 3
- Asztalos Kata (2016): A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5-17 éves korban - online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben. Doktori disszertáció. Szegedi Tudományegyetem.
- Asztalos Kata és Csapó Benő (2015): Zenei képességek online diagnosztikus mérése. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 245-267.
- Balás Eszter (1990): *A dadogás komplex művészeti terápiás programja*. OPI. Budapest.
- BNO-10 zsebkönyv. (2004 sz. n.): Animula, Budapest.
- Chang, S. E., Chow, H. M., Wieland, E. A., és McAuley, J. D. (2016): Relation between functional connectivity and rhythm discrimination in children who do and do not stutter. *NeuroImage: Clinical*, 12. 442–450. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2016.08.021>
- Csabay Katalin (1992): *Foglalkozások a beszédjavító óvodai csoportokban és előkészítő osztályokban. Terápiás programok a beszédjavító intézmények nevelési és oktatási tervéhez* 4. kötet. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Dékány Judit és Mohai Katalin (2012): *A Diagnosztikai kézikönyv „Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia)”*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.
- DSM-5 referencia kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz*. (sz. n.) (2013): Oriold és társai, Budapest.
- Falk, S., Müller, T., és Dalla Bella, S. (2015): Non-verbal sensorimotor timing deficits in children and adolescents who stutter. *Frontiers in Psychology*, 6. 847. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00847>
- Fehérné Kovács Zsuzsa (2013): A beszéd- és nyelvfejlődés zavarainak logopédiai vonatkozásai és kezelése. In: Hirschberg Jenő, Hacki Tamás és Mészáros Krisztina (szerk.): *Foniátria és társtudományok. A hangképzés, a beszéd és a nyelv, a hallás és a nyelés élettana, kórtana, diagnosztikája és terápiája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Gárdonyiné Kocsi Ilona (szerk. 2020): *Felnőttek logopédiai vizsgálata*. Nemzeti Fogyatékosügyügyi és Szociálpolitikai Központ Közhasznú Nonprofit Kft. ISBN 978-615-81597-1-5
- Gyarmathy Éva (2010): Kognitív Profil Teszt. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. 204-214. Iskolakultúra, 3-4., 60-73.
- Hirschberg Jenő (2013): Dadogás. In: Hirschberg Jenő, Hacki Tamás és Mészáros Krisztina (szerk.): *Foniátria és társtudományok. A hangképzés, a beszéd és a nyelv, a hallás és a nyelés élettana, kórtana, diagnosztikája és terápiája*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5504509/#E71> 2022. 10. 12.
- Janurik Márta (2008): A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. *Magyar Pedagógia*, 108. 4. sz. 289-317.

- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2013): A zenei képességek fejlődése 4 és 8 éves kor között. *Magyar Pedagógia*, 113. 2. sz. 75-99.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2016): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek zenei képességének fejlettsége. *Magyar Pedagógia*, 106. 1. sz. 25-50.
- Juhász Agnes (2007): Logopédiai vizsgálatok kézikönyve. Logopédia Kiadó, Budapest. ISBN 963 86007 0 5
- Kántor Gyöngyi (2014): *Felnőtt dadogók beszédprodukciónak műszeres elemzése és olvasásuk vizsgálata fMRI-vel*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem. Elektronikus letöltés: http://nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/Kantor_Gyongyi2014_disszertacio.pdf 2022. 17. 17.
- Ladányi, E; Persici, V; Fiveash, A., Tillmann, B. és Gordon, R. L. (2020): Is atypical rhythm a risk factor for developmental speech and language disorders? *WIREs Cogn Sci*. 11:e1528. <https://doi.org/10.1002/wcs.1528> 2022.10.10.
- Lajos Péter (2009): *Dadogásról-mindenkinek*. Pont Kiadó, Budapest. ISBN: 9789637265617
- Levelt Willem J. M. (1989): *Speaking. From Intention to Articulation*. MIT Press: Cambridge MA.
- Mérei Vera és Vinczéné Bíró Etelka (1991): *Dadogás I*. Tankönyvkiadó, Budapest. (ISBN. n)
- Mérei Vera és Vinczéné Bíró Etelka (1993): *Dadogás II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (ISBN n.)
- Mucsi Gergő (2018): A ritmikai készségek fejlődése 12 éves korig. *Gyermeknevelés*, 6. 2. sz. 108-118.
- Mucsi Gergő, Pethő Villő és Janurik Márta (2021): A ritmikai készségek fejlesztése első osztályban. *Magyar Pedagógia*, 121. 2. sz. 101-135. DOI: 10.17670/MPed.2021.2.101 101
- Neumann K., Euler H. A., Bosshardt H. G, Cook S; Sandrieser P. és Sommer M. (2017): The Pathogenesis, Assessment and Treatment of Speech Fluency Disorders. *Dtsch Arztebl Int*. Jun 5. 114. 22-23. 383-390. doi: 10.3238/arztebl.2017.0383.
- Spaller Árpád és Spaller Katalin (2006): *Gyógypedagógiai ismeretek tára*. TIMP Kiadó KFT, Budapest. ISBN:9789639614307
- Thoroczky Miklósné (2011): *Beszédtechnikai gyakorlókönyv*. Holnap Kiadó, Budapest. ISBN: 9789633469743
- Wieland, E. A., McAuley, J. D., Dilley, L. C. és Chang, S. E. (2015). Evidence for a rhythm perception deficit in children who stutter. *Brain and language*, 144. 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.03.008> 2022.10.10.
- Yaruss J. S., Coleman C., Quesal R. W. (2010): *Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering: Ages 7-12 (OASES-S) School-age stuttering therapy: A practical guide*. Stuttering Therapy Resources. <https://stutteringtherapyresources.com/pages/oases> 2022.10.10.
- Vinczéné Bíró Etelka (1999): *A dadogás terápiaja-Tanári segédanyag az Én is tudok beszélni 2. című munkatankönyv használatához*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Egyéb internetes hivatkozás:

Kognitív profil teszt: <http://kognitivprofil.hu/>

AZ ELTÉRŐ FEJLŐDÉS KÖVETKEZMÉNYEI A VISELKEDÉSBEN

FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar

Gyógypedagógus-képző Intézet

fazekasne.fenyvesi.margit@kre.hu

Összefoglaló

A fejlődésnek nem csupán ütemében, hanem irányában, intenzitásában is előfordulnak divergenciák. Az idegrendszer szabályozási zavarait az eltérő fejlődésű gyermekek kognitív és emocionális tünetei reprezentálják. A valamely okból bekövetkező, megzavart fejlődés beilleszkedési nehézségekhez, deviáns magatartáshoz is vezethet. Megnyilvánulásaikban hasonló, vagy akár azonos is lehet a tipikusan fejlődő gyermekek maladaptív viselkedésével, de az idegrendszer háttértevékenységének mélyebb megismerése után kiderül az oki eltérés miatti viselkedésbeli eltérés is. Például az ADHD tanulók impulzivitását, motoros nyugtalanságát a végrehajtó funkciók gátlási gyengesége okozza (Hartmann, 2006). Esetükben a nem kívánt modor leállítása növeli a zavaró tüneteket. A példa alapján analóg következtetéseket vonhatunk le az összes eltérő fejlődésű gyermek viselkedésbeli eltéréseinek eredőiről. A normaszegés, a beilleszkedési nehézség vagy képtelenség mögött álló működési zavarokat megismerve kialakítható egy személyre szabott beavatkozási mód.

A tanulmány bemutatja az egyes eltérő fejlődés mechanizmusát. Akár internalizált, akár externalizált tünetekben jelenik meg a frusztráció miatti másság, a fejlődésprofil ismerete alapján megoldásokat lehet tervezni (Fuller, 2009). Az ilyen gyermekek hibáztatása, vagy stigmatizációja helyett, személyre szabott kezelési technikákat lehet kialakítani.

A téma aktualitását az egyre szélesebb körben megvalósuló integráció igazolja, és az a tény, hogy a többségi pedagógusoknak nagy szükségük van nevelési módszertárak bővítésére.

Kulcsszavak: magatartás, viselkedés, eltérő fejlődés, internalizált, externalizált

Bevezető

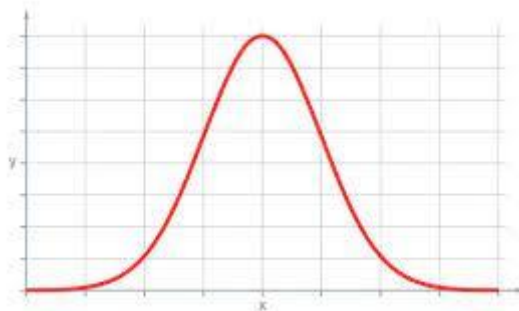
Az integráció elterjedésével a többségi pedagógusok által oktatott, viszonylag homogén gyermekközösség átalakult, széles skáláját adva az eltérő fejlődés szintjeinek. Az új kihívás az oktatásban egy szemléletváltást igényelt, ami főleg a differenciálási technikák bővítésére, átgondolására vonatkozott. De az eltérő fejlődésű gyermekek viselkedésükben, megnyilvánulásaikban is különbözőek lehetnek. Az idegrendszer szabályozási zavarait kognitív, szociális és emocionális tünetek reprezentálják. A fejlődésnek nem csupán ütemében, hanem irányában, intenzitásában is előfordulnak divergenciák. A valamely okból bekövetkező, megzavart fejlődés beilleszkedési nehézségekhez, deviáns magatartáshoz is vezethet. Megnyilvánulásaikban hasonló, vagy akár azonos is lehet a tipikusan fejlődő gyermekek maladaptív viselkedésével, de az idegrendszer háttértevékenységének mélyebb megismerése után kiderül az oki eltérés miatti viselkedés eltérés is. Például az ADHD tanulók impulzivitását, motoros nyugtalanságát a végrehajtó funkciók gátlási gyengesége okozza. Esetükben a nem kívánt modor leállítása növeli a zavaró tüneteket. A példa alapján analóg következtetéseket vonhatunk le az összes eltérő fejlődésű gyermekek viselkedésbeli eltéréseinek eredőiről. A normaszegés, a beilleszkedési nehézség vagy képtelenség mögött álló működési zavarokat megismerve kialakítható egy személyre szabott beavatkozási mód.

A tanulmány bemutatja az egyes eltérő fejlődés mechanizmusát. Akár internalizáló, akár externalizáló tünetekben jelenik meg az idegrendszer túlaktíváló működése és az ebből adódó frusztráció miatti másság, a fejlődésprofil ismerete alapján megoldásokat lehet tervezni. Az ilyen gyermekek hibáztatása, vagy stigmatizációja helyett személyre szabott kezelési technikákat lehet kialakítani.

A téma aktualitását az egyre inkább megvalósuló integráció igazolja, és az a tény, hogy a többségi pedagógusoknak lehetőségük legyen nevelési módszertárak bővítésére.

1. A különleges bánásmód igénye

A népesség eloszlása egy Gauss görbén ábrázolható, a szórásértékeket akármilyen szempontok alapján határozzuk meg. Bármilyen nézőpont értelmében az átlag népesség zöme a harang belsejében helyezkedik el, míg az attól való eltérék száma akár pozitív, akár negatív vonatkozásban az átlagtól való eltéréshez képest egyre kevesebb lesz. Az eltérő fejlődés tekintetében ez úgy értelmezhető, hogy a magatartás, a viselkedés szempontjából az ide sorolt gyermekek az átlagtól mindig negatív irányban térnek el. Ez a szemlélet az uralkodó, mert az oki különbségek tanulmányozása nélkül csak a hasonló – és a környezetet feszélyező - tünetek alapján történik a besorolás (1. ábra). A zavaró megnyilvánulások mellett elhanyagoltá válik a pozitív tünetek megjelenése, pedig ezek is jellemzők szinte minden ilyen, átlagtól eltérő gyermekre. A különleges bánásmód, és az ezen belüli kategóriák stigmatizáló jelleggel csak a negatív tünetegyüttest képviselik.



1. ábra: Gauss eloszlás, természetes szórás (Forrás: Schutterstock)

1.1. A különleges bánásmódot igényű gyermekek

A gyermekek fejlődésmenetét viszonyításban értelmezzük. A fejlődéslelektan bemutatja a tipikus fejlődésmenetet, ezzel vehető össze a tipikus és az atipikus folyamatok közötti eltérés. Az eltérő fejlődésmenet megállapítása során válik szükségessé a rendszerekbe történő besorolás (Balla és Balogh, 2021). A törvényi szabályozórendszer a különleges gondozási igény fogalmát gyűjtőfogalomként használja (32/2012 (X.8.) EMMI rendelet). Ennek értelmében differenciált ellátást határoz meg a különböző támaszigényű gyermekek ellátásában (2. ábra)

Sajátos nevelési igényű tanulók	Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók	Különlegesen tehetséges tanulók
Hátrányos helyzetű tanulók		
Habilitációs/rehabilitációs Foglalkozás	Fejlesztés, felzárkóztatás	Tehetséggondozás

2. ábra: A különleges gondozási igény felosztása a státus és az ellátás formája szerint (saját készítés)

1.1.1. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók

A sajátos nevelési igény csoportjába tartoznak a genetikai, születési eredetű, vagy betegség, esetleg posztnatalis ártalmú sérülés következtében divergáló fejlődésű gyermekek, tanulók. A pszichoorganikus okok az érintetteket különleges gondozásra, azaz gyógypedagógiai többlétszolgáltatásokra jogosítja fel (Mohai és Perlusz, 2020). A szakértői vélemény alapján sajátos

nevelési igény besorolást kapnak a mozgásszervi, az érzékszervi, az értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdők. A felsorolt tünetrendszerek ismertebb kategorizálása a fogyatékoság és az egyéb pszichés fejlődési zavarok, valamint a diszlexia, a diszgráfia, a diszkalkulia, a figyelemzavar mellett a hiperaktivitással impulzivitással járó ADHD, valamint csak a figyelemzavar jellemzőjeként az ADD.

A felsorolt kórképek közös jellemzője az idegrendszeri érintettség. Ettől sajátos a viselkedésük, atipikus megnyilvánulásai nem tekinthetők szándékosnak. Eltérő viselkedésük megítélésében ez az alapvető szabály, hogy nem hibáztathatók még az externalizáló (a külső környezetet zavaró) tünetek esetében sem. De társadalmi környezetük a jó értelmi képesség és az infantilis viselkedés közötti erős kontraszt miatt szándékos szabálytagadást feltételez róluk.

1.1.2. A BTMN gyermekek, tanulók

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők (BTMN) szintén különleges bánásmódra jogosultak. A különbség a sajátos nevelési igény és a tanulási, magatartási nehézség között mégis meghatározható: bár az életkorától elvárt teljesítésében jelentősen elmaradnak, továbbá beilleszkedési, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzdenek, ezek miatt személyiségfejlődésük negatív irányú sajátos tendenciákat mutat, mégsem minősülnek sajátos nevelési igényűnek. Indoklás: a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség mögött nem bizonyítható idegrendszeri fejlődési zavar. Jellemzésükben náluk is a negatív jelenségek dominálnak: alulteljesítés, beilleszkedés, kedvezőtlen személyiségfejlődés, társas kapcsolatok, tanulás, magatartásszabályozás, de idegrendszeri érintettség nélkül (*Bíró et al.*, 2020). Esetükben különböző bio-pszicho-szociális stresszorok állhatnak a kialakulás hátterében: az őket frusztráló közvetlen környezet (család, oktatási intézmények) és vagy a viselkedésük szabályozási elégtelensége okolható a maladaptív viselkedés különböző tüneteire. A környezet okozta folyamatos frusztráció elleni védekezés a magatartászavar alapja.

1.1.3. A különlegesen tehetséges gyermekek, tanulók

Tehetségesnek tekinthetők azok a gyermekek, tanulók, akik életkori csoportjukhoz viszonyítva egy vagy több területen kiemelkedő teljesítményre képesek (*NAGC*, 2020). Kognitív, emocionális, szociális, szenzomotoros területeken mutathatnak az átlagot meghaladó produktumot, strukturált tünetegyüttest. Bármilyen szociokulturális háttér lehet mögöttük, őket segítő, vagy őket alul teljesítésre kényszerítő egyaránt. Kiemelkedően magas potenciáik ellenére nekik is szükségük van arra, hogy különleges bánásmódban részesüljenek. Kedvező fejlődésükhöz, képességeik kibontakozásához nemcsak a felismert, azonosított tehetségterületen igényelnek támogatást, hanem szocio-emocionális területeken is. Az őket ért ingerekre általában érzékenyebben reagálnak, érdeklődési körük is egyirányú, nem lesznek mindenben egyforma teljesítésre képesek. A kortársaik érdeklődési köre más, mint az övéké, emiatt nem tudnak jól integrálódni. Az is lehetséges, hogy a tehetséget a környezete magatartászavarnak, beilleszkedési képtelenségnek minősíti, mert a tehetségjegyek felismerése helyett az átlaghoz való átlagos teljesítményt várják el. Ez részben kívülről frusztrálja őket, ugyanakkor a személyiségükben nem kiegyensúlyozottak.

1.1.3. A hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók

A hátrányos helyzet rizikó tényezői a családfő rendszeres jövedelem bevétele, a szülők iskolai végzettsége és a lakhatás komfortállapota. Ha család nagyon szegény körülmények között él, a gyermek szomatikus fejlődése sokszor nem kielégítő. Bizonyos esetekben orvosi ellátást sem tudnak igénybe venni, ha nem tudják fizetni a társadalombiztosítást. Egészségtelen körülmények között laknak, kilátástalan számukra, hogy jobb körülmények közé kerüljenek. A szülők nevelési stílusa is gyakran kifogásolható. Hiányzik a szerető gondoskodás, a figyelem. Életlehetőségeik a sokrétű tapasztalatszerzést nem teszik lehetővé, az ingerszegény környezet miatt hátránnyal kezdik az iskolát. A családi értékrendben nem motiváló tényező a tanulás, főleg, ha a szülők maguk is rossz tanulók voltak, és iskolai kudarcikat gyermekük felé is közvetítik. A negatív iskolai élményeik miatt motiválatlanok, nem működnek együtt, önértékelésük ingadozó, nem reális. A hátrányos helyzetű tanulók életperspektívájában nem a tanulás, hanem a minél előbbi keresőképesség a cél. Az önmegvalósítás lehetséges módja a korai családalapítás, a hátrányos helyzet újratemlése (*Tóth*, 2008). Az iskola értékrendje távol áll tőlük, az ott kínált perspektíva nem a kívánt elérendő cél.

2. Az idegrendszer és/vagy a környezet által indukált viselkedésmódok irányai

Az ingerekre adott reakciók alapján két aspektus mentén végezhetünk besorolást. A folytonos frusztráció megélése és kifejezése alapján a különleges bánásmódot igénylő gyermekek/tanulók egy skálán helyezhetők el. Az egyik végén a kóros internalizáció van, ekkor a gyermek/tanuló a mentális egészségére károm mértékben fojtja magába feszültségeit. A skála átlagos tartományain áthaladva a másik végponton az externalizáló zavarok helyezkednek el.

A kiindulási alap az idegrendszer és/vagy a környezet indukálta feszültségre adott reflexió. A frusztrációt az idegrendszer fokozott „alarm” állapotként éli meg és minél előbb megpróbálja levezetni. A felgyülemlett belső feszültség megélhető befelé, de kivetíthető a külvilágra is. Attól függően, hogy a belső feszültséget belülről élik meg, vagy mások felé, a külvilágra vetítik, beszélünk internalizáló és externalizáló magatartászavarról (*Gáboros és Balázs, 2013*). A kétfajta frusztráció levezetési mód egymással párhuzamosan is megjelenhet.

A hazai és nemzetközi kutatásokra vonatkozóan az internalizáló és az externalizáló zavarokra utaló tünetek növekvő gyakoriságát kell megállapítani (*Pikó & Keresztes, 2006; Lee et al., 2014, idézi Kriston és Pikó, 2018*).

2.1. Az internalizáló magatartászavar

A szorongó, gátlásos gyermekek önmagukban őrlődnek, nem kérnek segítséget, igyekeznek minden feltűnést elkerülni. A túlaktivált idegrendszer folyamatos stressz állapotban van, ez a természetes élethelyzetük. Aggályosan viszonyulnak minden problémahelyzethez, lehetnek fóbiás, kényszeres, esetleg pánikroham szerű tünetek is. Gyötörheti őket a gyermekkori depresszió, mutathatnak Tourette szindrómás tüneteket és létezhetnek olyan traumák is az életükben, amelyek poszttraumás stresszt okoznak. Szomatikus következménye a folyamatos feszültségnek a fejfájás, étvágytalanság, vagy ennek ellenkezője a habzsolás, továbbá alvás és bélműködési zavarok. Társas kapcsolati problémáik a társakhoz, felnőttekhez való, nem természetes viszonyban jelentkeznek. Magányosak, szemlélők, nem kezdeményeznek. Látszatra nincs is velük semmi baj, nem agresszívek, nincs normaszegő reakciójuk. A környezet legfeljebb a hirtelen hangulatváltozást veszi észre és figyel fel a néma jelzésekre.

A különleges gondozást igénylő gyermekeknél főleg a teljesítményszorongás okoz internalizáló tüneteket. Azt nem lehet pontos diagnózishoz kötni, hogy melyik kategóriába tartozók jellemzője a feszültség belső levezetési módja, de azt észre lehet venni, ha a gyermek, tanuló a szorongásnak valamelyik típusát mutatja. Általában a jó intellektuális képességű, különleges bánásmódot igénylő tanulók élik meg befelé feszültségeiket, mert nem tudják kezelni a környezet megvetését és a saját tehetetlenségüket tanulási produkciójukat illetően. Az elsődleges stigmatizáció, hogy ők buták, lusták, figyelmetlenek, elvezet a másodlagos stigmatizációhoz, hogy már saját maguk is így ítélik meg teljesítményüket. A magas EQ-val rendelkező, hátrányos helyzetű gyermekek/tanulók is inkább magukban vezetik le a feszültségüket, szenvednek attól, hogy a mások számára természetes élethelyzet nekik nem adatik meg.

2.2. Az externalizáló magatartászavar

Azokat a viselkedésformákat nevezzük externalizáló magatartás problémáknak, amelyek „kifelé” irányulnak, vagyis elsősorban a gyermek szűkebb, tágabb környezetét érintik, legtöbbször düh és agresszió formájában. A gyermek/tanuló folyamatos frusztrációit a környezetre vetíti ki. Állandó non komfort érzést vált ki a körülötte lévőkben figyelemzavara, normaszegő viselkedése és az agresszió különféle formái. A provokatív és ellenséges magatartás fokozottan jelenik meg a tekintélyszemélyek irányában. A környezetet irritáló tünetek mögött a frusztráció, a harag és a félelem áll.

Az ADHD-ra jellemző leginkább az externalizációra való hajlam. Érdemes megismerni a zavarok mögött álló folyamatokat. Az ADHD genetikailag erősen meghatározott eredetű, a frontális lebeny alulműködéséhez, kémiai jelátvivő anyagainak (neurotranszmitterek) csökkent szintjéhez és a végrehajtó funkciók hiányához vezet (*Callaghan, és Sharma, 2012*). A csökkent működés egy felfokozott állapotban nyilvánul meg: állandó ingerkeresésben, a figyelem impulzivitásában, a mozgáskontroll zavarában. További tünetek még az önirányítás, a viselkedés, valamint a célorientált cselekvésszervezés akadályozottsága. A tünetek alapján érthető a nyugós, engedetlen, akár agresszív megnyilvánulások háttere. Viselkedésük miatt sokszor a kortárs csoport sem fogadja be őket, nehezen találnak barátokat.

Amikor arra keressük a választ, miért gondolkodik, kommunikál, viselkedik egy autisztikus tüneteket mutató gyermek vagy tanuló számunkra szokatlan módon, vegyük figyelembe a szenzoros érzékenység sérülését. Az ingerekre adott túlságosan erős, vagy éppen túl gyenge reakciók bármely érzékszerv esetében előfordulhatnak. Az egyes érzékszervek szenzoros érzékenysége hullámzó lehet: az a hang, mely egyik nap elviselhetetlen, máskor nem okoz panaszt.

Az autisztikus tüneteket mutató gyermekek/tanulók szintén externalizáló tünetekre hajlamosak. Az externalizáló zavarok és érzelmszabályozás kapcsolatára fókuszáló kutatások többsége arról számolt be, hogy a negatív történésekre adott agresszív viselkedéses válasz náluk szoros összefüggést mutat a gyenge érzelmi kontrollal (*Eisenberg et al., 2010*).

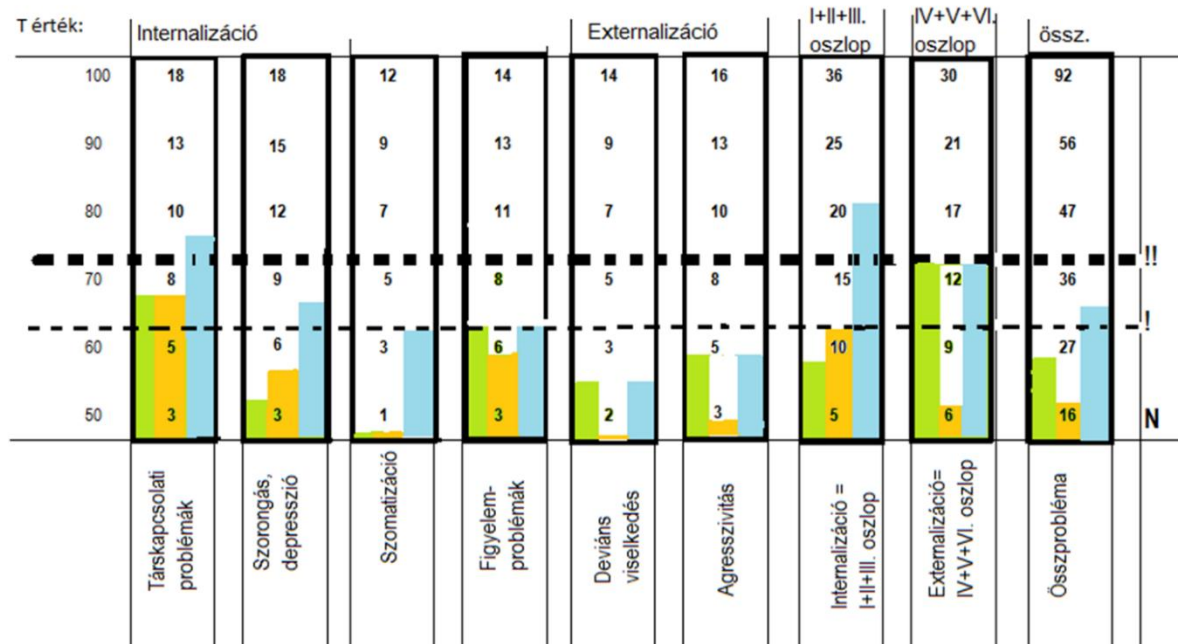
A feszültséget saját magukban levezetők esetében inkább a szenzoros érzékenység sérülése a felelős, nem internalizációról van szó. A hiposzenzoros (csak az erős ingereket érzékelők) autizmus spektrumzavar esetében a fokozott ingerkeresés és nem a feszültség, harag levezetési módja, ami miatt komoly sérüléseket is okozhatnak saját maguknak (*Bogdashina, 2008*). Ebből a nézőpontból megítélve a szenzoros érzékenység okozta reakciók (bármelyik érzékszerv tekintetében) nem magatartászavar tünetek.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók közvetlen környezetét irritáló tüneteit hiba tudatos agresszióknak vagy normaszegésnek értelmezni. A végrehajtó funkciók sérülése miatt a következtetés, az összefüggések belátása korlátozott. Szándékosság feltételezése helyett a magatartás és a viselkedés szabályozási módján kell változtatni.

Az externalizáció és az internalizáció, vagy annak párhuzamos megléte a különleges gondozási igényű gyermekek, tanulók magatartásának meghatározott jellemzője. A bemutatott tüneteket ismerve talán érthetővé válik viselkedésük. A túlzott inter és externalizáció miatt nemcsak a gyermekek, tanulók környezete, családja szenved, hanem az érintettek számára is nehéz megélni, hogy frusztrációikkal nem képesek megküzdni.

2.3. Az internalizáló és az externalizáló magatartászavar mérési lehetősége

Az eddigi fejtegetésből levont konzekvencia, hogy a magatartászavar nem egy egységes szimptómarendszer. Okai bio- pszicho-szociális stresszorok együttese, amelyek eltérő módon és mértékben okoznak permanens frusztrációt. A kiváltó okok meghatározása után a következő lépés annak eldöntése, hogy ez a levezetési mód önmaga vagy a környezete felé irányul. Thomas M. Achenbach alkotta meg 1966-ban a CBCL (Child Behavior Checklist) mérőrendszert. Gyakori problémás viselkedésmintákat tanulmányozott a gyermekek körében, és megállapításait felhasználta egy olyan kérdőív létrehozására, amely leírja és észleli ezeket a viselkedéseket. Gádoros Júlia 1991-ben és 1996-ban adaptálta és standardizálta a CBCL mérőrendszert. A gyermekviselkedés (önértékelő lap), a tanári és a szülői kérdőív 44-47 kijelentést tartalmaz. Az internalizációs tüneteket a társaskapcsolati problémák, a szorongás és hangulati jelzések, valamint a szomatikus tünetekre vonatkozó kijelentések fedik le. Az externalizációs tüneteket az impulzív vagy csekély intenzitású figyelemre, a deviáns viselkedésre – ezen belül a normaszegésre – és az agresszivitásra (indulat, rombolási tendencia) vonatkozó kijelentések kutatják (*Rózsa, Gádoros és Kő, 1999*). A hat skálából két származtatott skálát összesíthető. A kérdőívek skálaértékeit egy diagramon lehet ábrázolni. A grafikonok összevetésre alkalmasak. A gyermeki önjellemzésből főleg az internalizáló tünetek mennyisége jelenik meg, amíg a szülői és a tanári kérdőívek összevetése megmutatja a gyermekről alkotott hasonló, vagy attól meredeken eltérő véleményt. A kérdőív használata még fokozható azzal, ha az osztályban tanító pedagógusok is kitöltik. Megmutatkozik, ki milyen szempontok alapján értékeli a különleges gondozást igénylő tanulókat, mennyire veszi észre a mért tanuló internalizációs tüneteit (*3. ábra*).



3. ábra: A CBCL kitöltött grafikonja

A példában a kérdőíveket egy 10; 8 éves fiú (kék színű oszlop), az édesanya (zöld színű oszlop) és az egyik pedagógusa (sárga színű oszlop) töltötte ki. A negyedik osztályba járó tanuló a szakértői vélemény alapján beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzd. Az első diagnózist első osztályos korában kapta, azóta a kontroll vizsgálatok során ez a státus újbóli megerősítést kap. Az internalizáló tünetek mindegyikében a tanuló magas értékeket jelölt meg. Egyértelműen látható, hogy erősen frusztrált, és ezt internalizáló módon vezeti le. Nem érzi jól magát az osztályában, úgy érzi, nem fogadja be a közösség. Önállótlan, a felnőttektől vár segítséget. Szorong, zárkózott, nem beszélget a többiekkel. Azt gondolja, hogy nem szeretik, ellenségnek tekintik. Jelez szomatikus panaszokat is: szédül, fáj a feje, fáradékony. Sajnos ezekből a jelzésekből a felnőttek keveset vesznek észre. Ők sem találják megnyugtatónak a tanuló helyzetét az osztályközösségben, de hangulati ingadozásokból sokkal kevesebbet jelzést tartanak aggályosnak. A szülő ideálisabban látja gyermeke érzelmi állapotát, mint a pedagógus. Szerintük testi tünetek nincsenek. Az externalizáló tünetek az édesanyát jobban zavarják. A figyelem terhelhetőségének alacsony voltát nagyobb pontszámmal értékeli. Szerinte gyermeke nehezen koncentrálni, fáradékony, az iskolai teljesítményében ez érződik is. A normatartásnál kifogásolja, hogy gyermeke nem fogad szót, fél, hogy csavarogni fog, vagy rossz társaságba keveredik. A verbális típusú agresszió több állításával egyetért: káromkodás, indulatosság. A pedagógus a környezetet a kifelé forduló feszültség levezetési módok megítélésében megengedőbb. A szülői ráhatás is jól látható a grafikonokon: a tanuló a szülő mindegyik álláspontját elfogadja.

A kapott eredmények alapján tervezhető a magatartászavar tüneteinek csökkentési módja. Tervezni lehet a társas kapcsolat javítási módját, az osztályközösség érzékenyítését. Ezzel szimultán előirányozható az önértékelés fejlesztése, a sikerélmények biztosítása. megfelelő pedagógiai módszerek állnak rendelkezésre a figyelem terhelhetőségének növelésére, a tanuló érdeklődési köréhez igazodó motiválásra. Biztosra vehető, hogy a befelé vezetett feszültség csökkenése az externalizáló tünetek mennyiségét is csökkenteni fogja. A komplex tervezés csak lépésről- lépésre valósítható meg, az első lépés meghatározásával. A grafikonból az is látható, hogy a szülő negatívan ítéli meg a gyermek látható teljesítését, magatartását. itt is előre lehet lépni egy közös megoldás felajánlásával.

Ha meg akarjuk ítélni, melyik típusú magatartászavar biztosít jobb prognózist, el kell fogadnunk, hogy az externalizáló magatartászavar esetében hiába sokkal nagyobb teher a környezet számára, mintha magában vezetné le a feszültségét, legalább jelez, felhívja a figyelmet, hogy segítséget kér.

IRODALOMJEGYZÉK

Balla Veronika és Balogh Evelin (2021) (szerk. Gróz Andrea, Kövecsesné Gósi Viktória és Várszeginé Gáncs Erezsébet) *Gyermek-Kultúra-Nevelés. Az atipikus fejlődés és a gyermekkultúra kapcsolódási pontjai*. Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar, Győr. 51 – 60.

Bíró Endre (szerk., 2020): *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmódhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.

Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/BTMN_szakmai_ajanlas.pdf [2022.10.29.]

Olga Bogdashina (2008): *Valódi színek – érzékelés és észlelés az autizmus spektrum zavarokban*; AOSZ, Geobook Hungary Kiadó Szentendre.

Fazekasné Fenyvesi Margit (2013): *A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása*.

Forrás: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedagogiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megujitasV2/241_a_sajtos_nevelsi_igny.html [2022.10.25.]

Gádoros Júlia és Balázs Judit (2013): A gyermekpszichiátria körébe tartozó zavarok. In: Németh Attila (szerk): *A pszichiátria rövidített kézikönyve*. Medicina Kiadó, Budapest.

Kriston Pálma és Pikó Bettina (2018): Érzelemszabályozás és figyelemkontroll középiskolások körében. https://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2018/nevelestudomany_2018_4_83-94.pdf

Forrás: [2022.10.29.]

Mohai Katalin és Perlusz Andrea (2020): *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára*. Eszterházy Károly Egyetem. Eger. Forrás:

<https://www.oktatas2030.hu/wpcontent/uploads/2020/10/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatashoz.pdf> [2022.10.25.]

NAGC állásfoglalása a tehetségesek számára nyújtott szolgáltatásokról (2020). Forrás: [2022.10.25.]

Rózsa Sándor, Gádoros Júlia és Kő Natasa (1999): A Gyermekviselkedési Kérdőív diagnosztikai megbízhatósága és a több információforráson alapuló jellemzések sajátosságai *Psychiatria Hungarica*, 14. 4: 375-392.

Tóth László (2008): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Kiadó, Debrecen.

O’Callaghan, P., Sharma, D. (2012): Severity of symptoms and quality of life in medical students with ADHD. *J Atten Disord*, 18. 8. 654-658.

KOMPLEX PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS - VÉGREHAJTÓ FUNKCIÓK – OKTATÁSI ROBOTIKA, AVAGY A 21. SZÁZADI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSÉNEK JELENTŐSÉGE

MUCSINÉ ERDEI MÓNICA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar

Gyógypedagógus-képző Intézet

mucsine.erdei.monika@szte.hu

Összefoglaló

Nagy József több mint húsz évvel ezelőtt vázolta fel a kritikus kognitív képességek rendszerét. Értelmezése szerint e kritikus készségek elsajátítása meghatározó szerepű a képességek, kompetenciák, valamint az egész személyiség fejlődésében. Mára számos tanulmány, könyv illetve komplex mérő-fejlesztőcsomag is született e kritikus képességek megismerése, diagnosztizálása és fejlesztése érdekében.

Az oktatásban és a mindennapi életben való sikerességhez szükséges készségek-képességek jelentősége, szerepe ugyanakkor dinamikusan alakul át a társadalmi és gazdasági élet változásával párhuzamosan. Zahidi és Leopold írásukban az ún. 21. századi készségek listájának jelentős átrendeződését vetítették előre. A tíz legfontosabb képesség közül jelentősen előtérbe került például a kreativitás. A kutatók vélekedése alapján a legnagyobb jelentőségű 21. századi képesség továbbra is a komplex problémamegoldó gondolkodás. A problémamegoldó képesség szerepe kiemelkedő a tanulásban. Alapja a probléma felismerése, és az ebből kiinduló fázisok szükség esetén ciklikusan ismétlődő sorozata.

Egy más megközelítésben a problémamegoldó gondolkodás a végrehajtó funkciók egyik altípusába az ún. hideg végrehajtó funkciók közé tartozik. A végrehajtó funkciók kulcsfontosságúak lehetnek a tanulási zavart mutató tanulók iskolai sikerességében.

A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése oktatási célú robotok segítségével, sikerrel valósítható meg a sajátos nevelési igény több típusa esetén, segítségükkel áthidalva akár kognitív területek sérüléséből fakadó nehézségeket is.

Kulcsszavak: 21. századi képességek, komplex problémamegoldó gondolkodás, végrehajtó funkciók, oktatási célú robotok, tanulási zavar

A gyógypedagógiában elsődleges céljai közt megjelenik a tanulók, gyermekek evidenciára épülő, megalapozott képességfejlesztése – a gyermek tudásának és képességeinek feltárása szükségszerű a pedagógiai beavatkozás koncepciójának megalapozásához. Ennek talaján képes a pedagógus olyan hatásmechanizmus kiválasztására, amely a fejlesztés során a tanuló számára legkedvezőbb módszerkombinációt eredményezhet (*Mesterházi, 1996*).

Az iskolai sikerekhez szükséges készségek, képességek rendszere azonban a társadalmi változásokhoz illeszkedően konstans változik, és ez a változás jelentős hatást gyakorolhat a pedagógiai beavatkozás tervezésére és megvalósítására. A következőkben e változásokból fakadó szükségszerűségekről ejtünk szót, melyek a gyógypedagógiai oktatás-fejlesztés megújulásának igényét is előre vetítik.

1. Képességek – készségek az iskolába lépéskor

Az iskolába lépő gyermekek képességeit és készségeit évtizedes múltra tekintően vizsgálja a hazai pedagógiai szakirodalom. Nagy József (2000) a különböző készségek kialakulásának folyamatait vázolta fel írásaiban - a kognitív, szociális, perszonális és egyéb speciális készségek egyaránt megjelennek konstruktumában. A rendszer alapelemei az öröklött rutinok, ezekből készségek és képességek komplex stuktúrája épül fel. Elmélete szerint vannak olyan készségek, melyek ciklikusnak tekinthetőek (pl. a számlálás), más készségek rugalmasan alakulnak (pl. egy étel elkészítése) és vannak olyan komplex készségek, mint például a helyesírás készsége, amelyek önmagukban is egy bonyolult, hierarchikus rendszert alkotnak. Központi szerepet szánt elméletében az ún. kritikus készségeknek és kompetenciáknak, amelyek az egész személyiség fejlődését meghatározó alkotóelemek. Nagy (2000)

és szerzőtársai (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) az iskolai sikeresség alapfeltételeinek a **kritikus kognitív készségeket** tartják, ezekből eredetileg hat darabot azonosítottak – a beszédhanghallás, olvasási készség és képesség, számolási és mértékváltási készség, tapasztalati következtetés, összefüggés-megértés és írásmozgás-koordináció. A kritikus kognitív készségek szerepét előbb a PREFER mérőcsomaggal vizsgálták (Józsa, 2016) majd annak továbbfejlesztéseként létrejött a Difer programcsomag (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004; Józsa, 2016), amely már 7 kritikus alapkészség jelentőségét tárta fel (1. táblázat) az iskolába belépéskor és az alapfokú iskoláztatás folyamatában.

1. táblázat – A Difer programcsomag kritikus alapkészségei

kialakítandó iskolai készség	vizsgált kritikus alapkészség
írás-készség	írásmozgás-koordináció
olvasás- és írástanulás	beszédhanghallás
akusztikus közlések értelmezése	relációs-zókincs
matematikatanulás	elemi számolási készség
a tanulás, gondolkodás előfeltételei	tapasztalati következtetés tapasztalati összefüggés-megértés
iskolai beilleszkedés, társas kapcsolatok kezelése	szocialitás

A különböző kritikus készségek hiererchikus rendszerét, működésüket és fejlesztési lehetőségeiket számos kutatás elemezte és további fontos alapkészségek feltárására is sor került (például Józsa, 2004, 2006, 2014; Hajduné, 2004, Zentai, Józsa és Hajduné, 2017; Zentai, 2010, 2018; Fazekasné, 2021. stb.) az utóbbi évtizedek során, hozzájárulva ezzel az óvoda-iskola átmenet megkönnyítéséhez, a problémák diagnosztizálásához, a fejlesztések tervezéséhez. Józsa és Fazekasné (2006a, 2006b) munkája kiemelkedik a hazai munkák közül, mert ez a kutatás elsőként tárta fel azonos mérőeszközzel - a Difer 6 szubtesztjével - a tipikus fejlődésmentű és a tanulásban akadályozott tanulók készségei közt mutatkozó különbségeket. A két populáció fejlődési jellemzői más jellegzetességek mellett az időbeli mutatókban látványosan eltérőek volt - több éves fejlettségi eltérés volt kimutatható már az iskolakezdés körüli életkorban, a tanulásban akadályozott tanulók fejlődése időben később indul, de hosszabb ideig mutatható ki. Témánk szempontjából hangsúlyt érdemel, hogy a két tanulói csoport készségfejlettségén belül is nagy egyéni különbségeket tártak fel a szerzők. E jelentős egyéni eltérések (2. táblázat) előrevetítik a hagyományos **differenciálást meghaladó egyéni pedagógiai megoldások** szükségességét mindkét populációban már az iskolába lépéskor és alapfokú iskoláztatás folyamán.

2. táblázat Egyéni fejlődési mutatók 5 véletlenszerűen kiválasztott 3. évfolyamos tanulónál

Forrás: Józsa és Fazekasné (2006a, 2006b)

Készségek	Tanulók				
	1.	2.	3.	4.	5.
Írásmozgás-koordináció	42	75	25	3	36
Tapasztalati összefüggésmegértés	88	49	45	0	58
Beszédhanghallás	90	97	88	55	81
Tapasztalati következtetés	63	6	10	15	21
Relációs-zókincs	96	92	17	10	54
Elemi számolás	78	48	22	11	40
Difer-index	76	61	34	16	48

Az eddig feltárt eredmények alapján a 21. század kezdetén strukturált, intézményesített elvárásaink vannak az iskolába belépő tanulók képességei kapcsán, de vajon milyen képességekkel kell ma rendelkeznie egy tanulónak az iskolarendszer elhagyását követően?

2. Készségek és képességek a munkaerőpiacra belépéskor

A képességek és kompetenciák szerepének felértékelődése a 20-21. század fordulóján a tanügyirányítás számára is világossá vált. A megújuló Nemzeti Alaptantervek és kerettantervek fogalomhasználatában megjelentek olyan kulcskompetenciák, amelyek új képességek és kompetenciák kialakulását várták el az oktatási rendszertől az alap-és középfokú oktatás területén. A javasolt területek az Európai Unió ajánlására és a helyi körülmények figyelembe vételével kerültek kialakításra, így a 2020-as NAT kulcskompetenciái között olyan területek kerültek megfogalmazásra, mint például a Digitális kompetencia, a Személyes és társas kapcsolati kompetenciák vagy a Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák (*Nemzeti Alaptanterv, 2020*).

Az oktatásban és a mindennapi életben való sikerességhez szükséges készségek-képességek jelentősége, szerepe dinamikusan alakul át a társadalmi és gazdasági élet változásával párhuzamosan jelenleg is. A kognitív képességek, az alapképességek minősége, a tanulási eredmények és a gazdaság produktivitása közötti szoros kapcsolatra hívta fel a figyelmet *Hanushek és Woessmann (2015)* írását idézve *Vass Vilmos (2020)*. *Zahidi és Leopold (2016)* írásukban az ún. 21. századi készségek listájának jelentős átrendeződését vetítették előre. A Future of Jobs jelentésére alapozva összevetették a 2015-ben elvárt képességeket és azokat, amelyeket 2020-ra jósoltak a kutatók (azaz a NAT 2020 megjelenésének időpontjában). A 3. táblázatban jól láthatjuk, hogy a tíz legfontosabb képesség közül jelentősen előtérbe került például a kreativitás, és helyett kapott a 10 legfontosabb munkavállalói képesség között a rugalmas gondolkodás, más képességek viszont háttérbe szorultak pl. aktív hallgatás. A kutatók vélekedése alapján a legnagyobb jelentőségű 21. századi képesség továbbra is a **komplex problémamegoldó gondolkodás**. A problémamegoldó gondolkodás szerepével a későbbiekben még részletesen foglalkozunk.

3. táblázat TOP 10 képesség összehasonlító táblázat Forrás: *Zahidi és Leopold (2016)*

2015	2020
1. komplex problémamegoldás	1. komplex problémamegoldás
2. emberek koordinálásának képessége	2. kritikus gondolkodás
3. emberekkel való bánni tudás	3. kreativitás
4. kritikus gondolkodás	4. emberekkel való bánni tudás
5. tárgyalástechnika	5. emberek koordinálásának képessége
6. minőségellenőrzés	6. érzelmi intelligencia
7. szolgáltatásorientált szemlélet	7. mérlegelés és döntéshozatal
8. mérlegelés és döntéshozatal	8. szolgáltatásorientált szemlélet
9. aktív hallgatás	9. tárgyalástechnika
10. kreativitás	10. rugalmas gondolkodás

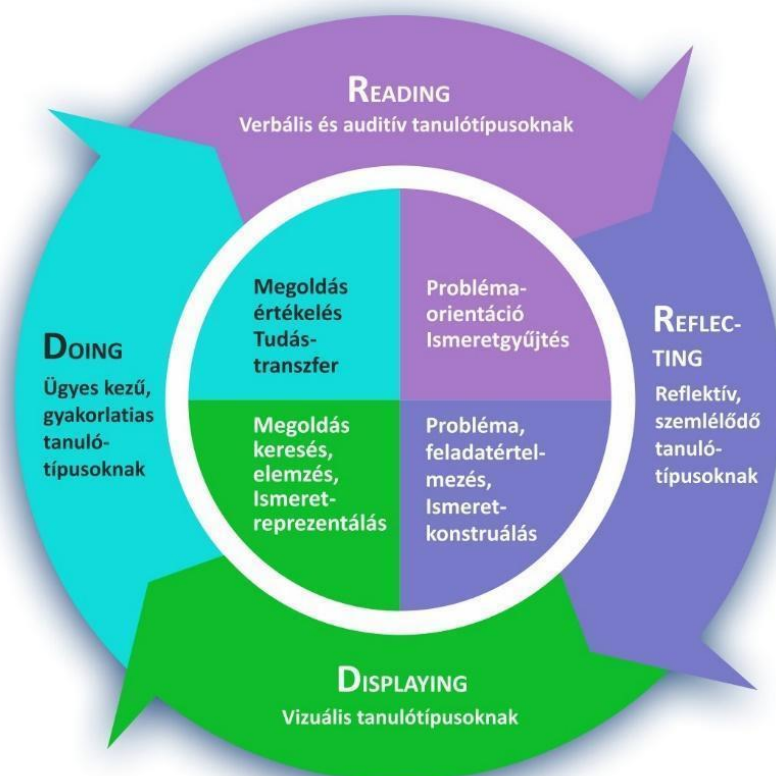
Az ún. 21. századi készségek-képességek más szempontú csoportosítását, egyfajta keretrendszerét olvashatjuk a *P21 (Partnership for 21th Century Skill)* nonprofit szervezet összeállításában, melyet oktatási szakértők, oktató és üzletemberek közreműködésével készítettek el az ezredfordulón. Kiemelést érdemel, hogy e keretrendszerben nagy szerepet kap az IKT - készségek szerepe, mely az előző felosztásban egyáltalán nem kapott említést (*Egervári és Kovács, 2021*). *Racskó (2017)* felhívja a figyelmet, hogy a P21 modell nagy jelentőségűnek tartja a 21. századi készségek kialakításában a **tanulási környezetet**. A tanulási környezet ebben a felfogásban nemcsak egyfajta helyszín, hanem „olyan támogató rendszer is, amely a tanuló egyedi igényeihez alkalmazkodva támogatja az egyéni és társas tudáselsajátítást, illetve magában foglalja a tanulás-tanítás szerkezetét, az eszközt és a tanulóközösséget a tanulók és a tanárok számára egyaránt” (*Racskó, 2017. 83. o.*).



1. ábra 21. századi készségek a P21 modellben. Forrás: P21 | Battelle for Kids

Ebben az értelmezésben *Nahalka* (2002, 65. o.) szerint a folyamat és az összetevők, azaz a tanulási folyamat és a tanulók igényeinek egyfajta integrációjáról beszélhetünk, mely céljait tekintve összecseng az inkluzív szemlélet törekvéseivel a személyre szabott, egyéniesített oktatás megvalósításával.

A személyre szabott oktatási környezet megvalósításával, a tanulói jellemző tanulási stílusának figyelembe vételével, támogató feladattípusok alkalmazásával a digitális eszközök alkalmasak lehetnek a tanulók erősségeinek kihasználása mellett a hátrányok kompenzálása. Az, hogy a digitális eszközök, programok alkalmazása a tanulók egyedi tanulási stílusához illesztése egyszerű hétköznapi iskolai körülmények között, a tanulók saját eszközeivel realizálható - ennek alapja a tanulók kedvelt tanulási stílusának, stratégiáinak feltárása és a tanulók saját eszközzel ellátottsága (BYOD-elv=Bring your own device azaz Hozd a saját eszközödet). A tanulási szokások, stílus és stratégiák szerepét helyezi középpontba elméletében a *Bonk és Zhang*, (2008, idézi *Kis-Tóth*, 2009) által összeállított R2D2 – modell. A mozaikszó a Reading, Reflecting, Displaying és Doing szavak kezdőbetűiből áll. Az R2D2 -modell alapján feltárt preferált tanulási mód például egy vizuális típusú tanuló esetén azt jelenti, hogy kedvező tanulási környezetet teremthetünk számára többek között online fogalomtérképpel, online idővonallal, táblázatok és grafikus elemek használatával vagy animációkkal, mert kedveli az ábrákat, grafikus támogató eszközöket, videokonferenciákat. Egy verbális vagy auditív preferenciájú személy számára kedvezőbbek a videó alapú magyarázatok, virtuális osztálytermek és prezentációk, kurzusfigyelmeztetések vagy varázslók, podcastek vagy e-könyvek, stb. A reflektív, szemlélődő típusok számára fontos a reflexivitás, a több szempontú vizsgálódás lehetősége és az önreflexió, így számukra előnyösek az online vizsgák, aszinkron viták, elektronikus portfóliók. Az ügyes, gyakorlatias típusú tanulók előnyben részesítik a taktilis és kinezikus tapasztalatokat, így számukra izgalmas kihívást jelenthetnek az AR/VR eszközök, szimulációk, digitális történetmesélés, animáció és filmkészítés, szerepjátékok és kollaboratív eszközök (*Kis-Tóth*, 2009, *Herczog és Racskó*, 2016).



2. ábra Az R2D2 modell Forrás: Kis-Tóth, 2009, idézi Racskó, 2017. 105. o.

3. Digitális környezet és sajátos nevelési igény -

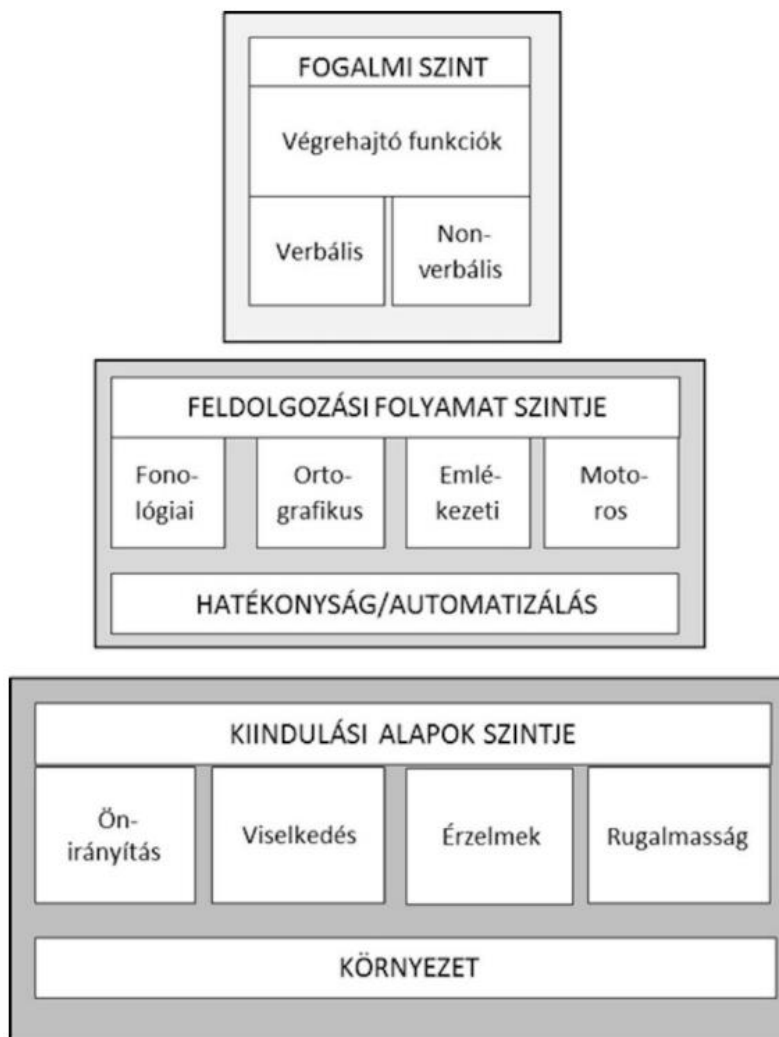
Az R2D2-modell kidolgozásakor nem volt szempont, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók számára sérülésspecifikusan alkalmazható eszközöket, módszereket gyűjtsenek össze az alkotók. A digitális eszközök alkalmazásában azonban rejlenek olyan fejlesztési specifikumok bizonyos esetekben, amelyek kifejezetten a sajátos nevelési igényű tanulók számára jelenthetnek kedvező tanulási környezetet akár az eszköz, program jellegéből fakadóan, akár a tanuló sajátos nevelési igényének jellegéből adódóan.

Gyarmathy (2011) a kultúra fejlődésében bekövetkező változások és az agyi tevékenység változásának összefüggésére hívja fel a figyelmet. Az írásbeliség kialakulásakor a korábbi verbális túlsúly, a beszéd és beszédértés szerepét átvette a logikai elvont gondolkodást kívánó újfajta feldolgozási mód. Hasonló változásnak vagyunk szemtanúi Gyarmathy értelmezésében az utóbbi évtizedek digitális térnyerése kapcsán – az elemző, lineáris gondolkodás helyett egyre nagyobb jelentősége lesz a **téri-vizuális, egészes információ-feldolgozásnak**. A digitalizálódás okozta környezeti változásokat a következő pontokban összegezzük – ezekkel találkozunk a még plasztikus, fiatal agy, mint folyamatos környezeti hatás 1) képzetalkotás helyett kész képek, 2) Mozgásos-észleléses tapasztalat helyett vizuális élmény, 3) Aktív tevékenység helyett gépek működtetése 4) Passzív élményszerzés alacsony aktív testi-idegi részvétellel. A megváltozott környezet hatására a „digitális bennszülöttek” (Prensky, 2001 idézi Gyarmathy, 2011, 81. o.) agyműködésében kiegyenlítettebbé válik a két agyfélteke működése, a bal félteke dominanciája csökken. A szerző hangsúlyozza, hogy az olyan neurológiai teljesítményzavarok, mint a hiperaktivitás, figyelemzavar és a specifikus tanulási zavarok esetén a neurológiai eltérések gyakran járnak együtt a jobb agyféltekei dominanciával és a kreativitás fokozott megjelenésével, a dolgok újfajta szemléletének, felfogásának módjával. Ahogyan azt láttuk a 3. táblázatban, a kreativitás a 21. század egyik olyan képessége, amely a munkaerőpiacon a legértékesebb jellemzők közé tartozik, míg az iskola, a tanítás továbbra is bal agyfélteke dominanciájú, kevésbé alkalmazkodik a megváltozott környezeti elvárásokhoz és

tapasztalatokhoz. Gyarmathy (2011) értelmezése alapján tehát a digitális környezet térnyerése akár kedvező is lehet a jobb agyféltekés gondolkodású tanulók számára.

Józsa és Fazekasné (2006a,b) így összegzik a tanulásban akadályozott tanulók gondolkodásának főbb jellemzőit: gondolkodási inaktivitás, produktív megoldás keresésének hiánya, absztrakt folyamatok gyengesége, szimbolikus jelek használatának problémái, műveleti lépések ellenőrzésének kritikátlanlansága, vizuális tagolás zavarai, figyelmi gyengeség. Ezek a tapasztalatok a végrehajtó funkciók működésének diszfunkcionalitására utalnak. A **végrehajtó funkciók** fogalma „komplex kognitív folyamatokat foglal magában, úgy, mint a célok meghatározása és tervezése, a viselkedés szabályozása, a rugalmas gondolkodás, a figyelem és az emlékezet, illetve az önrányító folyamatok (önismeret, önellenőrzés) (Meltzer, 2007, idézi Höfflerné, Fazekasné Fenyvesi és Szenczi, 2017). Höfflerné (2017) szerint a végrehajtó funkciók által okozott zavarokat a következő területeken realizálódnak 1) az összetett feladatok és mentális műveletek megértésében, tervezésében és irányításában, 2) az önrányító stratégiák működtetésében, 3) a hatékony tanulásban és a kognitív rugalmasságban, 4) a figyelmi és emlékezeti működésben, 5) a sorrendiség meghatározásában és prioritások felállításában (Meltzer, 2010; Yeager és Yeager, 2013). Csépe 2021-es online előadásában utalt a különböző szerzők fogalomértelmezésében tapasztalható eltérésekre, de mindben fellelhető közös értelmezési keretként sorolta fel a következő készségeket, mint a végrehajtó funkciók zavara esetén érintett területeket: **figyelem, tervezés-és szervezés, feladatindítás -és fókusz, érzelem-/magatartásszabályozás és kontroll; feladatkövetés-monitoring**. Hétköznapi értelemben olyan területeken okoz nehézséget a végrehajtó funkciók zavara a tanulók számára, mint a feladatok befejezése, idővel gazdálkodás, válaszkontroll – kivárni, amíg felszólítják, csoportdinamikához illeszkedés (Csépe, 2021). Höfflerné és mtsai (2017) felhívják a figyelmet, hogy a végrehajtó funkciók zavara nem csak a tanulásban akadályozott tanulókra jellemző, akadályt jelenthet a tanulási nehézséggel vagy tanulási zavarral diagnosztizált tanulók számára egyaránt akár tanulási, akár magatartásszabályozási téren.

Höfflerné 2017-es tanulmányában a tanulási környezet szerepére hívja fel a figyelmet, mint egy lehetséges intervenció terep a végrehajtó funkciók zavara esetén. Az általa bemutatott modellek közül „A Tanulás építőkövei”- modell (Building Blocks of Learning) (Mather és mtsai, 2015, idézi Höfflerné, 2017) origójaként jelenik meg a tanuló környezete (3. ábra). Az alap építőkövek közt találjuk meg a tanuló érzelmi és viselkedési mintáit, az önrányítás képességét valamint azt, hogy mennyire reziliens az új helyzetekre reagálásban. A modell második szintje a feldolgozási folyamatokra, míg a legmagasabb szint már a fogalmi szintre utal. A legfejlettebb szinten a verbális és nonverbális jelek értelmezésének képessége jelenik meg, melyeket monitoroznak és folyamatosan irányítanak a végrehajtó funkciók. A modellben két, már említett kulcsfogalom köszön vissza – a nonverbális területen a téri-vizuális készségek, képességek jutnak szerephez, mely készségek jelentőségét Gyarmathy Éva (2011) elmélete alapján tártuk fel a korábbiakban. Ezen kívül Mather és mtsai (2015) szerint a végrehajtó funkciók a monitorozás mellett kiemelkedő jelentőségűek a problémamegoldás irányításában.



3.ábra A „Tanulás építőkövei” modell (Forrás: Höfflerné, 2017. 267. o.)

4. Problémamegoldó gondolkodás –végrehajtó funkciók - oktatási robotika

A problémamegoldó képesség szerepe kiemelkedő a tanulásban, kollaboratív környezetben - olyan kulcsfontosságú 21. századi képesség, melyet iskolai körülmények között is fejleszteni kell (Molnár és Pásztor-Kovács, é.n.; Molnár, 2012). Alapja a probléma felismerése, és az ebből kiinduló fázisok szükség esetén ciklikusan ismétlődő sorozata (Pólya, 1969. idézi Aknai, 2020). A problémamegoldó gondolkodás képessége magában foglalja egyrészt az új tudás elsajátításának és használatának képességét, továbbá a már meglévő tudás új problémahelyzetekbe való transzferálhatóságát is (Molnár, 2012).

Egy más megközelítésben a problémamegoldó gondolkodás a végrehajtó funkciók egyik altípusába az ún. hideg végrehajtó funkciók közé tartozik olyan funkciókkal együtt, mint a célmeghatározás, döntés, gátlás stb. (Anderson, Jacobs és Anderson, 2008, idézi Höfflerné, Fazekasné és Szenczy-Velkei, 2017, Höfflerné, 2017).

A problémamegoldás és metakogníció közti fogalmi összefüggésre hívja fel a figyelmet Tarkó 1999-es tanulmányában. „A metakogníció a saját tudás feletti kontroll, a problémamegoldás közben működtetett önszabályozó mechanizmus. Ebben benne van a végrehajtott tevékenység tervezése, a hatékonyság megfigyelése, az egyéni tanulási stratégia felülvizsgálata és értékelése” (idézi Höfflerné és mtsai, 2017).

Az egyéni tanulási stratégiák támogatására kidolgozott R2D2 - modell alkotóinak vélekedése alapján a problémahelyzetre reagálás szempontjából is némiképp eltérő az egyes tanulótipusok viselkedése. Megfigyeléseik szerint a verbális és auditív tanulótipus az ismeretgyűjtés és megoldás

keresése, valamint annak értékelését követően a tudást másokkal megosztja. A reflektív, szemlélődő típusra jellemző a probléma- és feladatelemzés, a több oldalról történő értelmezés, az áttekintés, valamint az ismeretek és tartalmak létrehozása. A vizuális tanulótípus szintén problémaérzékeny, és fontos számára az ismeretkonstruálás, azonban emellett a megoldás keresése, elemzése és annak reprezentálása is lényeges számára, míg a gyakorlatias gondolkodású eközben még értékeli is a megtalált megoldást (Racskó, 2017).

E tapasztalatok arra hívják fel az oktatásban részt vevők szerepét, hogy a problémaalapú tanulás megvalósítása hozzájárulhat a tanulók számára egy kedvező tanulási környezet kialakításához azáltal, hogy figyelembe veszi például a diák tanulási preferenciáit.

A problémamegoldás hideg végrehajtó funkcióként értelmezése felveti, hogy vajon megvalósítható-e digitális eszközökkel a problémamegoldással párhuzamosan a végrehajtó funkciók működésének támogatása?

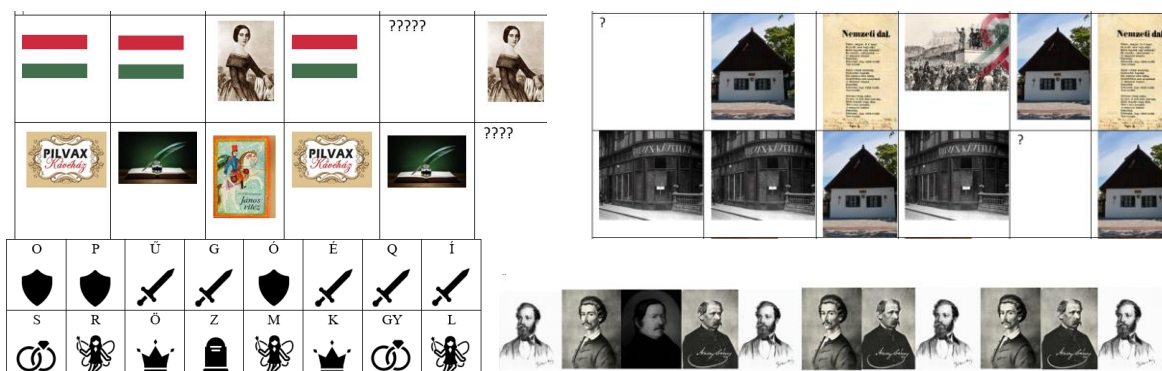
A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése oktatási célú robotok segítségével, sikerrel valósítható meg mind neurotipikus, mind sajátos nevelési igényű tanulók körében – ahogy *Aknai* fogalmaz „a problémamegoldó gondolkodás edukációjában gyakorlati terepet nyújt a robotokkal való foglalkozás” (*Aknai*, 2020. 149. o.). Ebben az esetben a robotok használata által történik a tanulási folyamat, a készségek-képességek fejlesztése (*Aknai és Fehér*, é.n. idézi *Majzik és Molnár*, 2022).

A padlórobotok alkalmazása problémamegoldásra és algoritmikus gondolkodásra épül elsősorban, ezek a centrális fejlesztési területek. A robotok programozása, majd később az eszköz nélkül végrehajtott programozási folyamatok közben azonban számtalan készség, funkció begyakorlása történik meg. Hasonlítsuk össze ezeket a robottal végzett vagy kódolósos tevékenység során megszerezhető lehetséges tapasztalatokat a *Csépe* (2021) előadásában szereplő viselkedéses tünetekkel, nehézségekkel, amelyekkel a végrehajtó funkciók zavara esetén érzékel a tanuló. Azt tapasztalhatjuk, hogy a végrehajtó funkciók diszharmonikus működésére jellemző minden felvetett problématerület számára kínálkozik megoldási mód, megszerezhető pozitív tapasztalat az oktatási célú robotok alkalmazása közben, tehát az oktatási célú robotok alkalmazása egy olyan kedvező tanulási környezet lehet a diákok számára, amely látens vagy épp szembetűnő módon ad lehetőséget a végrehajtó funkciók diszfunkcionális működésének feloldásában.

4. táblázat A végrehajtó funkciók viselkedési kategóriái (Csépe) és a robotika-kódolás feladatok összefüggései Forrás: saját szerkesztés

Végrehajtó funkció – viselkedési kategóriák	Robotika-kódolás során megszerezhető tapasztalat, fejlesztési lehetőség
1. Impulzuskontroll – Állj meg és gondolkodj, mielőtt cselekszel!	Az eszközökre vigyázni kell, a mozdulatokat kontrollálni, lassítani kell. Várakozni kell, amíg sorra kerülhet a tanuló
2. Érzelemkontroll – Érzelmek, váratlan események, sikertelenség, stressz	A robot nem ítélkezik, ha nem sikerül, megpróbálhatja bármennyiszer a tanuló. Az eszköz motiváló jellege miatt csökken a stresszfaktor
3. Tervezés-rangsorolás – Feladat megoldási lépéseinek tervezése	Algoritmusokra, lépésekre kell bontani a megoldandó problémát, feladatot
4. Rugalmasság – Újratervezés a feltételek változásakor, stratégiaváltás	Mindenki kaphat számára kihívást jelentő feladatot vagy ugyanazt a feladatot többféle módon is meg lehet oldani
5. Munkamemória – információ megtartása, manipulálás	Már megtett lépések megtartása a memóriában, a további szükséges lépések számontartása
6. Monitorozás – feladatok rangsorolása, megoldási lépések tervezése-újratervezése, komplexitás és időigény felmérésére	Több lépéses feladat esetén a feladatelemek rangsorolása, a hibás vagy hiányzó lépés beazonosítása, kijavítása
7. Feladattudat – Feladat indítása, kezdés-tervezés	A robotokkal végzett tevékenységet a tanulók játékként élik meg, a feladattudat fejlesztése implicit a tanuló számára, míg tudatos, szervezett a pedagógus részéről
8. Szervezés – Az információk megtartásának, a feladat fenntartásának szervezése, követése	A robot vagy később az alkalmazott képi szintű támogatás vagy a tanuló előtt folyamatosan látható kódolási sorozat segít az információ és a feladatértés megtartásában

A programozás, padlórobotok alkalmazása során számos olyan funkció fejlesztését valósíthatjuk meg, melyek a végrehajtó funkciók támogatására alkalmasak. A lépésekre, algoritmusokra bontás közben analízis-szintézis műveletet is végeznek a tanulók, amely az olvasás és írás készségeinek fontos alapját jelentik. A sorrendiség, szeralitás megtapasztalása, az egyes sorrendekben az ismétlődések felfedezése, a hibák és hiányosságok felfedezése támogatja a helyesírás, a matematikai sorozatok, az önellenőrzés fejlődését. (A következő képsorozatokat gyógypedagógus – hallgatók készítették e fejlesztési célok támogatására egy Petőfi-projekt kapcsán.)



5. ábraszorozat – Felső ábrák – sorozatalakotás, alsó ábrák hibás sorozat javítása. Forrás: Bóta Réka, Dora Mária, P.Tóth Petra, Farkas Zsófia gyógypedagógus-hallgatók munkái SZTE JGYPK

Az eddig feltárt célokon túlmutatóan egyéb fejlesztési területek közül is számtalan kerülhetne még felsorolásra, ha az oktatási célú robotok alkalmazására gondolunk a neurotipikus vagy sajátos nevelési igényű diákok oktatásában. A kommunikáció befogadó és kifejező értelemben, az együttműködés, az induktív gondolkodás, a téri- és síkbeli tájékozódás, lateralitás, a finommotorika, a szimbólumértés fejlesztési fókuszai egyaránt megvalósíthatóak bármely tantárgyi vagy azon túlmutató ismeretanyag elsajátításában.

Tanulmányom első fejezetében az iskolába lépő gyermekek képességeivel, és a készségek fejlettségét vizsgáló mérőrendszerrel foglalkoztam. Ezt követően feltárásra került, hogy a 21. század első évtizedeiben hogyan változtak azok a készségek és képességek, amelyek hozzájárulhatnak az iskolából kilépő fiatalok számára a munkaerőpiacon elért sikerekhez. Ezek a jellemzők részben átrendeződtek az évek során, de a komplex problémamegoldás vezető szerepe megmaradt. Fontos megfigyelések születtek az utóbbi években a tanulási környezet és az egyénre szabott oktatás szempontjából, melynek talaján olyan támogató modellek kerültek kidolgozásra, mint például az R2D2-modell. A komplex problémamegoldás szerepe több szempontból is megvilágításba került – mint végrehajtó funkciók által vezérelt terület, mint oktatási módszer és a robotikai eszközökben rejlő elsődleges fejlesztési területként is bemutatásra került jelentősége. Írásomban a problémamegoldás fogalma jelentette azt a közös nevezőt, amelynek segítségével kapcsolatot találhatunk a robotika alkalmazása és a végrehajtó funkciók fejlesztésének igénye és lehetőségei között.

Resnick (2015) állítása szerint „a kódolás az új írástudás” (idézi Fehér, 2020. 357. o.). A kódolás és robotika sok sajátos nevelési igényű tanuló számára jelent ilyen értelemben is új tanulási környezetet – lehetőséget ad a hátrányok kompenzálására, a kedvező képességterületek hangsúlyozására, támogatja az önszabályozást, visszajelzést ad és stabil, kiszámítható rendszert teremt, ezzel párhuzamosan pedig megalapozza a legfontosabb 21. századi készségeket.

IRODALOMJEGYZÉK

- Aknai Orsolya Dóra (2020): A robotika szerepe az SNI tanulók fejlesztésében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* **8.** 2. sz. 146–163.
- Csépe Valéria (2021): *Tanulás, kognitív készségek és a végrehajtó funkciók fejlődése*. Szakmodszertan és Hatékony Tanulás.- A figyelmi- és végrehajtó funkciók szerepe a hatékony tanulásban és tanításban című nemzetközi konferencia előadásai. MTA Pécsi Területi Bizottság. Online előadás 2021.06.22.
- Egervári Dóra és Kovács Anita (2021): *A XXI. századi kompetenciák megjelenése a 2020-as NAT-ban*. Forrás: https://epa.oszk.hu/02700/02750/00055/pdf/EPA_02750_tudasmenedzsmnt_2021_1ksz_269-282.pdf [2022.11.04.]
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2021): *A beszédhanghallás fejlesztése óvodában, iskolában*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fehér Péter (2020): „Húsz év múlva” – A digitális oktatás helyzete, eszközei, trendjei világszerte. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, **8.** 2. sz. 350–372.
- Gyarmathy Éva (2011): *A digitális kor és sajátos nevelési igényű tehetség*. Forrás: <http://real.mtak.hu/8816/1/GyarmathyFordul%C3%B3pont.pdf> [2022.11.04.]
- Hajduné Holló Katalin (2004): Az elemi kombinatív képesség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltárása. *Magyar Pedagógia*, 104. 3. 263–292.
- Herczog Csilla és Racskó Réka (2016): *Táblagép az osztályteremben*. Forrás: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00209/pdf/EPA00011_iskolakultura_2016_10_01.pdf [2022.11.04.]
- Höfflerné Pénzes Éva (2017): *A tanulási és magatartási problémák összefüggései a végrehajtó funkciók tükrében*. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00078/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2017_4_259-272.pdf [2022.11.03.]
- Höfflerné Pénzes Éva, Fazekasné Fenyvesi Margit és Szenczy-Velkei Beáta (2017): *Végrehajtó funkciók fejlesztése és fejlődése tanulásban akadályozott gyermekeknél*. Egyetemi jegyzet. Forrás: <https://www.studocu.com/hu/document/eotvos-lorand-tudomanyegyetem/a-vegrehajto-funkciok-mukodese-es-fejlesztese-tanulasban-akadalyozott-gyermekeknél/vegrehajto-funkciok-mukodese-es-fejlesztese-tanulasban-akadalyozott-gyermekeknél-online-tananyag/2349118?origin=home-recent-1> [2022.11.03.]
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14. 11. 3–16.

Józsa Krisztián (2006)(szerk): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Budapest, Dinasztia Könyvkiadó.

Józsa Krisztián (2011): Híd a többségi és a gyógypedagógia között: a DIFER Programcsomag. In: Józsa Krisztián (2014): *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai nevelésben. Forrás: <http://real.mtak.hu/42350/1/06.pdf> [2022.11.02.]

Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006a): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – I. rész, *Gyógypedagógiai Szemle*, 34. 2. 133–141.

Józsa Krisztián. és Fazekasné Fenyvesi M. (2006b): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – II. rész, *Gyógypedagógiai Szemle*, 34. 3. 161–176.

Kis-Tóth Lajos. (2009): *A tanári tevékenység IKT-elemei*. Habilitációs értekezés. Tézisek. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Majzik Tamás és Molnár Gyöngyvér (2022): *Induktív gondolkodás fejlesztése oktatási robotokkal támogatott tanulási környezetben*. Forrás: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/44018/43042> [2022.11.04.]

Mesterházi Zsuzsa (szerk.)(1996): *Diszkalkuliáról – pedagógusoknak*. BGGYTF, Budapest.

Molnár Gyöngyvér (2012): *A problémamegoldó gondolkodás fejlődése- az intelligencia és a szocioökonómiai háttér befolyásoló hatása 3-11. évfolyamon*. Forrás: http://misc.bibl.u-szeged.hu/14213/1/mp_2012_001_6538_041-058.pdf [2022.11.03.]

Molnár Gyöngyvér és Pásztor-Kovács Anita (é.n.): *A problémamegoldó gondolkodás mérése online tesztkörnyezetben*. Forrás: <https://core.ac.uk/download/pdf/80767564.pdf> [2022.11.03.]

Nagy József (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. Forrás: <http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-km-Nagy-Kritikus.html> [2022.11.01.]

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nahalka István (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

P21 (2014). Partnership for 21st Century Learning. Framework for 21st Century Learning, 2014. Forrás: <https://goo.gl/uldvRa> [2022.11.03.]

Racsó Réka(2017): *Digitális átállás az oktatásban*. Forrás: <http://real.mtak.hu/101935/> [2022.11.03.]

Tarkó Klára (1999): *Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban*. Forrás: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Tarko_MP992.pdf [2022.11.02.]

Vass Vilmos: *A tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák összefüggései*. Forrás: <https://www.metropolitan.hu/upload/62972a5434e437a440115eace52810492fdb4273.pdf> [2022.11.02.]

Zahidi, S. és Leopold, T. (2016): *What is the future of your job?* Forrás: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/what-is-the-future-of-your-job/> [2022.11.02.]

Zentai Gabriella (2010): *A rendszerező képesség fejlődése 4-8 éves életkorban*. Forrás: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Zentai_MP1101.pdf [2022.11.01.]

Zentai Gabriella, Józsa Krisztián és Hajduné Holló Katalin (2017): *A gondolkodás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó. Szeged

A TÁRSASJÁTÉKOK ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉBEN

RADICS MÁRTA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet

radics.marta@szte.hu

Összefoglaló

A nyelvfejlődési zavar napjainkban is nehezen azonosítható, rejtett fejlődési zavar, mely az egyén életútját negatívan befolyásolja. A célirányos logopédiai terápiának, a tartós pedagógiai támogatásnak és szülői megsegítésnek óriási szerepe van a sikeres életút szempontjából. A tanulmány bemutatja a nyelvfejlődési zavarok tüneteit és azok alakulását a különböző életkorokban. A célirányos fejlesztést jól kiegészíthetik a különböző mechanizmusokra épülő kommunikációs társasjátékok. A hazánkban is egyre bővülő társasjátékpaletta és játékmismeret hatására elterjedtebbek a társasjáték-pedagógiai törekvések is, melynek alapelveit összefoglalja a tanulmány. Ezen információkra építve számba veszi a hazai piacon elérhető anyanyelvi fejlesztés céljából is hatékonyan mutatkozó társasjátékokat, majd csoportosítja azokat az ajánlott életkor és a nyelvfejlődési zavar tüneteinek tekintetében.

Kulcsszavak: nyelvfejlődési zavar, társasjáték-pedagógia, anyanyelvi fejlesztés

A nyelvi képességek fejlettsége még napjainkban is átfogóan meghatározza az egyén teljes életútját, ugyanúgy kiemelt szerepe van az iskolai teljesítmények szempontjából, mint a későbbi életminőség kapcsán, mivel a kommunikáció elsődleges eszköze. Az iskolában a verbális készségek – legyen az beszélt vagy írott – nagy hangsúlyt kapnak a tudásellenőrzésben. A tantárgyakhoz kapcsolódó információszerzés is elsősorban a tankönyvi szövegek értelmezésére és feldolgozására épül a szóbeli és részben vizuálisan támogatott szóbeli tanári magyarázatok mellett. A gyermekek a csoportmunkák során kifejezőkészségükre támaszkodva képesek önérvényesítésre, és a közösségben elfoglalt szerepeket is befolyásolja az adott gyermek kommunikációs képessége, vitakészsége. „A nyelvi képesség tehát nagymértékben befolyásolja az iskolai beválást, ennek kapcsán pedig a továbbtanulást, a szakmaválasztást is, ami hosszú távon az anyagi-társadalmi különbségek egyik fő meghatározója” (Kas és Lukács, 2020). Az alacsonyabb nivójú kommunikációs készségekkel rendelkező személyekre összességében jellemző, hogy nehezebben jutnak információhoz, az értelmi képességeiktől elmaradóan teljesítenek vagy így ítélik meg őket (Fehérné és mtsai, 2018).

A kommunikációs készségek fejlesztése kiemelten fontos szerepet kap a beszéd és/vagy a nyelv fejlődési vagy szerzett zavarát mutató gyermekek, fiatalok oktatásában, nevelésében és szabadidős tevékenységeiben is. A beszédzavarok közé soroljuk az olyan súlyos eltéréseket, amelyek tüneteinek elsődlegesen a hangzó beszédben jelennek meg, így a szóbeli kommunikációt nehezítik a beszéd érthetőségének sérülése miatt. Ilyen zavar például a hangképzés-, a zöngképzés-, a beszédritmus- vagy a kiejtés (artikuláció) zavara. A nyelvfejlődési zavar viszont nem minden esetben okoz ilyen tüneteket, jellemzően a nyelvhasználat, például a szókincs, a mondatalkotás és a toldalékhasználat eltérő. A kifejezőkészség mellett a megértés is sérülhet (Sósné, 2020). Abban az esetben beszélhetünk nyelvfejlődési zavarról, ha egy gyermek átlagos beszédkörnyezetben nevelkedik, ép érzékszervek és átlagos kognitív képességek mellett az anyanyelvüket társaiktól eltérő tempóban vagy minőségben sajátítják el, nem mutatható ki társas-érzelmi és pszichiátriai zavar, neurológiai eltérés. A nyelvfejlődési zavart jellemzően 4–8 éves kor között diagnosztizálják és a gyerekek kb. 7%-át érinti (Lukács, Kas és Pléh, 2014; Kas és Lukács, 2020). A 2 éves korban nyelvi késést mutató gyermekek körülbelül fele 4 éves korukra felzárkóznak kortársaikhoz, a másik fele azonban súlyosabb tüneteket mutat, így 4 éves kor előtt nagy biztonsággal nem diagnosztizálható (Kas és Lukács, 2020).

1. A nyelvfejlődési zavar tünetei

A nyelvfejlődési zavarok különböző életkorban jellemző tüneteit *Kas és Lukács (2020)* foglalta össze. Az első jelek korai életkorban megjelennek. Kétéves korban nyelvi késésről beszélünk, ha a gyermek nem használ még 50 szót, vagy többszavas kifejezéseket (*Rescorla, 1989* idézi *Kas és Lukács, 2020*). Nyelvfejlődési zavar esetén az első szavak az első életévnél akár jelentősen később jelennek meg, szókincsük általánosan lassabban bővül és mindenkor az életkori átlag alatt marad. Szótalálási nehézségek, megakadásjelenségek is tapasztalhatóak, az érintett hezitál, töltelékszavakat használ, ismételtet vagy elnyújtja a szókezdő hangokat, vagy újramezdi az első szótag kiejtése után (*Neuberger, 2014*). Sajátságos, hogy jellemzően a leggyakoribb igéket és főneveket használják, és az igékből kezdetektől fogva kevesebbet. A hallott információk hallás utáni pontos feldolgozása és emlékezetben tartása is nehezített, mely befolyásolja a szótanulást és beszédértést egyaránt. A beszédben megjelenhet fonológiai egyszerűsítés jelentős negatív hatást gyakorolva az érthetőségre, ami társas kommunikációs problémákat okoz. A fonológiai rövid távú emlékezeti deficit olyan gyakori és jellegzetesen társult tünet, mely számos kutató szerint egyik magyarázó tényezője az anyanyelv-elsajátítási akadályának. A nyelvtan is markánsan eltérő fejlődésprofilot mutat, a két- vagy többszavas kombinációk és a toldalékhasználat másfél évnyi késéssel jelenik meg expresszív beszédükben, jellemző a diszgrammatizmus, az egyszerű vagy tömondatok használata és szerkezetileg hibás mondatalkotás. A későbbi életkorban is a leginkább érintett nyelvi szint egyike a morfoszintaktika. A beszédértésük is elmaradó kortársaik fejlettségéhez képest, nehézséget okoz számukra a nyelvtani szerkezetek jelentésének pontos értelmezése, mint például a mondatbeli szereplők azonosítása, az összetett mondatok megértése vagy komplex instrukciók végrehajtása. „E nehézség két fő tényezője az emlékezeti terhelés és a szerkezeti bonyolultság mértéke: minél hosszabb egy mondat, illetve nyelvtanilag minél komplexebb, annál jelentősebb nehézséget jelent a mondat megértése a nyelvfejlődési zavarban érintett gyerekek számára” (*Kas és Lukács, 2020*).

Óvodás- és kisiskoláskorban nyelvfejlődési zavarra kell gyanakodnunk, ha azt tapasztaljuk, hogy a gyermek nehezen fejezi ki a gondolatait, azaz úgy tűnik, mintha fiatalabb gyermekkel beszélgetnénk. Figyelemfelkeltő, ha nem szívesen beszél, ha egyes szavak nehezen jutnak eszébe, ezért beszéd közben meg-megakad, hezitál, vagy gyakran körülírja a szavakat. Jelzésértű továbbá, ha nem érti pontosan vagy nem emlékszik a vele közölt információkra, gyakran tűnik figyelmetlennek, továbbá ha nehézségek jelentkeznek az írott nyelv (írás és olvasás) elsajátításában, helyesírása sokszor hibás, fáradságosan fogalmazza meg gondolatait írásban (*Kas és Lukács, 2020*). Iskoláskorban sokszor már nem szembetűnőek a nyelvfejlődési zavar tünetei, a szótalálási nehézségek vagy diszgrammatizmus jelentősen enyhülhet, ebben az esetben gyanút inkább az iskolai alulteljesítés és/vagy a viselkedési problémák keltenek.

A serdülőknél a tünetek más formát is ölthetnek, illetve következményesen másodlagos tünetek is megjelenhetnek a magatartásban (pl. szorongás, agresszivitás, önbizalomhiány), melynek folyamányaként a baráti kapcsolatok kialakítása és megtartása problémát okoz számára. A már korábban felsorolt tünetek mellett szembetűnő lehet, hogy a szójátékokat, a nyelvi humort és a szlenget nehezen érti, gondolkodása sok esetben rugalmatlan, az olvasás mellett a szövegértése és összefüggő beszéde is gyengébb kortársaikéhoz képest. Kihívást jelent számára például egy esemény mozzanatainak sorrendben történő folyamatos elmesélése (*Kas és Lukács, 2020*).

2. Társasjátékpedagógia

A gyermekek anyanyelvi készségeinek fejlesztése minden pedagógiai tevékenységi forma keretében megvalósítható feladat. Megjelenik a fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok, tanárok, tanítók és óvodapedagógusok céljai között egyaránt, így a játék, mint módszer alkalmas lehet a fejlesztésre, mert az adott tevékenység élményszerű, örömszerző funkciója hatással van a gyerekek motivációjára. *Huizinga (1990)* három fontos elemet emelt ki definíciójában: a játék önkéntes, önmagáért való és örömforrást jelent a résztvevők számára kötelező szabályok keretében. Pedagógiai keretek között nehezen valósítható meg a játékba való önkéntes bevonódás, illetve az előzetesen meghatározott célokhoz történő játékválasztás sem támogatja a játék önmagáért, egészen pontosan a játék feszültségéért és öröméért való tevékenységet.

Falus (2003) a pedagógiai módszerek között megnevezi a játékot, hangsúlyozva a tapasztalati tanulás és motivációs szerepét, amennyiben az az úgynevezett „komoly” tanulás változatosabbá tételét szolgálja.

Lencse és Jesztl (2018) nevéhez köthető hazánkban a társasjáték-pedagógia kereteinek megfogalmazása. Alapvetésük *Millar* (1997) gondolataira épül, mely szerint a játék abban különbözik el a valódi tevékenységektől, hogy csak olyan, mintha igazi lenne, de nem az, így szinte tét nélkül lehet kipróbálni olyan helyzeteket, melyeket a valós életben inkább elkerülnénk a veszélyei, kockázata miatt. Kötetükben meghatároznak nyolc társasjáték-pedagógiai alapelvet, amelyeket érdemes szem előtt tartani az eredményes foglalkozások megvalósítása érdekében. Az egyik legfontosabb, hogy a játék maradjon játék indirekt hatásokkal, azaz ne szakítsuk meg pedagógiai magyarázatok átadása érdekében. Ne fejlesztő játékokat használjunk, hanem olyan játékokat, amivel a gyermeknek alapvetően van kedve játszani. Ne korlátozzuk a játékválasztékot egyféle mechanizmusra, hanem sokféle szituációt biztosító repertoárral dolgozzunk inkább, fejlesztve ezzel a gondolkodás rugalmasságát is. Célszerű, ha a társasjáték-pedagógiai foglalkozások során a pedagógus szerepe megváltozik. A játék irányítson, a pedagógus pedig ajánljon, motiváljon, ezzel autonómiát adva a diákoknak. A játékba is inkább résztvevői, partneri szerepben kapcsolódjon be a kívülálló megfigyelő vagy irányító szerep helyett. Cél kifejezetten a széleskörű mechanizmus megismertetése, melynek alapfeltétele a gazdag játékkészlet és játékkismeret. A leghatékonyabban ez nem tanórai keretek között tud megvalósulni. Könnyebb elmélyült játékhelyzetet kialakítani kevésbé szűk keretek között, mint például a szakkör.

Összességében az egyén játékhelyzetben való spontán vagy szándékos fejlődése több tényezőtől is függ, mint a saját előzetes játéktapasztalatai, azok mennyisége, minősége, megismert játékmechanizmusok, illetve hogy mennyire érzi az örömszerző tevékenységnek (*Körmöczy*, 2002). Ilyen szempontból nem a játéktól, hanem inkább az egyéntől függ, hogy hogyan kapcsolódik be egy játékhelyzetbe és hogyan éli meg azt.

3. Társasjátékok alkalmazása a kommunikációs készségek fejlesztésében

A társasjáték-pedagógia alapelveit figyelembe véve feltételezhetjük, hogy az anyanyelvi képességek és készségek fejlesztésébe is hatékonyan bevonhatóak a társasjátékok pedagógiai célok kijelölésével, de közel valódi játékhelyzetet teremtve. Jelen cikkemben olyan társasjátékokat gyűjtöttem össze és mutatok be, amelyek jelenleg is elérhetőek a játékpiacon, és kifejezetten azzal a céllal készültek, hogy azok a családok, baráti társaságok vagy akár párok szabadidejének hasznos és szórakoztató eltöltéséhez eszközként szolgáljanak, azaz kimaradtak a gyűjteményből azok a játékok, melyek fejlesztő játék címke alatt találhatóak meg, amik elsődleges célja az edukáció. A nyelvi- és beszédfejlesztésben alkalmazható játékokat jellemzően a kommunikációs és/vagy a partijátékok között kereshetjük, mivel a kikapcsolódáshoz, szabadidőhöz köthető tevékenységek során kiemelt szerepet kapnak a szociális kapcsolatok és a kommunikáció. Az együttműködés és a versengés azonban egyaránt megjelenik a kommunikációs társasjátékokban. A versengés megvalósulhat csapatok és egyének között is, míg az együttműködés a csapatok tagjai között vagy kooperatív játék esetén az adott társaság minden tagja között. A játékokat a nyelvfejlődési zavar tüneteihez társítva mutatom be.

A szókincs nyelvfejlődési zavarban érintett gyermekek esetében lassú fejlődést mutat, jellemzően szűkebb a tipikus fejlődésű kortársaikénál, a szavakhoz való hozzáférés nehezített, továbbá mérete meghatározó előrejelzője a szövegértési képességeknek (*Baker és mtsai*, 1998; *Stahl-Fairbanks*, 1986 idézi *Juhász és Radics*, 2019). A szójátékok lehetőséget adnak arra, hogy betekintést nyerjünk az egyének mentális lexikonjának szerveződésébe és működésébe, megismerjük a szóelsajátítási, -tárolási és -előhívási folyamatait. A tárolt szavak közötti kapcsolatok alapulhatnak felcserélhetőségen, mint például a szavak rokon értelmű, ellentétes értelmű vagy alá- és fölérendeltségi viszonyokon, az asszociatív kapcsolatokat meghatározza a szavak előfordulási gyakorisága és pragmatikai vonatkozásai (*Kiefer*, 2006). A szavakra vonatkozó fonológiai tudás is a mentális lexikonban tárolódik (*Tar*, 2017). Az asszociációs játékok főként ezeknek a viszonyoknak az aktiválására építenek szemantikai (kategóriafluencia) vagy fonológiai (betűfluencia) hozzáférés alapján. A kategóriafluenciára építő játékokban adott témakörben kell válaszokat adnia a játékosoknak, amiben a teljesítmény a mentális lexikon szemantikai szerveződésére fog utalni. A betűfluencia feladatokban magadott hangok/betűk vagy szótagok/szótöredékek alapján kell válaszokat adni, ez erősebben támaszkodik a stratégiai keresésre, nagyobb kognitív rugalmasságot igényel így a végrehajtó rendszer működését mutatja (*Lukács és mtsai*, 2014).

1. táblázat: Szójátékok csoportosítása

Társasjátékok életkori ajánlás alapján növekvő sorrendben	Lexikai hozzáférés jellege
Brainbox 4+	szemantikai
Tick Tack Bumm Junior 4+	szemantikai
Dobble 6+	szemantikai
Szókapocs 7+	szemantikai
Gondold ki! 7+	szemantikai és fonológiai
Dixit 8+	szemantikai
Detektív klub 8+	szemantikai
Szócsapdák 8+	szemantikai
Villámválasz 8+	szemantikai és fonológiai
Utolsó betű 8+	szemantikai és fonológiai
Dobd a témát! 8+	szemantikai és fonológiai
Csak egy 8+	szemantikai
Abszolút elfelejtett szavak 9+	szemantikai
Abszolút megvadult betűk 9+	fonológiai
Fedőnevek 10+	szemantikai
Titkos szavak 10+	szemantikai és fonológiai
Szókötő 10+	szemantikai
5 mp 3 válasz 10+	szemantikai
Címke 10+	szemantikai és fonológiai
Scrabble 10+	fonológiai
Tick Tack Bumm Original 12+	fonológiai
mIZÉria 14+	szemantikai

A nyelvi fejlődés és nyelvhasználat összefüggést mutat a végrehajtó működéssel, mely képességkomponensek közül a gátlás, a tervezés és a fluencia esetében tapasztalható eltérés nyelvfejlődési zavart mutató gyermekek esetében (*Vugs, Hendriks, Cuperus és Verhoeven, 2014* idézi *Mészáros, 2017*). Gátlást igénylő instrukciót tartalmaznak például a *Tabu*, a *Szócsapdák* és a *Fedőnevek* játékok szabályai is. A *Tabu* szóártyáin olyan szavak szerepelnek, melyeket nem szabad kiejtenie a célszó körülírása közben az aktív játékosnak. A *Tick Tack Bumm Original* játékban a dobás alapján meghatározott, hogy a leírt szótag vagy szótöredék a szó elején vagy végén nem helyezkedhet el, tehát mely szavakat nem lehet kimondani, mert hibás válasznak számítanak. Az *Igen? Nem? Egyik sem?* játék a klasszikus *Fekete, fehér, igen, nem* szabályait felhasználó társasjáték, ahol az eldöntendő kérdésekre adandó evidens válaszokat gátlás alá kell helyezni, nem mondhatóak ki.

Az 1. táblázatban szereplő játékok közül több olyan is található, ahol adott időn belül, vagyis időnyomás mellett kell helyes válaszokat adni, ami a lexikai aktivizáció sebességét fogja tükrözni. A *Tick Tack Bumm Junior* és *Original*, az *5 mp, 3 válasz* vagy a *Villámválasz* játékokban időmérő (pl. ketyegő és végül robbanó hangot adó bomba) biztosítja az időnyomást, míg a *Dobd a témát!* játékban egymással küzdenek a versenyzők, mert a gyorsabb válaszadó kap pontot.

A grammatika, mondat- és szövegalkotás, azaz a szóbeli kifejezőkészség fejlesztésére alkalmasak azok a társasjátékok, melyekben a játékosársakkal kitaláltatni meghatározott szavakat vagy mondatokat, esetlegesen történetet alkotni. Ez utóbbira példa a *Sztorikocka* (4+) sorozat, a *Storigolo* (6+). A játékok közül kiemelem azokat, amikben hangsúlyos szerepet kap a nyelvi kreativitás. Az *Abszolút képtelen sztorikban* (9+) minden szereplő kap egy történetkártyát. A játékosoknak közösen kell írniuk egy történetet, viszont egyéni célokat is teljesíteni kell, így mindenki arra törekszik, hogy

következő elemként az ő kártyáján szereplő információ épüljön be a közös történetbe, ami a megfogalmazott egyéni mondatok népszerűségének felmérése alapján valósulhat meg. A *mIZÉria* (14+) játék szavakkal és mondatokkal is játszható. Az alapszabály, hogy bármely kártyán szereplő szót maximálisan három más szóval lehet körbeírni, amit találgatás nélkül, rákérdezéssel kell megfejtetni (például: árokban=útszéli füves mélyedésben; kucsában=fejfedő, hasonlít, kocsmában). Mivel a játéknak mondatokkal játszható változata is van, ezért a kártyákon szereplő kitalálendő szavak közül néhány több morfémából álló toldalékolt szavak (a Miben? és a Hol? kérdésekre választ adó szavak).

A beszédértést és/vagy szövegértést fejlesztik azok a játékok, amik jellemzően kártyákon különböző szövegeket, kérdéseket vagy állításokat tartalmaznak. Ebbe a csoportba sorolhatóak a *Zsivány cicák* (8+) logikai és rugalmas gondolkodást is támogató játék, a *Te kamuzol! Vagy nem?* (12+) vagy az *Igen? Nem? Egyik sem?* (7+) is.

Egy hazai kutatás eredményei alapján a ritmusérzék összefüggést mutat a nyelvi és olvasási képességekkel, egészen pontosan a ritmusszinkronizáció képessége a szóolvasás és a fonológiai tudatosság színvonalával (*Kertész és mtsai, 2020*). Egyes eredmények szerint a zenét tanuló gyerekek magasabb verbális intelligenciával rendelkeznek (*Moreno és Bidelman, 2007* idézi *Kertész és mtsai, 2020*). „A zenei tevékenységek számos kognitív területen fejtenek ki jótékony hatást a verbális memória és fluencia, a beszédészlelés, az olvasás, a társas készségek, a finommotorika, a téri és idői orientáció, a végrehajtó funkciók és az általános intelligencia esetében, összegzi *Miendlarzewska és Trost* metaanalízise (2014, idézi *Kertész és mtsai, 2020. 458. o.*). E tapasztalatok alapján érdemes ritmusfejlesztő játékokat is alkalmazni a nyelvfejlődési zavart mutató gyermekek, fiatalok fejlesztése során. Erre alkalmas lehet az *OFF-Beat* (5+), a *Csapasd a ritmust!* (8+) és az *Aljas 7-es* (8+) játék is. A felsorolt játékok mindegyikében fontos a ritmusszinkronizáció. Ezeknél a játékoknál segítséget jelenthet, ha a játékosok elsősorban nem egymáshoz igazodnak ritmustartásban, hanem egy külsőleg megadott egyenletes metrumhoz, amint adhat metronóm, online metronóm vagy applikáció is.

A kommunikációs képességek fejlesztésére alkalmasak még a kooperatív játékok, ahol a játékosok vagy a játék ellen játszanak, győzelemre csak együttműködéssel vagy esélyük (pl. *Pandemic* 8+), vagy pedig az egyik játékos van a játékkal jellemzően mesélő szerepben, a többiek pedig ellene (pl. *Odalent* 10+), de előfordulhat, hogy egyes játékosokat egyéni céljaik szembeállítják a közös célokkal lényegében árulóként (*MATE, é. n.*). A kooperatív játékok fejlesztik az egyének vitakészségét, az érvelési kultúráját is, hiszen sokszor cél a játékosok meggyőzése, bár ez lehet hátrány is. Előfordulhat, hogy egy résztvevő eluralja a játékmenetet úgynevezett alfa-játékosként.

Érdemes számításba venni az úgynevezett tárgyalásos játékokat is, „ahol a játékosok rövid- vagy hosszútávú egyezségeket kötnek egymással. Ez szólhat csak erőforrások egyszeri kereskedelméről (pl. *Catan, Bohanza*), vagy közös összefogásról egy harmadik játékos ellen (pl. *Trónok harca*) (*MATE*).

4. Összefoglalás

Tanulmányomban röviden ismertettem a kommunikáció képességek és készségek szerepét az egyéni sikeresség, önérvényesítés, továbbtanulás és a társadalmi státusz szempontjából. Részleteztem a nyelvfejlődési zavar tüneteit és azok alakulását, megjelenési formáit a különböző életkorokban, mint az első, előrejelző tünetek kétéves kor környékén, majd a jellemző tünetek előtérbe kerülésének időszakát az óvodás- és kisiskoláskort, valamint azok változásait a serdülőkor környékén. Az anyanyelvi fejlesztés eszközeként jól alkalmazhatóak a kommunikációs társasjátékok. Röviden összefoglaltam a társasjáték-pedagógia alapelveit, majd összegyűjtöttem a hazánkban jelenleg is elérhető kommunikációs társasjátékokat. Csoportosítottam azokat a nyelvfejlődési zavar esetében megjelenő tünetek alapján, mint szójátékok, verbális fluencia működését támogató társasjátékok, a végrehajtó funkciók erősítésében alkalmazható játékok, a mondat- és szövegalkotás játékeit, valamint ritmustartást igénylő játékokat. A bemutatott játékok nem csupán a pedagógusok munkáját segíthetik, hanem otthoni keretek között, spontán helyzetben is támogathatja a gyermekek és fiatalok anyanyelvi fejlesztését.

IRODALOMJEGYZÉK

- Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. 202–254. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Fehérené Kovács Zsuzsanna, Kas Bence, Sósne Pintye Mária (2018): Szempontok a nyelv- és beszédfejlődési zavarok szűréséhez és állapotmegismeréséhez. In: Csepregi András (2018, szerk.): *Ajánlások a fejlődési zavarok és az érzékszervi fogyatékosok korai szűréséhez, állapotmegismeréséhez. Módszertani kézikönyv*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft., Budapest. 147–217.
- Huizinga, Johan (1990): *Homo Ludens. Kísérlet a kultúra játék-elemeinek meghatározására*. Universum Kiadó, Szeged.
- Jesztl József, Lencse Máté (2018): *Társasjáték-pedagógia*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest.
- Juhász Valéria, Radics Márta (2019): Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások I. Anyanyelv-pedagógia. **12.** 1. sz. 39–51.
- Juhász Valéria, Radics Márta (2020): Játékok az iskolában – Anyanyelvi készséget, nyelvi tudatosságot és egyéb, nem kognitív képességet/készséget fejlesztő társasjátékok alkalmazása tanórán. *Képzés és Gyakorlat*. **18.** 1–2. sz.
- Mészáros Andrea (2017): *Végrehajtó funkciók specifikus nyelvi zavarban és fejlődési diszlexiában. Doktori disszertáció*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Kas Bence és Lukács Ágnes (2020): „Hogy mondjam?” – a nyelvfejlődési zavar jelensége és hatása a fejlődésre. *Anyanyelv-pedagógia*. **13.** 3. sz. 181–193.
- Kertész Csaba, F. Földi Rita és Honbolygó Ferenc (2020): A ritmikai szinkronizáció kapcsolata a fonológiai tudatossággal és az olvasással iskolakezdő gyerekeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **77.** 3. sz. 455–476.
- Kiefer Ferenc (2006, szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Körmöci Katalin (2002): *A gyermeki játék és tanulás*. ELTE TÓFK, Neveléstudományi Tanszék, Budapest.
- Lukács Ágnes, Kas Bence és Pléh Csaba (2014): A specifikus nyelvfejlődési zavar. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (2014, szerk.): *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1265–1323.
- MATE, Magyar Társasjátékos Egyesület (é. n.): *Szószedet*. [2022. 11. 05.] <http://tarsasjatekos.hu/szoszedet.html>
- Millar, Susanna (1997): *Játékpszichológia*. Maecenas, Budapest.
- Neuberger Tilda (2014): *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Sósne Pintye Mária (2020): *Útmutató a beszéd fogyatékos tanulók integrált neveléséhez*. Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE, Eger.
- Tar Éva (2017): *Fonológiai fejlődés, variabilitás, beszédhanghibák*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

AZ IDEGENNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓS ELMÉLETEK TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE

HOSSZU TIMEA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet
meggyesne.hosszu.timea@szte.hu

Összefoglaló

A motiváció absztrakt és hipotetikus fogalom, amit arra használunk, hogy megmagyarázzuk, miért gondolkodnak és viselkednek az emberek (az iskolában a tanulók) úgy, ahogyan azt teszik. Fontos szerepet játszik az idegennyelv-tanulásban is, mert megadja az első lökést a sikeres nyelvtanuláshoz. A nyelvtanárok gyakran használják a „motiváció” kifejezést, amikor sikeres vagy sikertelen tanulókat jellemeznek. Ezzel tükrözik azt a meggyőződésüket, hogy a hosszú és unalmas idegennyelv-tanulás során a tanulók lelkesedése, elkötelezettsége, kitartása, kulcsfontosságú tényezője a sikernek vagy a kudarcnak. Az esetek többségében a megfelelően motivált tanulók nyelvi képességeiktől függetlenül képesek megtanulni egy idegen nyelvet, míg azok a jó képességű tanulók, akik nem kellően motiváltak, nem lesznek olyan kitartóak, hogy elérjék a nyelvtudás hasznos szintjét (Hadfield és Dörnyei, 2013).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításáról szóló kutatások száma mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban csekély, aminek oka az, hogy az értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanítása csupán egy évtizedre tekint vissza. Idegennyelv-tanulási motivációjukkal, ismereteink szerint, csupán egy hazai kutatás foglalkozott (Meggyesné Hosszu, 2019), ami új kutatási eredményeket hozott a gyógypedagógiába. Ahhoz, hogy e populáció vizsgálatához a megfelelő idegennyelv-tanulási motivációs modellt kiválasszuk, szükség van az idegennyelv-tanulási motivációs elméletek ismeretére, történeti áttekintésére.

Tanulmányunk az idegennyelv-tanulási motivációs modelleket veszi számba, és kitér az enyhén értelmi fogyatékos tanulók vizsgálatában elméleti bázisként leginkább alkalmazható modell bemutatására.

Kulcsszavak: *motiváció, idegennyelv-tanulási motiváció, enyhe értelmi fogyatékos, az idegennyelv-tanulás motivációs modelljei*

1. Bevezetés

A nyelvek társadalmunk és világunk gazdagságának részét képezik. A nyelvtanulás hozzájárul egymás kölcsönös megértéséhez, személyes elégedettségünkhöz, és a globális állampolgárság megéléséhez (Meggyesné Hosszu, 2019).

1988-ban az Európai Közösség oktatási miniszterei megállapodtak abban, hogy az európai polgárrá válás kulcsfontosságúja az idegen nyelvek tanulása. Ezzel megszületett az „idegennyelv-tanulás mindenkié” paradigma. Az Európai Bizottság elkötelezte magát a fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása iránt, az Európai Unióban élő valamennyi fiatalnak, függetlenül fogyatékoságától, függetlenül attól, hogy többségi iskolában, vagy szegregált iskolában tanul, joga van az idegen nyelvek tanulásához. (European Commission, 2005). Az Európai Bizottság ajánlásának megfelelően a magyarországi gyógypedagógiai intézményekben a 2015/2016-os tanévtől az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára hetedik osztálytól kötelezővé vált az idegennyelv-oktatása (Meggyesné Hosszu, 2019).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításáról szóló kutatások száma mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban csekély, aminek oka az, hogy az értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanítása csupán egy- másfél évtizedre tekint vissza. Idegennyelv-tanulási motivációjukkal, ismereteink szerint, csupán egy hazai kutatás foglalkozott (Meggyesné Hosszu, 2019), ami új kutatási eredményeket hozott a gyógypedagógiába. Ahhoz, hogy e populáció vizsgálatához a megfelelő idegennyelv-tanulási motivációs modellt kiválasszuk, szükséges az idegennyelv-tanulási motivációs elméletek ismerete.

Tanulmányunk az idegennyelv-tanulási motivációs modelleket veszi számba, és kitér az enyhén értelmi fogyatékos tanulók vizsgálatában elméleti bázisként leginkább alkalmazható modell bemutatására.

2. Az idegennyelv-tanulási motiváció elméleteinek történeti bemutatása

A motiváció absztrakt és hipotetikus fogalom, amit arra használunk, hogy megmagyarázzuk, miért gondolkodnak és viselkednek az emberek (az iskolában a tanulók) úgy, ahogyan azt teszik. Fontos szerepet játszik az idegennyelv-tanulásban is, mert megadja az első impulzust a sikeres nyelvtanuláshoz. A nyelvtanárok gyakran használják a „motiváció” kifejezést, amikor sikeres vagy sikertelen tanulókat jellemeznek. Az idegennyelv-tanulási motivációról való gondolkodás az '50-es végétől napjainkig jelentős változáson ment keresztül.

Az idegennyelv-tanulási motivációs elméletek történeti áttekintése során a Dörnyei Zoltán által felállított rendszerben tekintjük át a motivációs elméleteket. Dörnyei az idegen nyelvi motivációkutatások történetének felvázolásában:

- a szociálpszichológiai periódust (1959-1990),
- a kognitív-szituatív periódust (1990-es évek),
- a folyamatorientált periódust (az ezredforduló környéke)
- és a szociodinamikai periódust (jelenkor) határolja el (Dörnyei, 2001a).

2.1 Szociálpszichológiai szakasz

A motivációkutatás első periódusát, a szociálpszichológiai szakaszt Gardner, Lambert és más kanadai szociálpszichológusok munkái több mint negyven évre tették dominánssá.

2.1.1 Gardner motivációs modellje

Az idegennyelv-tanulási motivációkutatás Gardner és Lambert (1959, 1972) elméletén alapszik. Elméletük fókuszpontja a nyelvtanulók célnyelvi populáció iránt tanúsított attitűdje volt. Az attitűdöt tekintették a legmeghatározóbb tényezőnek a második nyelv elsajátításával kapcsolatos motivációkutatásban. Ez az új megközelítés szemben állt az akkor uralkodó véleménnyel, miszerint a sikeres idegennyelv-tanulás legfontosabb mércéje a nyelvi képességek minősége. Tanulmányuk rámutatott az affektív tényezők fontosságára, a nyelvtanulás érzelmi összetevőire (szorongás, önértékelés), melyek a nyelvtanulók körében jelentős különbséget mutathatnak.

Gardner szerint (1985) az idegennyelv-tanulási motiváció három részből áll:

1. motivációs intenzitásból,
2. az idegen nyelv elsajátítása utáni vágyból,
3. az idegen nyelv iránti attitűdből.

Az igazán motivált nyelvtanuló esetében mindhárom komponens jelen van.

Gardner és Lambert megalkották az „orientációs modellt”, amely megkülönböztetett integratív és instrumentális motivációt. Integratív motivációnak tekintették a nyelvtanuló azon célját, hogy hasonlóvá váljon az anyanyelvi beszélőkhöz és asszimilálódjon a célkultúrába. Az integratív motiváció a nyelvtanulók célnyelvi csoporthoz való integrálódását fejezte ki, a célnyelv beszélőjéhez és kultúrájához való vonzódását írta le. Gardner és Lambert azt vallotta, hogy egy másik nyelvi csoporthoz való integrálódás vágya erős motiváló tényezőt jelent a másik csoport nyelvének megismeréséhez.

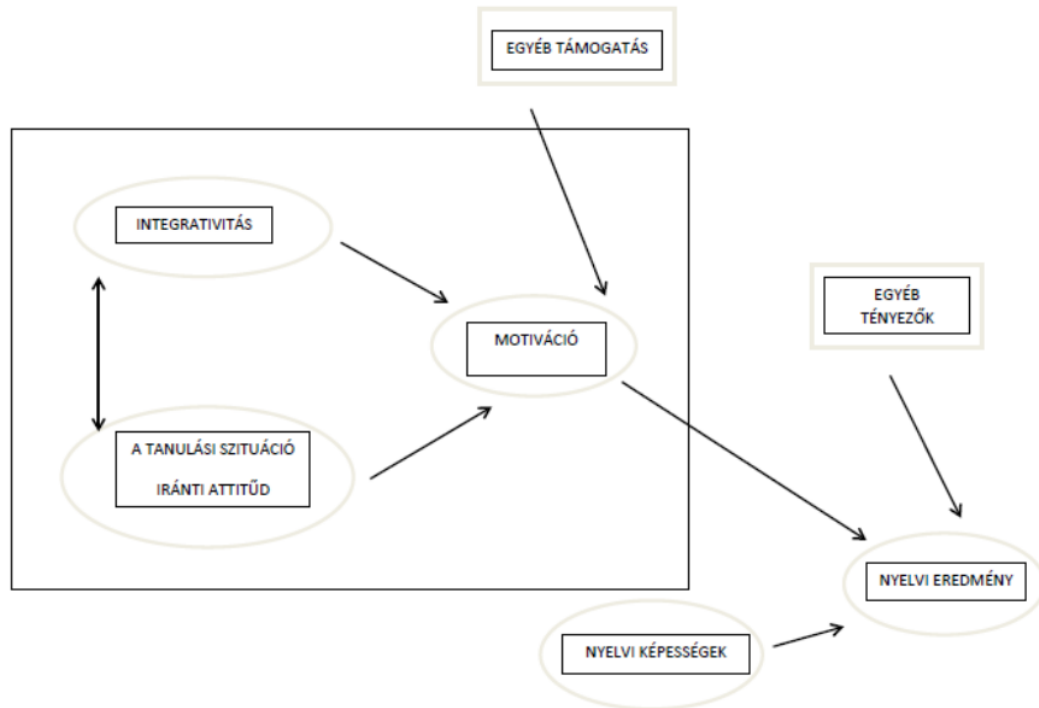
Az integratív motívum egy összetett konstruktum, ami három fő összetevőből áll. Elemei a következők:

1. Integratív orientáció, ami az idegen nyelv iránti érdeklődést, attitűdöt mutatja, tükrözi az egyén más csoportokkal szembeni hajlandóságát.
2. A tanulási szituáció irányába mutató attitűd, ami egyrészt a nyelvtanárral szembeni attitűdöt, másrészt az idegen nyelvi óra iránti attitűdöt jelenti.
3. A tanuláshoz való hozzáállás, az erőfeszítés (Dörnyei és Ushioda, 2011)

1. ábra

A szocioeducációs modell ábrázolása (Gardner, 2001 idézi Meggyesné Hosszu, 2019)

Megjegyzés: A legnagyobb téglalap az integrativitás határát jelöli



A világ számos pontján végzett vizsgálatok adatait elemezve a kutatók újra és újra olyan konstruktumot kaptak, amelynek elemei a fenti komponensek mindegyikéből vagy többségéből álltak (Dörnyei és Ushioda, 2011).

Gardner elméletében instrumentális motivációnak nevezték el azokat az okokat, amikor egy nyelvtanuló rajta kívülálló faktorok, gyakorlati célok elérése (jobb álláslehetőség, magasabb fizetés, stb.) miatt fejleszti idegennyelvtudását. A kétféle motiváció közti különbség a külső és belső motiváció kettősségében ragadható meg.

Gardner és Lambert elmélete az 1950-es évek végétől az 1990-es évekig, a nyelvtanulás szociálpszichológiai irányzatának időszakában bizonyult meghatározónak. Azonban a későbbiekben az integratív motiváció nemcsak Gardnerék motivációs elméletének állt a fókuszában. Más nyelvi környezetben dolgozó kutatók is alkalmazni kezdték, bár időnként kissé eltávolodva az eredeti jelentéstartománytól (Csizér és Kormos, 2007). Gardner fogalmai, modelljei forradalmi jelentőségűek a motivációkutatásokban, de alkalmazhatóságuk a különböző nyelvi kontextusok miatt korlátozott.

A szociálpszichológiai modellel szemben a legtöbb kritika az integrativitás fogalmával kapcsolatban merült fel. Elsősorban azért, mert a gardneri értelemben vett integrativitás a második nyelv tanulására vonatkozik (ami az ő vizsgálatában a francia nyelv volt, és ez a célnyelv területén, a kultúrába részlegesen beilleszkedve történt Kanadában). Az idegennyelv-tanulás az anyanyelv országában szervezett oktatási keretek között történik és a nyelvtanuló nem vagy csak nagyon ritkán érintkezik a célnyelvet anyanyelven beszélőkkel. E két nyelvtanulási szituáció jelentősen különbözik egymástól. A sok nyelvi inger és a kommunikáció igénye miatti nyelvhasználat következtében a motiváció jelentősen felerősödik. Az integrativitás szerepe akkor értékelődik fel, ha egymás mellett élő közösségek egymás kultúrájába akarnak integrálódni, beilleszkedni, míg az instrumentális motiváció abban az esetben erősebb, amikor a célnyelvet beszélő országok közti kommunikációra használják, mint például Magyarországon az angol nyelvet (Dörnyei, 1987). A középszintű idegennyelv-tudás megszerzését inkább az instrumentális motiváció, míg a haladó nyelvi szint elérését az integratív motiváció segíti elő (Dörnyei, 1991).

2.1.2 Richard Clément nyelvi önbizalom koncepciója

Gardner és munkatársainak munkája mellett a motivációkutatások szociálpszichológiai periódusában egyéb szálak is megjelentek. Clément a nyelvi önbizalom jelenségére hívta fel a figyelmet, munkássága nagymértékben befolyásolta a nyelvtanulással kapcsolatos jövőbeli tanulmányok pszichológiai aspektusát (Goodridge, 2017). Munkatársaival bizonyította, hogy a különböző nyelvi közösségek együttélése során a tagok közti kapcsolat minősége és mennyisége jelentős motivációs tényező a másik közösség nyelvének tanulásában. Ugyanakkor a nyelvi önbizalom jelentős motivációs alrendszer azon nyelvtanulók esetében is, akiknek kevés közvetlen kapcsolata van a célnyelvi közösséggel, de a médián keresztül közvetett kapcsolatot tudnak fenntartani.

2.2 . A kognitív- szituatív szakasz

Az 1990-es évekre új, alternatív kutatási perspektívákra volt szükség az idegennyelv-tanulási motiváció területének újragondolásához. A nyelvtanulás szociálpszichológiai megközelítését a nyelvtudomány kognitív szempontú tanulmányozása váltotta fel, ami a pszichológiában lezajló kognitív forradalmat tükrözte. E modell képviselői szerint a motiváció szubjektívebb, ami a nyelvtanuló saját képességeiről való elképzelésein, korlátain és múltbeli teljesítményein alapszik (Goodridge, 2017).

A szakaszban a fókusz a konkrét kognitív és a helyzet-specifikus motívumok feltárására irányult, mint például az osztálytermi környezetre és annak lehetséges hatására a tanulók motivációjára. Ehhez szükség volt a meglévő elméleti keretrendszer bővítésére, hogy képes legyen újabb változók (motívumok) befogadására. Az új motivációs modellek tehát a régi modellekre támaszkodtak (Pavičić-Takač és Berka, 2014).

Számos kutató arra törekedett, hogy a kognitív pszichológia motivációs kutatásaiba illeszkedő, új fogalmakkal bővítse az idegennyelv-tanulási motiváció társadalmi megközelítését (én-determinációs elmélet, autonómia elmélet, attribúció elmélet) (Dörnyei, 1994; Noels és mtsai 2001; Ushioda, 1996). A kognitív elméletek azon gondolkodási mintázatokra összpontosítottak, amelyek a tanulási motivációt formálják (célmeghatározás, teljesítményorientáció, én-hatékonyaságról való vélekedések, a sikernek és a sikertelenségnek tulajdonított attribútumok). A kognitív elméletek legjelentősebb pedagógiai hozadéka a tanulók belső motivációjának felismerése (Deci és Flaste, 1996: 10. o.). Az alábbiakban néhány, a kognitív pszichológiában megjelenő elmélet kerül ismertetésre, amely az idegennyelv-tanulási motivációval foglalkozó kutatók figyelmét felkeltette, és munkáikba beépítették.

2.2.1 Az én-determinációs elmélet

Brown világított rá, hogy a diákok általában az extrinzik motiváció jutalmazási és értékelési rendszerében tanulják a nyelvet. Olyan stratégiákat írt le, amelyek elősegítik az intrinzik motívumok erősítését (Brown, 1994). A belső motiváció az az optimálisnak mondható motiváció, ami az egyénben belülről fakad valamilyen cél elérése érdekében. A külső motiváció egy kívülről vezérelt motiváció, ami lehet például a büntetés elkerülése, egy jó állás megszerzése, a tanár figyelmének megnyerése, stb. (Deci és Ryan, 2000a). Deci és Ryan úgy vélte, akkor válik egy cselekvés belsőleg motiválttá, ha az én-determináció érzése erős, vagyis az egyén megtapasztalja a kompetenciát, az autonómiát. A belső motivációnak önfenntartó dinamikája van, és minőségében hatékonyabb tanuláshoz vezet, mint a külső motiváció. Deci és Ryan felvázolták az én-determinációs folyamat folytonossági modelljét, ami bemutatja a motiváció típusait (Deci és Ryan, 2000b). A tanulás jutalmaként elégedettségérzést, megnövekedett kompetenciaérzést tapasztalunk, ami fenntartja és növeli a tanulás iránti elkötelezettségünket (Csíkszentmihályi, 1978). A nyelvtanulók autonómiájának kialakítása a tantermi munka lényegi eleme. Az autonóm idegennyelv-nyelvtanulás az önszabályozó tanulás egyik formája.

2.2.2. Dörnyei Zoltán „oktatóbarát” motivációs modellje

Dörnyei Zoltán, hogy a motivációkutatást „oktató barátta” tegye, összhangba hozza a motiváció fogalmát az eredményes idegennyelv-tanulásról alkotott tanári meggyőződésekkel (Piggin, 2012), az eddigi kutatási irányokat szintetizálva egy átfogó motivációs konstrukciót vázolt fel az osztálytermi motivációról (Dörnyei, 1994). Clément és munkatársai (1994) által vezetett, magyarországi nagymintás vizsgálat eredményei alapján az integratív motiváció, a nyelvi önbizalom és a tanulási környezet minősítését felölelő modell három szintet foglal magába: a nyelvi szintet, a tanulói szintet és a tanulási környezet szintjét. A szintek megfelelnek az idegennyelv-tanulási folyamat három összetevőjének, és

tükrözik a nyelv három különböző aspektusát: a szociális dimenziót, a személyes dimenziót és az oktatási dimenziót (Dörnyei, 1994).

A nyelvi szint általános motívumai meghatározzák az alapvető tanulási célokat és magyarázzák a nyelvválasztást. Két alrendszere az integratív és az instrumentális motiváció. Az előbbi a személy idegen nyelvi érzelmi viszonyulásával írható le, utóbbi a jövőre vonatkozó karrier-ambíciókkal jellemezhető. A tanulói szint a viszonylag állandó személyiségjegyeket tartalmazza (teljesítményszükséglet, önbizalom). A tanulási szituáció szintjén három összetevőt találunk. A kurzus-specifikus elemek a tantervhez, a tananyaghoz, a tanítási módszerekhez és a feladatokhoz kapcsolódnak. A tanár-specifikus elemek a tanár kapcsolódási vágyát, a tekintély típusát, a tanulói motiváció közvetlen szocializációját jelentik. A csoport-specifikus összetevők az adott tanulócsoporthoz vonatkozó motivációs jellemzőket tartalmazzák (Dörnyei, 1994).

2. ábra

Az idegen nyelv-tanulási motiváció összetevői (Dörnyei, 1994: 280 idézi Meggyesné Hosszu, 2019)

NYELVI SZINT	Integratív motivációs alrendszer Instrumentális motivációs alrendszer	
TANULÓI SZINT	Teljesítményszükséglet Önbizalom <ul style="list-style-type: none"> • nyelvhasználati szorongás • szubjektív idegen nyelvi kompetencia • okok attribúciója • én-hatékonyság 	
TANULÁSI SZITUÁCIÓ SZINTJE	Kurzus- specifikus összetevők	Érdeklődés Relevancia Elvárások Elégedettség
	Tanár- specifikus összetevők	Kapcsolódási vágy Vezetési stílus A motiváció közvetlen szocializációja <ul style="list-style-type: none"> • tanári modellállítás • feladatbemutató • visszacsatolás
	Csoport- specifikus összetevők	Célorientáltság Norma-és jutalmazási rendszer Csoportkohézió Osztálytermi célstruktúra

A modell rámutatott arra, hogy a tanulói motiváció tanuló-, nyelvi-, és szituáció specifikus konstrukció, vagyis különféle tanulói és személyiség típusok jelennek meg a tanulási motiváció során, minden nyelvnek sajátos egyéni jellemzői vannak, és a motiváció függ a helyszíntől, a tanártól és az időtől is. A modell követi a tanuló motivációját a kezdeti céloktól a tanulási szakaszon át a reflektálás időszakáig. A motiváció mindhárom szakaszban változatosan alakul annak függvényében, ahogy a tanuló visszajelzést kap, és tanulási környezetét változtatja.

2.2.3. Ushioda „attribúció elmélete”

A kognitív szemléletű elmélet egyik fontos eleme Ushioda „attribúció elmélete”, miszerint a tanulók motivációs szintje ugrásszerűen nő, ha hiszik azt, hogy van felelősségük a jó idegen nyelvi teljesítmény elérésében, míg ha más okoknak, vagy a szerencsének tulajdonítják az eredményüket, motivációjuk nem változik. Amikor a diák azt gondolja, hogy a saját hiányosságai miatt vallott kudarcot, akkor motivációja csökken. Állandó a motivációja, ha saját kudarcát az őt tanító rossz tanárnak „tulajdonítja” (Ushioda, 1996; 1998; Goodridge, 2017).

2.3 A folyamatorientált szakasz

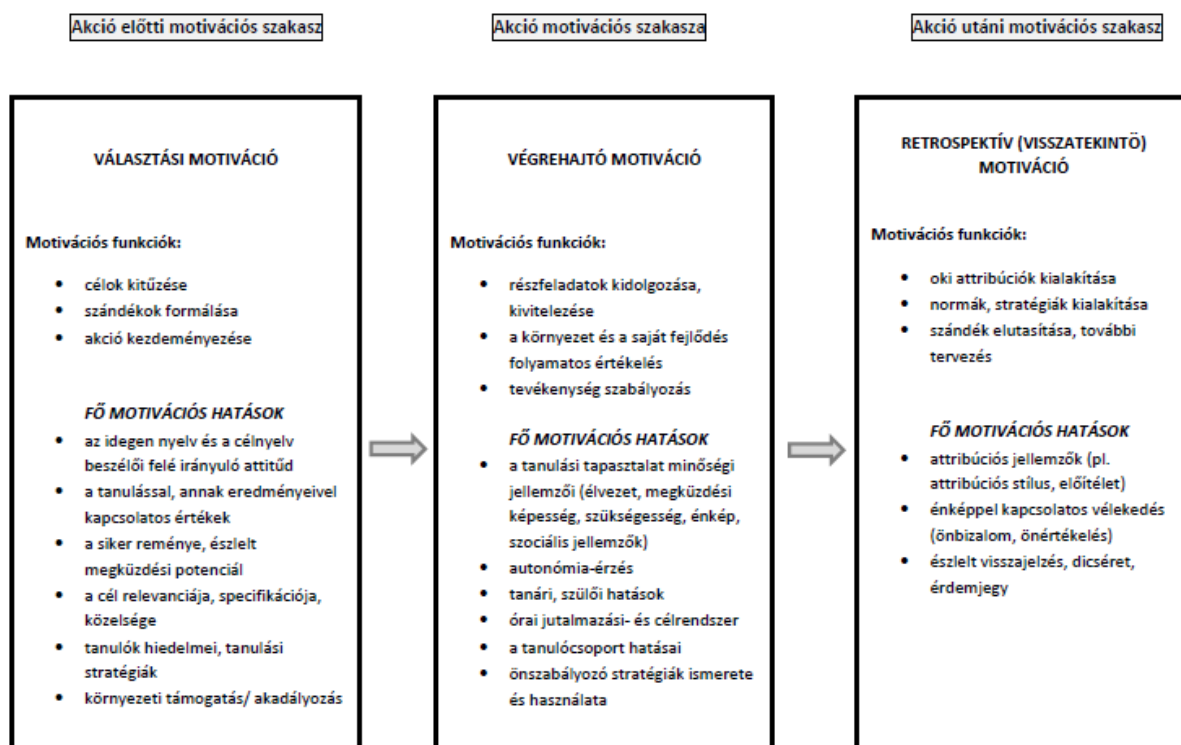
A kognitív-szituatív szakaszt a folyamatorientált periódus követte, amely a motivációt a nyelvtanulás dinamikus részének tekintette. Eszerint a motiváció változhat félévente, évente, de akár az egész élet folyamán is. Mikroszinten a tanulói motiváció változhat például a feladat jellegéből adódóan, makroszinten pedig az egész tanulási folyamatra vonatkozóan (Kálmán, 2016).

2.3.1. A nyelvtanulási motiváció időbeli dimenziói

A nyelvtanulói motiváció területén a kortárs paradigma, a nyelvtanulási motiváció időbeli dimenziójának kidolgozottabb modellje Dörnyei Zoltán és Ottó István motivációs folyamatmodelljében (1998) gyökerezik, amely áthelyezi a hangsúlyt a nyelvtanulói motiváció dinamikus, állandóan változó voltára.

3. ábra

Az idegennyelv-tanulási motiváció folyamatmodellje (Dörnyei, 2005:85 idézi Meggyesné Hosszu, 2019)



A szerzők a motivációs hatásokat egy idővonalon rendezték két fő dimenzióba:

- az akció sorrendjének és a motivációs hatásoknak a dimenziója,
- akció előtti (a cselekvés elindítását megelőző „választási motiváció”, akció („végrehajtó motiváció”, ami a konkrét cselekvést ösztönzi),
- az akció utáni (kritikus gondolkodást magába foglaló „retrospektív motiváció”) fázisok.

A motivációs hatások közé tartoznak az energiaforrások és a motivációs források, melyek együttesen a viselkedés alapjait képezik. Ennek az alapnak a tetején helyezkedik el a folyamatmodell három fázisa. Minden fázis szorosan kapcsolódik a többihez, és a motivációs folyamatokat valós időben ábrázolja (Dörnyei és Ottó, 1998). Dörnyei a későbbiekben (2005) úgy jellemezte a modellt, hogy több diszkrét időbeli szegmensre bontotta a motivációs folyamatot, melyek leírják, hogy a kezdeti kívánságokat és vágyakat először célokká alakítják, majd operatívvá teszik ezeket a szándékok, majd leírják a megvalósítás módját, ami remélhetőleg a cél megvalósításához vezet, és a folyamat végső értékelésével zárul (Dörnyei, 2005).

2.3.2. Az idegen nyelvi motivációs én-rendszer

Dörnyei Zoltán 2005-ben új módszert javasolt az idegennyelv-tanulási motiváció kutatására. Ebben az új szemléletben megpróbálja az idegennyelv-tanulási elméletbe bekapcsolni az „én-kutatás” pszichológiai eredményeit. Az általános pszichológia elméleteiből merít, Higgins (1987) én-elméletét választja alapul. Az „én-kutatás” eredményei szerint „a lehetséges énképek képviselik az egyének arra vonatkozó gondolatait, hogy mivé válhatnak, mivé szeretnének, és mivé nem szeretnének válni” (Markus–Nurius, 1986 idézi Dörnyei, 2013: 11. o.).

Az idegen nyelvi motivációs én-rendszer:

- az *ideális idegen nyelvi énképből*,
- a *szükséges idegen nyelvi énképből* és
- az *idegennyelv-tanulási tapasztalatból* áll.

Az *ideális idegen nyelvi énkép* az énkép idegen nyelvi specifikus része. Amennyiben az a személy, akivé a nyelvtanuló válni szeretne, beszél egy idegen nyelvet, ez ösztönzőleg hat, hogy ténylegesen megtanulja az adott idegen nyelvet, mert így csökken az aktuális énje, és az ideális énképe közti különbség.

A *szükséges idegen nyelvi énkép* olyan tulajdonságokból áll, amelyeket a nyelvtanuló szükségesnek tart annak érdekében, hogy elkerülje az esetleges negatív következményeket. Vagyis e tulajdonságok általában nem hasonlítanak az egyén vágyaira.

Az *idegennyelv-tanulási tapasztalat* a tanulási környezethez kapcsolódó motiváló elemekre vonatkozik (például a siker pozitív hatása vagy a nyelvóra élvezetessége) (Dörnyei, 2013).

Hogyan is lehet a nyelvtanulási jövőképet erősíteni? Dörnyei hatpontos programban vázolja fel a megoldás módját:

1. Az ideális idegen nyelvi énkép felépítésével kezdődik a jövőkép megalkotása. A tanulói jövőkép a tanulók korábbi vágyaiból, törekvéseiből kiindulva épül fel. Olyan ösztönző példát kell a tanulók elé állítani, amely jövőbeli énképüket megtestesíti meg.
2. A jövőkép megerősítése a képzelet fejlesztésén keresztül valósul meg. A kreatív vagy irányított képzelet technikái megfelelőek az ideális nyelvi énképek fejlesztésére.
3. Valószerűvé kell tenni az ideális nyelvi énképet, vagyis olyan elvárásokat kell a nyelvtanulóknak megfogalmazni, amelyek megalapozottak, reálisak. A folyamatban szükséges az ideális énkép ellenőrzése, a lehetséges akadályok, nehézségek mérlegelése, sikeres példaképek meghívása az osztályba.
4. A cselekvési terv kimunkálása során működőképessé tesszük a jövőképet. A konkrét tanulási utak kidolgozásával hozzájárulunk a cél megvalósításához.
5. Az ideális nyelvi énkép aktiválásával a jövőképet életben tartjuk. Ez az a terület, amelyben a nyelvtanárok nagy tapasztalatra tettek szert az eddigi munkájuk során, és e tapasztalatok aktiválásával az osztálytermi munkát érdekessé, látványossá, izgalmassá tudják tenni (például jégtörő játékok, társas játékok, filmnézés, zenehallgatás, érdekes kommunikációs feladatok, stb.), és életben tudják tartani az ideális énképet.
6. A hatékonyság fenntartása érdekében a kívánt énképet a nem kívánatos énképpel szembe kell állítani, ezzel mérlegeljük a kudarc lehetőségét, a jövőkép viszonylagosságát. Szem előtt tartjuk azokat a hátrányokat, amelyek az idegen nyelv nem ismeréséből fakadhatnak (Dörnyei, 2013).

2.4 A szociodinamikai szakasz

Dörnyei és Rayen (2015) napjaink periódusát szociodinamikai jellemzőkkel írja le, melynek lényege a motiváció dinamikus jellegében és időbeli változásában ragadható meg. A kutatók arra számítanak, hogy az új perspektíva a következő évtizedben munkát ad a motiváció-kutatók számára (Al-Hoorie, 2017). A szociodinamikai modellben lehetséges a motivációs, a kognitív és az affektív területek összekapcsolása. „Amikor az érzelem a lehetséges én meghatározó jellemzője, beleértve a félelmet, a reményt, vagy akár a kötelességet, egyértelmű, hogy ez a motivációt és a cselekvést befolyásolja” (Dörnyei, 2001b: 97. o.).

Dörnyei Zoltán és Magdalena Kubanyiova „Motivating learners, motivating teachers. Visions in the language classroom” (2014) (Tanulók és tanárok motiválása. Vízión az idegennyelv-tanteremben) című munkájukban az idegennyelv-tanulási motiváció konstruktumát új perspektívából mutatják be. A szerzők Dörnyei korábbi (a fent bemutatott, „második nyelvi motivációs én-rendszer”) elméletébe beemelik a pedagógiai pszichológiából a vízió fogalmát, és ennek alapján vizsgálják a nyelvtanulási

motivációt (Thékes, 2015). Azt vallják, a korábbi motivációs keretet érdemes tágítani. A vízió beemelése az idegennyelv-tanulási motiváció területére újabb megközelítéssel gazdagítja a korábbiakat. Az irányított vizualizációt úgy kell értelmezni, mint a tanulói álmodozás kontrollált irányítását, ami segít a kívánt nyelvi énkép tudatos előhívásában. A vizualizáció három fajtáját különböztetik meg: forgatókönyv alapú fantáziálás, forgatókönyv alapú vizualizálás és vizualizáció-közvetítés. A szerzők fontosnak tartják, hogy a sikertelenség negatív következményeinek mérlegelését, a „kellene idegen nyelvi én” („ought to self”) előtérbe helyezését és a kudarcokról alkotott képek vizualizáció során történő felhasználását (Dörnyei és Kubanyiova, 2014).

Dörnyei és Kubanyiova (2014) bevezetik a Directed Motivational Current (DMC) fogalmát. A DMC a vízióból és a célélméletből alakult ki. Ez a koncepció egyesíti a tevékenységet és a célmeghatározást, így nem használja ki és nem használja fel a hallgató erőforrásait, de - a szerzők véleménye szerint - megerősíti őket. A DMC egy motivációs konstrukció, amely integrálja a motiváció kiindulási pontját, a motivációs erőt és a kapcsolódó tanulási stílusokat (Dörnyei, Henry és Muir, 2016).

A szerzőpáros hangsúlyozza a tanári motiváció jelentőségét is. A motiváció nemcsak a tanulók számára fontos, de elengedhetetlen a nyelvtanárok fejlődésében is. Ők azok, akik számtalan hasznos tevékenységet tudnak bevinni az osztálytermi gyakorlatba, és ha maguk jól motiváltak, követni tudják a szakterületükön a legújabb innovációkat. Amikor a tanárok belépnek az osztályterembe, tudják, hogyan lehet, és hogyan nem lehet hatékonyan tanítani az idegen nyelvet az adott osztályban. Taníthat két tanár ugyanazzal a módszerrel, mégis az egyikőjük diákjai lehetnek aktívabbak, beszédesebbek, vidámabbak az órán, míg a másik osztály tanulói szorongók, sőt lehet, hogy unatkoznak. Ez azért van, mert a tanárok gondolkodásmódja eltér. A tanárok önmagukról alkotott jövőbeli víziója nagyon fontos a diákok számára, mert az, hogy hogyan gondolkodnak a tanulók az osztályba hozott új ötletekről, függ a tanárok módszereitől, tanítási technikájuktól (Dörnyei és Kubanyiova, 2014). Amikor a tanulók jól érzik magukat az órákon és aktívak, autonóm tanulókká válhatnak (Ozlem, 2015).

3. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának vizsgálatához javasolt elméleti háttér

A tanulmány eddigi pontjaiban bemutatásra kerültek az idegennyelv-tanulási motiváció elméletei. Láthattuk, hogy a jelenleg elfogadott, legkorszerűbb elmélet a folyamatorientált szakaszba sorolt, illetve a jelenkor szociodinamikai szakaszába kibővítve átemelt Dörnyei-féle „idegen nyelvi motivációs én-rendszer” elmélet (Dörnyei, 2005; Dörnyei és Kubanyiova, 2014). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának vizsgálata során alkalmazott kérdőív elméleti háttérét mégsem alapozhatjuk e korszerű idegennyelv-tanulási elméletre, hiszen az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kognitív és metakognitív képességeinek, eltérő fejlődése miatt (a tipikus fejlődésmentű gyerekekhez képest), a fent említett elmélet keretei e tanulói populáció esetében nem értelmezhetők, a vizsgálatban nem használhatók. Az idegen nyelvi motivációs én-rendszer összetevői (az ideális idegen nyelvi énkép, a szükséges idegen nyelvi énkép és az idegennyelv-tanulási tapasztalat) elvont, kritikai, önreflektív, metakognitív gondolkodást megkívánó tartalmak, melyek fejlődése területén az enyhén értelmi fogyatékos tanulók jelentős elmaradást, akadályozottságot mutatnak. Az idegennyelv-tanulási tapasztalatuk csekély, ami részét kellene, hogy képezze az idegen nyelvi motivációs én-rendszernek.

Az idegen nyelvi motivációs én-rendszer elméletét kiegészítve, a legújabb modell az idegennyelv-tanulási motiváció konstrukciójába beemeli a víziót, amit úgy értelmez, mint a tanulói álmodozás kontrollált irányítását, ami segít a kívánt nyelvi énkép tudatos előhívásában (Dörnyei és Kubanyiova, 2014). Ez az újabb elem szintén fejlett kritikai gondolkodást kívánna a nyelvtanulótól, amire az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében nem számíthatunk.

Az említett indokok tükrében az a javaslatunk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának vizsgálata során fő elméleti pillérül Dörnyei Zoltán háromkomponensű modelljét válasszuk (Dörnyei, 1994). Dörnyei ezt a modellt a Clément, Dörnyei és Noels (1994) által végzett, magyarországi, nagymintás osztálytermi vizsgálat eredményei alapján állította fel. A modell három szintet foglal magába: a nyelvi szintet, a tanulói szintet és a tanulási környezet szintjét. A szintek megfelelnek az idegennyelv-tanulási folyamat összetevőinek, és tükrözik a nyelv három különböző aspektusát: a szociális dimenziót, a személyes dimenziót és az oktatási dimenziót (Dörnyei, 1994). (Lásd 2. ábra)

4. Összegzés

Az idegen nyelvi kompetencia a szocializáció és a kultúra eszközeinek tekinthető. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önálló életre való felkészítése során szem előtt kell tartani, hogy a társadalom számos tekintetben sokszínű, beleértve a nyelvi változatosságot is. E tanulócsoporthoz szerény idegen nyelvi kompetenciája és a modern kor embere számára oly fontos magas szintű idegen nyelvi kompetencia között látszólag ellentmondás húzódik, hiszen az értelmi fogyatékos tanulók képtelenek az idegennyelv-tudás magas szintjére eljutni. Azonban az idegen nyelvi szókincs elemeinek megértése (márkák, feliratok, reklámok, weboldalak, számítógépes játékok, stb.) bizonyos mértékig részét képezi a modern ember szocializációjának, beleértve az enyhén értelmi fogyatékos embereket is.

A szociális, kognitív, kommunikációs képességeiket eltérő sajátosságok jellemzik, melyek fejlesztése lehetséges és kívánatos, de sérülésük mértékéből adódóan generalizált, átfogó tanulási képességzavaruk állandó. Ezért hatékonyabb idegennyelv-tanulásuk leginkább motivációjuk növelésével érhető el. Így, esetükben központi szerepet játszik az idegennyelv-tanulási motiváció a nyelvtanulás során. Nyelvtanulási motivációjuk dimenzióinak, összetevőinek megismerése segíti a pedagógust a számukra optimális tanulási környezet megteremtésében. Az idegennyelv-tanulási motivációjuk vizsgálatát minden esetben a tipikustól eltérő fejlődési sajátosságaik figyelembe vételével célszerű kimunkálni.

A tanulmány számba vette a motivációs elméleteket, és bemutatta, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára Dörnyei Zoltán azon modellje szolgálhat leginkább egy kérdőíves felmérés bázisául, amely a nyelvi szint, a tanulói szint és a tanulási környezet szintjén ragadja meg az idegennyelv-tanulási motiváció összetevőit.

IRODALOMJEGYZÉK

- Al-Hoorie Ali H. (2017): Sixty Years of Language Motivation Research: Looking Back and Looking. *SAGE Open*. March 2017. 1–11.
- Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44. 417-448.
- Csikszentmihályi, M. (1978): Intrinsic rewards and emergent motivation. In: M. Lepper, D. Greene (eds.), *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 205–216.
- Csizér K., Kormos J. (2007): Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*. 107. 1. 29–43.
- Deci, E. L., Flaste, R. (1996): *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. New York: Penguin.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000a): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25. 54–67.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000b): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55. 1. 68-78.
- Dörnyei Z. (1987): A motiváció szerepe az idegen nyelv tanulásában. *Pszichológia*, 7. 3: 393-417.
- Dörnyei Z. (1991): Az idegennyelv-tanulási motiváció meghatározása. *Pszichológia*, 11. 4. 573-589.
- Dörnyei Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78. 273–84.
- Dörnyei, Z. (2001a): *Teaching and researching: Motivation*. Harlow, U.K.: Pearson Education Ltd.
- Dörnyei, Z. (2001b): *Motivational strategies in the language classroom* Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Dörnyei Z. (2013): Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképzés. *Modern Nyelvoktatás*. 19. 3. 11-16.
- Dörnyei, Z. (2005): *The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z., Ottó, I. (1998): Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4. 43-69. Thames Valley University.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (2011): *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition. Great Britain. Pearson Education Limited.

- Dörnyei, Z., Kubanyiova, M. (2014): *Motivation and vision in language teachers' development. Part I. The Role of Vision in motivating human behaviour. Motivating Learners, Motivating Teachers. Building vision in the language classroom.* 22, 23, 24. Cambridge: Cambridge University Press. UK.
- Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015): *The psychology of the language learner revisited.* New York, NY: Routledge.
- Dörnyei, Z., Henry, A., Muir, C. (2016): *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions.* New York: Routledge. *Hungarian Educational Research Journal*, 7. 1.
- European Commission (2005): *Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages.* Insights and Innovation. Teaching Languages to Learners with Special Needs.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1959): *Motivational Variables in Second Language Acquisition.* *Canadian Journal of Psychology*, 13. 266-272.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.
- Gardner R. C. (2001): *Integrative Motivation: Past, Present and Future.* Temple University Japan, Distinguished Lecturer Series, Tokyo, February 17. 2001. Osaka.
- Goodridge P. (2017): *Second-language acquisition and motivation: A literature review.* *The Journal of Undergraduate Research at the University of Tennessee.* 8. 1. 79-83.
- Higgins, E. T. (1987): *Self-discrepancy: A theory relating self and affect.* *Psychological Review*, 94. 3. sz. 319–340.
- Kálmán Cs. (2016): *A nyelvtanár szerepe vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjában, három kutatás tükrében.* *Neveléstudomány Online.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 2016. december 46-63.
- Meggyesné Hosszu T. (2019): *Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja az eltérő tantervű általános iskolák 8. osztályában.* Doktori disszertáció. PTE BTK "Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Noels, K., Clément, R., Pelletier, L. (2001): *Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English.* *Canadian Modern Language Review* 57. 424–44.
- Ozlem Yagcioglu (2015): *New approaches on learner autonomy in language learning.* *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199. 428 – 435.
- Pavičić Takač V., Berka N. (2014): *Motivation in foreign language learning: a look at type of school environment as a contextual variable.* *Explorations in English Language and Linguistics.* 2.2: 77-103.
- Piggin G. (2012): *The Pedagogic Application of a Process-Oriented Model of L2.* *Motivation Polyglossia*, 22. March 59-66.
- Thékes I. (2015): *Vízió és motiváció a nyelvtanulásban.* *Iskolakultúra.* 2. 123-125.
- Ushioda, E. (1996): *Developing a dynamic concept of L2 motivation.* In: Hickey, T., Williams, J. (eds.), *Language, education and society in a changing world*, 239–245. Dublin/Clevedon: IRAAL/Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (1998): *Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation.* In E. A. Soler, V. C. Espurz (Eds.), *Current issues in English language methodology*, 77-89. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

KÖZÖSSÉGI TAPASZTALAT ÉS PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ ÉRTELMI FOGYATÉKOS EMBEREKKEL A MAGYARORSZÁGI „HIT ÉS FÉNY” ELSŐ ÉVTIZEDÉBEN

MAGYAR ADÉL

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet
magyar.adel.marta@szte.hu

Összefoglaló

A Hit és Fény ökumenikus szellemiségű, katolikus lelkiségi mozgalmat 1971-ben alapított Marie-Hélène Mathieu gyógypedagógus és Jean Vanier filozófus. A „Foi et Lumière” közösség mintájára Budapesten 1981-től találkoztak értelmi fogyatékos személyt nevelő családok és segítők, majd 1986-ban a Zugligeti Szent Család Plébániához kötődően Hit és Fény közösséggé váltak.

Az ökumenikus misszió tagjai értelmi fogyatékos emberek, családjaik és segítők voltak. A segítők főként egyetemisták, gyógypedagógusok, illetve a plébániai közösség tagjai voltak, akik az értelmi fogyatékos embereket segítették, hogy megtalálják teljes értékű szerepüket és helyüket a társadalomban és az egyházban.

A mozgalom magyarországi megjelenése jóval megelőzte azt a gyógypedagógiai/rehabilitációs modell-váltást, amely a nemzetközi trendben az orvosi modelltől az 1980-as évek legvégén megjelenő állampolgári modellhez vezetett. A szükségleteken alapuló állampolgári modell szerint a fogyatékos ember jogai megegyeznek a többi emberével – nincs szükség pozitív diszkriminációra: mindenki egyéni szükségletei szerint, egyenlő jogalapon kap egyéni támogatást, emellett a közösség egyenjogú és felelős tagjaként tekintenek magukra és egymásra. A „Hit és Fény” közösség Chartája szerint „minden fogyatékos ember teljes személyiség, akinek ugyanolyan emberi jogai vannak, mint másoknak. Különösen joga van ahhoz, hogy szeressék, elismerjék, és tiszteletben tartásuk legyen, döntéseit; joga van ahhoz is, hogy megkapja a szükséges segítséget, hogy minden területen – lelki és emberi téren egyaránt – fejlődni tudjon.” Ennek a célkitűzésnek kellett megfelelnie a korai magyar közösségeknek is, amelyek egyre növekvő létszámukkal eleinte a havonkénti találkozón, majd közös nyaralásokon és Jean Vanier személyes kísérése, lelkigyakorlatai mellett váltak a nemzetközi mozgalom részévé.

Tanulmányomban a magyar Hit és Fény mozgalom korai kiadványainak, aprónyomtatványainak értelmező elemzésével ezt a folyamatot mutatom be. Valamint a közösség gyógypedagógus hallgatóinak reflexióit ismertetem.

Kulcsszavak: értelmi fogyatékos, Hit és Fény lelkiségi mozgalom, gyógypedagógia, rehabilitációs modellek

A Hit és Fény egy katolikus alapú, ökumenikus szellemiségű lelkiségi mozgalom, melyet 1971-ben alapított a francia Marie-Hélène Mathieu gyógypedagógus és a kanadai Jean Vanier filozófus-teológus. (1. ábra) A „Foi et Lumière” közösség Magyarországon az 1980-as években, a budapesti Zugligeti Szent Család Plébániához kapcsolódva kezdte meg működését. Az ökumenikus misszió tagjai értelmi fogyatékos emberek, családjaik és segítők voltak. Küldetésüket abban látták, hogy az értelmi fogyatékos emberek megtalálják teljes értékű szerepüket és helyüket a társadalomban és az egyházban. Ezzel a Hit és Fény olyan fogyatékos-értelmezést képviselt, amely a közösség megjelenésekor Magyarországon sem a társadalomban, sem az értelmi fogyatékos személyeket ellátó intézményrendszerben, sem az ő sorsukat befolyásoló jogrendszerben nem volt jelen. A Hit és Fény közösség értelmi fogyatékos ember-képének magyarországi megjelenése jóval megelőzte azt a gyógypedagógiai/rehabilitációs modell-váltást, amely a nemzetközi trendben az orvosi modelltől az 1980-as évek legvégén megjelenő állampolgári modellhez vezetett. Az állampolgári modell szerint a fogyatékos ember jogai megegyeznek a többi emberével – nincs szükség pozitív diszkriminációra: mindenki egyéni szükségletei szerint, alanyi jogon kap egyéni támogatást, emellett a társadalom tagjai a közösség egyenjogú és felelős tagjaként tekintenek magukra és egymásra. (Kálmán és Könczei, 2002) A Hit és Fény közösség Chartája (1980) ezt a modellt jeleníti meg csaknem egy évtizeddel korábban: „minden fogyatékos ember teljes személyiség, akinek ugyanolyan emberi jogai vannak, mint másoknak.

Különösen joga van ahhoz, hogy szeressék, elismerjék, és tiszteletben tartsák lényét, döntéseit; joga van ahhoz is, hogy megkapja a szükséges segítséget, hogy minden területen – lelki és emberi téren egyaránt – fejlődni tudjon.”

A magyarországi Hit és Fény katolikus lelkiségi mozgalom első tíz évének forrásai, az aprónyomtatványok, a stencilezett, fénymásolt füzetkék, a több példányban gépelt fordítások egy közép-kelet-európai, szocialista ország katolikus egyházának megújulását, a világiak evangelizációját és Krisztus szeretettánának a fogyatékos személyekre való kiterjesztését is hirdetik.

A Hit és Fény létrejötte és küldetése

A Hit és Fény történet visszanyúlik az 1963-as évhez. Ekkor jött létre a Sérült Emberek Keresztény Irodája (Office Chrétien des Personnes Handicapés – OCH), amelyben Marie-Hélène Mathieu, francia gyógypedagógus megkezdte munkáját. Ez a szervezet biztosította a munkatársak és a sérült embereket, gyermekeket nevelő családok, szülők találkozásának lehetőségét. Mathieu, aki gyógypedagógusok szupervízorként kórházi gyakorlatokat vezetett, találkozott az orvosi gyakorlat értelmi fogyatékosokra való reflexiójával („nincs mit tenni, adják intézetbe a gyermeket, és tervezzenek újat”), és a szülők szégyenérzetével, mely az értelmi fogyatékosról alkotott, gyakran szülő-hibáztató társadalmi kép következménye volt.

Ebben az időszakban az értelmi fogyatékos gyermekek leginkább a családjaikkal, gyermekmenhelyeken vagy bentlakásos pszichiátriai intézményekben éltek. Az intézményekben közös terek is rendelkezésre álltak – az egymásra figyelés személyes dimenziója nélkül. „Az OCH, majd később a Hit és Fény erre a dimenzióra, a gyengédségre, egymás elfogadására és őszinte tiszteletére épült” (Mathieu, 2016).

Jean Vanier (1928-2019), a kanadai fő kormányzó fia a királyi haditengerészetnél tanult, majd ott szolgált. 1950-ben katonai pályáját megszakította és filozófiát tanult. Ekkor oktatta teológiára és filozófiára Thomas Philippe atya, aki Trosly-Breuilben egy harminc értelmi fogyatékos férfit fogadó intézménynek is lelkésze volt. Jean Vanier a Val Fleuri intézmény mellett pszichiátriai intézményekbe is elment, itt köteleződött el a kapcsolatokat és barátságot nélkülöző értelmi sérült emberek mellett. 1964-ben ebben a faluban hozta létre az első Bárka közösséget, egy segítővel, valamint Philippe-el és Raphaellal, két értelmi sérült férfival összeköltözve. A következő években több segítő, és fogyatékos személy költözött az első házhoz hasonló lakóotthonokba, ezzel olyan közösséget alkottak, amely a szerzetesközösség és a családi élet ötvözetét adta. A Bárka tagjai lakóhelyük mikrotársadalmával is élő kapcsolatot tartottak.

Marie-Hélène Mathieu 1966-ban meglátogatta Trosly-Breuilben Vaniert, majd közös célként egy loudres-i zárandoklatot kezdtek el előkészíteni értelmi fogyatékos személyek, családjaik és segítőik számára. 1968-ban az volt az általános közvélekedés, hogy az értelmi fogyatékos embereknek nincs helyük a zárandoklatok résztvevői között, mert ők nem képesek megtapasztalni ezt a fajta eseményt és jelenlétükkel csak zavarnák a többi zárandokot. Jean Vanier és Marie-Hélène Mathieu azonban zárandoklatot szervezett Lourdes-ba Thaddée és Loïc – két értelmi fogyatékos gyermek – szüleinek az ösztönzésére, az ő részvételükkel. Három év előkészület következett lelkesedéssel és óvatossággal. Az 1968-1971 közötti tervező és előkészítő időszak alatt a legfontosabb célok és alapelvek is kikristályosodtak, amelyek az 1971 húsvétján, a loudres-i zárandoklaton megszülető Hit és Fény közösség alapjait képezték.



1. ábra: Marie-Hélène Mathieu és Jean Vanier 2008-ban (Forrás: <https://fr.aleteia.org/>)

Jean Vanier a fogyatékos személy és az egyház viszonyáról így ír: „Fontos, hogy az egyház a fogyatékos személyt, mint Isten gyermekét fogadja el, de az is fontos, hogy a szívében elrejtett lelki értéket felfedezze” (Vanier, 1981). Ha ezt a gondolatot az fogyatékos társadalmi fogalom-értelmezésével világítjuk át, két jelentős tartalmat hordoz. Először: a fogyatékos személy Isten gyermeke – mint mi mindannyian. Ez az egyenlőség, az esélyegyenlőség tanítása. Másodszor: ha a szívében elrejtett lelki értéket felfedezzük – egyedisége jelentős és értéket képvisel a közösség számára. Egyenlőség és egyediség. Ezek a legkorszerűbb rehabilitációs paradigma alapeszméi.

A lourdes-i zárandoklatot tervező csoport Marie-Hélène Mathieu és Jean Vanier vezetésével a legfontosabb alapvetéseket megtette:

A zárandoklatat *nem a fogyatékos személyekért*, hanem *velük együtt* kell megtennie a közösségnek.

Nem a gyógyulás útját keresik a lourdes-i barlang szakrális terében, hanem az egyedüli csoda, ha az *egészségesnek mondott emberek* szíve meggyógyul és *felfedezik, hogy a szegények az egyház kincsei*. Ezek az alapvetések a társadalmi részvétel szükségességét, a fogyatékosnak az egyén akadályozottságából fakadó mértékét hangsúlyozták. Másfelől a „gyógyulást”, a rehabilitációs folyamatot nem az egyén, a fogyatékos személy gyógyítása révén, hanem az úgynevezett társadalmi rehabilitáció, érzékenyítés, a fogyatékos személy környezetének átalakítása-átalakulása révén kívánja elérni.

Milyen „eszköz, gyakorlat, módszertan” párosult ezekkel a célkitűzésekkel?

A cél, hogy a zárandoklat mindenki számára *ünnep* legyen, *élményt* hordozzon.

A *liturgia egyszerű*, mindenki számára *érthető, nemzetközi* csoportoknak elérhető, megélhető legyen.

A zárandoklatra jelentkezés nem egyénileg, hanem *csoportosan* történt, 30 fős csoportokban, amely *fogyatékos személyekből, a családtagjaikból és segítő személyekből* állt. Így már a zárandokút előtt megismerték egymást a csoportok tagjai, közösséggé formálódásuk megkezdődhetett.

A *szülők számára külön csoportokat* szerveztek a lourdesi napok során, ahol egymással oszthatták meg gondolataikat, érzéseiket.

1971 húsvétján 12.000 zárandok érkezett Lourdes-ba, közöttük 4000 fogyatékos személy és hétszáz bentlakásos pszichiátriai intézmények gondozottja voltak. Semmiféle baleset vagy atrocitás nem történt, az ünnep zavartalan volt. Ezt követően Franciaországban, Belgiumban, Angliában és Kanadában kis közösségek maradtak együtt, találkoztak, ünnepeltek és kisebb zárandoklatokat tettek. (Vanier, 1981)

1975-ben Rómába zárandokoltak az akkor már 34 országban működő közösség kis csoportjai, akiket fogadott VI. Pál pápa, így köszöntve őket: „Isten éppen olyannak szeret titeket, amilyenek vagytok... Lássátok: egyházában nektek is helyet készít valamennyi keresztény között. Arra hív titeket, hogy velük együtt egyetlen családot alkossatok...” (Mathieu, 2016) Ezzel az – előzetesen megírt szövege mellőzésével – elhangzó kinyilatkoztatással az Egyház jóváhagyását közvetítette a Hit és Fény közössége felé.

1978-tól a mozgalom hivatását, tevékenységét is megfogalmazó, a szervezeti felépítést, működést is leíró alapokmány elkészítése vált szükségessé. A Chartát és a Konstitúciót 1982-ben, Angliában, Wetherbyben fogadták el a közösség nemzeti felelősei és a nemzetközi tanács. E dokumentumok a kezdeti elképzeléseket is tartalmazzák, az 1980-2020 közötti időszakban pedig széleskörű egyeztetésekkel az öt földrészen szaporodó közösségek sajátosságait is beépítik, és szükség szerint kiegészítik, módosítják, megújítják. A Charta fogyatékos emberről megfogalmazott alapvetése szerint „minden fogyatékos ember teljes személyiség, akinek ugyanolyan emberi jogai vannak, mint másoknak. Különösen joga van ahhoz, hogy szeressék, elismerjék, és tiszteletben tartsák lényét, döntéseit; joga van ahhoz is, hogy megkapja a szükséges segítséget, hogy minden területen – lelki és emberi téren egyaránt – fejlődni tudjon.” (Charta és Konstitúció)

A Hit és Fény az értelmi fogyatékos emberek befogadásáért

A Hit és Fény közösségi mozgalomként az értelmi fogyatékos emberek köré szerveződik. Tagjai ök, testvéreik, szüleik és segítők. Egy kisközösséget mintegy harminc fő alkot. A közösség lelki vezetőt is felkérhet, azonban egyházi személy jelenléte nem elvárás. A csoportok havonta találkoznak. Az értelmi fogyatékos emberek középpontba helyezése az általuk képviselt krisztusi értékekre hangolja a közösség tagjait. A versennyel, a gazdasági előnyszerzéssel, a sikerrel és a pénzzel szemben a gyengék, a szegények jelenléte, a gyöngédség és hűség, a meghallgatás és a hit a meghatározó tartalmak a Hit és Fény közösségeiben.

A Hit és Fény lelkeségi mozgalom *küldetése*, hogy közösségei a találkozás, a közös ünneplés, az ima, a kialakuló és megszilárduló barátságok, a hűség, a kölcsönösségen alapuló kapcsolatok helye legyen. A Hit és Fény küldetésében jelen van, hogy integrálja közösségeit és annak tagjait a társadalom, az egyházaik, keresztény közösségeik és plébániáik tevékenységeibe. Mindezt az ökumené szellemében, a közösségben megjelenő különböző felekezetek közös keresztény gyökereit megtartva és feltárva.

A Hit és Fény *lelkiségét* három alapvetés foglalja össze:

Isten minden embert szeret. A fogyatékos ember teljes személyiség, aki a közösség más tagjaival egyenlő jogokkal bír. Isten egyformán szereti valamennyi embert és a közösség hisz abban, hogy az értelmi fogyatékos emberekben is él Jézus, még ha nem is tudják ezt kifejezésre juttatni. Az Újszövetség Krisztus által képviselt ember-képe ez, mely nem kapcsolja bűnhöz, büntetéshez a fogyatékoságot. Így teremtett lényként a fogyatékos embereknek is joguk van részesedni egyházaik liturgikus hagyományaiban, a szentségekben, egyházuk lelki tartalmaiban. Az értelmi fogyatékos ember a közösségben való jelenlétével közvetíteni tudja a krisztusi kegyelmet és békét.

Szükség van közösségre. A hit megéléséhez mindenkinek, a legsúlyosabban fogyatékos embereknek is szükségük van társakkal találkozni, a közösség légkörében megélni a hitüket és a szeretetet. Az értelmi fogyatékos ember egyszerű és konvencióktól mentes, szeretetet ad és befogad, ezzel Krisztus szeretettánát éli, és evangelizálja környezetét. Ennek felismerése és befogadása azonban a közösség többi tagjától megkívánja a szeretetben való hűséget. Mária példáját ismerve a megtérés és a szeretetben való hűség értelmet nyer: ő és a Jézus által szeretett tanítvány a szenvedő Jézussal vannak, mintegy teljes jelenléttel élik meg vele a közösséget, hordozzák szenvedését. A Hit és Fény csoportjai is ilyen teljes jelenléttel történő találkozásokban élhetik meg a béke és az öröm közösségét.

Úton a mélyebb emberi érettség felé. Ahhoz, hogy a teljes értékű, egymás jelenlétében történő közösségi találkozások megtörténjenek, a tagoknak érteniük, ismerniük kell az értelmi fogyatékos személyeket, fel kell ismerniük igényeiket és szükségleteiket. A közösség mellett elkötelezett tag törekszik jártasságot szerezni ebben.

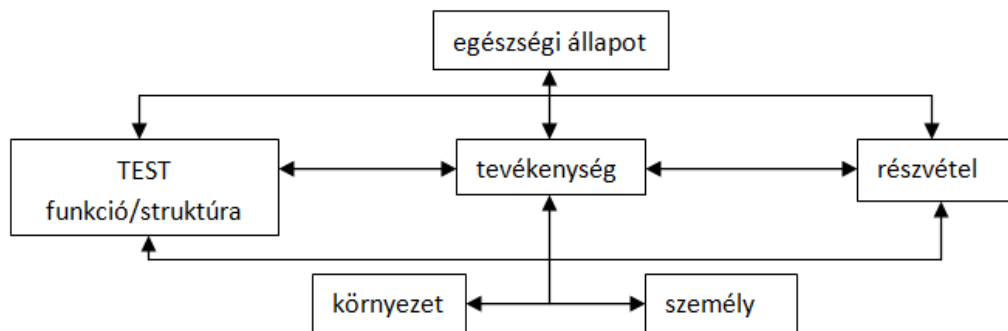
A Hit és Fény *tevékenysége*. A Hit és Fény közösségi mozgalom. A közösség rendszeres találkozókat tart, emellett lehetnek nyári táborok, zárandoklatok, képzések, imaórák és lelkigyakorlatok. Nem feladata intézmények alapítása és fenntartása. A Hit és Fény együttműködik más, az értelmi fogyatékos embereket és családjaikat segítő szervezetekkel és mozgalmakkal. A Hit és Fény egyetlen nemzetközi közösségként anyagi és lelki tartalmak igazságos megosztására törekszik. (Charta és Konstitúció)

A fogyatékos WHO-modellje és a Hit és Fény értelmi fogyatékos ember-képe

A Charta és Konstitúció szövegét tanulmányozva revelatív erejű a felismerés, hogy a bennük megjelenő – rehabilitációs szemléletet is magában hordozó – bio-pszicho-szociális megközelítésű fogyatékos

ember-kép húsz évvel előzte meg a WHO 2001-es, funkcióképesség-fogyatékoság összetevők kölcsönhatását ábrázoló modelljének megjelenését. (2. ábra)

A WHO-séma ábrázolja a személyi és környezeti kontextuális tényezők szerepét a fogyatékoság folyamatában. Ez a modell már hangsúlyozza, hogy az egyén kóros egészségi állapota és a környezeti tényezők (magában foglalva a társadalom attitűdjeit, a jogi környezetet, az infokommunikációs és épített környezeti akadályokat) meghatározó kölcsönhatásban állnak. A fogyatékoság – funkcióképesség alábbi, szociális modellje a fogyatékoságot elsősorban az egyén társadalmi beilleszkedésének problémájaként értelmezi. Megoldását a társadalmi – ezen belül az emberi jogi – környezetet megváltoztató, kollektív összefogásban látja.



2. ábra: A funkcióképesség és a fogyatékoság alkotóelemeinek kölcsönhatása a WHO 2001-es modelljében /FNO, 2004/

A Hit és Fény legitimációs dokumentumaiban (Charta és Konstitúció) megjelenő értelmi fogyatékoság-kép, az értelmi fogyatékos személyek szükségleteit fogalmazza meg, a krisztusi szeretet kiterjesztett értelmezésével a fogyatékos személyekre, elsősorban az értelmi fogyatékos emberekre. Megvalósulását az ő számukra a *személyesség* megélésének lehetőségében látja: a hitben, a közösségben és a kapcsolatokban.

A magyarországi Hit és Fény közösség létrejötte

Dr. Dörnyei Bélánéval, Ari néniével készült 1994-es interjúból: „1981-ben két szálon indult el a Hit és Fény története Magyarországon. Egy Franciaországban élő apáca rokonunk hívott minket Lourdes-ba. Akkoriban ez nem ment könnyen, s így csak Klári lányom utazott ki a Kacsó házaspárral. Ők tartották a táblát a húsvéti zárandokmenetben, amelyen a Magyarország felirat volt látható. Ekkor ismerkedtek meg Jean Vanier-val, aki elvitte őket Trosly-ba, s megmutatta a Bárkát... Jean megígérte, hogy küld valakit, aki segítséget ad. Ígéretéhez híven egy-két évvel később eljött hozzánk a Bárkából Bea és Budapesten tartott előadásokat. Eljött Köveskálra is, a táborunkba. Beszélt arról, hogy mi a Bárka és mi a Hit és Fény.

A történet másik szála ugyanitt kezdődött. Minthogy nekünk nem sikerült kijutnunk Lourdes-ba, azt gondoltuk, valamit mégis tehetnénk együtt azokkal az ismerős családokkal, akiknek a miénkhez hasonlóan sérült gyerekük van. Tudtuk, mekkora problémát jelent a gyerekekről való gondoskodás a nyári szünetben, amikor a szülők dolgoznak... Így táborhelyet kezdtünk keresni. A keresztlányom segítségével jutottunk el Tapolcára, onnan Köveskálra, ahol egy üresen álló plébániát találtunk... felkerestem Bogyai Mária-t, akiről tudtam, hogy családgondozással foglalkozik... és ő azt mondta: csak csináld mindenképpen! No jó, de én egészen addig sohasem foglalkoztam értelmileg sérült gyermekekkel, csak normál iskolásokkal... Mégis belevágtunk.” (Maró, 1994)

1981-ben Budapesten dr. Bogyai Mária pszichológus és dr. Dörnyei Béláné tanár – ötgyermekes, köztük egy Down-szindrómás gyermek édesanyja – segítő, önszorgító csoportot hoztak létre értelmi fogyatékos gyermeket nevelő családok számára. Első programként a nyári időszakban próbálták a szülőknek segíteni, hogy értelmi fogyatékos gyermeküket biztonságos körülmények között tudják nyaralni küldeni. Bogyai Mária-t és a Dörnyei családot katolikus hite arra készítette, hogy a nyaralásra meghívott gyermekek és szülei lelki és életvitelbeli támogatást is kapjanak. Figyelmet fordítottak arra is, hogy

állami gondozott értelmi fogyatékos gyermekek is részesüljenek a nyaralási lehetőségben. A Dörnyei család legidősebb lánya, Klára gyógypedagógus hallgató volt, ő a főiskolai képzésben keresett és talált segítőköt eleinte a nyaralásokhoz, majd a formálódó közösség számára. 1981-ben a Dörnyei család meghívást kapott a nemzetközi „Foi et Lumière” lourdes-i húsvéti zárandoklatára, ahol magyar résztvevőként Dörnyei Klára, Kacsó András és Ági megismerkedtek Jean Vanier-val, ellátogattak a Bárka (l'Arche) „bölcsőjébe” Trosly-Breuil-be. 1981 nyarától néhány család, majd egyre több fiatal segítő összefogásával Dörnyeiék táborot szerveztek Köveskálón, melyet évről évre még sok követett.

1982-ben a budapesti Csalogány Utcai Foglalkoztató Iskola és Nevelőotthon gyógypedagógus-pszichológusa, dr. Molnár Iлона megkérte Kozma Imre atyát, hogy tartson hittant értelmi fogyatékos gyerekeknek és szüleiknek. Ili néni szívvel-lélekkel szervezte ezt a hitoktatást a zugligeti Szent Család Plébánián, Kozma atya pedig rendszeres hittanórákat tartott. Ez a lehetőség az addig csak a nyaralásokon találkozó csoportok számára évközi találkozásokat is lehetővé tett. 1982. február 2-án, Gyertyaszentelő Boldogasszony napján, amely a Hit és Fény közösség kiemelt ünnepe, a zugligeti templomban több mint százötvenen ünnepeltek fogyatékos emberek, szülők és segítők. Bogyai Mária egyre inkább irányítójává vált a szerveződő mozgalomnak, segítségével 1984-ben néhány család egy lengyelországi zárandoklaton találkozott Jean Vanier-val, aki a magyarországi politikai körülményeket ismerve Hit és Fény közösségek létrehozását javasolta, bár a magyar családok a Bárka mozgalom iránt is érdeklődtek. Ettől kezdve tudatos közösség-alakítás történt: a hittanórák havonkénti közösségi találkozókká váltak, működésüket pedig a Hit és Fény nemzetközi gyakorlata és tapasztalata segítette. Az első tíz év (1981-1991) növekedését szolgálta az egyre szaporodó kisebb közösségek számára az internet és mobiltelefon elterjedése előtti korban az aprónyomtatványok, sokszorosított előadás-szövegek, lelki gyakorlat-összefoglalók és a nemzetközi Hit és Fény kiadványainak fordítása, sokszorosítása és a tagokhoz való eljuttatása.

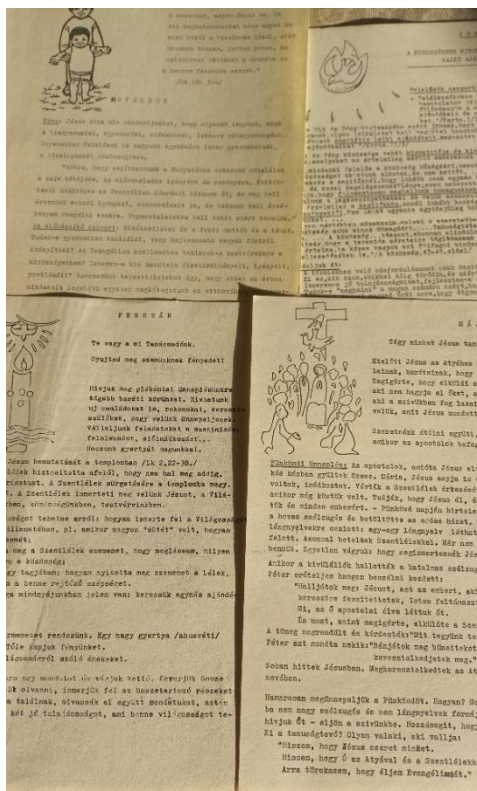
Dokumentumok és kisközösségek a magyarországi Hit és Fény első tíz évéből

1986. szeptember 17-én Jean Vanier Magyarországon járt, és a budapesti, zugligeti Szent Család Plébánián találkozott az értelmi fogyatékos gyermekek, felnőttek, szüleik és segítők csoportjával. (3. ábra)



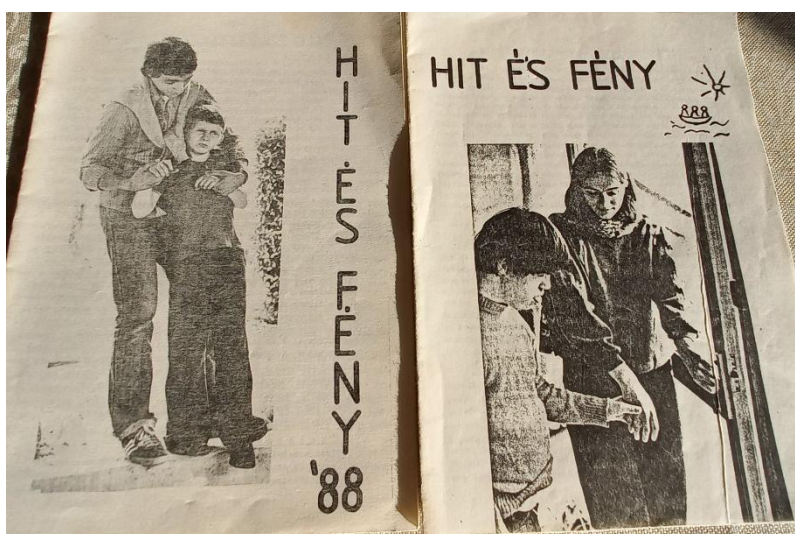
3. ábra: Zugliget, 1986. szeptember 17: előtérben dr. Dörnyei Béláné, mögötte Jean Vanier. (a szerző tulajdona)

A látogatást követően a magyarországi közösség meghívást kapott a nemzetközi Hit és Fény közösségbe. 1986 a magyarországi Hit és Fény létrejöttének éve. A nemzeti felelős Bogyai Mária lett, papként Hagyó József segítette a közösségeket. Az első közösségek: Szőlő, Búzakalász és Napsugár (Budapest), Halászsok (Sátoraljaújhely). Megkezdődtek a rendszeres, havonkénti találkozók és folytatódott a nyári táborozás a közösségek számára. A találkozókhoz a nemzetközi közösség tematikáját kapta meg és sokszorosította a magyar közösség. (4. ábra)



4. ábra: Tematikák a havi találkozókhöz (saját felvétel)

1988-ban újabb közösségek alakultak: Búzavirág, amely a Búzakalászból vált ki, Csillagok (Szombathely), Testvérek (Budapest). Megjelentek az első „Úturalók”. Ezeket a kis gépelt füzeteket francia nyelvről fordították, és a közösségek indulását segítő ismereteket tartalmaztak, valamint a Hit és Fény lelkiségi mozgalom alapelveivel ismertették meg a kisközösségeket. A „Hogyan kezdjük?-útmutató” a találkozások és a kapcsolattartás első iránytűje volt: a találkozók a fogadás és az osztozás alkalmi, helyet kap az imádság és az Eucharisztia ünneplése, végül az étkezés és a közös ünnep is állandó elem. A „negyedik időszak” a két találkozó közti időszak, amely a barátságok és a személyes kapcsolatok mélyülését hozhatják megkeresésekkel, látogatással, telefonhívással. (5. ábra)



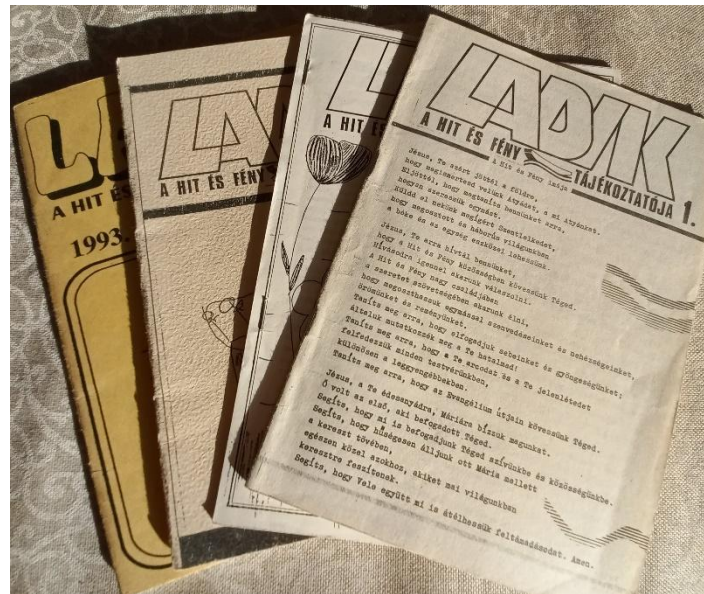
5. ábra: „Úturaló” 1988-89-ből (saját felvétel)

1989. június 26 - július 1. között Jean Vanier ismét Magyarországra jött, és Kecskeméten, a Piarista Gimnázium épületében lelkigyakorlatot tartott a Hit és Fény közösség és a Bárka közössége számára.

Erre a frissen rendszerváltó országban lehetőség nyílt már. A lelki gyakorlat jelentősen segítette a magyarországi Bárka Közösség indulását és működését segítő baráti kör létrejöttét, mely elkezdte előkészíteni egy magyarországi Bárka-ház létrehozását. 1989 őszén megalakult a magyarországi Bárka Közhasznú Egyesület, majd 1991-ben Draskóczy Ildikó vezetésével Dunaharaszttiban megnyílt a Bárka-ház, mely fogadott olyan értelmi fogyatékos fiatalokat is, akik korábban állami gondozott gyermekként a Hit és Fény közösség tagjai voltak.

1989-ben is új közösségek alakultak a Hit és Fényben: a Szivárvány (Napsugárból) és a Mustármag Budapestben.

1990-ben, az év elején megjelent a Ladik első száma, mely ettől kezdve a Hit és Fény negyedévenkénti tájékoztatója. A havonkénti találkozók témáját tartalmazta, francia nyelvből fordítva, saját közösségi tapasztalatok megfogalmazására is teret adott, és a közösségek is szerkesztettek egy-egy számot, melyben bemutatkoztak, újabb tematikus rovatokat indítottak. (6. ábra) Ebben az évben megalakult a magyarországi Hit és Fény Egyesület és a Hit és Fény Alapítvány. Újabb közösségek lettek, a Madárkák Gödön és a Halak közösség Miskolcon.



6. ábra: Ladik újságok (saját felvétel)

1991 húsvétján 13 000 zárandok gyűlt össze Lourdes-ban ismét, ezúttal 60 országból. Ez a nemzetközi Hit és Fény húszéves jubileuma volt. Magyarországról dr. Dörnyei Béláné volt a zárandoklat felelőse, mintegy hatvan közösségi tag vett részt „Az egység felé” – zárandoklaton.

A Hit és Fény az ökumené útján járt, a magyarországi közösség pedig új csoportokkal, számos fiatal segítővel kereste az egységet a kicsik és gyengék között. Lezárult az első időszak, amely egy szocialista állam-berendezkedés időszakában kezdődött, a fogyatékos gyermeket nevelő szülők szükségleteire akart válaszolni nyaralással, közösség biztosításával, és egy köztársaságban folytatódott, mint egy stabil nemzetközi kapcsolatokkal rendelkező ökumenikus közösségi háló, amely nagyszerű programokat valósított meg az értelmi fogyatékos emberekről való gondoskodás és integrációjuk érdekében.

Pilot-kutatás gyógypedagógusokkal – önkéntesség és pályaszocializáció

A korszerű önkéntesség megjelenése a Hit és Fény közösségben meghatározó szerep volt: a fogyatékos személyek, a családtagok mellett az úgynevezett animátor csoport tagjai elsősorban fiatal önkéntesekből álltak. Ők a magyar közösség indulásakor nagy számban voltak gyógypedagógus hallgatók. Az ő pályaszocializációjukban milyen szerepet játszott a Hit és Fény közösség? Interjúk felvételével kerestük kérdésünkre a választ.

Interjú-alanyaink M, K, A, Zs, E, valamennyien nők, életkoruk 50 és 58 év közötti, jelenleg is aktív gyógypedagógusok. A Hit és Fény közösséggel főiskolai tanulmányaik alatt (1984-1990 között), a megalakulás időszakában kerültek kapcsolatba. Párhuzamos hatásként érte őket a rendszerváltást

megelőző gyógypedagógus-képzés tartalma és a katolikus egyház progresszív megújulási mozgalmi közül a formálódó Hit és Fény ökumenikus szemléletű szellemisége.

Valamennyien a korábban felsorolt kisebb közösségek tagjai voltak, melyek a Hit és Fényen belül jöttek létre az első évtizedben. Az ökumenikus lelkiség vizsgált kis mintánkban is leképeződött: alanyaink felekezeti hovatartozás szerint különböző egyházakhoz tartoznak: 3 fő katolikus, 1 fő református, 1 fő izraelita.

Tevékenységük az évek során az önkéntesség egyre felelősebb és tudatosabb szerepvállalására inspirálta őket. Zs. a Hit és Fény-hez évek elteltével nemzeti felelősként; E. a Hit és Fény közösség kárpátaljai alapítójaként; M. pedig felnőtt értelmi fogyatékos emberek Hit és Fény énekkarának vezetőjeként kapcsolódik.

Az elkészült interjúk néhány részlete megvilágítja azokat az élményeket, érzéseket, pszichés folyamatokat, amelyek

„..84-ben felvettek a főiskolára, de fogalmam sem volt, hogy mit akarok csinálni, mert korábban máshová jelentkeztem...elhívott egy barátnőm a nyaralásra..”

„...nekem az elején a sérültekkel való kapcsolat volt meghatározó, hogy teljesen ránk voltak bízva.”

„...nagyon sok ember van különböző kulturális háttérrel, de mindenkinek megvan a helye..”

„...az egész szervezet demokratikus... akkoriban Magyarországon még más politikai rendszer volt...”

„...amit itt tanultam, átvihető volt az életbe..”

„...T-re emlékszem, ő volt az első Down-szindrómás, akit életemben láttam”

„...Z sokkolóan hatott rám, 18 évesen a nyaraláson összehúztam magam, félttem a sérültek világától.”

„...tanácstalan voltam...mindenki úgy viselkedett, mintha „normális lenne..”

„...velem egykorú lányok, akik középiskolában már nyaraltattak, otthonosan mozogtak ebben a világban...”

„...megtanultam beszélgetni a szülőkkel.”

„...három éve voltam a Hit és Fényben, amikor zárandoklatra mentünk Lourdes-ba. A buszúton együtt voltunk: sérültek, segítők, családtagok, pszichiátriai betegek. Ezen az úton váltam kompetens segítővé.”

Hogy valóban „kompetens segítővé” váltak-e ezek a gyógypedagógus-hallgatók, annak megválaszolásában segít, ha az elhangzottakhoz hozzáillesztjük a magyarországi gyógypedagógus-képzés képzési és kimeneti követelményeinek néhány elemét (*EMMI rendelet*, 2016). Azokat az elemeket, amelyek a Hit és Fényben végzett önkéntes tevékenység során megjelentek, fejlődtek, alakultak az animátorként résztvevőkben a nyaralások, a havonkénti rendszeres találkozók, a közös ünnepek és szertartások során. A KKK szerint a gyógypedagógus tudása, hogy „Ismer olyan technikákat, amelyekkel a környezet konfliktusait oldani tudja. Tájékozott a krízis- és válsághelyzetekben alkalmazható segítségnyújtás, mentálhigiénés támogatás lehetőségeiről.”

A közösségi alkalmak és a nyaralások formálták a segítők attitűdjét is. A KKK-ban megfogalmazott következő gyógypedagógus attitűd-elemekkel összhangban: „A gyógypedagógus törekszik az ön- és társismeret, önelfogadás, önreflektivitás fejlesztésére. A „Semmit rólunk nélkülünk” elv értelmében támogatja és elősegíti a fogyatékos emberek minél aktívabb részvételét, és önrendelkezésük megvalósulását az őket érintő folyamatokban.”

Végül a gyógypedagógus felelőssége és autonómiája: „Felelősséget vállal a fogyatékos személy felelősségérzetének, önállóságának, autonómiájának kialakításáért. A partnerekkel előítélet-mentes, kölcsönös tiszteletről és bizalomra épülő kapcsolatrendszerrel teremt... Munkáját teamben végezi. Krízis- és válsághelyzet esetén hatékony tanácsot ad, segítséget nyújt, vagy kér.”

Összességében megállapíthatjuk, hogy a korszerű gyógypedagógus-képzés képzési és kimeneti követelményének számos eleme valósul meg olyan, az önkéntes segítő tevékenységet lehetővé tevő környezetben, mint a „Hit és Fény” közösség.

IRODALOMJEGYZÉK

Beregszászi Georgina, Singh-Bahadur Amar, Singh-Bahadur Mónika (szerk., 2011): *Ünnepeljünk! 25 éves a magyarországi Hit és Fény*. Hit és Fény Alapítvány, Budapest.

Kálmán Zsófia és Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.

Könczei György, Hernádi Ilona Kunt Zsuzsanna és Sándor Anikó (2015): *A Fogyatékoságtudomány a mindennapi életben*. BME Tanárképző Központ. Tankönyvtár, Budapest.

Magyar Adél és Pukánszky Béla (2015): *Az értelmileg akadályozott gyermekről és felnőttéről alkotott mentális kép történeti, kulturális változásai az elzáró intézményrendszer fejlődéstörténetének tükrében*. SZTE JGYPK Mentorháló tananyag.
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Az_ertelmileg_akadalyozott_gyermekrol_es_felnottrol/index.html [2022. 11. 20.]

Mathieu, Marie-Helène (2016): *Soha többé egyedül! A Hit és Fény kalandja 1971-től napjainkig*. Magyar Máltai Szeretetszolgálat. Budapest.

Nagy, Enikő (2015): Csodaországban. Látogatás Jean Vanier-nál, a franciaországi Bárka közösségben. *Új Ember*. 71. 50. 8-9. Budapest.

Ombre et Lumière (1981) különszám a Hit és Fényről. gépelt fordítás

Hit és Fény Charta és Konstitúció/1980, 1982, 1984, 1986, 1990, 1994, 1998, 2002/
<http://hitesfeny.hu/a-hit-es-fenyrol/charta-es-konstitucio/> [2022. 11. 20.]

Szociális és Családügyi Minisztérium, Országos Egészségbiztosítási Pénztár (2004): FNO – A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása. Medicina Könyvkiadó. A WHO hozzájárulásával.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9632428382-hun-LR.pdf?sequence=124&isAllowed=y> [2022. 11. 20.]

Maró Anna (1994): Dr. Dörnyei Béláné: A kezdetekről. In: *Ladik*. 19. 22-24. Budapest 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

FÉLIGAZSÁG VAGY ZSENIÁLIS INTUÍCIÓ?

TISZAI LUCA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar

Gyógypedagógus-képző Intézet

tiszai.luca@szte.hu

Összefoglaló

E tanulmányban három olyan személy munkásságát vizsgáljuk meg a mai kutatások fényében, akik ötleteikkel megelőzték korukat, gondolkodásuk, módszereik előre vitték a nevelés-oktatás elméletét, illetve gyakorlatát.

Közös e három személyben az is, hogy kutatásuk, vagy annak elméleti háttere ma már megkérdőjelezhető. Mégis, hírnevük, hatásuk, vagy az őket övező tisztelet miatt életművük továbbra is hat olyan területeken is, ahol már érdemes volna felülvizsgálni az elgondolásait.

Jean Piaget a gyermeki gondolkodás fejlődéséről szóló elméletét igen kis elemszámú minta vizsgálatával végezte, a saját gyermekeinek és hasonló társadalmi osztályból származó ismerősök gyermekeinek megfigyeléséből vont le következtetéseket. A gondolkodás fejlődéséről szóló elképzelései részben időtállóak, míg számos elgondolását cáfolta a fejlődéstudomány.

Goodenough akkor alkotta meg az intelligenciahányadossal korreláló rajzkvóciens fogalmát, mikor az intelligencia kutatása még gyermekcipőben járt. A kutatók véleménye megoszlik az RQ validitását illetően, mai követői egy kis módosítással alkalmazzák az általa kidolgozott eljárást.

Delacato az agy filogenetikus fejlődésére alapozta a mozgáskonceptióját, ami (attól eltekintve, hogy az elméleti alapja nem állja meg a helyét), ma is hatékony mozgásterápiás megközelítések alapjává vált.

Kik voltak ők, mennyiben hordozzák koruk szemléletét és mennyiben hoztak újdonságot? Hogyan él tovább a munkásságuk, hogyan fejlesztették tovább a módszereiket, illetve milyen kritikát fogalmaz meg ezekkel kapcsolatban a 21. század fejlődéstani, pszichológiai vagy pedagógiai kutatása?

Kulcsszavak: Piaget, Delacato, Goodenough, gyermeki fejlődés, kritika

Ebben a tanulmányban három olyan személy munkásságát vizsgáljuk meg a mai kutatások fényében, akik ötleteikkel megelőzték korukat, gondolkodásuk, módszereik előre vitték a nevelés-oktatás elméletét, illetve gyakorlatát. Az is közös e három személyben, hogy kutatásuk, vagy annak elméleti háttere ma már megkérdőjelezhető. Mégis, hírnevük, hatásuk, vagy az őket övező tisztelet miatt életművük továbbra is hat olyan területeken is, ahol már érdemes volna felülvizsgálni az elgondolásait. Jean Piaget a gyermeki gondolkodás fejlődéséről szóló elméletét igen kis elemszámú minta vizsgálatával végezte, a saját gyermekeinek és hasonló társadalmi osztályból származó ismerősök gyermekeinek megfigyeléséből vont le következtetéseket. A gondolkodás fejlődéséről szóló elképzelései részben időtállóak, míg számos elgondolását cáfolta a fejlődéstudomány. Goodenough akkor alkotta meg az intelligenciahányadossal korreláló rajzkvóciens fogalmát, mikor az intelligencia kutatása még gyermekcipőben járt. A kutatók véleménye megoszlik az RQ validitását illetően, mai követői egy kis módosítással alkalmazzák az általa kidolgozott eljárást. Delacato az agy filogenetikus fejlődésére alapozta a mozgáskonceptióját, ami (attól eltekintve, hogy az elméleti alapja nem állja meg a helyét), ma is hatékony mozgásterápiás megközelítések alapjává vált. Kik voltak ők, mennyiben hordozzák koruk szemléletét és mennyiben hoztak újdonságot? Hogyan él tovább a munkásságuk, hogyan fejlesztették tovább a módszereiket, illetve milyen kritikát fogalmaz meg ezekkel kapcsolatban a 21. század fejlődéstani, pszichológiai vagy pedagógiai kutatása?

Kulcsszavak: Piaget, Delacato, Goodenough, gyermeki fejlődés, kritika

1. Florence Goodenough

Florence Goodenough (1886-1959) szegény sokgyermekes farmer családban született, nem tudott iskolába járni, otthon tanult, míg meg nem szerezte az érettségit. Érettségi után felsőfokú

tanulmányokba kezdett: pedagógiából szerzett főiskolai diplomát 1908-ban, majd a Columbiiai Egyetemen szerzett mesterfokozatot (Harris, 1959, Vass, 2021).

Mesterfokú tanulmányai után (1920) iskolapszichológusként dolgozott, így kerültek kutatásai középpontjába a gyermekrajzok. 1921-ben kezdett a Stanford Egyetemen dolgozni Lewis Termannal, a Stanford-Binet teszt kidolgozójával (Harris, 1959, Jolly, 2010).

1.1 Florence Goodenough és a kor tudományos közege

Ahhoz, hogy megértsük, miért volt olyan jelentős a kutatása, érdemes néhány szóban összefoglalni az adott korszak tudományos közegét, amelyben tanulmányait folytatta. Felsőfokú tanulmányainak kezdetével egyidőben Franciaországban Alfred Binet elkezdett az intelligencia kutatásával foglalkozni. A kutatásra a francia kormány megbízásából került sor, apropója pedig az általános tankötelezettség bevezetése volt. Mivel a tantervi követelményeket a gyermekek egy része nem tudta teljesíteni, Binet 1904-ben kapott megbízatást olyan tesztrendszer kidolgozására, ami az iskolában gyengébben teljesítő gyermekeket időben kiszűri. A szűrés célja a prevenció volt: hogy az érintett gyermekek számára megfelelő pedagógiai felkészítéssel megelőzzék az iskolai kudarcot (Gould, 2000).

Binet tiltakozott az ellen, hogy az általa kidolgozott rendszert a gyermekek képességének összehasonlítására használják, sőt, azokban a speciális osztályokban, ahol a preventív edukációt megkezdték az IQ növekedéséről számoltak be, tehát az IQ-t nem tekintette veleszületett és megváltoztathatatlan adottságnak. „A skála helyesen szólva nem teszi lehetővé az intelligencia mérését, mert az intellektuális mennyiségek nem összeadhatók és ezért nem mérhetők lineáris felszínnek mentén” (Binet, 1908, 259. o., idézi Gould, 158. o.) „Az intelligencia nem olyan egyszerűen skálázható dolog, mint a magasság. Szükségesnek tartjuk, hogy ragaszkodjunk ehhez a tényhez, mert később az egyszerűség kedvéért egy nyolcéves gyerekre azt fogjuk mondani, hogy hét vagy kilenc év a mentális kora. Ha ezeket a kifejezéseket önkényesen értelmezzük, akkor téveszmékhez vezetnek” (Binet, 1911, idézi Gould, 158. o.).

Binet követői viszont egészen másképp gondolkodtak az IQ-ról. Az IQ mérését amerikában HH Goddard kezdte népszerűsíteni, aki az IQ-t egyszerűen mérhető, örökletes és változatlan tényezőként kezelte, sőt meglehetősen önkényes alapon az IQ és a moralitás között párhuzamot vont: az alacsony intelligenciahányadost bűnöző hajlammal, míg a magas IQ-t magas erkölcsi normákkal hozta kapcsolatba. Az IQ méréssel fő célkitűzése volt egy társadalmi hierarchia megalapozása, ahol bizonyos feladatkörök meghatározott intelligenciahányadoshoz köthetők. Szerinte a munkások intelligenciaszintje nem sokkal áll a gyermekek fölött, ezért nem szabad rájuk komolyabb munkát bízni, értelmi fogyatékos emberek esetén az eugenetika (fajnevelés) alapelveit tartotta követendőnek, vagyis a társadalom megtisztítása érdekében a sterilizációt szorgalmazta, hogy a „rossz génnek” ne öröklődjenek tovább (Gould, 2000).

Lewis M. Terman, Goodenough későbbi doktori témavezetője, a Stanford egyetem professzora kevésbé gondolkodott szélsőségesen, de Goddardhoz hasonlóan az IQ-t öröklött és változatlan mérőszámként értelmezte. Míg addig az elsődleges fókusz az iskolába lépő gyermekek szűrése volt, Goddard 15 éves korig mérő tesztet dolgozott ki, Terman megalapozta a felnőttkorig mérő IQ tesztet, és annak szervezett alkalmazását az iskolai kereteken kívül pl. a hadseregben is (Gould, 2000).

Ebben a korszakban kezdte tudományos karrierjét Goodenough, amikor az intelligencia kutatása nemcsak a kutatókat érdekelte, de politikai, társadalmi tényezővé kezdett válni. A Goodenough által kifejlesztett teszt (angolul Goodenough Draw-a-Man Test, rövidítve GDAMT). Az eredeti angol utasítás „draw a man” (DAM) kifejezeten férfi rajzát kérte, mert kutatásaiban arra jutott, hogy a férfit ábrázoló rajzok egységesebbek, voltak, így megbízhatóbb eredménnyel szolgáltak. (Ma a „draw a person” (DAP) utasítást használjuk, az emberrajzok különböző tesztjeit is így rövidítjük.) (Vass, 2021).

1.2 A Goodenough teszt

Goodenough 1924-ben írt Doktori értekezését 1926-ban *Measurement of Intelligence by Drawings* címen publikálták. A teszt részletesen kidolgozott 51 tételből álló pontozási rendszeren alapult, amely a rajz komplexitását, az emberrajz arányait és a motoros koordinációt méri. Az 1900-as évek közepén a legszélesebb körben használt mérőeszköz volt Stanford-Binet teszt mellett az emberrajz ábrázolása, amit Goodenough doktorandusza, Dale Harris (1915-2007) később átdolgozott és kibővített (Harris, 1963; Jolly, 2010). Ez lett a ma is használatos Goodenough-Harris teszt. A teszt hihetetlenül sikeres lett:

három éven belül a 3. leggyakrabban használt pszichológiai tesztté vált, és mai napig a tíz legerjedtebb teszt között tartjuk számon (Vass, 2021).

A siker oka az volt, hogy nem verbális tesztként kiküszöbölt számos kulturális különbségekből fakadó problémát, megbízhatónak bizonyult, és sem a felvétele, sem a kiértékelése nem volt bonyolult. Az emberrajz maga néhány percet vett igénybe, a kiértékelése is gyorsan ment és nem volt hozzá szükség különleges szaktudásra. Ráadásul az eredményei jól korreláltak más intelligenciatesztek eredményével (Goodenough, 1924, 1926, 1949; Harris, 1963; Jolly, 2010).

1.3 Rajzkvóciens (RQ) = intelligencia-kvóciens (IQ)?

Bár Goodenough munkáját nagy tisztelet övezte tudományos megalapozottsága miatt (Hagood, 2003), a mai kutatások nem erősítették meg az RQ=IQ összefüggést. Érdeemes hozzátenni, hogy sem Goodenough (1924, 1926), sem Harris (1963) nem úgy határozta meg az emberrajz tesztet, mint az intelligencia mutatóját, hanem mint az értelmi fejlődés elmaradását megfelelően jelző kiegészítést más vizsgálatok mellé. Természetesen az elmúlt lassan száz évben rengeteg kutatás folyt, amely különböző szempontokból vizsgálta a teszt érvényességét, vagy új szempontokkal egészítette ki (pl: Ansbacher, 1952 Baraheni, Heidarabady, Nemati és Ghोजazadeh, 2018; Cox és Catte, 2000 Papavassiliou, 1953, Sehringer, 1957).

Mai tudásunk alapján a rajzok színvonala nemcsak intelligencia függvénye, hanem befolyásolhatja a rajzok színvonalát számos aktuális tényező (a gyermek aktuális állapota, hangulata, esetleges ellenszenve a tesztelőkkel, vagy a tesztelő személyével szemben), illetve vizuomotoros vagy grafomotoros elmaradások. Ezt a kutatómódszertan szókészletével úgy fejezzük ki, hogy a teszt adatfelvételi objektivitása nem megfelelő, hiszen más eredményt kaphatunk attól függően, hogy a tesztelő személy jelenléte inspiráló, vagy épp félelemkeltő a gyermek számára. Az érzelmi összetevő és az intelligenciával nem összefüggő motorikus funkciók atipikus fejlődése teszi kérdésessé a teszt validitását, vagyis azt, hogy a teszt azt méri-e, amire kidolgozták. A kutatási eredmények ezzel kapcsolatban nem egyértelműek, de bizonyos kutatások azt mutatják, hogy érzelmi tényezők miatt az RQ értéke ez napon belül is változhat (Sehringer, 1999). Elizabeth Munsterberg Koppitz kidolgozott egy olyan módszert, amelyik elkülöníti a rajz fejlődési és érzelmi indikátorait 30-30 itemre bontva azokat. A mai kutatások inkább ezt a módszert ajánlják (Groves és Fried, 1991; Eno, Elliott és Woehlke, 1981; Koppitz, 1966, 1968; Vass, 2021).

Bár a gyógypedagógiában továbbra is népszerű a Goodenough-Harris féle teszt, mert könnyű felvenni és a pedagógus kompetenciájába illeszkedik annak kiértékelése, mégis érdemes óvatosan bánni annak eredményével, figyelembe véve a tényezőt, hogy kezdetben mind az IQ, mind az RQ kidolgozásával az iskolába lépő gyermekek szűrése és a későbbi iskolai kudarcok megelőzése volt a cél.

2. Jean Piaget és a fejlődési szakaszok

Jean Piaget (1896 – 1980) svájci pszichológus volt a fejlődéslélektan tudományának megalapozója. Bár a gyermekek fejlődéséről alkotott koncepciója meghatározta a huszadik század gyermeki fejlődéséről alkotott nézeteit és pedagógiai gyakorlatát, az elmúlt évtizedekben kritika érte (Babakr, Mohamedamin és Kakamad. 2019; Byrnes, 1988, Driver, 1978; Mallon, 1976).

2.1 Piaget korának tudományos közege

A huszadik század elején Darwin elmélete új nézőpont jelentett a tudományos gondolkodásban. Míg addig elsősorban filozófusok gondolkodtak az emberi tudásról, a biológiailag meghatározott, előre programozott fejlődés koncepciója kezdett kibontakozni. A kor pszichológusai, mint Granville Stanley Hall vagy Arnold Gesell arra törekedtek, hogy minél pontosabban leírják az emberi fejlődés folyamatát, meghatározva azokat a fontos mérföldköveket, amellyel pontosan le lehet írni, hol tart a gyermek ebben a folyamatban. A mérföldkövekhez igyekeztek szigorú életkori határokat illeszteni, amikor az adott viselkedésnek vagy készségnek ki kell alakulnia. Piaget ebben a tudományos közegben kezdett dolgozni, és úgy találta, hogy a legpontosabb megfigyeléseket saját gyermekeinek fejlődésének leírásával tudja megtenni. Jacqueline, Lucienne, és Laurent fejlődését pontosan és részletesen dokumentálni kezdte, és az adatokból összefüggő, értelmező elméletet alkotott a gyermeki gondolkodás fejlődéséről.

2.2 Piaget szakaszos fejlődésméleteinek kritikája

A Piaget munkásságának számos kritikusa akad. Módszertani szempontból a kutatási mintája kicsi volt és reprezentatívnak sem nevezhető. Saját gyermekeinek megfigyelése megkérdőjelezi a kutatói objektivitás lehetőségét. Saját gyermekein kívül más gyermekeket is bevont a kutatásába, de ezek a saját társadalmi osztályából származó, tehát magas szocioökonómiai státuszú, jól képzett szülők gyermekei voltak (Bond és Tryphon, 2009).

A biológiaiailag determinált fejlődési szakaszokról szóló koncepciókat ma már elavultnak tartjuk. A probléma az, hogy ezek az elméletek a fejlődés különböző mutatóira összpontosítanak, miközben a fejlődés folyamatát nem tárják fel (Schlinger, 1992). A szakaszos fejlődésméletek közös pontja a fejlődési szakasz vagyis egy-egy tanulási, gondolkodási mód, amelyeken a gyermekeknek túl kell lépnie, hogy és egy érettebb és összetettebb gondolkodás alakulasson ki. A szakaszos elmélet szerint tehát lehetséges olyan, hogy a gyermek megreked a fejlődés bizonyos szintjén (Pelaez, Gewirtz és Wong, 2008). „Ebből a gondolkodásmódból indult ki az ún. „normális gyermek” koncepciója, hiszen e megközelítés olyan normatívnak gondolt fejlődési információkat adott, amelyek alapján egy ún. „tipikus gyerek” esetében elvárható volt, hogy bizonyos életkorban milyen adott képességekkel rendelkezzen. A tudományos bizonyítékok azt mutatják, hogy ezek az elgondolások önmagukban már nem állják meg a helyüket a gyerekek fejlődésére vonatkozóan, holott még máig is sokan vallják e nézeteket” (Danis és mtsi 2011, 41. o.). A csecsemőkutatók azt is bizonyították, hogy bizonyos funkciók sokkal előbb megjelennek, mint ahogy Piaget ezt leírta (pl. Baillargeon, 1998, 1999; Baillargeon és Luo, 2002; Meltzoff, 1995, Moore és Meltzoff, 2004).

A mai kutatások szerint a kognitív fejlődés korántsem egy ennyire világos és egyértelmű folyamat, amely a cselekvéses tanulásból indul ki, és az absztrakt gondolkodás felé halad. A mai kutatás a környezet és az egyén kölcsönös egymásra hatását hangsúlyozza. Lehetséges, hogy bizonyos cselekvési mód azért alakul ki, mert az adott környezetben az a leginkább adaptív viselkedési forma, míg más esetben azért nem alakul ki, mert az adott környezetben ez nem volna szerencsés.

Más esetben, pl. veleszületett mozgáskorlátozottság esetén a szenzomotoros tapasztalatszerzés akadályozott. A piaget-i modellben a kevesebb szenzomotoros információ egyértelműen az erre épülő gondolkodási funkciók csökkent fejlődéséhez vezet. Bár sokáig úgy gondolták, hogy veleszületett mozgáskorlátozottság esetén a beszűkült mozgásos tapasztalatszerzés következtében értelmi fogyatékosnak alakul ki, ma ezt már elavult nézetnek tekintjük.

A kognitív tudományokban elterjedt az *embodied cognition* paradigmája, amely a test, a környezet és gondolkodás egymástól elválaszthatatlan voltát hangsúlyozza (Schubert és Gün, 2009). A korai kognitív tudomány a testet pusztán információszállító közegnek tekintette, amelyet a magasabb kognitív funkciók funkciók esetén már nem kell számításba venni. Ezzel ellentétben az új paradigma átértékeli a test szerepét, a kogníciót dinamikus multimodális rendszernek tekinti, amelyben a szenzoros és motoros rendszerek, a környezet és az aktuális érzelmek érzetek egyaránt befolyásolnak (Kékesi, 2020). Ebben az értelmezési keretben nem lehet elválasztani a motoros tapasztalatokat és a ráépülő egyre kifinomultabb gondolkodási funkciókat, ezért a mozgásában korlátozott személy kognitív funkcióiról nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy elmaradottabbak volnának, csak azt, hogy a neurotipikus személyek tapasztalati rendszeritől (már amennyiben ez az általánosítás egyáltalán lehetséges) eltérően működnek. Az absztrakt gondolkodás kialakulása sem olyan egyértelmű, mint Piaget gondolta. Az úgynevezett nativista-modularista elmélet szerint genetikusan öröklött tudásrendszerekkel, preferenciákkal és irányított tanulási mechanizmusokkal születünk (Csibra, 2001; Csibra és Gergely, 2002; N. Kollár és Szabó, 2004). Ilyen például a naiv fizika összefoglaló néven számontartott tudásrendszer: a fél éves gyermekek a tárgyak alapvető tulajdonságairól elemi tudással rendelkeznek (Carey és Spelke 1994; N. Kollár és Szabó, 2004).

2.3 Piaget, a konstruktivizmus megalapozója

Bár a szakaszos fejlődésméleteket ma már nem tartjuk korszerűnek, Piaget sémaelmélete egy olyan paradigmát alapozott meg, ami a mai konstruktív tanuláselméletekben tovább él. A konstruktivizmus azt jelenti, hogy a tanulás során egy saját törvényei szerint működő tudásrendszert hozunk létre, vagyis nem egyszerűen befogadjuk az információt, vagy leképezzük a világot, hanem az aktuális információt korábbi emlékeink, tapasztalataink, motivációink, aktuális érzelmi állapotunk alapján értelmezzük. Piaget sémaelmélete három fő fogalommal magyarázza a tudás megkonstruálását, ez a primitív séma, az akkomodáció és az asszimiláció. Akkomodáció történik, ha az új tapasztalat nem illik a meglévő

sémába, ezért módosítania, finomítani kell a sémát (pl. megtanulta, hogy minden levél zöld, ősszel pedig a kezébe kap egy sárga színű levelet). Asszimiláció esetén tapasztalatok megerősítik és hatékonyabbá teszik a meglevő sémákat (az előbbi séma alapján egy zöld, de eddig ismeretlen alakú levelet talál). Gyógypedagóusként érdemes elondolkodni azon, hogy a fogyatékos- és annak fiziológiai, biológiai, társas következményei- hogyan befolyásolják az ismeretszerzés egyes rendszereit, az egyén fizikai vagy társas tapasztalatait, amely alapján a világról való tudását megalkotja, és vajon hogyan tekintünk erre az önmagában logikus, de atipikus gondolkodási rendszerre.

Piaget munkásságával kapcsolatban érdekes tény, hogy míg Piaget szakaszos fejlődésmélete ellentétben áll pl. az embodied cognition rendszerével, a sémaelmélet és az arra épülő későbbi modellek kifejezetten alátámasztják azt.

3. Delacato és a mozgásfejlesztés

Carl Henry Delcato a (1923-2007) amerikai philadelphiai neurológus volt. A két előző tudóssal szemben inkább csak mozgással és idegrendszeri éréssel foglalkozó szakemberek ismerik a nevét- és talán még ennél is kevesebben a munkásságát. Módszerét nem egyedül dolgozta ki, hanem Glen Doman gyógytornász és munkatársai segítségével. Agysérült gyermekek rehabilitációjával foglalkoztak, 1963-ban megalapították Philadelphiában rehabilitációs központjukat Institute for the Achievement of Human Potential néven.

3.1 Újraprogramozás bármi áron?

Delacato munkájának elméletét az az akkoriban nagy népszerűségnek örvendő, de ma már meghaladott elméleti alapon dolgozta ki, hogy az emberi idegrendszer fejlődése megismétli a törzsfejlődés folyamatát, más szóval az ontogenezis megismétli a filogenezist. Delacato úgy gondolta, hogy az idegrendszer érése az evolúciót megismétlő mozgásminták során épül fel, és ha egyik fejlődési szakasz tökéletlenül megy végbe, a magasabb idegrendszeri központok helyett az alacsonyabbrendű központok veszik át az irányítást. Ahhoz tehát, hogy helyreállítsuk a magasabb funkciókban jelentkező problémákat, vissza kell menni az utolsó jól működő funkcióig, és újra végigjárni a mozgásfejlődés útját. Ez tehát az idegrendszeri rehabilitáció módja: a mozgásminták újratanulása, melynek során az idegrendszer a megfelelően végigjárt mozgásfejlődés útján újraszerveződik. Ez a módszer alapvetően hatékonynak bizonyult, ám az eredeti elgondolás számos olyan sarkos elképzelést tartalmazott, amelyet Delacato mai követői már valószínűleg nem is ismernek.

Doman és Delacato szerint az értelmi fogyatékoság oka, hogy az egyén elakadt a filogenetikai fejlődés valamelyik fokán, és a megfelelő mozgásos program alkalmazásával elérhető, hogy a következő fejlődési fokra lépjen. Minden fejlődési fokhoz (illetve az ennek megfelelő idegrendszeri szinthez) előre meghatározott mozgássorokat rendeltek (amelyek hasonlítottak a megfelelő evolúciós szinten lévő állatok mozgásához). A mozgássorok ismételt vérehajtásával stimulálták az idegrendszer érést, amit ők a "patterning"- nek neveznek, amit magyarul a motoros programozás szóval lehetne körülírni. Ha a páciens nem tudja egyedül vérehajtani az adott mozgássort, a megfelelő mozgások passzív végzését szorgalmazták: a megfelelő mozgássort nem önerőből, hanem fej és a végtagok külső személy általi, passzív mozgásával hajtották végre.

Delacato módszerét rengeteg kritika érte. A fő elméleti alapja, miszerint az egyedfejlődés megismétli a törzsfejlődést, megdőlt. Az az optimizmus is túlzónak bizonyult, hogy a motoros programozás helyreállítja az agyi struktúrákat, mindegy, hogy a fejlődési elmaradást genetikai rendellenesség, korai károsodás vagy későbbi szerzett traumás sérülés okozza. A központi idegrendszert 7 területre osztotta föl, ebből 4 részt kapott az agykéreg, (initial cortex, early cortex, primitive cortex, sophisticated cortex), amelyeket hierarchikus rendbe állított, amit nem sikerült tudományosan alátámasztani. Létrehozott egy mátrixot, amelyben a 7 agyterülethez az általa meghatározott képességek közül (vizuális, akusztikus, taktilis, mobilitási, nyelvi és manuális) egy-egy részképességet rendelt. Sajnos ezek a hozzárendelések önkényesek voltak, minden neuroanatómiai tudást nélkülöztek. Mivel ezek az elméleti alapok nem bizonyultak megbízhatónak, és érthető módon az ezekre alapozott kutatási eredmények sem tűntek meggyőzőnek, így a tudományos közösség elutasította Delacato módszerét.

3.2 Delacato módszere a mai terápiás palettán

Bár a módszer eredeti elméleti alapjait ma más nem tartjuk igaznak, Delacato mégis valami figyelemreméltó dolgot vett észre, így ma számos fejlesztő eljárás Delacato módszertanát használja, mint az alapozó terápia, a tervezett szenzomotoros tréning, vagy a Kulcsár-féle mozgásterápia.

Az összefüggés, amit Delacato és munkatársai észrevettek, a mozgás fejlődése és az idegrendszer érése között fennálló szoros kapcsolat. Az emberi mozgásfejlődés velünk született, előre programozott mintázatainak és azok hierarchikus szerveződésének felismerése, valamint az a tapasztalat, hogy ezekkel a mintákkal utólag lehet dolgozni, s így elősegíteni az idegrendszer újraszerveződését, szintén az ő munkásságukat dicséri.

Az indoklás viszont nem a filogenetikus-ontogenetikus fejlődés kapcsolatában keresendő. Az idegrendszer érése szempontjából a terápia hatékonysága megmagyarázható azzal, hogy különböző mozgásformák az érzékelés észlelés új lehetőségeit kínálják. Egy-egy új mozgásforma begyakorlása közben az idegrendszer új ingereket kap, vagyis a mozgásfejlődés különböző állomásain az információfeldolgozás egyre komplexebb rendszerei aktiválódnak. Elég arra gondolni, hogy fejmelés, a kúszás, mászás és járás mennyire különböző látószöveget és tesérzést kínál a gyermek számára, és hogyan gazdagodik fokozatosan a térérzékelés és a szenzomotoros testséma. Ha egy-egy szakasz megrövidült, az idegrendszernek nem volt ideje az adott új szenzoros információkat integrálni. Az észlelést top-down mechanizmusként értelmezzük, vagyis előzetes tapasztalataink, ismereteink, az ezekből felépített sémáink és feltételezéseink meghatározzák az észlelésünket (Csépe és mtsi, 2007). Ebből következően abban az esetben, mikor egyik vagy másik mozgásfejlődési szakaszban nem volt mód (idő) a megfelelő mennyiségű tapasztalat megszerzésére, ez, kihat az érzékelés-észlelés folyamataira is. Az is igaz, hogy míg az előre programozott reflexes mozgások a mozgásfejlődés során felülíródnak. Ez a folyamat gyakran tökéletlenül megy végbe, s ha a reflexek nem is eredeti formájukban, de akaratlan tónusfokozódásban, fej és végtagok együttmozgásában megjelennek, és a mozgásban megjelenő nehézségeken túl különböző tanulási nehézségeket is okozhatnak. A motoros programozás valóban hatékony: a mozgásfejlődés lépéseit utánzó személyre szabott gyakorlatsorokkal ezek a reflexmaradványok felülírhatók (Gubik és Nagy 2019; D. Molnár és Nagy, 2017).

Az idegrendszeri szerveződésről ma már komplexebb ismereteink vannak, tudjuk, hogy „egyszerű reflexek vagy ritmikus mozgások [...] gerincvelői szinten szerveződnek. A felsőbb szintek gyakran meglévő spinalis mozgató mintázatokat aktiválnak, ezzel egyszerűsítik a motorika szervezését. A gerincvelői integrációnak ugyanakkor arra is lehetősége van, hogy felsőbb parancsokat módosítson, vagy akár meg is akadályozza azok végrehajtását” (Fonyó, 2011. 861. o.). A primitív reflexek, reflexmaradványok és a kortikális- szubkortikális neurális rendszer összefüggéseit számos tanulmány vizsgálja (Damaseno és mtsi 2005; Modrell és Tadi, 2022; Melillo és mtsi, 2022). Valószínűleg a jövőben további tudományos bizonyítékok gazdagíthatják a fejlődés „újraírásának” Delacato által leírt folyamatát, amelyek még hatékonyabbá tehetik az erre épített terápiás eljárások értelmezését.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ansbacher, H. L. (1952): The Goodenough Draw-A-Man Test and primary mental abilities. *Journal of Consulting Psychology*, 16. 3. 176–180. <https://doi.org/10.1037/h0054866>
- Babakr, Z. Mohamedamin, P. and Kakamad, K. (2019): Piaget’s Cognitive Developmental Theory: Critical Review Education Quarterly Reviews, .2. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3437574>
- Baillargeon R (1999): Young infants’ expectations about hidden objects: a reply to three challenges (article with peer commentaries and response) *Developmental Science*. 2. 115–163.
- Baillargeon R, Luo Y. (2002): *Encyclopedia of Cognitive Science*.3. London: Nature Publishing Group; 2002. Development of object concept. 387–391.
- Baillargeon R. (1998): Infants’ understanding of the physical world. In: Sabourin M, Craik F, Robert M, editors. *Advances in psychological science*. 2. London: Psychology Press; 503–529.
- Baraheni, N., Heidarabady, S., Nemati, S., & Ghojzadeh, M. (2018): Goodenough-Harris Drawing a Man Test (GHDAMT) as a Substitute of Ages and Stages Questionnaires (ASQ2) for Evaluation of Cognition. *Iranian journal of child neurology*, 12. 4. 94–102.
- Bond, T., & Tryphon, A. (2009): Piaget and method. In U. Müller, J. I. M. Carpendale, & L. Smith (Eds.), *The Cambridge companion to Piaget*. 171–199. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL9780521898584.008>

- Byrnes, J. P. (1988) Formal operations: A systematic reformulation *Developmental Review*, 8. 1. 90012 – 90015
- Carey, S., & Spelke, E. (1994). Domain-specific knowledge and conceptual change. In: L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*, 169–200. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752902.008>
- Chandradasa M & Rathnayake L. (2022): Retained primitive reflexes in children, clinical implications and targeted home-based interventions. *Nurs Child Young People*. 32. 37–42. doi: 10.7748/ncyp.2019.e1132
- Cox MV & Catte M. (2000): Severely disturbed children's human figure drawings: are they unusual or just poor drawings? *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 9. 4. 301-6. doi: 10.1007/s007870070034.
- Csépe Valéria, Györi Miklós és Ragó Anett (szerk., 2007a): *Általános pszichológia I Észlelés és figyelem* Budapest: Osiris.
- Csibra Gergely és Gergely György (2002): A naiv tudatelmélet az evolúciós lélektan szempontjából. *Magyar Tudomány*, 47. 1. 56-63. o.
- Csibra Gergely (2001): "A "kompetens csecsemő" és a fogalmi fejlődés folytonossága" – *Pszichológia*. 2. 159 – 180.
- D. Molnár Éva és Nagy, Ágnes Virág (2017): Perzisztáló primitív reflexek szerepe a tanulásban 1-3. évfolyamon. In: D. Molnár Éva és Vigh Tibor (szerk.): PÉK 2017 XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia: program és absztraktkötet 37.
- Damasceno A, Delicio A. M, Mazo D. F, Zullo J. F, Scherer P, Ng R. T, Damasceno B. P. (2005): Primitive reflexes and cognitive function. *Arquivos de neuro-psiquiatria*. 577-82.
- Danis Ildikó, Farkas Mária, Herczog Mária, Szilvási Léna (2011): A koragyermekkorai fejlődés természete, fejlődési lépések és kihívások, kézikönyv a Biztos kezdet program munkatársai számára. Budapest: SZMI.
- Driver, R. (1978): When is a stage not a stage? A critique of Piaget's theory of cognitive development and its application to science education, *Educational Research*, 21. 1, 54-61, DOI: [10.1080/0013188780210108](https://doi.org/10.1080/0013188780210108)
- Eno, L., Elliott, C., & Woehlke, P. (1981): Koppitz Emotional Indicators in the Human-Figure Drawings of Children With Learning Problems. *The Journal of Special Education*, 15. 4. 459–470. <https://doi.org/10.1177/002246698101500407>
- Goodenough, F. L. (1924): *The intellectual factor in children's drawings*. Doctoral thesis. Stanford University.
- Goodenough, F. L. (1926): *The measurement of intelligence by drawing*. New York: World Book Co.
- Goodenough, F. L. (1949): *Mental testing: Its history, principles and applications*. New York: Rinehart and Company Inc.
- Gould, S. J. (2000): *Az elméricskél ember*. Budapest: Typotex.
- Groves J. R, Fried P. A (1991): Developmental items on children's human figure drawings: a replication and extension of Koppitz to younger children. *J Clin Psychol*. 47. 1. 140-8. doi: 10.1002/1097-4679 (199101)47:1<140::aid-jclp2270470123>3.0.co;2-l.
- Gubik Krisztina ; Nagy Ágnes Virág (2019): A primitív reflexek szerepe a mozgásfejlődésben. In: Györi Ferenc; Hajdúné Petrovszki Zita, Nagy Ágnes Virág, Csetreki Rita Renáta, Katona Zsolt Alattyányi István (szerk.): Közép-Európai Ifjúsági Sporttudományi Klaszter 1.0: Tanulmány és Absztraktkötet. 65-67.
- Hagood, M. M. (2003): The Use of the Naglieri Draw-a-Person Test of Cognitive Development: A Study with Clinical and Research Implications for Art Therapists Working with Children. *Art Therapy*, 20, 67-76.
- Harris, D.. (1959): Florence L. Goodenough, 1886-1959. *Child Development*, 30, 305-306.
- Harris, D. B. (1963): Children's drawings as measures of intellectual maturity. A revision and extension of the Goodenough Draw-A-Man Test. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Jolly, J (2010): Florence L. Goodenough: Portrait of a Psychologist. *Roeper Review*. 32. 98-105. 10.1080/027
- Kékesi Balázs (2020): A mentalizmus új útjain A megújuló kognitív tudomány és a mentalista nyelvfilozófia közelítési lehetőségei a jelentésalkotás problematikájának tükrében. Doktori értekezés. PTE

- Koppitz, E M. (1966): Emotional Indicators on Human Figure Drawings of Children: A Validation Study. *Journal of Clinical Psychology* 22. 313-315.
- Koppitz, E M. (1968): *Human Figure Drawings. Psychological Evaluation of Children's Grune and Stratton*, New York. 341.
- Mallon, E.J. (1976): Cognitive Development and Processes: Review of the Philosophy of Jean Piaget. *American Biology Teacher*, 38. 28-47.
- Melillo, R., Leisman, G., Machado, C., Machado-Ferrer, Y., Chinchilla-Acosta, M., Kamgang, S., Melillo, T., & Carmeli, E. (2022): Retained Primitive Reflexes and Potential for Intervention in Autistic Spectrum Disorders. *Frontiers in neurology*, 13. 922322. <https://doi.org/10.3389/fneur.2022.922322>
- Meltzoff A. N. (1988): Infant imitation after a 1-week delay: long-term memory for novel acts and multiple stimuli. *Developmental Psychology*. 24. 470–476
- Modrell A. K, Tadi P (2022): Primitive Reflexes. In: *StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; Jan.*
- Moore MK, Meltzoff AN (2004): Object permanence after a 24-hr delay and leaving the locale of disappearance: the role of memory, space, and identity. *Developmental Psychology*, 40. 606–620.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest Osiris.
- Papavassiliou, I. T. (1953): The validity of the Goodenough Draw-A-Man Test in Greece. *Journal of Educational Psychology*, 44. 4. 244-248. <https://doi.org/10.1037/h0057111>
- Pelaez, M., Gewirtz, J. L., & Wong, S. E. (2008): A critique of stage theories of human development. In: B. A. Thyer, K. M. Sowers, & C. N. Dulmus (Eds.): *Comprehensive handbook of social work and social welfare, Vol. 2. Human behavior in the social environment*. 503–518.
- Schlinger, H. D. (1992): Theory in behavior analysis: An application to child development. *American Psychologist*, 47. 1396-1410.
- Schubert, T. W., & Semin, G. R. (2009): Embodiment as a unifying perspective for psychology. *European Journal of Social Psychology*, 39. 7. 1135–1141. <https://doi.org/10.1002/ejsp.670>
- Sehringer, W (1957): Der Goodenough-Test Probleme der Diagnostik bei der kindlichen Zeichnung eines Menschen. *Psychologische Forschung*, 25. 155-237. doi:10.1007/BF00424439
- Sehringer, W (1999): *Zeichnen und Malen als Instrumente der psychologischen Diagnostik*. Schindele, Heidelberg
- Vass Zoltán (2021): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Budapest: Flaccus Kiadó,

INNOVATÍV TECHNIKAI LEHETŐSÉGEK AZ INTELLEKTUÁLIS KÉPESSÉGZAVARRAL ÉLŐ SZEMÉLYEK MEGISMERÉSÉBEN: SZEMMOZGÁSKÖVETŐ (EYE-TRACKING) VIZSGÁLATOK

LADÁNYI LILI

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet
ladanyi.lili@szte.hu

Összefoglaló

A körülöttünk zajló események vizuális érzékeléséhez és információszerzéshez, a szem és ezzel együtt a tekintet mozgására is szükség van. A szemmozgáskövető vizsgálatok (eye-tracking), más néven szemkamerás, illetve tekintet- vagy szemkövetéses vizsgálatok pontosságuknak és megbízhatóságuknak köszönhetően az egyik legelterjedtebb módszereknek számítanak különböző vizuális ingerek, pl. képernyős felületek, belső terek vizuális hatékonyságának kutatásában. A vizsgálat végezhető monitoron, illetve mobil szemkamera segítségével is, a műszer az alany szaruhártyájára szabad szemmel nem látható infravörös fény és kamerák segítségével számítja ki a szem viselkedését, útját, mozgását azon a területen, amelyen bármilyen vizuális információ, kép, szöveg, mozgókép, honlap megjelenik. A technika alkalmazásában klasszikus kutatási területnek számítanak az olvasási, a kognitív pszichológiai, informatikai és a pszicholingvisztikai vizsgálatok. Napjainkban alkalmazzák azonban a hadiiparban, a sporttudományban, a járműgyártás, a marketing, vagy a web – és szoftverfejlesztés során. Az elmúlt évtizedben, számos kutatással találkozhatunk a gyógypedagógia terén is, megismerő vizsgálatokat végeztek például a kognitív fejlődés területén, a tanulás folyamatáról, a diszlexiás személyek olvasási tevékenységével kapcsolatban.

Bár Az ENSZ Egyezmény hangsúlyozza, hogy a társadalmi részvétel érdekében a fizikai és az infokommunikációs akadálymentesítést valamennyi személy számára biztosítani szükséges, így az intellektuális képességzavarral élő személyek számára is, keveset tudunk arról, hogy hogyan szkennek a különböző vizuális információkat, mi támogatja számukra leginkább a megértést.

Jelen tanulmány célja elsősorban a szemmozgáskövető vizsgálat intellektuális képességzavarral élő személyek megismerésében megjelenő lehetőségeinek és korlátainak bemutatása az elmúlt években szerzett legfontosabb tapasztalatok alapján.

Kulcsszavak: szemmozgáskövető vizsgálat, szemkamerás vizsgálat, intellektuális képességzavar, infokommunikációs akadálymentesítés

1. Bevezető

Minden embernek joga van az információ szerzésre, viszont vannak olyan emberek, akik akadályokba ütközhetnek ennek során. Több oka is lehet annak, hogyha valaki nem tudja, vagy csak részben tudja befogadni a felé áramló információt. Például az adott személyhez nem az elsődleges nyelven beszélnek, nem hallja azt, nem rendelkezik megfelelő olvasási készséggel, vagy esetleg nem érti azt. Az intellektuális képességzavart mutató emberek számára is nehézséget jelent megérteni a köznyelvet, ezért alkottak szabályrendszereket a könnyen érthető nyelv használatára, ezzel csökkentve az akadályokat és elérhetőbbé téve az információkat számukra (Lindholm és Vanhatalo, 2021). A 21. századi információközvetítés egyre inkább vizuális –nem csak a formális, akár iskolai környezetben, hanem a különböző informális tanulási lehetőséget biztosító közegben (pl. múzeum, állatkert, tanösvények, stb.), vagy akár mindennapi élet hozta helyzetekben is (Gaul-Ács és mtsai, 2019). Sokszor ezek a közegek vizuálisan nagyon megterhelőek lehetnek mind a befogadók, mind pedig ebben a közegben szabályozott közös interakciók számára. Ezért kulcsfontosságú, hogy minden szereplő meg tudja határozni és ki tudja szűrni a számára releváns információkat, és megfelelően tudják értelmezni azokat (Doyle, 2006).

2. Célok

Jelen tanulmány célja összegyűjteni a hazai könnyen érthető magyar nyelv szabályrendszerekhez köthető vizsgálatait, illetve az intellektuális képességzavart mutató személyeket bevonó szemmozgáskövető műszerrel végzett kutatásait és bemutatni az ezen a területen szerzett legfontosabb tapasztalatokat (lehetőségek, korlátok). Továbbá szeretnénk választ kapni arra a kérdésre, hogy a szemmozgáskövető módszer alkalmazható lehet-e a könnyen érthető nyelv szabályainak tesztelésére intellektuális képességzavart mutató személyek körében.

3. A könnyen érthető nyelv és szabályrendszerei

A könnyen érthető nyelv a köznyelv egyik változata, mely annak szókészletét használva, és alapvető szabályrendszerét követve segítheti ezt a folyamatot. Az írott szövegeken belül beszélhetünk elsődleges és másodlagos könnyen érthető írásokról is. Elsődleges alatt azt értjük, amikor már az eredeti szándék is az, hogy könnyen érthető szöveget hozzanak létre. A másodlagos könnyen érthető írások, ezzel ellentétben, egy már meglévő szöveget fordítanak le könnyen érthetőre (*Farkasné*, 2018). A könnyen érthető nyelv tehát egy szemléletmód, egy módszertan és egy eszköz is. „Szemléletmód, amely akadályt szüntet meg az információhoz való hozzáféréssel, módszertan, amely a bonyolult információt érthetővé alakítja, és eszköz az önrendelkezéshez és befogadáshoz” (*Keszey*, 2021. 96. o.). A könnyen érthető anyagok szabályrendszerek által meghatározott tartalmi és tipográfiai javaslatok alapján íródnak. Magyarországon az első szabályrendszert Csató Zsuzsa, az Értelmi Fogyatékosággal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége (Későbbiekben: ÉFOÉSZ) közreműködésével szerkesztette 2002-ben. Azóta összesen hat szabályrendszer érhető el hazánkban magyar nyelven (*Csató*, 2002; *Gruiz*, é. n.; *Inclusion Europe* és *ÉFOÉSZ*, 2009a – 2009b – 2009c; *IFLA*, 2021). Kiadásukat tekintve, a megjelölt szabályrendszereket egytől egyig civil szervezetek dolgozták ki, illetve publikálták (*Horváth*, 2021).

Az írásbeli könnyen érthető nyelv szabályrendszereiben javaslatokat kapunk a szöveg tartalmára és formaiságára vonatkozóan is. Fontos megjegyezni, hogy a könnyen érthető kommunikáció nem egyenlő a gyereknyelvvél, ezért, hogyha felnőtteknek szól a szöveg, felnőtt nyelvezetet alkalmazzunk. Ebben az esetben, hogyha bonyolult szavakat szükséges használnunk a szövegírás során, mindig szükséges megmagyarázni azokat, viszont törekedjünk ezen szavak elkerülésére és helyette fogalmazzunk egyszerű szavakkal. Abban az esetben, hogyha megmagyarázunk egy szót, tegyük azt az életből vett példákkal. Kerülendők azonban a hasonlatokat, hiszen az értelmileg akadályozott személyek ezeket sokszor szó szerint értelmezik, nem pedig átvitt értelemben, így nem éri el a célját. Fontos az egyértelmű megfogalmazás. Egy dokumentum során, végig ugyanazt a kifejezést használjuk egy adott fogalomra. Ne használjunk idegen szavakat, mozaik szavakat a szöveg során, nagy számokat, százalékokat és kerüljük a névmásokat is. A nagy számok helyett mennyiség jelző szavakat alkalmazzunk például: sok. A mondatok legyenek rövidek, a személyhez szóljanak, ne többesszámban íródjon és pozitív töltettel rendelkezzenek (*Inclusion Europe* és *ÉFOÉSZ*, 2009a).

A formaiság tekintetében beszélhetünk a betűkről, a szöveg elhelyezkedéséről és annak külső tényezőiről. A betűknél a kiadvány azt ajánlja, hogy ne használjunk talpas betűtípust, azok ne legyenek túl közel egymáshoz, ne legyenek túl halványak, ne használjunk dőlt, vagy különlegesen szerkesztett betűket. Legyenek nagyobb, minimum 14-es méretűek a betűk, az egész szövegben egy betűtípus forduljon csak elő és teljes szavakat ne írjuk nagy betűkkel. Ezen kívül felsorol pár nehezítő tényezőt is, ilyen az aláhúzás, a színek. A szöveg elhelyezkedéséről és külső tényezőivel kapcsolatban elmondható, hogy az azonos témákat érdemes egy helyen közölni. Legyen a szöveg bal oldalt, oldalszámozással, de sorkizárt és behúzás nélkül. Minden új mondatot, új sorban kell kezdeni, azonban a hosszabb mondatokat logikusan kell kettéválasztani. Egy felsorolás esetében gondolatjellel jelöljük az újabb pontokat, ne vesszővel. A bekezdések után pedig hagyjunk szünetet, ezzel tagolva írásunkat. Mindez azt szolgálja, hogy mondandónk, az információ akadálymentesen áramoljon az olvasó felé (*Inclusion Europe* és *ÉFOÉSZ*, 2009a). A különböző dokumentumok, nem rendelkeznek azonos ajánlásokkal minden formai elem tekintetében, ami annak is köszönhető, hogy leginkább a tapasztalat útján szerzett információik alapján fektették le alapelveiket, nem pedig kísérletek elvégzése után (*Farkasné*, 2018).

4. Szemmozgáskövetés (eye-tracking)

A körülöttünk zajló események vizuális érzékeléséhez és információszerzéshez, a szem és ezzel együtt a tekintet mozgására is szükség van. A vizuális észlelés tanulmányozásának egyik lehetséges módszere a szemmozgáskövető vizsgálatok (eye-tracking), más néven szemkamerás, illetve tekintet-vagy szemkövetéses vizsgálatok, melyek pontosságuknak és megbízhatóságuknak köszönhetően az egyik legelterjedtebb módszernek számítanak különböző vizuális ingerek, pl. képernyős felületek, belső terek vizuális hatékonyságának kutatásában (Holmqvist és mtsai, 2011). A szemmozgáskövetés a szem külső ingerekre bekövetkező mozgásának mérésére és rögzítésére szolgáló módszer, mely megmutatja számunkra a vizsgálati alany tekintetének pontos irányát (Szabó, 2020). Ezen mozgásoknak több típusa ismert. A szemkamerás vizsgálatok tekintetében megkülönböztetjük a fixációt, a szakkádokat és a regresszív szakkádokat (Steklács, 2019). A tekintetünk nem folyamatosan, egy vonalban mozog olvasás közben, hanem kisebb ugrásokat tesz, ezeket nevezzük szakkádoknak, melyek az emberi test által végzett leggyorsabb mozgások, általában 20-30 ms hosszúságúak (Steklács, 2019.). A tekintetünk a szakkádokkal, különböző fixációs pontokra ugrik. A fixációs pont az, ahol megáll a tekintet. A tekintetünk a lényeges, érdekes szavakra, részekre fixál (Kvaszingerne, Soltész és Jakub, 2015). Abban az esetben, ha nehezen olvasható vagy értelmezhető egy szó, mondat vagy szövegrész, visszaugorhat a szem, hogy ismét elolvassuk azt. Ezeket a visszaugrásokat nevezzük regresszív szakkádoknak. A fixációk, szakkádok és regresszív szakkádok száma, hossza és sorrendje az, amiből adott inger és feladatmegoldás esetén következtetéseket vonhatunk le, többek között a kognícióra vonatkozóan is (Steklács, 2019; Csákvári, Várnagy-Tóth és Győri, 2014a). A műszer az alany szaruhártyájára szabadszemmel nem látható infravörös fény és kamerák segítségével számítja ki a szem viselkedését, útját, mozgását azon a területen, amelyen bármilyen vizuális információ, kép, szöveg, mozgókép, honlap megjelenik. A szemkövetéses technika során a gép a tekintet koordinátáinak minél pontosabb rögzítése érdekében minden egyes vizsgálati személy esetében kalibrációt végez. A folyamat indításakor a közel infravörös tartományban működő kamerák megkeresik a két szemet, amint ez sikeres, automatikusan megjelenik (Csákvári, Várnagy-Tóth és Győri, 2014b).

A tekintetkövető vizsgálat végezhető monitoron, ebben az esetben az alany, csak úgy, mint a számítógép használat közben, egy képernyőt néz, a szaruhártyájára pedig, egy szabadszemmel nem látható infravörös fényt irányít egy műszer. A műszer „kamerák segítségével számítja ki szemünk viselkedését, útját, mozgását azon a területen, amelyen bármilyen vizuális információ, kép, szöveg, mozgókép, honlap megjelenik” (Steklács, 2014, 3. o.). Az eredményeket a számítógép tárolja. Hazánkban manapság ez a legelterjedtebb módszer, pontosságának és alkalmazhatóságának köszönhetően. A vizsgálat során, nem jelentenek gondot a különböző fényviszonyok, vagy a szemnek a színe. A folyamatos technológiai fejlődésnek köszönhetően, már szemüveg típusú eszközzel is elvégezhető a vizsgálat (Steklács, 2019).

5. Vizsgálatok a könnyen érthető magyar nyelv szabályrendszerei kapcsán

Farkasné, Sugatagi és Szilágyi 2019-es tanulmányukban a könnyen érthető nyelv nemzetközi szabályrendszerének azon elemeit tesztelték, amik a betűméretre és a szövegek háttérére vonatkoznak. Az Inclusion Europe (2019a) szabályrendszere alapján az értelmileg akadályozott személyek számára készült szövegek írásakor érdemes a 14-es betűméretet alkalmazni, emellett a „letisztult, világos, a szövegtől jól elkülöníthető háttér” az ajánlott (Farkasné, Sugatagi és Szilágyi 2019, 321. o.). A vizsgálatot 44 intellektuális képességzavart mutató, különböző életkorú és nemű személlyel vették fel. A legtöbb alany 15 év alatti, ám a résztvevők életkora egészen 80 éves korig eloszlik. Öt darab, öt mondatos szöveget olvastak a vizsgálati személyek. 10-es, 12-es és 14-es betűmérettel szerkesztett, azonos nehézségű, különböző tartalmú olvasmányokat kaptak. Majd ezekhez hasonló, még két szöveget kellett elolvasniuk a résztvevőknek. Egyet a szabályzat alapján meghatározott fehér háttérrel, fekete betűvel és egyet fekete háttérrel, fehér betűvel szerkesztett változatban. A szöveget különböző sorrendben, A4-es papíron kapták meg. Amit figyeltek a teszt során, az az olvasás sebessége és megértése volt. A megértést, a mondatokhoz való képek társításával mérték. Eredményeik során arról számolnak be a kutatók, hogy az eltérő betűmérettel írt szövegek között, nem mutatható ki szignifikáns különbség, sem a két különböző alak-háttérrel szerkesztett szövegek tekintetében (Farkasné, Sugatagi és Szilágyi, 2019).

Keszey Borbála (2021) tanulmányában azt vizsgálta, hogy a magyar nyelvű könnyen érthető kiadványokban, miképpen használják a névmásokat a szerzők, illetve a magyar nyelven elérhető

szabályrendszerek milyen útmutatásokat fogalmaznak meg erre vonatkozóan. Elemzéséből kiderült, hogy az általa vizsgált dokumentumok javarészt követték a szabályokat, de jelentős eltérések is azonosíthatóak voltak, amik a szabályok átalakításának szükségességét is felvetették.

Hasonló eredményre jutott Vecseri Zita (2021) is értekezésében, a könnyen érthető nyelv szabályrendszereiben megfogalmazott szabályok érvényesülése kapcsán, a mondatok használatának tekintetében. Kutatómunkájában az Inclusion Europe által kiadott „Európa nekünk” című könnyen érthető hírlevél mondatait vizsgálta, a szintén e szervezet által megjelentetett „Információ mindenkinek - könnyen érthető kommunikáció európai alapelvei” dokumentummal való összehasonlításban. Az eredmények konklúziójaként, ő is megfogalmazta a könnyen érthető mondataalkotásra vonatkozó szabályok módosításának lehetőségét és indokoltságát. Munkájuk rámutatott az írott szövegek kapcsán arra, hogy a könnyen érthető nyelvre jelenleg alkalmazott szabályrendszerek és iránymutatások nem elég pontosak. Tehát vizsgálataikkal mindeketta a könnyen érthető nyelv alkalmazását meghatározó szabályok átgondolását interpretálták.

Hegedűs Hanga (2020) „A kevesebb néha több” című munkájában, négy véletlenszerűen kiválasztott angol nyelvű kutatási beszámolót vizsgált, melyek a könnyen érthetőnek jelzett információk könnyen érthetőségét vizsgálták egy-egy választott módszerrel. Ezek közül az egyik kutatás szerzője, kifejezetten a vizuális úton leképezhető információkat, képeket és fényképeket (konkrét és absztrakt) tanulmányozta, saját szerkesztésű kérdőívvel. Hegedűs Hanga értelmezése nyomán, informálódhatunk arról, hogy Cardone (1999) kutatásának célkitűzése az volt, hogy áttekinthető eljárást találjon a tanulásban akadályozott emberek fogyasztói elégedettségének hiteles feltérképezésére, a Tanulásban Akadályozottak Közössége szolgáltatásaival kapcsolatban. Kutatása során, egy szöveggel megalkotott kérdőívet helyettesített egy kizárólag csak képeket felsorakoztató kérdőívvel. Az eredmények azt mutatták, hogy a gyengébb nyelvi képességű egyének számára pusztán csak a képek használata nem minden esetben támogatta az érthetőséget. Cardone (1999) az eredményt a képek választásának problematikájával magyarázta, úgy vélte azok nem voltak megfelelőek a célcsoport számára.

6. Szemkövetéses vizsgálatok intellektuális képességgzavarral élő személyek körében

Hegedűsné Ország Olívia 2022-es szakdolgozatában Magyarországon először végzett a könnyen érthető nyelv szabályrendszerét vizsgáló kutatást intellektuális képességgzavarral élő személyek körében szemmozgáskövető műszer segítségével. A könnyen érthető szövegekben a talpas és talpatlan betűtípusok használatát vizsgálta egy pilot kutatás keretein belül Tobii T120 szemmozgáskövető műszerrel egy Bács-Kiskun megyei készségfejlesztő iskolában. Az eredmények értékelése során a fixációk számát és az olvasási időket vizsgálta. Az esetek túlnyomó többségében a talpas betűtípus volt az, amit kevesebb fixációval és rövidebb idő alatt olvastak el a tanulók. Steklács János (2014) kísérleti eredményei alapján, a gyengébb képességű tanulók olvasnak lassabban és több fixációs pont igénybevételével. Éppen ezért az eredmények azt igazolják, hogy a talpas betűtípust könnyebb volt olvasni a legtöbb diák számára. Azonban az esetek többségében azt is megállapította, hogy nem volt nagymértékű eltérés a két betűtípusnál mért fixációs szám és olvasási idő között (Hegedűsné, 2022).

Csákvári, Várnagy-Tóth és Győri (2014a) tanulmányukban az intellektuális képességgzavarban kimutatható egyes sajátos elemi szakkádszerveződési eltérésekre, illetve a tekintetkövetéses módszernek a nyert adatok minőségében tükröződő alkalmazhatóságára fókuszál. Vizsgálatukba 38 fő mérsékelt intellektuális képességgzavarral (IQ-tartomány: 40–59 között) élő Down-szindrómás, William-szindrómás és Fragilis X-szindrómás felnőtt és 40 tipikus fejlődésmentű felnőtt személyt vontak be. Kutatásuk kiterjedt a szemészeti problémák és a kalibráció nehézségeire, a sikertelen mintavételek arányára, valamint a szakkádok jellegzetességeire.

Csákvári, Várnagy-Tóth és Győri (2014b) ugyanebben az évben készült tanulmányukban egy EYEFOLLOWERTM 2.0 szemmozgáskövető géppel végzett kutatásuk eredményeit mutatják be. A 1 órás, 3 feladatból álló, monitor előtt végzett vizsgálatba 38 mérsékelt intellektuális képességgzavart mutató és 38 fő tipikusan fejlődő felnőttet vontak be. Ugyan a tekintetkövetéses vizsgálatokban általában normál vagy normálra korrigált vízusú személyeket szoktak bevonni, de az intellektuális képességgzavarral élő személyek esetében általában magas szemészeti eltérések miatt erre nem volt lehetőség (Van Splunder, 2004). A vizsgálatukba bevont intellektuális képességgzavarral élő felnőttek körében is 65,8%-ban volt látással kapcsolatos probléma. Céljuk a kalibrációs feladathelyzetre fordított időnek és a képernyőn exponált feladat-végrehajtás adatminőségi jellemzőinek összehasonlítása volt az

említett két csoport körében. Jelentős eltérést találtak a kalibrációs folyamatra fordított időben és az adatminőség tekintetében is (*Csákvári, Várnagy-Tóth és Győri, 2014b*).

7. Lehetőségek és korlátok

Hegedűsné (2022) kiemeli, hogy a vizsgálat előtt érdemes egy előzetes készség-, képességszint felmérés végezni a vizsgálni kívánt alanyokkal (folyamatos vagy betűző olvasás), hogy elkerüljük a nagyszámú minta kizárását a nem megfelelően meghatározott feladattípusok miatt. Csákvári, Várnagy-Tóth és Győri (2014a) tanulmányukban is beszámolnak arról, hogy ugyan a vizsgálatból teljesen kizárt személyek száma nem különbözik az intellektuális képességszavart mutató és a tipikus fejlődésmentű személyek csoportjaiban, ugyanakkor a vizsgálati helyzetben tanúsított figyelmi, viselkedési nehézségek az intellektuális képességszavart mutató csoportban jelentősebbek voltak, ezért az adattisztítás során lényegesen több szakkád-adatot kellett kizárni a rögzített mintából. Mind Hegedűsné (2022), mind Csákvári, Várnagy-Tóth és Győri (2014a) vizsgálatában nehézséget jelentettek az automatikus mozgásos szokások (túlzott fejmozgás, fejforgatás, himbálózás a bekalibrált állapothoz képest), illetve a figyelmi és gátlási folyamatok hullámzása (gyakran levették a tekintetüket a képernyőről, túl sokszor néztek a vizsgálatvezetőre, himbálóztak, vagy túl hosszán pislogtak, csukták be a szemüket. Ezek a jelenségek mind adatvesztést eredményeztek.

Érdekes és biztató eredmény, hogy a szemészeti eltérések nem feltétlenül jelentik akadályát a szemmozgáskövetéses vizsgálatok alkalmazásának az intellektuális képességszavarral élő személyek csoportjában. A kancsalság előfordulása ugyan nehezíti az adatgyűjtést, és rontja az adatminőséget, de nem teszi lehetetlenné a tekintetkövetéses technika alkalmazását az említett személyek esetében. (*Csákvári, Várnagy-Tóth és Győri, 2014a*). Ugyan a szemészeti probléma megléte vagy hiánya nem befolyásolja a kalibráció sikerességét, de általános jelenség, hogy szemészeti probléma esetén nem tekinthető gördülékenynek ez a folyamat. Egyrészt a gép nehezebben találta meg a tekintetet és nem feltétlenül fogadta el automatikusan az eredményt, így a vizsgálat vezetőnek billentyűvel kellett továbbléptetni a kalibrációs pontokat és elfogadni az eredményt, másrészt a kalibrációs folyamatra fordított idő is jelentősen megnövekedett (*Csákvári, Várnagy-Tóth és Győri, 2014b*).

A fent említett korlátok egyike sem zárja ki a szemmozgáskövető műszer használatát az intellektuális képességszavart mutató személyek mélyebb megismerése érdekében. A módszer használata Csákvári, Várnagy-Tóth és Győri (2014a) alapján több előnyt is hordozhat magában:

- lehetőségünk van a kísérleti körülményeket úgy elrendezni, összeállítani, hogy az igazodjon a vizsgálati alanyok speciális igényeihez és társuló problémáikhoz (például verbális megértés nehezítettsége, rövid figyelmi kapacitás, hangzó beszéd hiánya);
- az alkalmazott ingerek jól igazíthatók életkorhoz vagy az állapot súlyosságához
- általában könnyen megérthető az elvárt válaszviselkedés.

8. Összegzés

A vizsgált tanulmányok alapján elmondható, hogy a tekintetkövetéses technika elemi vizuális ingert használó feladatokban jól alkalmazható intellektuális képességszavarral élő személyek vizsgálatára, ugyanakkor a nem jól megválasztott feladatok vagy a feltehetően idegrendszeri és viselkedéses tényezők miatt gyengébb adatminőségre és alapos adattisztítás szükségességére számíthatunk (*Csákvári, Várnagy-Tóth és Győri, 2014a*). Az olvasásuk megfigyelése mellett, nagyobb betekintést nyerhetünk gondolkodásukba is. Az eredmények határozottan azt sugallják, hogy az intellektuális képességszavarral rendelkező emberek esetében sajátos nehézségek merülnek fel a szemkövetéses vizsgálatok során, amely mely leginkább az aktuális feladat természetétől is függ. Ebből következően a tekintetkövetéses műszer alkalmazása ebben a csoportban várhatóan speciális megfontolásokat és speciális megoldásokat igényel (*Csákvári és Győri, 2015*). A vizsgálat során erre is láttunk példát, amikor a gép nélkül nem értették meg a kutatók egy alany viselkedését, majd az értékek elemzése során szembesültek szándékával (*Hegedűsné, 2022*). A tekintetkövetéses eljárás lehetővé teszi, hogy képet kapjunk az intellektuális képességszavart mutató személyek elemi perceptuális sajátosságairól, rámutathat olyan atipikus vizuális működésre, amely a mindennapiéletben jelentősen érintett adaptív alkalmazkodás egyik háttértényezője lehet (*Csákvári, Várnagy-Tóth és Győri, 2014a*). Ez alapján elmondhatjuk, hogy fontos és hasznos eszköze lehet a könnyen érthető nyelvvel kapcsolatos

szabályrendszerek tesztelésének is, hiszen számos kutatásra lenne még szükség a könnyen érthető szabályrendszerek és útmutatók, illetve azok tartalmának indokoltására vonatkozóan. Tudományosan alátámasztott adatok birtokában, a könnyen érthető kommunikáció szabályrendszereit és irányelveit, valamint az azok alapján készített információhordozókat is optimalizálni lehetne a célcsoport hasznára fordítva.

IRODALOMJEGYZÉK

Cardone, D. (1999). Exploring the use of question methods: pictures do not always help people with learning disabilities. *The British Journal of Development Disabilities*. 45. 89. sz. 93–98. Forrás: <https://doi.org/10.1179/096979599799155894> [2022.11.12.]

Csákvári Judit és Győri Miklós. (2015): Applicability of standard eye-tracking technique in people with intellectual disability: methodological conclusions from a series of studies. *Stud Health Technol Inform*. 217. sz. 63-70.

Csákvári Judit., Várnagy-Tóth Zsombor és Győri Miklós (2014a): A tekintetkövetés (eye-tracking) módszer alkalmazhatósága és a vizuálisan vezérelt szakkádok jellemzői intellektuális képességzavarral élő felnőtteknél. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69. 1. sz. 5–26.

Csató Zsuzsa (szerk., 2002): *Egyszerűen, érthetően. Útmutató könnyen érthető tájékoztatók készítéséhez*. ÉFOÉSZ, Budapest.

Csákvári, Judit, Várnagy-Tóth Zsombor, s Győri Miklós (2014b): Egyszerűsít vagy bonyolít? Asszisztív-educációs technológia és intellektuális képességzavar. In: Ollé János (szerk.): *VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest

Doyle, W. (2006): Ecological approaches to classroom management. In Evertson, C. és Weinstein, C. (2006, szerk.): *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 97–125. Erlbaum.

Farkasné Gönczi Rita (2018): A könnyen érthető kommunikáció fogalma és szabályrendszere nemzetközi és hazai példák, illetve magyar tapasztalati szakértők javaslatai alapján. *Gyógypedagógiai Szemle*. 46. 1. sz. 64-76. Forrás: http://epa.oszk.hu/03000/03047/00079/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2018_1_064-076.pdf [2022.11.12.]

Farkasné Gönczi Rita, Sugatagi Gábor és Szilágyi Lajosné (2019): A könnyen érthető kommunikáció 2 formai szabályának kismintás vizsgálati eredménye. In Farkasné Gönczi Rita, Gereben Ferencné és Lénárt Zoltán (szerk.): *Rehabilitáció – életkorok, intézmények, szükségletek és lehetőségek a szolgáltatások hazai rendszerében- Tanulmánykötet a 47. Országos Szakmai Konferenciáról*. Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete és ELTE BGGYK, Budapest, 320-327. Forrás: <https://bit.ly/3MkWhJ4> [2022.11.12.]

Gaul-Ács Ágnes, Gaul Emil, Gergelyné Kiss Melinda, Kárpáti Andrea, Klima Gábor, Kovács Hajnalka, Póczos Valéria, Tóth Tibor és Tóth Zsuzsanna (2019): *Vizuális kommunikáció az oktatásban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. Forrás: http://vizualiskultura.elte.hu/sites/default/files/announcement/vizualis-kommunikacio-az-oktatasban_intera-1.pdf [2022.11.12.]

Gruiz Katalin (é. n.): *Hogyan készítsünk könnyen érthető környezetismereti segédanyagot? – Irányelvek*. Down Alapítvány, Budapest.

Hegedüs Hanga (2020): A kevesebb néha több. *Fogyatékoság és társadalom*, 1. sz. 63-73. Forrás: http://fogyatekossagtudomany.elte.hu/wp-content/uploads/2020/06/FT_2020_1_07.pdf [2022.11.12.]

Hegedűsné Ország Olívia (2022): *A talpas és a talpatlan betűtípus olvashatósága értelmileg akadályozott fiatalok körében*. [Szakdolgozat]. Gyógypedagógusképző Intézet SZTE JGYPK. 58.

Holmqvist, K., Nyström, M., Andersson, R., Dewhurst, R., Jarodzka, H., és Van de Weijer, J. (2011): *Eye tracking: A comprehensive guide to methods and measures*. Oxford University Press, Oxford.

Horváth Péter László (2021): *Egyenlő eséllyel hozzáférhető információ*. Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Budapest. Forrás: <https://tinyurl.hu/fVbD> [2022.11.12.]

IFLA (2010): International Federation of Library Association and Institutions (Könyvtári Egyesületek és Szervezetek Nemzetközi Szövetsége) *120 Irányelvek könnyen olvasható szövegekhez*. IFLA, The Hague.

Inclusion Europe és Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége (2009a): *Információt mindenkinek! A könnyen érthető kommunikáció európai alapelvei*. ÉFOÉSZ – Inclusion Europe – Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége, Brüsszel–Budapest.

Inclusion Europe és Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége (2009b): *Az egész életen át tartó tanulás oktatóinak képzése. Iránymutatás azoknak az embereknek a képzéséhez, akik könnyen érthető dokumentumokat készítenek*. Inclusion Europe – Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége, Brüsszel–Budapest.

Inclusion Europe és Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége (2009c): *Ne írjon nekünk, nélkülünk! Hogyan vonjunk be értelmi fogyatékossgal élő embereket könnyen érthető szövegek készítésébe*. Inclusion Europe – Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége, Brüsszel–Budapest.

Keszey Borbála (2021): *Könnnyen érthető kommunikáció értelmi sérült személyekkel*. A

Fogyatékossgagtudomány Folyóirata, 1. 6. sz. 92-114. Forrás:

http://fogyatekossgagtudomany.elte.hu/wp-content/uploads/2021/07/FT_2021_1_06_Keszey.pdf

[2022.11.12.]

Kvaszingerne Prantner Csilla, Soltész Péter és Jakub Ádám (2016): A papírról és képernyőről való olvasás és a talpas, illetve talpatlan betűtípusok hatása az elsajátításra. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 71. 1. 5. sz. 91–108. Forrás:

https://www.researchgate.net/publication/301314834_A_papirrol_es_kepernyorol_valo_olvasas_es_a_talpas_illetve_talpatlan_betutipusok_hatasa_az_elsajatitasra [2022.11.12.]

Lindholm, C. és Vanhatalo, U (2021): *Handbook of Easy Languages in Europe*. Kona Fondations, Berlin.

Steklács János (2014): A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-Pedagógia*. 2014/3. sz. 1-12.

Forrás: https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/PDF/Anyanyelv_pedagogia_Steklacs.pdf

[2022.11.12.]

Steklács János (2019): A szemkamerás vizsgálati módszer lehetőségei a pedagógiai szempontú kutatásokban. In: Steklács János (szerk.): *Szemkamerás vizsgálatok a pedagógiai kutatásban*.

Tanulmánykötet. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár. Forrás: <http://edu.u-szeged.hu/ttkcs/sites/default/files/uploads/files/publication/szemkameras-vizsgalatok-a-pedagogiai-kutatásban.pdf> [2022.11.12.]

Szabó Bálint (2020): A szemmozgáskövetés története és felhasználási lehetőségeinek bemutatása az e-kereskedelemben. *Információs Társadalom*, 20. 1. sz. 127–151. Forrás:

https://epa.oszk.hu/01900/01963/00066/pdf/EPA01963_informacios_tarsadalom_2020_01_127-151.pdf [2022.11.12.]

Van Splunder, J. (2004): Prevalence of ocular diagnoses found on screening 1539 adults with intellectual disabilities. *Ophthalmology*, 111. 8. 1457-1463.

Vecseri Zita (2021): *Könnnyen érthető kommunikáció értelmi sérült személyekkel*. A mondatok használatának vizsgálata könnyen érthető információkat tartalmazó dokumentumokban. *Fogyatékossgag és társadalom*, 1. sz. 115-133. Forrás:

http://fogyatekossgagtudomany.elte.hu/wp-content/uploads/2021/07/FT_2021_1_06_Keszey.pdf [2022.11.12.]

A FELNŐTTKORI TANULÁS PSZICHOLÓGIAI JELLEMZŐI

TURCSÁNYI ENIKŐ

Szegedi Tudományegyetem – Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógiai Intézet,
Óvodapedagógus-képző Tanszék, Szeged, Magyarország
gulyasne.turcsanyi.eniko@szte.hu

Összefoglaló

Az élethosszig tartó tanulás koncepciója az 1970-es években kezdett általánossá válni, és mára egész Európában egyetemes oktatáspolitikai és neveléstudományi paradigmává vált. Ennek legegyszerűbb definíciója: az egész életen át tartó tanulás egy születéstől a halálig tartó szándékos tanulási tevékenység, amelynek célja, hogy fejlessze valamennyi egyén ismereteit és kompetenciáját, akik részt kívánnak venni a tanulási folyamatokban.

Az egész életen át történő tanulás az oktatás alanyainak életkora szempontjából két nagy csoportra oszlik. Az egyik csoport, a „diákok”, a másik csoportba soroljuk azokat, akik óvodás korukban (3. életévtől) lépnek be az köz- és felsőoktatás rendszerébe, és onnan valamilyen minősítéssel – szakmunkás oklevél (általában 16. életév), érettségi (általában 18. életév) vagy diploma (általában 21-23. életév) - lépnek ki és jelennek meg a munkaerőpiacon. A másik csoport a felnőttek, akik rövidebb-hosszabb diáklét után kiléptek a munkaerőpiacra, de valamilyen motiváció miatt szükségesnek érzik, hogy munka mellett még tanuljanak.

Mindenféle tanulási folyamatban rendkívül fontos szerepet töltenek be a pszichológiai tényezők, ezért jelen tanulmányunkban ezen, felnőttkori tanulás pszichológia sajátosságait vázoljuk fel, illetve elemezzük azokat.

Tanulmányunk három részből épül fel. Az első részben Carl Rogers munkásságára (Rogers, 2004) alapozva bemutatjuk a felnőttkori tanulás általános jellemzőit. Ehhez szorosan kapcsolódva felvázoljuk azokat a szociális változásokat, melyek a felnőttkor egyes szakaszait jellemzik és alapvetően befolyásolják a felnőttkori tanulás formáit és eredményességét. Tanulmányunk második részében a tanulási folyamatban alanyként résztvevő felnőtt motivációit tárjuk fel. Szamba vesszük a szóba jöhető motivációs lehetőségeket. Míg a harmadik részben levonjuk vizsgálódásunk konklúzióit.

Kulcsszavak: *élethosszig tartó tanulás, felnőttkori tanulás, Carl Rogers, motiváció*

1. A tanulmányban használt alapfogalmak meghatározása

A XX. század második felében – másképpen fogalmazva az 1945-ven véget ért második világháború után – a nyugati világban a felnőtt kori tanulás területén számos új koncepció került kidolgozásra, illetve lépett a megvalósítás útjára. Nézzük a legfontosabb koncepciókat (Németh, 2002):

1. folyamatos oktatás (continuing education),
2. permanens oktatás és nevelés (permanent education),
3. munka utáni oktatás (post-work education),
4. visszatérő oktatás (recurrent education),
5. közösségi oktatás (community education).

Ezen irányzatok integrációjából született meg az 1980-as években az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) koncepciója. Ezt a koncepciót napjainkban mind a nagy nemzetközi szervezetek (ENSZ, OECD), mind a különféle integrációk (EU), mind vállalatok – a multinacionális nagy cégektől az egészen kis hazai vállalatokig – zászlajukra tűzik. Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy napjainkban az egész Világ az élethosszig tanulás megvalósítására törekszik.

Annak ellenére, hogy a felnőtt kori oktatás gyakorlatilag a Világ minden pontján folyik, a tudomány (értsd a területet kutatása) szempontjából nem rendelkezik jól körülhatárolt fogalmi rendszerekkel. Ez azt jelenti, hogy a kutatók, akár még egy országon belül is eltérő definíciókat használnak a folyamat ugyanazon elemének lehatárolására.

Magára a felnőtt kori tanulás egész folyamatára is számos definíció született meg. Tanulmányunkban ezek közül az alábbi legegyszerűbbet használjuk: az egész életen át tartó tanulás egy

születéstől a haláláig tartó szándékos tanulási tevékenység, amelynek célja, hogy fejlessze valamennyi egyén ismereteit és kompetenciáját, akik részt kívánnak venni a tanulási folyamatokban.

A fenti definíciót némileg finomítva tanulmányunkban az élethosszig tanulás időhatárait oly módon határozzuk meg, hogy az az óvodás kora kezdődik (3. életév) és még a nyugdíjas korba is belelog (egészen a tanuló haláláig). Véleményünk szerint ezen időszakot két részre lehet osztani: egyrészt a köz- és felsőoktatás időszakára, másrészt a felnőtt kori tanulás időszakára. Ennek megfelelően tanulmányunkban az alábbi az oktatás alanyaira (értsd tanulók az óvodás kortól a haláláig) az két definíciót használunk:

1. A diákok, ebbe a csoportjába soroljuk azokat, akik óvodás korukban (3. életévtől) lépnek be az köz- és felsőoktatás rendszerébe, és onnan valamilyen minősítéssel – szakmunkás oklevél (általában 16. életév), érettségi (általában 18. életév) vagy diploma (általában 21-23. életév) - lépnek ki és jelennek meg a munkaerőpiacon.
2. Felnőtt diákok, akik rövidebb-hosszabb diáklét után kiléptek a munkaerőpiacra, de valamilyen motiváció miatt szükségesnek érzik, hogy munka mellett még tanuljanak.

Mindenféle tanulási folyamatban rendkívül fontos szerepet töltenek be a pszichológiai tényezők, jelen tanulmányunkban a felnőtt diákok tanulásának pszichológia sajátosságait vázoljuk fel, illetve elemezzük azokat.

2. A felnőttkori tanulás általános és speciális jellemzői

A humanisztikus pszichológia egyik legfontosabb kutatási területe a tanítás-tanulás folyamatának vizsgálata (Atkinson és Hilgard, 2022). A humanisztikus irányzat atyja, Carl Ransom Rogers két nagy területen folytatott kutatásokat. Egyrészt a pszichoterápián belül vizsgálta a tanácsadás lehetséges formáit, így született meg a kliens-központú terápia (Rogers, 2008). Másrészt az oktatáson belül foglalkozott a tanítás-tanulás folyamatával, ennek eredményeképpen alkotta meg a diákközpontú tanulás elméletét (Rogers, 2013). Ez 10 alapelven nyugszik, melyek az alábbiak:

1. Minden emberrel veleszületik a készség arra, hogy tanuljon.
2. Értelmes tanulás csak úgy lehetséges, ha a megtanulandó anyagot a maga számára fontosnak tartja az, aki tanulja.
3. Azok a tanulási folyamatok, amelyek személyiségváltozással járnak, ellenállást váltanak ki.
4. A saját énünket fenyegető tartalmakat könnyebben sajátítjuk el, ha a külső nyomás minimális.
5. Ha a személy fenyegetettsége csekély, akkor differenciált módon képes tapasztalatokat szerezni és könnyen tanul.
6. Az értelmes tanulás gyakran cselekvéssel van egybekötve.
7. A legtartósabb az a tanulás, amit a személy maga kezdeményez és egész személyiségével (érzelmeivel, intellektusával) részt vesz benne.
8. Ahhoz, hogy az önértékelés és az önkritika megelőzze a külső értékelést, függetlennek, kreatívnak és magabiztosnak kell lenni.
9. A tanulási folyamatot megkönnyíti a tanulók felelős részvétele a tanulásban.
10. Társadalmi szempontból nagyon lényeges, hogy olyan stratégiákat dolgozzunk ki és sajátítsunk el, hogy nyitottak maradjunk az újabb tapasztalatokra és változásokra.

A fenti 10 alapelv gyakorlati alkalmazásaképpen születtek meg a Rogers iskolák és óvodák. De az idő előrehaladtával nyilvánvalóvá vált, hogy a fenti 10 alapelv a felnőtt diákok képzése során is alkalmazhatóak. De az is nyilvánvalóvá vált, hogy a felnőttek tanításának és tanulásának további sajátosságai vannak (Zrinszky, 2008).

A felnőttek tanítás esetében a tanárnak/oktatónak, olyan kompetenciákra is szüksége van, melyek a közoktatásban és a felsőoktatásban (Keczer, 2016; Mayer, 2008) kisebb szerepet játszanak (Setényi, 2004). Ilyen például a szakmai felkészültség és ezzel szoros összefüggésben a hitelesség. Ennek magyarázata abban keresendő, hogy a felnőtt diákok nem feltétlenül fogadnak el mindent csak azért, mert a tanár/oktató mondja. A felnőtt diákok számos munkatapasztalattal, szakmai ismerettel

rendelkeznek, sőt az is elképzelhető, hogy ezek nagyobbak, mint az oktatóé. Kikerülhetetlen körülmény, hogy a felnőttoktatásban résztvevő mindig hozza magával az élettapasztalatát, munkatapasztalatát. Ez számára akár pozitív eredményt is szülhet: gyakorlati tudását használva, lerövidül a tanulási folyamat, hamarabb jut sikerélményhez. De tanulását akadályozhatja is, ha a tanultak teljesen ellentétesek azzal, amit ő korábban tapasztalt.

A tanulás esetében a felnőttek diákok és a diákok (köz- és felsőoktatás) között pedig az a legfontosabb különbség, hogy mivel a felnőtt diákok már a munkavilágában élnek – ami alapvetően más kontextus, mint a köz-és felsőoktatás világa – másképpen kell viszonyulniuk a tanuláshoz. Ezen viszonyulást alapvetően az alábbi három tényező határozza meg:

1. Karrierívük, mely szakaszában tartanak?
2. Életük, mely szakaszában tartanak?
3. Gazdasági helyzetük, hogyan áll?

Az első kérdés – a karrierív – esetében abból kell kiindulnunk, hogy a karrier építés kérdéskörével foglalkozó könyvek (*Templar, 2020*) alapvetően öt karrierszakaszt különböztetnek meg: 1. kutatás, 2. megszilárdulás, 3. középső szakasz, 4. kései szakasz, 5. hanyatlás. A szakaszok és a tanulás kapcsolatáról az alábbiakat tartjuk fontosnak ismertetni:

1. szakasz: diplomások esetében a kutatás szakaszára a felsőoktatás utolsó évében, illetve a diploma megszerzését követő egy-két évben kerül sor. Ebben a szakaszban elsősorban a már megszerzett ismeretek eladására (értsd munkahely megszerzése) törekszik az adott személy. Azon diákok számára, akik középfokú végzettséget szereztek a kutatás szakasza a 18-19 életévben jellemző.
2. és 3. szakasz: A tanulásra való törekvés (értsd új ismeretek szerzése) igazából a harmadik és negyedik szakaszban a legerősebb. A munkavállalók ekkor veszik igénybe a képzés „on the job” és „off the job” formáit (*Gulyás, 2014a, 2014b*). A motivációjuk egyértelmű: magasabb pozíció – akár felsővezetői pozíció – megszerzése (*Kouzes-Posner, 2019; Maxwell, 2019*).
4. szakasz: ebben a szakaszban – pozitív esetben – az adott egyén már karrierjében eljutott oda ahová el akart jutni. Így a tanulásra ösztönző motivációi erősen lecsökkentek. Némileg leegyszerűsítve a helyzetet, ebben a szakaszban az munkavállalók már tanulnak, hanem inkább tanítanak.
5. szakasz: mivel ez a hanyatlás szakasza a munkavállalók a legtrikább esetben tanulnak.

A második kérdés – életszakasz – esetében azt kell tudnunk, hogy számos pszichológus próbálkozott azzal, hogy az ember életét valamilyen rendezőelv mentén szakaszokra bontsa (*Cole, M. és Cole, S. R, 2003*). A szóba jöhető felosztások közül jelen tanulmányban Erik Erikson 8 szakaszból álló felosztását, pontosabban annak egy szakaszát használjuk (*Pléh, 2022*).

Erikson felosztáson belül a 7. szakasz – felnőtt kor 35-től 65 évig – az, amely szoros kapcsolatban áll a felnőtt kori tanulással. Ezen kijelentésünket arra alapozzuk, hogy a 7. szakasz egyik legfontosabb feladata a következő generáció felnevelése, azaz a családalapítás és a gyermeknevelés. Ez a feladat a felnőtt idejének egy jelentős részét igényli. Ugyanekkor azt is rögzítenünk kell, hogy tanulás egy folyamat, melyben időre van szükség. Így a család és a felnőtt kori tanulás összeütközésbe kerül. Az összefüggés egyszerű a tanuláshoz idő kell, azaz a családdal rendelkező felnőttnek a munkában töltött idő után megmaradt idejét (kivételt képeznek az „on the job” képzési formák) meg kell osztania a család (ennek csupán egy szelete a gyermeknevelés) és a tanulás között. A képzés/fejlesztés elkezdésekor felnőtt tanulásának már egy meglévő időszerkezetbe – ideális esetben munka-család-énidő hármasa – kell beintegrálódnia. Ennek sikeréhez szükséges egy komoly időgazdálkodási módszer elsajátítása és alkalmazása (*Forsyth, 2008*). Mivel a felnőtt kori tanulás egy jelentős része önkéntes alapon történik negatív esetben a várható időgazdálkodási problémák – vagy a tanulásra, vagy a családra nem lesz idő, esetleg az énidő tűnik el (*Duzs, 2019*) – a felnőtt nem vállalja fel a képzést, vagy elkezdése után röviddel abba hagyja.

A harmadik kérdés – gazdasági helyzet – esetében abból kell kiindulnunk, hogy az adott felnőtt gazdasági helyzete szoros összefüggésben áll azzal, hogy belevág-e a tanulásba, azaz „beiratkozik” valamilyen képzésbe. Ha rendelkezik elegendő bevétellel, akkor ki tudja fizetni a képzés díját.

Lehetséges megoldás, hogy a képzés díját átterheli valamelyik más szereplőre. Munkaviszonyban állók esetében ez lehet a munkahely. Munkanélküliek esetében ez lehet a munkaügyi központ. Míg fiatal felnőttek esetében – akik egyre nagyobb arányban élnek a „mama hotelben” – szóba jöhet a „papabank”.

3. A motiváció formái és szerepe és formái a felnőtt kori tanulás esetében

A felnőtt kori tanulást kutatók között teljes az egyetértés arra vonatkozóan, hogy a ezen fajta tanulás egyik legfontosabb tényezője a motiváció. A szociálpszichológia a motivációt az alábbi módon definiálja: az egyén belső tudati állapota, ami arra készíti, hogy meghatározott módon viselkedjen (*Smith-Mackie*, 2004). Egy másik definíció szerint a motiváció egy olyan érzelmi és tudati állapotot takar, amely a külső és belső hatásokra adott válasz, mely valamilyen viselkedési formában nyilvánul meg. Bármely definíciót is használjuk megegyeznek abban, hogy a motiváció két nagy részre osztható (*Ryan és Deci*, 2000):

Egyrészt a belső motiváció (intrinsic), melynek lényege, hogy az egyén azt cselekszi amit szeretne. Gyakorlatilag ez az egyén szabad választása, amelyben a döntő tényező az érdeklődése, kíváncsisága. További fontos tényezői a cselekvésben megtalált öröm, az új élmények kereséséből és átéléséből származó élvezet.

Másrészt a külső motiváció (extrinsic), amikor az egyén valamilyen külső tényező hatására cselekszik. Ez a külső tényező lehet jutalom, dicséret, érdek, versengésben létrejövő önérvényesítés, vagy akár büntetéstől való félelem (*Smith-Mackie*, 2004). Gyakorlatilag az egyén azért cselekszik, hogy a jutalmat megszerezze vagy a büntetést elkerülje.

A fenti két definíció a szociálpszichológia által használt meghatározás. De amikor speciálisan a felnőtt kori tanulásról beszélünk, megjelenik a belső motiváció formájaként – pontosabban annak részeként – a habituális motiváció. Ennek lényege, hogy a felnőtt a tanulás során érdeklődik az adott „tananyag” iránt, el akarja azt sajátítani, és élvezni annak tanulását, a végső cél a tudás elsajátítása. Sok esetben a felnőtt mindezt csupán pusztán tudásvágyból teszi. Ez esetben csak a saját tudás gyarapítása a cél, nem mérvadó, hogy a későbbiekben hasznosítható lesz-e a megszerzett ismeret. A habituális motiváció az alábbi mondattal írható le: azért tanulok, hogy jól érezzem magam.

A habituális motiváció jelentősége abban rejlik, hogy a felnőtt tanuló önkéntes alapú (kivéve ha a munkahelye kötelezi erre), már nem vonatkoznak rá az iskolakötelezettség szabályai. A felnőtt addig a pillanatig marad bent az adott oktatási formában (felsőfokú tanulmányok levelezős formában, OKJ, egyéb fizetős tanfolyamok) amíg a habituális motiváció fennáll. Amint ez megszűnik a felnőtt abba hagyja a tanulást.

A habituális motiváció fontos része a felnőtt diákok tanulási folyamatának, de szakirodalom (*Boshier*, 1982; *Juhász*, 2009; *Pierog*, 2017) szerint emellett további belső motivációs tényezők is léteznek, ilyenek:

1. Társas kapcsolatok keresése és/vagy bővítése: ez a tényező azoknál jelenik meg akik a másokkal való találkozás lehetősége miatt akarnak képzésen részt venni. Gyakorlatilag új embereket akarnak megismerni, új barátokat akarnak szerezni.
2. Társas ösztönzés keresése: ez a tényező azoknál jelenik meg, akik magánéleti problémákkal küzdenek, és a tanulásban próbálnak meg kiteljesedni, ezért lépnek be egy-egy képzésbe.
3. A család elismerése: ez a tényező azoknál a fiatal felnőtteknél jelenik meg, akik alap diplomát (Bsc, Ba) szereztek, és mester diplomájuk megszerzésével akarják kivívni szüleik elismerését. Itt jegyezzük meg, hogy Magyarországon az alapidipomát megszerzők közül egyre nagyobb lesz azok aránya, akik mester diplomájukat munka mellett levelező hallgatóként szerzik meg. Így kerül a mester diploma megszerzése a felnőtt kori tanulás keretei közé.
4. A munkahelyhez köthető motivációs okok. Ezeket az alábbi mondatokkal lehet megfogalmazni: azért tanulok, hogy előre lépjek a karrierlétrán, azért tanulok, hogy vezetői pozíciót szerezzek, azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem. Negatív kontextusban pedig az alábbi mondatok hangzanak el: azért tanulok, hogy megtartsam a munkahelyemet, azért tanulok, hogy munkát találjak.

A felnőtt kori tanulás egyik fontos helyszíne a munkahely, ahol a munkavállaló belső motivációja mellett különösen erősen jelenik meg a külső motiváció. A külső motivációt a munkaadók használják annak érdekében, hogy a munkavállalókat rávegyék arra, hogy jó/kiváló teljesítményt nyújtsanak. Pontosabban fogalmazva a vezetőknek a munkavállalókat rá kell venni olyan erőfeszítésekre

kifejtésére, amelyek a cég érdekeit szolgálják. Ehhez a cégvezetők a humán erőforrás menedzsment funkciói közül egyrészt az ösztönzésmenedzsmentet, másrészt a karriermenedzsmentet használják.

Az ösztönzésmenedzsment definíciója: olyan ösztönzési stratégiának, politikának, gyakorlatnak és rendszereknek a kifejlesztése és alkalmazása, amely elősegíti a szervezet céljainak elérését a megfelelő emberek megszerzése, megtartása, motiválása által (Gulyás, 2008b). A munkavállaló szempontjából, a fenti definícióból az ösztönzési gyakorlat a legfontosabb, amely azon szabályok, eljárások összessége, amelyek alapján a szervezet dolgozóinak konkrét javadalmazását megállapítja. Ez gyakorlatilag a bér és a kiegészítő juttatások megállapítását jelenti, ezt a HRM-szakirodalom teljes kompenzációs eszköztárnak (TKE). A TKE segítségével a munkaadók az alábbi egyszerű – de erős motivációt jelentő üzenetet – közvetítik a munkavállalók felé: Minél többet, minél jobban dolgozol annál nagyobb anyagi (bér és juttatások) elismerést kapsz! Gyakorlatilag az anyagi juttatások a Maslov-féle szükséglet-piramis (Maslow, 2021) első két elemének – fiziológia szükségletek, illetve biztonsági szükségletek – kielégítését teszik lehetővé a munkavállaló számára. Azt, hogy mekkora az adott dolgozó TKE-csomagja szoros összefüggésben áll azzal, hogy napjaink gazdaságának azon jellemzőjével, hogy a technológia folyamatosan és igen gyors ütemben fejlődik, így a munkaerőpiac megköveteli a munkavállalótól a szakismeretek folyamatos frissítését (Csehne, 2007). Az a munkavállaló, aki hajlandó a felnőtt kori tanulásra nagyobb TKE-csomagra számíthat. Így válik a TKE a felnőtt kori tanulás egyik motivációjává. Itt jegyezzük meg, hogy ha a munkavállaló nem elégedett jövedelmével, egy negatív pszichológiai spirál indul be, amelyet a magyar futball aranycsapatának kapitánya, Puskás Ferenc az alábbi bon mot-tal írt le: „Kis pénz, kis foci”!

A szervezeti karriermenedzsment egyik funkciója a karriergondozás, azaz a szervezet számára szükséges és értékes munkaerő beszerzése, megtartása és fejlesztése/képzése. A felnőtt kori tanulás szempontjából a fenti definícióból a fejlesztés/képzés feladata fontos (Koncz, 2004). Az adott szervezeten belül, az adott egyén karrierútjának megtervezése során ún. karrierlépcsőket alakítanak ki. Az adott személy akkor léphet feljebb egy alacsonyabb karrierlépcsőről egy magasabbra, ha a magasabb karrier lépcsőhöz rendelt kritériumoknak megfelel (Gulyás és Turcsányi, 2017). A kritériumok közül általában az egyik fontos elem, az új ismeret/tudás megszerzése. Az összefüggés egyszerű: ahhoz, hogy az adott munkavállaló karrierjében előre léphessen újabb ismereteket/tudást kell elsajátítania. Ez egy elég hatékony motivációs eszköz, ráadásul összekapcsolható a belső motivációval, mivel a Maslov-féle szükséglet-piramis első 4. eleme (önbecsülés) és 5. eleme (önmegvalósítás) egyik megnyilvánulási formája lehet a karrierlépcsőn történő előre lépés.

Mind az ösztönzésmenedzsment, mind a karrier menedzsment pozitív motivációs eszközökkel dolgozik, de ezek azonban nem mindig működnek (Fowler, 2014). Így sor kerülhet negatív jellegű motivációs eszközök használatára is. Nézzünk erre egy példát a Világ egyik legrégebbi szervezete a hadsereg esetében. A legtöbb hadseregben a tiszti karrier lépcsők, oly módon vannak meghatározva, hogy egy-egy rangfokozatba történő előrelépéshez valamilyen „tanfolyam” – például tábornokok esetében a vezérkari akadémia jelenti a „tanfolyamot” – sikeres elvégzése szükséges. Amennyiben – és itt lép be a negatív motiváció – amennyiben az adott tiszt nem végzi el a „tanfolyamat” nem fogják előléptetni. Ezen gyakorlat üzenete egyértelmű: Ha nem tanulsz, ha nem szerzel újabb ismereteket, nem léphetsz elő karrieredben (Kovács, 1987; Sallai, 1989).

4. Konklúziók

Ha munkavilágát vizsgáljuk, kijelenthetjük, hogy a felnőtt kori tanulásra mind a munkavállalóknak, mind a munkaadóknak szükségük van. Egy dolgozó csak akkor tud sikeres karriert befutni, ha tudását folyamatosan fejleszti, megújítja. Míg egy vállalat csak akkor tud megfelelni a piacon zajló verseny kihívásainak, ha versenyképes (értsd új ismereteket, tudást elsajátítani képes) munkavállalókkal tud megszerezni, megtartani és minél hatékonyabb munkavégzésre rá venni, azaz motiválni.

A felnőtt kori tanulás folyamatában kiemelkedő szerepet töltenek be a pszichológiai tényezők, különösen a motiváció. A motivációt két nagy csoportra osztjuk, úgymint belső motiváció, illetve külső motiváció. A belső motiváció – nevének megfelelően – magából a munkavállalóból ered. Ha a munkavállaló rendelkezik ezzel a belső motivációval a munkaadónak jóformán semmilyen teendője sincs, a munkavállaló magától válik felnőtt diákká.

Viszont ha a dolgozó nem rendelkezik belső motivációval a munkaadónak kell arra rá kényszerítenie, hogy a felnőtt kori tanulás mezejére lépjen. A „rákényszerítést” az ún. „mézesmadzag

versus korbács” kifejezéssel lehet a legplasztikusabban leírni. Ez a módszer gyakorlatilag a Maslow-féle szükséglethierarchia (Maslow, 2021) működés által ér el sikereket. Ha viszont az adott munkavállaló esetében nem működik a Maslow-piramis, akkor nem történik meg a munkaadó által megkövetelt tudás/ismeret elsajátítása, így az adott személy képességei és kiszorul a munkaerőpiacról.

Végső konklúzióként kijelenthetjük a felnőtt kori tanulás számos sajátos pszichológiai jellemzővel bír. Mindezeket a lehető legnagyobb mértékben figyelembe kell venni ha oktatóként/tanárként felnőtt diákok számára tervezünk és tartunk bármiféle („on the job”, „off tje job”, etc.) képzést. Felnőtt kori tanulás csak akkor lehet eredményes, ha a sajátos pszichológiai jellemzőket figyelembe vesszük és az oktatási folyamatba beépítjük.

IRODALOMJEGYZÉK

- Atkinson Robert és Hilgard Ernest (2022): *Pszichológia*. Osiris. Budapest.
- Boshier, Roger (1982): *The Education Participation Scale*. Learning Press, Vancouver
- Cole, M-Cole és S. R. (2003): *Fejlődéslélektan*. Osiris. Budapest.
- Csehné Papp Imola (2007): Az oktatás és a munkaerőpiac állapota közötti kapcsolat Magyarországon. *Gazdálkodás* 1. 60-66. old.
- Fowler, Susan (2014): *Why motivating people doesn't work. And what does the new science of leading, energizing, and engaging*. San Francisco, Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Forsyth, Patrick (2008): *Hatékony időgazdálkodás*. Maneger Könyvkiadó. Budapest.
- Gulyás László (2008b): Ösztönzésmenedzsment. In. Gulyás László (2008a): *A humán erőforrás menedzsment alapjai*. Szeged Press-Szegedi Egyetemi Kiadó. Szeged. 155-167.
- Gulyás László (2014a): A felnőttképzés jellemzői I. A képzés és fejlesztés „házon kívüli módszerei”. *Közép-Európai Közlemények*, 2. 25. 251-260.
- Gulyás László (2014/b): A felnőttképzés jellemzői II. A képzés és fejlesztés vállalaton belüli módszerei” *Közép-Európai Közlemények*, 3-4. szám.
- Gulyás László-Turcsányi Enikő (2017): Hagyományos karrierutak és az „Y és Z-generációk.” Jelenkori gazdasági és társadalmi folyamatok, 1-2. 221-227.
- Juhász Csilla (2009): Motiváció a mezőgazdaságban. Debreceni álláspont. *Magyar Mezőgazdaság: A Magyar Mezőgazdasági Művelődési Társaság Lapja*, 64: 33. 5-7.
- Keczer Gabriella (2016): Felnőthallgató-barát oktatási paradigmák. *Taylor Gazdálkodás és Szervezéstudományi folyóirat. Virtuális Intézet Közép-Európa Kutatására Közleményei*. 8. 3. sz. 24. Szeged. 120-130.
- Koncz Katalin (2004): A szervezeti karriermenedzsment célja és feladata. *Munkaügyi Szemle*, január 28-32.
- Kouzes, M. James (2019): *Vezető készségek elsajátítása*. Pallas Athéné Book. Budapest
- Kovács Ferenc (1987): *Az amerikai tiszt*. Zrínyi Kiadó. Budapest.
- Maslow, Abraham (2021): *A lét pszichológiája felé*. Gabo Kiadó. Budapest.
- Maxwell, C. John (2019): *Holnapra vezető lehetsz 2.0*. Bagolyvár Kiadó. Budapest..
- Mayer József (2008): A tanulás kora. A tanulóközpontú felnőttoktatás felé. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. 2.
- Németh Balázs (2002): Az élethosszig tartó tanulás koncepciója és a felsőoktatás modernizációjának kapcsolata. *Tudásmenedzsment*. 4. 97-102.
- Pléh Csaba (2022): *Pszichológia*. Akadémiai Kiadó. Budapest
- Rogers Ransom Carl (2008): *Találkozás – A személyközpontú csoport*. Edge Kiadó. Budapest.
- Rogers, Ransom Carl (2013): *A tanulás szabadsága*. Edge Kiadó. Budapest.
- Ryan R. M. – Deci E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definition and new direction. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 1. 46-67.
- Sallai Imre (1989): *Az olasz tiszt*. Zrínyi Kiadó. Budapest.
- Setényi János (2004): Pedagógus kompetenciák a felnőttképzésben In. Mayer József szerk. (2004): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Templar Noah (2020): *A karrierépítés szabályai*. Scholar Kiadó. Budapest.
- Zrinszky László (2008): *A felnőttképzés tudománya*. Okker Kiadó. Budapest.

KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLÁBÓL A MUNKA VILÁGÁBA – LEHETŐSÉGEK ÉS TÁMOGATÁS

MAGYAR ÁGOSTON

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Gyógypedagógus-képző Intézet

magyar.agoston@szte.hu

Összefoglaló

A tanulmány célja, hogy betekintést engedjen az értelmileg akadályozott személyek felnőtté válásába a készségfejlesztő iskolai tanulmányoktól elindulva a munkaerő-piaci elhelyezkedés lehetőségei felé.

Összefoglalja a készségfejlesztő iskola főbb jellemzőit és feladatait, valamint kitér a munkára nevelés szerepére a kerettantervek tükrében, különös tekintettel a gyakorlati kerettantervekre, melyek a 18 elvégezhető szakmai modul tartalmazza. A tanulmány fő része az átmenettel foglalkozik, hogy milyen lehetséges utak léteznek a köznevelésből kikerülve egy értelmileg akadályozott fiatal számára. Hol tud elhelyezkedni? Milyen életút várhat rá? Hol és hogyan tájékozódhat a továbbiakról? Számára érthető módon kap-e tájékoztatást? Figyelembe veszik-e, hogy ő mit szeretne? Hol kaphat segítséget? Milyen az ellátórendszer? Hogy működik a pályaorientáció? Ezen a ponton a magyarországi helyzeten túl több kitekintést is tesz a német nyelvterületeken fellelhető jó gyakorlatokra. A köznevelés rendszerének, és annak elhagyásával kapcsolatban áttekinti az ide vonatkozó törvényi hátteret, sorra veszi a témával kapcsolatos főbb fogalmakat. Szól a támogatott döntéshozatalról, a támogatott lakhatásról, önérvényesítésről és utókövetésről. Kitér a munkaerő-piaci elhelyezkedés különböző formáira a védett munkahelyektől a nyílt munkaerő-piacig. Munkáltatói oldalról is megközelíti a kérdést. Mi befolyásolhatja a munkaadót? Milyen engedmények és kötelezettségek vonatkoznak rájuk? Jó példákat is hoz hazai és külföldi gyakorlatból, mely egyesületek, alapítványok, szervezetek segítik az átmenet tervezését és megvalósítását az értelmileg akadályozott személyek önállóbbá válásában.

Kulcsszavak: értelmileg akadályozott felnőttek, készségfejlesztő iskola, munka, támogatás

1. A készségfejlesztő iskola a köznevelési törvény tükrében

Ahhoz, hogy a készségfejlesztő iskola működését megértsük, ismernünk kell a rá vonatkozó törvényi és tartalmi szabályozó dokumentumokat. Ezek közül az első a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, amely a következőképpen határozza meg a készségfejlesztő iskola fogalmát a 13/B. § 1. pontja hogy: „a készségfejlesztő iskola a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók részére biztosítja az életkezdéshez való felkészülést, a munkába állást lehetővé tevő egyszerű betanulást igénylő munkafolyamatok elsajátítását, továbbá a szakképzésben, szakiskolai képzésben részt venni nem tudó enyhe értelmi fogyatékos tanulók számára nyújt a munkába álláshoz és az életkezdéshez szükséges ismereteket”(2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 2022).

A 2. § biztosítja: „az Alaptörvényben foglalt ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú nevelés-oktatáshoz való jog biztosítása a készségfejlesztő iskola utolsó gyakorlati évfolyamának befejezéséig a magyar állam közzolgálati feladata. Ingyenes az iskolai rendszerű nevelésben-oktatásban való részvétel a halmozottan hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók részére” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 2022).

A 13/B. § 2. pontja kimondja, hogy: „a készségfejlesztő iskolának négy évfolyama van, amelyből kettő közismereti képzést folytató évfolyam, kettő, az életkezdéshez való felkészülést, a munkába állást lehetővé tevő egyszerű betanulást igénylő munkafolyamatok elsajátítását célzó gyakorlati jellegű évfolyam. A közismereti oktatás a készségfejlesztő iskolában a sajátos nevelési igény jellegéhez igazodó közismereti kerettanterv alapján folyik. A készségfejlesztő iskola gyakorlati évfolyamainak képzése a készségfejlesztő kerettantervek szerint meghatározott. A készségfejlesztő iskola sikeresen teljesített gyakorlati évfolyamai eltérő készségfejlesztő kerettantervek szerinti oktatással megismételhetők” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 2022).

A 9. § (6) pontja szól a megszerezhető végzettségről: „a készségfejlesztő iskola befejező évfolyamának sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány középfokú végzettséget tanúsít.” Azonban a készségfejlesztő (gyakorlati) kerettantervek bevezető része felhívja a figyelmet, hogy ez a bizonyítvány részsakképzettséget, illetve szakképzettséget nem tanúsít. A 94. §-ban foglaltak szerint ennek besorolását a Kormány rendeletben határozza meg a Magyar Képesítési Keretrendszer szerint. (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 2022) A tanulói jogviszony megszűnéséről az 53. § (2) f) pontjában olvashatunk: „Megszűnik a tanulói jogviszony készségfejlesztő iskolában az utolsó gyakorlati évfolyam elvégzését igazoló bizonyítvány kiállítása napján (kivéve, ha új gyakorlati képzésben vesz részt), ha a tanuló tanulmányainak folytatására egészségileg alkalmatlanná vált és az iskolában nem folyik másik megfelelő képzés, a tanuló nem kíván továbbtanulni, vagy a továbbtanuláshoz szükséges feltételek hiányában nem tanulhat tovább, az alkalmatlanságot megállapító dokumentumnak az iskola tudomására jutásától számított nyolcadik napon” (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 2022).

1.1. A készségfejlesztő iskola az irányelvek tükrében

A kétpólusú tartalmi szabályozók közül a központi dokumentumok között szerepel az Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához. Ez igazítja a Nemzeti alaptanterv tartalmát az általunk vett populáció igényeihez. Külön fejezetben (6.3.) tér ki a készségfejlesztő iskola fejlesztési szakaszának feladataira a 9-12 évfolyamokon, melyek a következők:

„Ebben a szakaszban jelentős hangsúlyt kap a felnőttéletre való felkészülés. Ehhez mind a gyakorlati ismeretek (a tanuló képességeihez mérten önálló életvezetés), mind a szociális készségek (viselkedésformák, tegezés-magázás) korosztályhoz igazodó fejlesztése szükséges. A kialakult szokásrendszer, szabálykövetés csak olyan szinten marad a nevelés fókuszában, hogy a tanuló ne legyen ártó (önmagára vagy másokra nézve), ne akadályozza a társadalmi részvételt. Egyebekben az önrendelkezés, önérvényesítés, egyéni életútkeresés támogatása kerül a középpontba. Ehhez továbbra is szervesen kapcsolódik a társas-szociális, az együttműködési készségek fejlesztése” (Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához, 2022).

A készségfejlesztő iskolák 9–10. évfolyamain elsősorban az eddig tanultak megerősítése, rendszerezése, az egyéni érdeklődési kör és egyéni képességek, adottságok, erősségek tudatosítása, az ehhez igazodó pályorientáció a meghatározó. Ennek keretében a tanulók megismerkednek különféle munkafolyamatokkal, háztartási ismeretekkel (Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához, 2022).

A 11–12. évfolyamokon a választott tevékenység alaposabb megismerése, begyakorlása zajlik. „A gyakorlati fogások, technikák elsajátítása elsődleges, de az elemi háttérismeretek, az elemi szintű szakmai kultúra elsajátítása is célként szolgál (pl. szövéshöz színismeret, mintatervezés, ismerkedés különféle alapanyagokkal). A tanulók ismerkednek a munkavállalói szerepkörrel, a felnőtt-léttel, az önálló életvezetéssel. A 12. osztály elvégzését követően gyakorlati vizsgát tehetnek, melyről tanúsítványt kapnak. Ennek minősítése vagy „a képzési követelményeket sikeresen teljesítette” vagy „a képzésben részt vett” megjelöléssel történik” (Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához, 2022).

1.1.1. A készségfejlesztő iskola és a munkára felkészítő tevékenységek a kerettantervek tükrében

Ha megnézzük a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulóknak szánt kerettanterveket, akkor azt látjuk, hogy tantárgyi kapcsolatok tekintetében és a témakörök felépítésében, és tartalmában hűen követi a köznevelési törvényben és az irányelvekben meghatározott feladatokat. Egyértelműen kivehető az az ív, amely a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók minél önállóbb életvezetéséhez, ezáltal a társadalomba való integrációjukhoz vezet. Ez az ív egyértelműen az értelmileg akadályozott tanulók teljes köznevelésben eltöltött idejét lefedi, így egyértelműen túlmutat a készségfejlesztő iskolán. Jól látszik a játékra nevelés kerettanterve alapján is, hogy a különböző játéktípusok a munkához szükséges képességek fejlesztéséhez is rendelkezhetőek (1. sz. táblázat).

1. táblázat: Játéktípusok a munkatevékenységre való felkészítés tükrében

gyakorló játékok	finommotoros előkészítés
konstrukciós játékok	kézi munka előkészítése
szerepjátékok	foglalkozások, tevékenységek utánzása
szabályjátékok	csapatmunka, munkaszabályok betartása, szabály és algoritmus követése

A játékra nevelés mellett alsó tagozaton az önkiszolgálásra nevelés, ábrázolás alakítás, 4. osztályfoktól pedig az életvitel és gyakorlat tantárgyak keretében fektetünk a legnagyobb hangsúlyt a munkára felkészítő tevékenységekre. Ezekhez kapcsolódik felső tagozaton az állampolgári ismeretek, készségfejlesztő iskolában pedig a gyakorlati képzés előkészítése. (2. sz. táblázat)

2. táblázat: A munkára felkészítő tevékenységek tantárgyakhoz kapcsolódó szinterei, és azok megjelenése osztályfokok szerint

játékra nevelés	1-3.o.
önkiszolgálás	1-3.o.
ábrázolás-alakítás	1-10.o.
életvitel és gyakorlat	4-10.o.
állampolgári ismeretek	7-10.o.
gyakorlati képzés előkészítése	9.-12.o.
+tanórán kívüli foglalkozások (szakkör: kézimunka, főzőszakkör, kézművesség)	

A készségfejlesztő iskola 11-12 évfolyamán az intézmények pedagógiai programjában meghatározott gyakorlati kerettantervek alapján kidolgozott gyakorlati évfolyamokon a tanulók a következő (Oktatási Hivatal honlapján megtalálható) gyakorlati képzéseken vehetnek részt:

1. Agyagtárgy készítő készségfejlesztő kerettanterv
2. Árufeltöltő készségfejlesztő kerettanterv
3. Autómosó kisegítő készségfejlesztő kerettanterv
4. Habilitációs célú munkavégzés integrált munkavégzésre képes tanulók részére készségfejlesztő kerettanterv
5. Habilitációs célú munkavégzés integrált munkavégzésre nem képes tanulók részére készségfejlesztő kerettanterv
6. Háztartástan – életvitel készségfejlesztő kerettanterv
7. Irodatechnikai eszközök használata készségfejlesztő kerettanterv
8. Kert- és parkápoló készségfejlesztő kerettanterv
9. Kisegítő állatgondozó készségfejlesztő kerettanterv
10. Kisegítő takarító készségfejlesztő kerettanterv
11. Konyhai kisegítő készségfejlesztő kerettanterv
12. Mézeskalács-sütő készségfejlesztő kerettanterv
13. Mosodai kisegítő készségfejlesztő kerettanterv
14. Palántanevelő készségfejlesztő kerettanterv
15. Papírtermék-készítő készségfejlesztő kerettanterv
16. Szövött-tárgy készítő készségfejlesztő kerettanterv
17. Textil- és fonalmentő készségfejlesztő kerettanterv
18. Udvaros készségfejlesztő kerettanterv

A gyakorlati kerettantervek tartalmából (akár a címükből is) látszik, hogy főleg az életvitel és gyakorlat óra témaköreivel sok átfedés van (pl.: textilmunkák, háztartás, vásárlás, anyagok alakítása). De találhatunk kapcsolódást a munkára felkészítő tevékenységeket tartalmazó, előzőekben már felsorolt

tantárgyakon kívül a környezet és egészségvédelem (pl.: környezet tisztántartása, rendrakás), vagy a számolás-mérés tantárgyakkal is (pl.: mértékegységek, pénzhasználat).

2. A készségfejlesztő iskola és a munka világának kapcsolata

Virág Hanna és Dunás-Varga Ildikó tanulmányban (2021) foglalta össze a témában történt eddigi kutatásokat. Írásukból kiderül, hogy a munkaerőpiacon foglalkoztatott, fogyatékosággal élő személyek között is jelentős hátrányban vannak az értelmi fogyatékos személyek. A helyzet még lehangolóbb, ha hozzávesszük, hogy eddig semmilyen jelentősebb, nagymintás kutatás nem történt sem hazai, sem pedig nemzetközi (angol nyelvű) szinten, amely a középsúlyos értelmi fogyatékos személyek munkaerőpiaci helyzetét vizsgálta volna. Ugyanakkor érdekes, hogy kiemelik a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) 2011-es évi népszámlálásának adatait, melyek ugyan nem részletezik az értelmi fogyatékos fogalmán belül a különböző csoportokat, de így is továbbgondolásra adnak lehetőséget. A 3849 foglalkoztatott értelmi fogyatékos személy közül a két kiemelkedően magas terület nemzetgazdasági ág szerint a feldolgozóipar (1361 fő) és a humán-egészségügyi, szociális ellátás (1356 fő) (*Virág és Dunás, 2021*)

3. táblázat: Értelmi fogyatékos foglalkoztatottak nemzetgazdasági ág szerint, 2011 KSH

Nemzetgazdasági ág	Értelmi fogyatékos személy/fő
Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat	92
Bányászat, kőfejtés	1
Feldolgozóipar	1361
Villamosenergia-, gáz-, gőzellátás, légkondicionálás	3
Vízellátás, szennyvíz gyűjtése, kezelése, hulladékgazdálkodás, szennyeződésmentesítés	49
Építőipar	51
Kereskedelem, gépjárműjavítás	140
Szállítás, raktározás	30
Szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás	48
Információ, kommunikáció	22
Pénzügyi, biztosítási tevékenység	17
Ingatlanügyletek	21
Szakmai, tudományos, műszaki tevékenység	64
Adminisztratív és szolgáltatást támogató tevékenység	107
Közigazgatás, védelem, kötelező társadalombiztosítás	171
Oktatás	53
Humán-egészségügyi, szociális ellátás	1356
Művészet, szórakoztatás, szabad idő	23
Egyéb szolgáltatás	231
Háztartás munkaadói tevékenysége, termék előállítása, szolgáltatás végzése saját fogyasztásra	6
Területen kívüli szervezet	3
Összesen:	3849

Noha az érintett populáció teljes képzési idejét átszövi a munkára való felkészítés, a készségfejlesztő iskolából kikerülve bizonytalanná válik a helyzet annál is inkább, mert a gyakorlati képzésben szerzett bizonyítványokkal nehezen, vagy egyáltalán nem azzal helyezkednek el. Erre enged következtetni, ha megnézzük, hogy a különböző foglalkoztatási formákban milyen munkatevékenységeket végeznek. Kérdésként merülhet fel az is, hogy a helyzetet mennyiben befolyásolja, hogy megváltozik az ellátórendszer is, így a szociális szektor veszi át az irányító szerepet az értelmi fogyatékos személyek életében.

Dunás-Varga egy másik tanulmányában (2021) kiemeli, hogy a nyílt munkaerőpiaci elhelyezkedéssel kapcsolatban az esélyegyenlőséggel együtt az oktatáshoz és a munkához való joga is megkérdőjeleződik azoknak az értelmi fogyatékos tanulóknak, akik készségfejlesztő iskolai képzésben vesznek részt, mivel elesnek annak a lehetőségtől, hogy szakképesítést szerezzenek duális szakképzés keretében. Ebből jól látszik, hogy nem a megváltozott munkaképesség az egyetlen nehezítő tényező, hanem a megfelelő alapvégzettség hiánya, és annak megszerzéséből való kizártság is.

3. Az önálló életvitel legfontosabb összetevői

Ahhoz, hogy a készségfejlesztő iskolát elhagyó értelmi fogyatékos személy sikeres lehessen a minél önállóbb életvitelében, a foglalkoztatási lehetőségeket megelőzően fontos, hogy megemlítsük a gondnokság, vagy támogatott döntéshozatal kérdését, a lakhatásuk feltételeit is.

3.1. Gondnokság és támogatott döntéshozatal

A gondnokság egy helyettes döntéshozatali rendszert jelent, melyben bíróság dönt a gondnokság alá helyezésről az érintett személy cselekvőképességének tükrében. A cselekvőképességet lehet részlegesen, vagy teljesen korlátozni. A részlegesen korlátozott gondnokság alatt álló személy dönthet bizonyos ügycsoportokon belül, melyeket a bíróság határoz meg. Ezzel szemben a teljesen korlátozó gondnokság alatt álló személy tulajdonképpen jogfosztottá válik, semmilyen őt érintő kérdésben nem hozhat önálló döntést. Gondnokot a gyámhatóság jelölhet ki, aki lehet hivatásos gondnok, vagy nem hivatásos gondnok is (*Kaló és Horváth, 2019*).

A gondnokság intézményével kapcsolatban komoly viták és kérdések fogalmazódnak meg. A változás első mérföldköve az ENSZ Fogyatékos Emberek Jogairól szóló Egyezményének 2006-os elfogadása. Az egyezmény 12-es cikke, mely a cselekvőképességet érinti kimondja, hogy minden embert megillet másokkal azonos alapon a jog-, és cselekvőképesség. Ez hívja életre a támogatott döntéshozatalt (*2013. évi CLV. törvény*), ahol a bíróság nem dönthet a cselekvőképesség korlátozásáról, hanem egy támogató személynek kell segítenie a támogatott személyt az önálló döntéshozatalhoz. A gyámhatóság a támogatót kirendelheti általános jelleggel, vagy bizonyos ügycsoportokra is. Általános jellegű támogatásnál az élet minden területén szükség lehet a támogatásra, míg a meghatározott ügycsoportoknál – melyek amúgy a gondnoksággal megegyező ügycsoportok – csak bizonyos területeken igényelnek támogatást (*Kaló és Horváth, 2019*).

3.2. Lakhatási feltételek

Az *1998. évi XXVI. törvény* 17.§-a biztosítja a fogyatékos személyek azon jogát, hogy a számára megfelelő családi, intézményi, vagy lakóotthoni lakhatási formák közül választhasson.

Az előző fejezetben is említett ENSZ egyezmény (*2007. évi XCII. törvény*) 19. cikke szól az önálló életvitelről és a közösségbe való befogadásról, melynek lényeges területei az egyenlő jog a közösségben való élethez, és a lakóhely megválasztása köré épülnek. Az Országgyűlés által 2010-ben megváltoztatott törvényi előírásoknak köszönhetően 2011 tavaszára kidolgozásra került „A fogyatékos személyek számára ápolást-gondozást nyújtó szociális intézményi férőhelyek kiváltásának stratégiájáról és a végrehajtásával kapcsolatos kormányzati feladatokról” szóló dokumentum (a továbbiakban: Stratégia), majd az 1257/2011. (VII.21.) Kormányhatározat, amely magában foglalja a 2011-2041-ig tartó időszak kitagolási stratégiáját. A főbb szempontok itt is az önrendelkezéshez való jog, az egyenlő esélyű hozzáférés elve, a támogatott döntéshozatal és a rehabilitációs elv (*Radványi, Regényi és Csorba, 2013*).

Az 1257/2011. (VII.21.) kormányhatározat az 50 főnél nagyobb intézetek kiváltásáról rendelkezik a következő három formát támogatva:

- 1. lakás:** társadalmi- és lakókörnyezetbe integráltan elhelyezkedő, maximum 6 fő részére lakhatást nyújtó önálló lakás, amely nem képezi az ellátott tulajdonát,
- 2. lakóotthon:** társadalmi- és lakókörnyezetbe integráltan elhelyezkedő, maximum 12 fő részére lakhatást nyújtó ház, nagyobb lakás,
- 3. lakócentrum:** integrált lakókörnyezetben elhelyezkedő, maximum 50 fő ellátására alkalmas lakóépület/épületek együttese. Ebben az esetben is biztosítva az alapelvet, miszerint a lakhatás és a lakóközbeni tartózkodás terei szétválnak.

4. Lehetőségek az értelmileg akadályozott személyek foglalkoztatására

Az 1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról rendelkezései közt találjuk a *fejlesztő foglalkoztatást* (korábban szociális foglalkoztatás), melynek célja a rehabilitációs tervben foglaltak szerint az egyének fejlesztése és hozzásegítése az önálló munkavégzésre, és az elhelyezkedéshez a nyílt munkaerőpiacon.

Következő lépcsőfoknak tekinthető az *akkreditált foglalkoztatás*, melynek célja kettős. Egyrészt megfelelő környezetet és állandó munkát biztosít azok számára, akik a nyílt munkaerőpiacra különböző okokból, hosszabb-rövidebb ideig nem integrálhatók, másrészt folyamatos támogatást nyújtanak a munkavállalók számára a nyílt munkaerőpiacon való elhelyezkedés felé. Akkreditált foglalkoztató az a cég, vagy szervezet lehet, akik vállalják az akkreditációs eljárást, és annak feltételeinek megfelelnek. Ezután határozatlan időre kaphatnak rehabilitációs akkreditációs tanúsítványt, melynek feltételeit évenként ellenőrzik (*TÁRS Projekt Foglalkoztatási Munkacsoport, 2017*).

A *nyílt munkaerőpiacon* való részvételről már esett szó a 2. pontban. A megváltozott munkaképességű emberek között is az értelmileg akadályozott személyek igen nagy hátrányban vannak. Ennek több oka is van. Nehezített a helyzetük egyrészt, mert ebben az integrált közegben kissebségbe kerülnek a többi munkavállalóval szemben, emiatt diszkrimináció is érheti őket. Ez legtöbbször sztereotípiákra épül, ami épp elég ahhoz, hogy a munkaadó ne alkalmazza őket (*Balázs-Földi, 2017*). Másik ok a munkahelyeken uralkodó teljesítménykényszer, vagy az állami támogatás rendszere. A nem akkreditált foglalkoztatók, akik huszonöt, vagy annál több főt alkalmaznak, kötelesek a létszám minimum öt százalékában megváltozott munkaképességű személyt alkalmazni. Amennyiben ez elmarad, a hiányzó létszám után kötelesek rehabilitációs hozzájárulást fizetniük, ami a mindenkori minimálbér kilencszerese (*Virág és Dunás, 2021*). A szegregált foglalkoztatástól az integrált, nyílt munkaerőpiac felé haladva találkozunk a *támogatott foglalkoztatással* (TF), mely egy speciális munkerőkövetítő szolgáltatást takar. Az értelmileg akadályozott személy számára keresnek megfelelő munkahelyet, teljeskörű támogatást nyújtva mind a munkavállaló, mind a munkaadó részére. Ez a támogatás időkorlát nélkül igénybevehető. Az Amerikában kidolgozott módszert a magyarországi viszonyokhoz a *Salva Vita* alapítvány adaptálta 1996-ban. Az azóta eltelt időszakban folyamatosan nőtt a támogatott foglalkoztatás szolgáltatást nyújtó szervezetek száma. Ilyen például a budapesti *Down Alapítvány*, a pécsi *Fogd a Kezem Alapítvány*, a szekszárdi *Kék Madár Alapítvány*, vagy a miskolci *Szimbiózis Alapítvány* (*Csányi, Jásper és Sipos, 2009*). Néhány példát is olvashatunk a nyílt munkaerőpiacon való elhelyezkedésre egy vállalkozásoknak írt szolgáltatásokról szóló kézikönyvben (*Csákvári, Horváthné Tuska és Turcsányi, 2014*), mely említi a *dm Kft*-t, ahol értelmileg akadályozott munkavállalók dolgozhatnak címkéző munkakörben, vagy a *Diagnosticum Zrt.*, akik már több mint egy évtizede foglalkoztatnak két értelmileg akadályozott munkavállalót.

4.1. Miért érdemes értelmileg akadályozott munkavállalót alkalmazni?

Az indokok sorát érdemes két részre osztani. Az egyik az emberi oldal, a másik a pénzügyi. Egy modern munkahely sikerét ez a két dolog határozza meg. A profitszerzésen, sikeres termelésen túl a környezethez és a társadalmi elfogadáshoz való viszonya, ezt pedig az mutatja meg, hogy van-e, és, ha igen, akkor hogyan bánt a megváltozott munkaképességű dolgozóival. Ezt a mai tudatos fogyasztói réteg is egyre inkább figyeli. Erős érv lehet, hogy az értelmileg akadályozott személyekről általában elmondható, hogy jól tűrik a monotonitást, ezért a mechanikus, egyhangú munkafolyamatok sem okoznak gondot a számukra, valamint rendkívül szabálykövetők, ami a balesetveszélyes helyzetek minimalizálását jelenti, valamint minőségbiztosítási szempontból sem elhanyagolható (*Csákvári, Horváthné Tuska és Turcsányi, 2014*).

Gazdasági előnynek számíthat egyrészt, hogy megfelelő számú megváltozott munkaképességű (értelmileg akadályozott) személy foglalkoztatása esetén nem kell rehabilitációs hozzájárulást fizetniük, viszont többféle támogatásra lesznek jogosultak, illetve pályázatok elbírálásánál is előnyt jelenthet a munkahelyről alkotott pozitív kép (*Balázs-Földi, 2017*).

4.2. Jó példa a német nyelvterületekről

A *Lebenshilfe* a teljes német nyelvterületen jelenlévő szervezet, melynek célja az ENSZ egyezménynek való megfelelésen keresztül az inklúzió megvalósítása. A szervezet sokrétű szolgáltatást nyújt a különböző fogyatékkal élő embereknek és családtagjaiknak. Támogatja az önérvényesítést

)szerepet vállalhatnak a szervezet tanácsadó testületében is), hogy ki tudjanak állni a jogaikért. A munkához való jog vonatkozik a fogyatékossgal élő emberekre is. Ha a nyílt munkaerőpiacon nem tudnak elhelyezkedni, különféle juttatásokra jogosultak. Cél: Lehetőséget kell biztosítani számukra, hogy fogyatékossguknak megfelelően részt vegyenek a munkában. Ehhez saját műhelyekkel is rendelkeznek, ahol különböző szakmacsoportok szerint dolgozhatnak. Nem kérdés, hogy előttünk járnak a munkaerőpiaci feltételek biztosításában, a szervezet honlapján részletesen kitérnek a különböző szolgáltatásaikra. Ilyen például, ha a munkavállaló a Lebenshilfe műhelyében szeretne elhelyezkedni, akkor részt kell vennie egy bemeneti eljárásán, ahol 3 hónapig ismerkedhet a környezettel, hogy megfelelő-e a számára, majd következik egy átlagosan két éves képzési időszak, amikor kipróbálhatja a különböző szakmacsoportokat, amiből végül választhat. (Ez hasonlít a *Salva Vita Alapítvány Munkahelyi Gyakorlat* elnevezésű programjához.) Ekkor válik jogilag is munkavállalóvá. Érdekes, hogy a Lebenshilfe jelenleg a munkában való részvétel után járó juttatások reformját sűrgeti. A cél a befogadó munkaerőpiac hosszú távú megteremtése és a fogyatékossgal élők méltányos bérezése. (*lebenshilfe.de*)

A Lebenshilfe szerint két fő célt kell megvalósítani:

1. *Inkluzív munkaerőpiac*: A befogadó munkaerőpiac hosszú távú megteremtése. A szolgáltatásoknak meg kell felelniük a fogyatékossgal élők szükségleteinek és követelményeinek. Biztosítani kell az ENSZ egyezmény inklúziós törekvéseit.
2. *Méltányos díjazás*: a fogyatékossgal élők munkabérének emelését követelik a jobb megélhetésért, és a megfelelő nyugdíjuk biztosításáért. (*lebenshilfe.de*)

5. Összegzés

Az értelmileg akadályozott személyek pedagógiájának legfontosabb célja a felkészítés minél önállóbb életre. Ennek része a társadalomba és a munka világába való beilleszkedés. A korai fejlesztéstől a készségfejlesztő iskoláig szépen kirajzolódik az az ív, amelyen a munkára felkészítő tevékenységeken keresztül eljutnak a gyakorlati képzésükig, azonban az utána történő életútjuk nehezen kiszámítható. Ennek több oka is lehet. Egyrészt az ellátórendszer megváltozása, másrészt a pályorientáció hiánya, a társadalmi megítélés, sztereotípiák a munkáltató részéről, képzés és munkaerőpiaci igények összehangolásának hiánya, vagy a támogatások nem kellően pozitív ösztönző ereje. Elmondható, hogy ezen a téren is egyéni utak vannak, így a probléma globális megoldása nehézkes. Jó példakkal azonban találkozhatunk a gyakorlatban, de még bőven van hova fejlődni.

IRODALOMJEGYZÉK

- 1257/2011. (VII. 21.) Korm. határozat a fogyatékos személyek számára ápolást-gondozást nyújtó szociális intézményi férőhelyek kiváltásának stratégiájáról és a végrehajtásával kapcsolatos kormányzati feladatokról Forrás: <https://njt.hu/jogszabaly/2011-1257-30-22> [2022.10.26.]
1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300003.tv> [2022.10.25.]
1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.tv> [2022.10.26.]
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [2022.10.28.]
- Balázs-Földi Emese (2017): Nyílt munkaerőpiac vagy védett foglalkoztatás?. *Köztes Európa: Társadalomtudományi Folyóirat: A Vikek közleményei* **21-22.** 1-2 sz. 147-155.
- Csákvári Tímea, Horváthné Tuska Erika és Turcsányi Katalin Anna (2014): Empátiát igénylő munkaerőcsoportok kezelése, szociális érzékenységet mutató munkáltatói magatartás Szolgáltatási kézikönyv vállalatoknak. Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- Csányi Zsuzsanna, Jásper Éva és Sipos Anna (2009): A támogatott foglalkoztatási szolgáltatás. *Salva Vita Alapítvány*, Budapest
- Dunás-Varga Ildikó (2021): Az oktatásban való részvétel, a végzettség és a foglalkoztatás összefüggései, különös tekintettel a fogyatékossgal élő személyek helyzetére. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar és A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány, Budapest. Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére

Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához Forrás:
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok [2022.10.28.]
Kaló Cintia Georgina és Horváth Péter László (2019): Látkép a támogatott és a helyettes döntéshozatal helyzetéről. *Fogyatékoság és Társadalom*, tematikus 2. sz. 100-119.

Kerettantervek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához Forrás:
https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettantervek_sni_tanulok [2022.10.28.]
Központi Statisztikai Hivatal: *A fogyatékossgal élő foglalkoztatottak a fogyatékossg típusa és nemzetgazdasági ág szerint, 2011* Forrás:
https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_11_2011.pdf [2022.10.25.]
Lebenshilfe: Forrás: <https://www.lebenshilfe.de/informieren/arbeiten/arbeitsmoeglichkeiten> [2022.10.29.]

Radányi Katalin, Regényi Enikő Mária, Csorba János (2013): „Emberhez méltó jobb lakó- és életkörülmények nekik is”. Értelmileg akadályozott emberek életminősége és a kitagolás kérdése. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41. 4. sz. 262-274.

TÁRS Projekt Foglalkoztatási Munkacsoport (2017): Akkreditált foglalkoztatás. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest

Virág Hanna és Dunás-Varga Ildikó (2021): Értelmileg akadályozott, középsúlyosan értelmi fogyatékos munkavállalók a vendéglátásban. *Gyógypedagógiai Szemle*, **49.** 2-3. sz. 200–216.

ELŐRE -ÉS VISSZATEKINTÉS: EGY SÚLYOSAN-HALMOZOTTAN FOGYATÉKOS KLIENSEM ÉLETÚTJA KÖRNYEZETI TÉNYEZŐK TÜKRÉBEN

VÁRÓCZY VIKTÓRIA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar

Gyógypedagógus-képző Intézet

varoczy.viktoria@szte.hu

Összefoglaló

Egy súlyosan-halmazottan fogyatékos fiatal felnőtt kliensem gyermekkori életútját járom körbe, különböző fejlődési területekre visszatekintve. A tanulmány multidiszciplináris megközelítéssel íródott, különös tekintettel a korai évekre: fejlődéslelektani hangsúllyal, ötvözve a környezetpszichológiai és a rendszerelméleti tényezőket. Ma már különböző egyezményekhez csatlakozva, mint például a CRPD a lehetőségek, normák adottak, megjelennek általános alapelvek, jogi garanciák, de talán érdekes és fontos az lehet, hogy ezek a koherens, átfogó elgondolások, hogyan jelennek meg konkrétan a gyakorlatban emberi tevékenységeink által. Ugyanakkor nem csak a hogyan kérdésekre keresem a választ, a tanulmány értékét a modern hazai és nemzetközi eredmények beemelése adja, amely vízionál egy minőségi életútkísérést.

Az ember mindig valamilyen környezetben él, mely többek között hat közérzetére, viselkedésére, végső soron a fejlődésre. Ugyanakkor az egyes környezetek más-más rendszerek alkotnak, eltérő tulajdonságokkal rendelkeznek. Közös bennük az ember, aki környezete partnere, aközben maga is egy bonyolult, nyitott, dinamikus, önszabályozó rendszer. Az egyes alapellátásokban a cél az emberre irányul, de más szemlélettel valósul meg. Olvashatunk az inkluzív koragyermekkori nevelés környezeti elemzéséről, egy újfajta felépítésű önreflexiós eszközzel, elgondolkodva közben azon, miért fontos az önnevelés, és a csapatmunka. Elemző betekintést kapunk egy ápoló-gondozó otthon strukturális felépítésébe, miközben érzékeljük, hogy az egyes szakmai elvek különbözősége hogyan hat az ott lakó fogyatékos emberekre, és a dolgozói utakra. Mindeközben kirajzolódik bennünk a fogyatékos emberről való gondolkodás sokfélesége, de irányt adnak a „beteg szerep” felülírására modern emberképpel rendelkező előremutató tudományos ismeretek, az épületbiológia, a nevelés humán felfogása vagy a gyermeki agy fejlődésének új ismeretei köréből.

Végül konstruktív javaslatok olvashatók, melyek támpontokat kívánnak adni kapcsolati illeszkedéseinkhez, kiemelten fontosnak kezelve a korai élet éveket, ugyanakkor rávilágítva arra is, hogy életünk nagyobb részét felnőttként éljük le. A kedves Olvasókat szeretném cselekvő jelenlétre, a leírtak adaptivitásra meghívni, hiszen nincs jobb, mint egy jó elmélet, de rajtunk is múlik a változás előidézése.

Kulcsszavak: súlyos-halmazottan fogyatékos, környezetpszichológia, rendszerelmélet, kapcsolatok, atipikus fejlődés

1. Előretétekintés

1.1. A koragyermekkori környezet

Az EADSNE (Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért) egy 2015 és 2017 közötti programja az inkluzív koragyermekkori neveléshez kapcsolódik, annak környezeti elemzésével és népszerűsítésével. Björck-Åkkesson et al. (2017) kutatásában résztvevő szakemberek célja volt a befogadó társadalommá való alakulás folyamatának elősegítése. Ennek elérése érdekében göröcső alá vették a három éves kortól az általános iskola elkezdéséig terjedő környezetet, és egy rugalmasan használható eljárást dolgoztak ki. Az önreflexiós eszköz összeállítói szerint a befogadás alapja az elkötelezettség, ami azt jelenti, hogy az egyén aktívan részt vesz környezete napi tevékenységeiben, bevonódik. A munka során fő szempont volt a hátránykezelés kérdése, és az hogy ez adott környezetben, adott lehetőségekkel minél teljesebben meg tudjon valósulni. A kutatás közben kirajzolódott, hogy nagyobb szükség mutatkozik egy önreflexiós eszközre, az eredetileg tervben lévő megfigyelőeszköz kifejlesztése helyett. Ezután elkezdődött az átdolgozás, végül pedig a kidolgozott kérdőív mintegy fejlesztési terv sablonjaként szolgálhat a gyakorlatban dolgozó kollegáknak, az egész intézménynek. Az eszköz kitöltése együttgondolkodást, a kitöltő aktív

bevonódását igényli. Nyolc nagy terület jelenik meg, amelyek egymástól függetlenül, egyedül vagy másokkal közösen kitöltve is hasznosíthatóak. Ezek az Átfogó befogadó léggör, az Inkluzív szociális környezet, a Gyermekközpontú szemlélet, a Gyermekközpontú fizikai környezet, Segédanyagok minden gyermek számára, Lehetőségek a kommunikációra mindenki számára, Inkluzív tanítási és tanulási környezet és a Családbarát környezet. Az egyes főterületek további öt-hat elemre bontódnak, így tárva fel az inkluzív környezetet. Minden fő területet pedig egy „Min szeretne változtatni?” kérdéssel zárják. Az önreflexió eszköz kérdéseit olvasva igény születhet bennünk – az adott környezetben betöltött szerepünk szerinti – újításra, személyiségünknek, beosztásunknak, talentumainknak célszerűen, ésszerűen alkalmazott megfeleltetésre. Így minden tag sajátélményből reflektálhat az adott fizikai, szociális, nevelési-oktatási közeg befogadó jellegére. A kérdések minden gyermekre, illetve minden őket körülvevő személyre (a portástól a pedagóguson át a szülőkhöz), tárgyra, eszközre, eljárásra (akár külső segítségre is) vonatkoznak. A kihívásokra lehetőségként, a sokszínűsége értékként tekintve. A környezet befogadóképességét próbálja szélesíteni a fenntartható részvétellel, ahol a peremhelyzetre való kerülés prevenciója vagy rehabilitációja is állhat előtérben az összes szereplőre kiterjesztve, az ökoszisztémás szemlélet szerint. Hiszen, ha a hangsúly nem a versenyen van, vagyis a másik sikertelensége az én sikerem kulcsa, akkor az együttműködés által erőforrásra találunk egymásban. Az eszköz előnye, hogy nem akadémikus magasságokban állít listát a használóknak, amit vagy teljesít vagy elbukik, hanem objektíven, szakszerűen hívja fel a hiányokra a figyelmet, mintegy a mai globális folyamatokat elkerülni nem tudó világ polgárai számára idéz meg jelenségeket az egyetemes tervezéstől a multikulturalizmuson át az egyenlő bánásmódig.

1.2. Kitekintés a környezetpszichológia felé

„A környezetpszichológia embertudomány, tárgya a társadalmi miliójével együtt a természeti környezetébe illeszkedő ember, feladata a kölcsönhatások vizsgálata, az emberhez méltó élet feltételeinek fenntartása, fejlesztése.” (Rókusfalvy, 2009). Tehát az, hogy hogyan gondolkodunk az emberről, az egészséges és a fogyatékos emberről egyaránt, összefügg az egyenrangúságról, a méltóságról való gondolatainkkal. A gyakorlati megvalósulás kereteire átfogó választ az emberi jogok tekintetében a Fogyatékosokkal élő személyek jogairól szóló 2007-es ENSZ Egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv ad. Ugyanakkor a környezetpszichológia ehhez hasonló szemléleti, nevelési elv, amely vallja és kiterjeszti az ember -és természetvédelmet a teljes értékű fejlődésért. Várkonyi H. Dezső a környezetpszichológia úttörője 1944-es megfogalmazása ma is érvényes, miszerint „a gyermek környezete hátrányossá válhat, ahol a gyermek nem tud a neki megfelelő átlagos magasrendűsége, teljességre kifejlődni, így elakad a fejlődésben élettani, lelki értelemben.” (u.o.). E tudományterület hangsúlyozza, hogy az egészséget nem szabad leegyszerűsíteni és a hiányból kiindulni, hanem, mint alakuló folyamatra kell tekintenünk. Környezetpszichológiai szempontból az emberhez méltó élet feltételei közé sorolják a fizikai-kémiai jellemzőket, például a fény- és színdinamikát, a klímaviszonyokat, a térhasználatot, a térrészek közötti kapcsolatot, a láthatóságot vagy a zajt (Keszei és mtsai, 2019). Míg épületbiológiai feltétel például a beltéri levegőminőség, amelyet fokozottan figyelembe kell venni többek között a kisgyermek, a fogyatékos személyek, idősek, betegek számára (Lányi és Patkó, 2021). Düll Andrea megfogalmazásában (2019), „amíg van fizikai testünk, az ember nem vizsgálható környezet nélkül, összefügg a lélektani folyamatokkal, kölcsönhatásban van viselkedésünk alakulásával”.

2. Visszatekintés

2.1. A kiindulás adatai

Egyéb előzményhez, a helyzetfeltáráshoz tartozik, hogy volt csoportom lakóinak adatai általában nagyon hiányosak, többen születésüktől kezdve laknak az otthonban, például mert szüleik nem vállalták felnevelésüket. Akkoriban még nem a szociális szférához tartozott az intézmény, egészségügyi gyermekotthonnak hívták, amelyben fordított integrációval működött egy óvodai csoport, a községben lakó gyermekek, az otthonban dolgozók gyermekei és a gyermekotthonban lakók részére. Más esetekben idősebb korban kerültek be az intézménybe fogyatékos felnőttek, a szülők előrehaladott kora, elvesztése következtében. A pedagógiai dokumentumok azért töredékesek, mert a képezhetetlenség törvényi szabályozás időszakának emberei voltak klienseim, akiknek mappáikban elmeszakértői véleményeket, szakorvosi határozatokat, gyógyszeres terápiára vonatkozó javaslatokat

találhatunk. Ezek nagyobb részt orvosok számára értelmezhetőek, pedagógiai szempontból elvértve tartalmaznak kevésbé hasznos megállapításokat, mint például „Egy értelmes szó sem nyerhető tőle.”

Kliensemét nevezzük Zselykének anonimitását megőrizve. Jelenleg húszas évei közepén járó hölgy, aki a szlovák határ mentén található, Ipolytólgyesen lakik a Katolikus Szeretetszolgálat Szent Erzsébet Otthonában. 2019 nyarán költözött be abba a lakóegységbe, amelyben pár héttel megérkezése előtt kezdtem el dolgozni gyógypedagógusként. Első információk, amiket megkaptam az új lakóról, hogy gyermekkori autizmussal él, nem meghatározott skizofréniája van, és nem osztályozott mentális retardációt állapítottak meg nála enyhe viselkedésromlással. Zselyke beköltözését egy pavilonon belüli természetes haláleset előzte meg. Körülbelül 2-3, de van, aki 6 évet is vár, hogy bekerüljön az otthonba. Az intézmény 150 fogyatékos ember otthona, amely 4 gondozási egységből, egységenként 4 csoportból és egy önállóbb lakócsoportból áll. Típusát tekintve egyházi, szociális intézmény: ápoló-gondozó otthon. Zselyke törvényes képviselője édesapja, aki beleegyezését adta a tanulmány elkészítésébe. Az édesapát nevezzük Zsigmondnak, akinek heti szintű a kapcsolattartása lányával. A szülő, mint személyi környezet „fontos protektív tényezőként is szolgálhat a gyermek fejlődésében, ...a kötődésen keresztül pedig számos fejlődési terület érintettségét is meg lehet állapítani, ...illetve fontos szerepet játszik a kognitív fejlődési kimenetel terén is”(Bass, 2014). Ahhoz, hogy kliensem életútjának környezeti vonatkozásait ismertessem tudományterületek egymásra hatásának, kereszteződésének leszünk tanúi, melyben a rendszerelmélet úgy lesz jelen, mint az elméletek gyakorlati alkalmazása (Lükő, 2015), a környezetpszichológiai elvek mentén, pedig mint az ember és a társadalmi- természeti környezete közötti kölcsönhatásokat igyekszem feltárni (Rókusfalvy, 2009).

2.1.1. Az anamnézisből

Zselyke esetében a törvényes képviselővel készített interjú alapján tudtam számomra, a gyakorlati munkához felhasználható anamnézisadatokhoz jutni. Zselyke édesanyja második terhességéből született. A várandósság alatt és a születéskor sem közölték a szülőkkel, hogy gyermekük sérült, az initial telling nem valósult meg. Az édesapa szerint az Apgar értékeket valószínűleg rosszul jegyezheték le a kórházban. Az első gyanújeleket a szülők vették észre, az idősebb gyermekük fejlődéséhez viszonyítva, Zselyke beszéd- és mozgásfejlődése jelentősen megkésett volt. Illetve egészségügyi problémákkal (emésztési probléma) kerültek be az ellátásba, indult kliensútjuk. Az egészségügyi ellátórendszer is több ponton válhat rizikótényezővé, mint a védőnők, a szakorvosok elérése, túlterheltsége, mely a munka minőségét veszélyezteti (Bass és mtsai, 2014). A későbbi vizsgálatok során kiderült, hogy Zselyke oxigénhiánnyal, genetikai rendellenességgel született és autizmus spektrumzavarral küzd. Korai fejlesztést fél éves kora körül kezdett kapni neves intézményekben dolgozó szakemberektől. Szegregált óvodába 2 évig járt, de viselkedési problémái miatt nem maradhatott tovább. „A környezet - főleg a felnőttek kompetenciaérzését magába foglalva - és a gyermek illeszkedését illetően rizikótényező a gyermek „nehéz” temperamentuma, amely közé tartozik az aktivitásszint, a hangulat, vagy a reakcióerősség.” [u.o.] Több intézménnyel próbálkoztak, rövidebb ideig járt ezekbe, végül gyógypedagógust fogadtak fel Zselyke egyéni fejlesztésére. Közben 13-19 éves kora között egy napközi otthonba járt, több éve vette ki édesapja számos sérelem miatt, mint például az elmaradó foglalkozások. A környezetpszichológia „szellemi környezetvédelemről” is beszél, amely magában foglalja a belső és külső környezetet. Úgy gondolja, hogy az igazi probléma pszichológiai, így a megoldás egyik lépése a belső természet és a külsőre gyakorolt hatás megismerése (Rókusfalvy, 2009). Az előző gondolatok alapján az ember és környezet egységéből kiinduló felmérések, megfigyelések nagyban elősegíthetnék a súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek fejlődését.

Fontos tudnivalók Zselyke életében és így fontos lett számunkra is, hogy a korábbi otthonról hozott szokásokat megismerjük, beépítsük, az új környezethez, dinamikákhoz vele együttműködve alakítsuk. A legfontosabbnak vélt előzetesen kialakított, otthoni szokásokat, tudnivalókat a következő témakörökre osztottam, mint jutalmazás-büntetés kérdése, mit visel nehezen, ennek mik az előjeleik, hogyan tudom ezeket elkerülni, csökkenteni, melyek azok a támpontok, amelyekkel tudjuk segíteni Zselyke fizikai-pszichés biztonságát, a tér-idő strukturálást. Illetve mik a kedvelt és nem kedvelt szabadidős tevékenységeik, események, dolgok, hogyan fogadja az újat, és vannak-e cselekedetek, viselkedési formák, amelyek jelentését az őt már jól ismerők dekódolják helyesen. Például a megcsipptetés az öröm jele. A fentebb említett Várkony H. Dezső 1944-es „A gyermek és környezet” című munkájában foglalkozik a gyermek fejlődésével és nevelésével a környezettel való kapcsolat

vonatkozásában. Kiemeli az egységesség fogalmát, vagyis egyik fontos elem az élők együttélése, valamint az oksági viszonyok feltárása, hiszen „a környezet hatásait a lelki természetünkön átélve éljük meg”[u.o.].

3. Környezetek és állapotok összefüggésében

3.1. Megjelenés, együttműködés, érzelmi vonatkozások

Zselyke rendezett külsejű, életkorának megfelelő, igényes a ruházata. A ruházatkodás terén eltéréseket láthatunk attól függően, például átvitt értelemben ki milyen hozománnyal érkezett, kinek mit hoznak otthonról a hozzátartozók, milyen érdekvégyesítésük mértéke. Szemüveget, egyéb kiegészítőt nem visel, ugyanakkor nyáladzása, mint külső környezeti, esztétikai jellemző szépen „korrigálható” előke helyett kendővel, mint ahogy a csőrös cumisüveg is dizájnos megfelelőjével. A minőségi ingerek, az életmód, a kulturális feltételek, mint külső környezeti feltételek szükségesek a fenntartható fejlődéshez, mely az ember számára rendes, megfelelő környezet (Rókusfalvy, 2009).

Fontos pedagógiai szempontoknak bizonyultak a szülővel készült interjú témakörei Zselyke együttműködésének elnyerésében. Az első találkozáskor kétszemélyes ismerkedési helyzetben pár perc elteltével rám borította az asztalt. Gondoltam, van akarata, ami jó és kitartó is, de hogyan fogom tudni ezt javára használni, és napról napra kutattam a lehetőségeket. Zselyke közös munkánk alatt a legtöbb feladatba bevonható lett, önként jött a foglalkozásokra, sőt amikor nem ő volt soron, azt zokon is vette, jelentőségteljesen nézett az elhaladó csoport után, hozzá panaszosan hallatta hangját. Idővel szívesen kipróbált új dolgokat, óvatosan lehet határait feszegetni, de egyértelműen megmutatkozik, hogy sokat foglalkoztak gyermekkorában vele. Nem az eszközök megismertetése volt nála a feladatom, mint például hangszerek, festékek, – ismeri, kedveli őket – hanem hogy környezetével, a csoporttal és velem együttműködve tudjon haladni. A közös munkát ugyanakkor túlzottan befolyásolta aktuális érzelmi állapota, a környezetváltások, melyik is a referencia, a mértékadó rendszer, amikor otthonról érkezett vissza, akkor szinte egyáltalán nem vette figyelembe a környezet kívánalmait. Viselkedésével könnyen környezete középpontjába kerül, amikor az ezzel járó zavaró magatartást próbáljuk leépíteni, nem figyelembe venni, gyors mozdulatokkal hajolgat tépőzáras cipőjéhez, kikapcsolja, rosszabb kedvében el is dobja messzire. Alapvetően nyitott, kedves személy, nagyon határozott tud lenni, amikor nem az történik, amit ő szeretne, olykor akár autoagresszív megnyilvánulásokkal erősíti felénk elképzelésének nyomatékát. Egyértelműen kirajzolódik a fizikai és első sorban személyi környezet felelőssége, szerepe. A fizikai környezet, illetve a környezetváltások tagolják napjainkat, mikor hol vagyunk. Érdemes arra figyelni elkülönülnek-e az egyes helyek közötti funkciók, például most csak szabadidőt töltök, munkát várnak tőlem, és legfőképp hol vagyok otthon. Ezenfelül átgondolandó, hogy adott-e a privát szféra szabályozása, hogyan hathat a fogyatékos gyermekekre, vagy felnőttekre, ha mindig „megtekinthetővé” válik (Gyöngy, 2020).

Zselyke adekvátan, helyzetnek megfelelően és következetesen szélsőséges tud lenni érzelmi reakcióiban. Egy foglalkozáson belül széles skálát ölel ez fel, amit kezelni kell, és amely során az elemek többszörösen is hatnak egymásra. Először is ahogyan reagál a csoport, ami nagyon fontos a bomlasztó viselkedés gátlásában egy foglalkozáson, ugyanakkor a foglalkozásvezetőtől is sok függ. Elsősorban tájékozottságában a gondozóktól, hogyan indult Zselyke napja, milyen volt az éjszakája, jöttek-e látogatók, aztán attól is hogyan tudja a foglalkozásvezető kezelni, akár azokat az érzelmeket, amelyeket a kliens kiváltott, és nem utolsó sorban milyen a visszahatása. Úgy gondolom szinte bármi eredményes lehet a közös úton, legfeljebb a tapasztalati tanulás szintjén, főleg amikor kliensünk repertoárja egy foglalkozáson belül a nagyon mély dühtől, a meghatott csenden át, a tapsoló örömig terjed. Mindenki számára meghatározóak érzelmi emlékei, és az aktuális érzelmek megélésének lehetősége, vagyis a belső környezet és a külső hogyan tudja segíteni egymást. Adjunk teret a meghatott csendnek, nagyobb komolyságnak, vagy a düh akár karakteres kifejezésének. Ezen élmények elősegíthetik a környezeti biztonság, a bizalom kialakulásának lehetőségét, és azt, hogy elinduljunk vagy tovább fejlesszük a mikroszintből kilépve a tágabb környezetben kialakult normákhoz, a társadalmi elvárásokhoz való közeledést. Bízni tudunk abban, hogy a folyamatos fejlesztések hatására klienseink kiegyensúlyozottabb lesznek, a nagy érzelmi hullámok gyorsabban nyerne enyhülést, illetve kisebb lesz a hátramaradó belső-külső stressz.

Egy kiegyensúlyozottabb út megtalálásában előnyösnek bizonyultak a kisebb szerződések, alkuk kötése, és ezen ígérek elmondásunk alapjáni betartása. Zselyke jelenleg is megmutatja erős személyiségét, de az ellenállás mértéke csökkent, elszórtabban figyelhető meg foglalkozás közben,

viszont akkor nagyon erősen. Ilyenkor is belső és/vagy külső környezeti tényezőkre lehet gondolni, belőlük kiindulni. A gyógyszereszedés érinti a személyt, és közvetlen környezetét, mint gondozóit, pedagógusait, társait. Több szempont feszülhet egymásnak a drog hatásának és mellékhatásainak vizsgálatakor. Például bizonyos gyógyszerek hatására túlzottan tompa lehet az ember, aluszékonyabb, fokozódhat a nyáladás, de akár inkontinencia is megjelenhet.

Fontos szempont, hogy a pedagógus éljen tudásával, képességeivel, tehetségével, de ne az ő érdeklődési köre határozzon meg minden foglalkozást. Ha a klienshez a zenén keresztül vezet az út, de mi vizuális beállítottságúak vagyunk akkor is alkalmazkodjunk, kérjünk segítséget, próbálkozzunk a klienssel közösen, ötvözzük például egyéni vagy kiscsoportos foglalkozás keretében a műfajokat. Felnőtt korban vegyes életkorú lakóközösségekben is, de akár gyermekeknél egy-egy projekt témájának kiválasztása kapcsán, hiszen „pszichológiailag fontos, hogy a személy-környezet összeillés létrejöjjön” (Gyöngy, 2020). Például Zselyke szeret úszni, ezt a közeli Ipolyban az élővízben nem tudjuk pedagógusok megoldani (beleegyező nyilatkozatok, felelősség, képesítés kérdése), de köztes megoldásként, és több lakóra kiterjedve a folyón való kenuzásnak nem mondott ellent.

3.2. Családi, környezeti rendszerek fontossága

Zselyke édesanyja a beköltözést megelőzően 8 hónapja halt meg betegség következtében. A diagnózis kiderülésétől elkezdték a leválasztást az édesanyjáról, gondozónót fogadtak Zselyke mellé. A halál estéről nappalra történt, nem látta édesanyját, azt mondták neki „Most már az angyaloknál van édesanyád, onnan szór le rád aranyport.”. Zselykének nehéz időszak következett lelkileg-testileg. Állapota romlott, skizofréniája, amit 10 éve diagnosztizáltak erősödött, antipszichotikumokat kezdett szedni, idegrohamai alatt egész testében remegett, nehezen érthető szavakat kiabált, epilepsziás rohamai voltak, nem sokkal később influenzás lett. Édesanyjával nagyon szoros volt kapcsolata, ő foglalkozott vele a legtöbbet, zenés foglalkozásra hordta, illetve édesanyja a népművészet (népzene, néprajz) terén nagy tudásra tett szert, és lányát e tevékenységeibe is bevonta.

Az édesapja inkább gazdasági ügyekkel foglalkozott. A nevelésben, az ügyek utánajárásában ő is részt vett elmondása szerint inkább a háttérből, de sajátos, ötletes rituálékat talált ki Zsófi megnyugtatására. Például két, három szóból álló ritmusos sorok éneklését, különböző dallammal, ritmussal, vagy rövid történetek dramaturgiáját a fellépő feszültség feldolgozására, pozitív végkimenetel elérésére, mint a viharos vízen hánykódó, majd megmenekülő hajó. Az intézménybe kerülést követően hetente látogatja lányát, elviszi sétálni, autókázni, cukrászdába, strandra. Anyagilag is támogatja a foglalkozásokat, illetve a lakókörnyezet megújítását, felszerelését.

Zselykének egy nővére van, aki „pótszer” szerepet töltött be életében édesanyjuk halála után. Kapcsolatuk jó, biztonságot nyújtó, ismerik egymást, foglalkoznak egymással. A bekezdésben a személyi környezetről olvashattunk, a következőben a professzionális elemeket vesszük górcső alá. Egy fogadott gondozónő Zselykével együtt ideiglenesen beköltözött az otthonba, segítette beilleszkedését, szokásainak, szavainak, gesztusainak megértését az új környezetnek.

Lassan megtaláltuk az utat egymáshoz, Zselyke rendkívül muzikális, érti a zenei poénokat, fordulatokat, szereti a nép- és komolyzenét, a közös zenei improvizációkat, idegességét nagydobon rúgással, ütéssel tudtuk levezetni. Ugyanakkor akár gyermekotthonról, akár felnőttek ápoló-gondozó otthonáról esik szó, környezeti megfigyeléseken keresztül fel tudjuk mérni az intézményi kultúrát. Megfigyelési szempontok lehetnek: a fizikai környezet, a résztvevők, a hagyományok, események, beszélgetések, történetek gyűjtése, vagy a dokumentumok, honlap tanulmányozása, mit üzen a szemlélőnek (ETSZ, 2010).

Legtöbbet, leghatékonyabban egy kompetens intézetvezető tud tenni, intézményszintű változást elérni például azzal, hogy milyen elvárásokat és lehetőségeket tár kollégái felé, ad-e teret, támogató-e az új elképzelésekkel kapcsolatban. A korábban említett Otthon intézményvezetője elvégezte az Aromatouch Technique tanfolyamot és ezt kérte a pedagógus kollégáktól is. Próbáljuk keresni az utat belső és külső környezetünk egyensúlya felé.

Az ipolytölgyesi otthonban hagyománya van a pedagógiai kísérésnek. Külön foglalkoztató ház van, a melyben található „Boszorkánykonyha”, „Zsibongóműhely”, volt festőműhely, agyagos műhely, kézimunkaműhely, zongora helyiség, bazális-szoba. A vírus megjelenése előtt évente kétszer jöttek belga diákok gyakorlatra, illetve többször fogad az Otthon magyar, holland, német, spanyol önkénteseket, akár anyagi, szakmai síkon. Sajátélményű tapasztalat alapján úgy gondolom nagyon jó környezeti és tárgyi adottságokkal, forrásokkal rendelkezik az otthon, de nehezített a szakmák, mint

gondozók és pedagógusok együttműködése, a gyógypedagógusok, gyógytornászok, konduktorok hiánya, illetve a régóta egyhelyen dolgozók megszokottsága, az új dolgozók szakképzetlensége e ritkán tárgyalt, viszonylag kis múlttal rendelkező területen, gyors kilépésük, a magas fluktuáció. A szociális törvény [10] széles skálán engedi meg, hogy valaki fejlesztő pedagógus státuszban foglalkozzon lakókkal - a papoktól a földrajz tanáron át a gyógypedagógusig, szociális munkásig, pedig a lakók extrém képességstruktúrája magasan képzett szaktudást is kívánna. Az otthonban kialakult szokás szerint a foglalkoztató házban a „jobb képességű” lakókkal gyógypedagógiai asszisztens végzettségű személyek foglalkoznak, bent az otthonban a fejlesztő pedagógus státuszban lévő kollégák dolgoznak. Továbbá a lakók kapcsolatba kerülnek az általános iskola 8 osztályát végzett segédápolókkal, középfokú végzettséggel rendelkező gondozókkal, és még korábbi rendszerben tanult kifejezetten halmozottan sérült emberekre specializálódott gondozókkal.

3.3. Intézményrendszer(ek)

A súlyosan-halmozottan fogyatékos felnőtt személyeknek, akiknek szülei meghaltak vagy már nem tudnak róluk gondoskodni sokszor egyetlen lehetőségként az ápoló-gondozó otthon marad, mint Zselyke esetében is. Ez egy mesterséges rendszer, amit az ember talált ki feladatok megoldására, kérdés az, hogy ki, mit tekint célnak, illetve útnak a célhoz. Ennek a szociális intézménytípusnak a minőségi működését úgy gondolom, javíthatná, ha lenne verseny a szolgáltatói piacon. Belső működésében feszültséget okozhatnak a különböző szakmák szakembereinek szemlélete, például a diplomás ápolótól a segédápoló személyzetig, ahol elsődleges cél a beteg ellátása (gyógyszeres terápia, gondozási teendők), pihenésének biztosítása, míg gyógypedagógiai-szociálpedagógiai szemlélettel közelítve cél az életminőség javítása az önállóságra, döntésre neveléssel, élményekhez juttatással, segített önkifejezéssel, a felnőtt lét különböző megtapasztalásaival. Az együtt dolgozó szakemberek elemei között bár szabályozott a viszony: lehatárolt gondozói-szociális, egészségügyi és pedagógiai munka, ugyanakkor egyik elem a másik elem működését kölcsönösen befolyásolja, például elvinném a lakót foglalkozásra, elvihetem-e etetés, fürdés előtt, tehát a pedagógus napi tevékenységét is befolyásolja, ha csúszás vagy változás van a rendszerben, és ez jobb esetben oda-vissza igaz. Illetve nem tudom vagy nehézkes elvinni sétálni pizsamahúzás után, vagy elvinni foglalkozásra szennyezett pelenkában, így zavarva egymás békés, konfliktusmentes működését.

A belső működés nem független a külsőtől. Azokban a gondozási egységekben, ahova azok a lakók kerülnek, akik jobb képességűek, nagyobb eséllyel nem lemondtak nevelésükről a szülei, látogatják őket és mint szolgáltatás megrendelőiként közvetítik az igényeiket a rendszer felé, ami a belső működésre is kihat. Kívülről jövő hatásként visszahat a belső működésre még a külföldi tanulók és oktatóik jelenléte, foglalkozásaik, tartott képzéseik az intézmény dolgozóira, mint a társadalmi szemlélet, elvárás közvetítői. Sok az emberi tényező, „az ember pedig bonyolult, nyitott, dinamikus, önszabályozó rendszer” önmagában is (Demény, 1974). Problémát az is okoz, hogy az elemek célja egy, a lakók ellátása, de az elemek szemléletbeli különbségeikből adódóan másban, máshogyan látják a megvalósítást.

Az Otthont, ahol Zselyke is lakik objektíven meghatározzák a jogszabályok, illetve a katolikus egyház értékrendje, ugyanakkor ennek gyakorlati megvalósulása egy szín alatt is számtalan vetületet, szubjektumot jelenít meg a joghézagoktól, jogszociológiai problémáktól, a tudomány fejletlenségétől, a hit megéléséig. Én gyógypedagógusként egy határmenti községbe modern emberképpel, frissülő szaktudással, főiskolai tanárommal együttdolgozva, néha hallgatókkal, önkéntesekkel kiegészülve részrendszert alkottunk, mely ideiglenesen felül tudta írni az egészségügyi hierarchikus felépítésű működésből maradt látásmódot, hosszú távon csak az elemek számának stabilitásával maradt volna a rendszeren belül önmagában is működő belrendszer. Ilyen értelemben az ápoló-gondozó otthon rendszere dinamikusan változó rendszer, hiszen új elem jöhet létre a szülői-szakmai elvárások facilitálásával, új kollégák csoportosulásával. Ugyanakkor, ha krízis éri, például új vezető, új elvárásokkal, aktív és adaptív is tud lenni, képes a környezethez alkalmazkodni, például, amikor egy elavultabb szemléletű gondozó kerül egy „elitebb” gondozási egységbe vagy amikor a belga oktatók képzésén tanultakat beépítjük a mindennapokba, ilyen módon tud az intézmény viszonylag nyitott lenni. Azért csak viszonylag, részben nyitott, mert adottak a személyi, tárgyi feltételek, például meghatározott időre meg kell mindenkit fürdetni, a gyógyszert be kell adni, vagyis a fizikai feltételek határt szabnak a haladó elméleteknek.

4. Jövőkép

4.1. Utak régen és ma

Visszamenőleg megállapítható, hogy Zselyke bár 1994-ben született, amikor már a súlyosan-halmozottan fogyatékoság törvényileg kezdett nem egyet jelenteni a képezhetetlenséggel (magas szintű differenciált pedagógiára, speciális nevelésre, fejlesztésre van szükség) [Márkus, 2012]. Viszont még volt kiskapu, ha a gyermek fogyatékosága miatt nem tudja teljesíteni a tankötelezettséget (mert meglévő rendszerben nincs optimális feltétel és mód), akkor a fejlesztő felkészítés megvalósítható otthoni ellátásban, ápoló-gondozó otthonban, rehabilitációs intézményben vagy fogyatékosok nappali intézményében, korai fejlesztés és gondozás keretében, konduktív pedagógiai ellátás, illetve hat éves korig bölcsődei gondozás keretében [1993. évi tv. 1996. évi LXII. módosított változata 30. § (6) bek.]. Ma már tudjuk, hogy az agyban lévő kapcsolatok születéskor nem készen kaptak, hanem kisgyermekkorban fejlődnek intenzíven. Azzal kapcsolatban, hogy milyen erősségű hálózatok képződnek meghatározóak a korai években tapasztalt környezeti hatások, a gyermek és a külvilág interakciói (Tegzes, 2018).

Zselyke az akkori lehetőségek között szerencsés a korai fejlesztés tekintetében, hosszú ideig 7,5 évig kapott fejlesztést szakértői bizottság megállapítása által, majd a szülők anyagi finanszírozásával. Ez ma talán a jobb szervezéssel, felhalmozódott szakmai tudással, gyakorlatokkal, összefoglalóan a korai intervencióval, így az ellátórendszerbe való korábbi bekapcsolódással (fél éves kora előtt is, sőt születése előtt is) és alaposabb, többszintű ellátással jutna többre. Ha Zselyke ma lenne halmozottan-sérült gyermek, nagyobb esélye lenne alternatív lehetőségekre: magánbölcsődébe, családi napközibe, esetleg integráló óvodába, iskolába értelmileg akadályozott gyermekek közé járnai. Ezen kívül az EGYMI-ben fejlesztő neveléshez-oktatásra lenne jogosult, lakhatását illetve otthonról vagy napközi otthonból, ápoló-gondozó otthonból járva jutna hozzá a fejlesztéshez. Továbbra sem változna, hogy szülei jobb anyagi helyzetük miatt gondozót, illetve gyógypedagógust fogadnának fel mellé egyéni fejlesztésre. Amit kedvezőbben igénybe vehetnének a FECSKE Szolgálat, amely keretében pár száz forintos órárban önkéntesek vigyáznak fogyatékos gyermekekre. Illetve a „kutatóknak egyre pontosabb ismereteik vannak a fejlődő gyermeki agy természetéről a gének és a környezeti kapcsolat jelentőségének meghatározásával” [u.o.].

4.1.1. A realitás talaján

Felnőtt korú súlyosan-halmozottan fogyatékos személyeknek általában a családban maradás vagy az ápoló-gondozó otthonok jelentik a perspektívát. Az ápoló-gondozó otthonban különböző végzettségű emberektől kaphatnak gondozást, fejlesztő felkészítést, fejlesztési jogviszonnyal, ahol cél lenne az önálló munkavégzés felé tett lépések, maga a tevékenység végzése rendszeresen. A lakóotthon, mint kisebb létszámú lakhatási forma anyagilag fenntarthatatlan súlyosan-halmozottan fogyatékos emberek számára, a kitagolással számukra a nagyintézményben maradás és az elfekvő a kilátás. Az alkotóelemeket nem lehet a rendszerből kivéve önmagában szemlélni, összefüggéseket, folyamatokat kell vizsgálni (Sasvári, 2020). Így fontos lenne látni az 1986-tól itt dolgozó egészségügyi, később szociális személyzet szemüvegén keresztül a célt, értéket, ami kijelöli feladatukat, ugyanakkor a külső hatások, a haladás eredményeképp újabb célok, szemlélet, a pedagógia is megjelent a szociális intézmények horizontján. A működésbeli ellentétet az új (bizonytalan, beláthatatlan) célok megvalósítása, a pedagógiai célok, az emberi jogi modell, ezek megnyilvánulásai, mint ok váltja ki. Úgy gondolom, ez megfelelő vezetői beavatkozással, a funkció, szerep, rendeltetés, a finalitás célra törés tisztázásával, erőszakmentes kommunikációval a harmadfokú, egymásnak ellentmondásos viszonyok átalakíthatóak lehetnének másodfokúvá, ahol az elemek viszonyai inkább növelhetnék a rendszer teljesítményét [u.o.], hiszen ha a festőműhelyben megfogja a lakó az ecsetet, akkor nagyobb valószínűséggel fogja majd meg a kanalat, vagy segít az öltözködésben. Egyensúlyteremtési problémákkal küzdő vezető hatására a rendszerben működő alrendszerek dinamikai szempontból passzívvá válhatnak, mikor is tudomásul veszik a környezeti hatásokat, de nem változtatnak rajta. Például egy diplomás főnövér nehéz helyzetbe kerülhet, amikor szakmai döntését egy felette álló vezető felülírja, és munkája hatástalanná válik, ő maga egy idő után érdektelenné, így szünteti meg magában a zavaró jelet, mellyel a hierarchikus rendszer működése miatt mást nem tud tenni csak, alkalmazkodik a cserekapcsolathoz.

4.2. Rendszerfejlesztési javaslatok

1998-ban Magyarország aláírta, hogy vállalja 2010-re a legtöbb intézet bezárását, 2036 pedig a nagyintézmények kitagolásának határideje. Tény, hogy nagy tömegben nem lehet máshogy, csak szigorú szabályozás szerint élni, az egyéni igényekre a rendszer kevésbé tud tekintettel lenni. A kiváltási koncepció kidolgozásában fontos a bevonódás, mert a nyitásra való képességen is múlik, és ahhoz információkra, szemléletformálásra van szükség. Be kellene vonni magukat a kiköltözés előtt és utána álló lakókat (akik már hasonló helyzetet megtapasztaltak, támogathatják a többieket), a helyi iskolákat (jól előkészített szemléletformáló alkalmakkal, közös kirándulással), illetve fontos lenne a helyi lakosok felkészítése, a tudásátadás (TASZ, 2019). Olyan helyekre lenne érdemes költözni, ahol van szolgáltatási gyűrű, de nem szakadnak el gyökeresen vagy véglegesen a korábbi kedvelt, otthonként megélt helytől. Ez akár lehet a szülőhelyhez közel, de mindenképp egyéni többszintű előkészítésre, döntésre, korrigálási lehetőségre van szükség, és ezzel párhuzamosan a foglalkoztatás kérdésével is foglalkozni kellene [u.o.]. Fontos felmérni a helyi nyitott munkáltatókat, milyen munkaköröket láthatnának el a lakók, közvetíteni közvetlenül és közvetve, hogy a fogyatékos ember nem is annyira más, több a hasonlóság, mint ami elválaszt minket egymástól, és érdekeltté kellene tenni az államnak a munkáltatókat a befogadásra. Minden változás természetes krízis, még ha pozitív is az, mert benne van a bizonytalanság. A már végrehajtott intézetbezárásokat azokon a pontokon, ahol sikertelenek voltak elemezni, értékelni kellene továbbra is, hogy a hibák ne ismétlődjenek meg [u.o.]. Figyelembe kell venni, hogy valaki egész életében egy intézményben lakott, neki az az otthon, lehet olyan is, aki nem szívesen költözne kapcsolatok, emlékek miatt, illetve érthető módon fél a költözéstől, mert nem ismer más alternatívát. Bármilyen létesítmény akkor nem lesz „nagyintézet” jellegű, ha biztosított a szabadság a döntéshez (ésszerű alkalmazkodás, hiszen egy család, közösség élete is tervezett, keretek között szabályozott), és az egyén olyan tevékenységet végezhet, ami számára fontos. Az önálló életvitel nem luxus, hanem emberi alapjog, nem lehet vele spórolni, mint ahogy a 2007-ben megjelent hazánk által is ratifikált CRPD írja, megerősítve az 1948-as „Az emberi jogok egyetemes nyilatkozatát”, és kiterjesztve a fogyatékos emberek, életük minden területére.

Az államot rá kellene kényszeríteni, hogy ismerje el, tartsa tiszteletben, hogy a súlyosan-halmozottan sérült ember is a társadalom egyenrangú, egyenértékű tagja. Ehhez szükséges lenne az 1/2000. (I. 7.) SzCsM rendeletet a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésük feltételeiről módosítása. Hiszen sokszor a vezetők, az intézetben dolgozók képességén, lelkesedésén múlik, hogy milyen lehetősége, életminősége lesz a fogyatékos embernek. Még ha anyagi szempontból megoldott is lenne a kisebb létszámú lakhatási forma, akkor is több szakembert kellene foglalkoztatni az egyéni visszaélések láthatósága miatt, hiszen a dolgozók és az ellátottak aránya nem változik a lakhatási forma kereteinek módosításával. Kellő támogatással mindenki élhet önálló életet, nem csak az önellátók. Nagy megoldandó probléma hazánkban a szakemberhiány. Megoldás lehetne a kapcsolatépítés főiskolákkal, gyakorló helyekké tétel a szociális munkás, szociálpedagógus, gyógypedagógus, gyógypedagógiai asszisztens képzésben, a szakmán belül is szükség lenne érdemi együttműködésre az állam, a kutatás-felnőttoktatás, a civil, illetve érdekvédelmi szervezetek között.

5. Záró gondolatok

Össességében elmondható, hogy az ember életének korai éveit kiemelten fontosak a fejlettség és az életminőség kapcsán. Érdemes szem előtt tartani a gyermekekkel foglalkozó szakembereknek, szülőknél, hogy gyermekükből egyszer felnőtt lesz, aki kikerül a családi házból, a közoktatás védő rendszeréből, és kiemelten fontossá válik önkifejezése, döntései és azok következményei, alkalmazkodása környezetéhez, önkiszolgálása. Zselyke útját végig járva próbáltam bemutatni a környezeti tényezők szerepét, és rávilágítani arra, hogy életünk jelentős részét felnőttként fogjuk leélni, amire készülni kell. Remélhetőleg mindeközben kirajzolódott, hogy volt kliensem nagyon érdekes, érdeklődő személyiség, szerettem a vele való munkát. Erőssége és egyben hátránya is akarata, illetve jelentős hatású érzelmi jelenléte. Fejlesztési formákban mind az egyéni és csoportos foglalkozások fontosak voltak, a területek és alterületek folytatva, felhívva a figyelmet a gyermekekkel való foglalkozások erősíteni kívánására. Mint az önkiszolgálás: kézhasználat, a mozgásnevelés: izmok erősítése, mozgás koordinálása, a kommunikáció: nyelvhasználat, a szociális viselkedés: én a csoportban: érzelmszabályozás, kapcsolat másokkal. Minden területhez kapcsolódóan a környezetből jövő információk feldolgozása és alkalmazása a közösségbe való beilleszkedés és az életminőség

fenntartása céljából. „Intézeti gyermekek vizsgálatai azt mutatják, hogy a pszichoszociális tapasztalatok minősége szükséges az egészséges agy fejlődéséhez” (Tegzes, 2018). Segítséget nyújt a minőségi ingerek adásában az Inkluzív koragyermekkorai nevelési környezetre vonatkozó önreflexiós eszköz, amelyet végig pozitív szemlélet jellemez, amely nem apatikus tehetetlenségre, hanem aktív, cselekvő jelenlétre, mint megfigyelés, tapasztalatok tudatosítása, elemzése, szituációk értékelése, és így az önmagukról, környezetéről való tudás adaptálására hív meg. A rendszerelmélet, a feltérképezés „segít az ismeretlen folyamatok tisztázásában, a jövőbeli történések prognosztizálásában” (Sasvári, 2020). Úgy gondolom, mivel az ember bonyolult, de nyitott, dinamikus, önszabályozó rendszer, az őt befoglaló rendszeren, annak a rendszernek keretein belül, mely engedi előre látni az egyértelmű célt, ami a mindenkori viselkedést, jövőbeni gondolatainkat meghatározza meg, minden elem meg tudja találni a célt szolgáló feladatát, ha az elemeket preventíven vagy korrigálva szabályozzák.

IRODALOMJEGYZÉK

- Björk- Ákesson, E., Kyriazopoulou, M., Giné, C. és Bartolo, P. (2017): . Selbstreflexionsbogen für das Umfeld der inklusiven frühkindlichen Bildung und Erziehung. Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung. EADSNE. Odense, Dänemark. Forrás: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.european-agency.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FIECE%2520Environment%2520Self-Reflection%2520Tool_DE_2.docx&wdOrigin=BROWSELINK [2022. 10. 29.]
- Rókusfalvy Pál (2009): Mi a környezetpszichológia? I. rész. *Új Pedagógiai Szemle*. **4.** 42-51. Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/mi-kornyezetpszichologia> [2022. 11. 01.]
- Keszei Barbara, Böddi Zsófia és Düll Andrea (2019): Óvodás gyermekek csoportszobai térhasználatának vizsgálata a térszintaxis módszerével. *Gyermeknevelés*, **2-3.** 45-63.
- Lányi Erzsébet és Patkó Csilla (2021): Épületbiológia, környezetpszichológia, ököpszichológia – út az egészséges háztól a komfortérzeten át az emberi pszichéig. *Építészfórum*. Forrás: <https://epiteszforum.hu/epuletbiologia-kornyezetpszichologia-okopszichologia-ut-az-egeszseges-haztol-a-komforterzeten-at-az-emberi-pszicheig> [2022. 11. 01.]
- Düll Andrea (2019): A környezet jelentősen meghatározza az emberek viselkedését és érzelmeit. Kossuth Rádió, Forrás: <https://hirado.hu/tudomany-high-tech/cikk/2019/11/17/a-kornyezet-jelentosen-meghatarozza-az-emberek-viselkedeset-es-erzelmeit> [2022. 11. 01.]
- Bass László, Klujber Valéria, Ribiczey Nóra és Vásárhelyi Anikó (2014): *A gyermeki fejlődést befolyásoló (rizikó)tényezők objektív értékelésére szolgáló módszer kifejlesztése*. TAMOP-6.1.4/12/1-2012-0001. Budapest, 97, 111, 89.
- Lükő István (2015): A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje. *Képzés és gyakorlat*. **13.** 1-2. sz. 317-335. Forrás: http://trainingandpractice.hu/sites/default/files/kepzes_es_gyakorlat/tanulmanyok/tp-2015-1_2-22-Luko-tanulmany.pdf [2022. 09. 25.]
- Gyöngy Orsi (2020): Élet(tér) a járvány után – Egy környezetpszichológus szemével. Forrás: <https://hypeandhyper.com/eletter-a-jarvany-utan-egy-designer-szemevel/> [2022. 10. 20.]
- Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. (2018): Pályaszocializáció V. modul - Az Intézményhez való kötődés. TAMOP-3.1.1-08/1-2008-0002. Budapest, 18. 1/2000. (I. 7.) SzCsM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0000001.scm> [2022. 10. 28.]
- Deményi Dezső (1974): Rendszerszemléletű személyiségkép és emberismeret. *Korunk*. **33.** 1. sz. 17.
- Márkus Eszter (2012): *Különleges élethelyzetű, súlyosan-halmazottan sérült emberek pedagógiai kísérése*. In Gordosné Sz. A. (szerk.) *Gyógyító pedagógia*. Medicina Könyvkiadó. Budapest, 271-293. 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény 1996. évi LXII. módosított változata 30. § (6) bek. Forrás: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99600062.TV> [2022. 10. 30.]
- Tegzes Andrea (2018): A gyermeki agy fejlődése legújabb ismereteink tükrében, avagy hogyan lesz okos az óvodás?. *Képzés és gyakorlat*. **16.** 3.sz. 64, 66.
- Sasvári Péter (2020): *Rendszerelmélet*. Dialógus Campus. Budapest, 38. 40.
- TASZ, honlapja (2019): Nagy létszámú szociális intézetek és a kitagolás folyamata. Forrás: <https://tasz.hu/nagyleszamu-szocialis-intezetek-es-a-kitagolas-folyamata> [2022. 11. 01.]

A DIGITÁLIS ESZKÖZÖKKEL MEGVALÓSULÓ TÁVOKTATÁS LEHETŐSÉGEI A GYÓGYPEDAGÓGIAI ISMERETEK TANÍTÁSÁBAN

NÓBIK ATTILA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet
Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszék
nobik.attila@szte.hu

Összefoglalás

A távoktatás a tanulás-szervezés ma már hagyományosnak tekinthető eszköze, mely az online eszközök terjedésével egyre inkább digitális formában valósul meg. Az utóbbi évek pandémiás időszakai tovább erősítették a digitális oktatás szerepét az oktatási rendszer különböző szegmenseiben. A pedagógusképzés egyes területein pedig egyre fontosabbá válik a távoktatással, a digitális tanulással kapcsolatos tartalmak elsajátítása.

A tanulmány első részében bemutatjuk a téma legfontosabb kutatási irányait, paradigmáit. A releváns szakirodalmak áttekintésével ismertetjük a távoktatással kapcsolatos legfontosabb fogalmakat, illetve a digitális eszközöknek a távoktatásban történő alkalmazásával kapcsolatos fontosabb trendeket.

A tanulmány második része a tanulással kapcsolatos kortárs elméletekre alapozva mutatja be a távoktatás lehetőségeit. A konstruktivista tanulásemélet alapján kijelenthető, hogy az eredményes oktatás célja a tanulók segítése az információszerzésben, az információk rendszerezésében, a tudás konstruálásában.

A digitális eszközökkel megvalósuló távoktatás számos lehetőséget kínál a tanulók aktív részvételére, az információk megszerzésére és rendszerezésére, az önálló, a páros és a csoportos tanulásra, a tanultak használatbavételére, felidőzésére és gyakorlására, vagy éppen a tanulói teljesítményeknek a társak és/vagy a pedagógus általi értékelésére.

A tanulmányban néhány, a fent említett tanítási-tanulási helyzeteket segítő konkrét eszközt és jó gyakorlatot is bemutatunk.

Kulcsszavak: távoktatás, digitális oktatás, online eszközök, tanulás-szervezés

A távoktatás közel 200 éves múltra tekint vissza, és mára már széles körben elterjedtnek tekinthető. A távoktatás hagyományos formái mellett az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb teret kapott az online oktatás, amelynek szinkron formáit az utóbbi évek pandémiás időszakai a figyelem és a gyakorlat középpontjába emeletek.

A pedagógusképzés területén még mindig esetlegesnek számít a távoktatási, online oktatással kapcsolatos tartalmak beemelése a képzésekbe. Jelen tanulmányban a digitális eszközökkel megvalósuló távoktatás lehetőségeit tekintjük át. Célunk olyan szempontok bemutatása, amelyek segíthetnek a hallgatónak saját gyakorlatuk értelmezésében és megtervezésében. A tanulmány első részében a digitális távoktatással kapcsolatos néhány ismeretet mutatunk be. A második részben a modern tanulásfelfogások jellemzőit vesszük számba, majd a néhány olyan szempontot tekintünk át, amelyeket a digitális eszközökkel megvalósuló távoktatás sikeres megszervezése és kivitelezése kapcán érdemes megfontolni.

1. Alapfogalmak

Tanulmányunk elején néhány alapvető fogalom tisztázását végezzük el. Az oktatás különböző környezetekben szervezhető meg. „Az oktatási környezet a tanítási-tanulási folyamat színtere, ahol a tanuló az oktatás tartalmához, az ezzel kapcsolatos információkhoz jut, és ahol a tanulási feladatokat megoldva tevékenységeket végez” (Ollé, Kocsis, Molnár, Sablik, Pápai és Faragó, 2016. 7. o.).

A leghagyományosabbnak a jelenléti, kontakt oktatás számít, amelynek története több ezer évre nyúlik vissza. Ez az oktatási forma dominálja jelenleg is a tömegoktatási rendszereket. A jellemzően egy erre a célra kialakított térben zajló kontakt oktatás során az oktató és a diákok között személyes

interakciók jöhetnek létre, az információátadás és a tanulás jellemzően személyes interakciókon keresztül valósul meg (Kas, 2016). Érdekes azonban két szempontot a kontakt oktatás kapcsán figyelembe venni. Egyrészt ennek során is gyakran kerül sor digitális eszközök (pl. laptop, projektor, digitális tábla) alkalmazására, ám ez szinkron módon valósul meg. Másrészt a közoktatásban alkalmazott házi feladatok gyakran egészítik ki aszinkron, egyéni tanulási elemekkel a kontakt oktatást.

A digitális, vagy online eszközökkel támogatott oktatás esetében a hangsúly az eszközök elérésén és alkalmazásán van. A túlnyomórészt digitális eszközökkel megvalósuló oktatás azonban nem szükségszerűen aszinkron, sőt gyakran az osztályteremben vagy az iskolai gépteremben valósul meg. A használt digitális eszközök nem feltétlenül az intézmény tulajdonában vannak. Egyre népszerűbbek azok a kezdeményezések, amelyek a tanulók ár amúgy is meglévő digitális eszközeire (pl. tablet, mobiltelefon) építenek. Ez az ún. Bring Your Own Device (BYOD) elve, amely a digitális eszközök elterjedtségét csatornázza be az osztályterembe (Herzog és Racsko, 2016).

A távoktatás esetében a tanulás jellemzően egyéni módon zajlik, nem kontakt oktatói támogatás, facilitáció mellett. Az oktató és a tanuló nem tartózkodik közös térben, ezért közvetlen személyes kontaktusok közöttük nem valósulnak meg. Az egyéni tanulás túlsúlya miatt kiemelten fontos a távoktatás során a tanulásszervezés (Kas, 2016). A távoktatás ma már egyre inkább digitális eszközökkel zajlik, a hagyományos „levelezős” formája jórészt visszaszorult. Bár az elnevezésekben nincs összhang (Singh és Thurman, 2019), az egyszerűség kedvéért a jelen tanulmányban a digitális eszközökkel megvalósuló távoktatás és az online oktatás fogalmát szinonimaként használjuk.

Nemes György és Csilléry Miklós (2006) összegzése szerint a távoktatást az alábbiak jellemzik: „Tanulás - oktatás időbeni és térbeni elkülönülése, irányított tanulás, önállóság alapkövetelménye, kreativitás, a tanuló és a tanár kapcsolata, a hallgató és az intézmény sajátos kapcsolata, a kommunikációs eszközök jelentőségének növekedése, ellenőrzés, visszacsatolás, speciális tananyag és oktatócsomag” (Nemes és Csilléry, 2006. 16. o.).

Érdekes hangsúlyozni, hogy a távoktatás kifejezetten kedvez a hagyományos pedagógus-diák viszony felbomlásának, az egyéni tanulás segítésének, a pedagógus tutori, facilitátori szerepe erősödésének.

Az oktatás során a fent említett tanulási környezetek kombinációja is létrejöhethet. Ezeket nevezzük blended tanulási környezetnek. Magyarországon leginkább a felsoktatásban találunk olyan képzéseket, ahol a kontakt tevékenységek mellett megjelenik a távoktatás valamilyen formája, illetve ezen keresztül az egyéni tanulás.

A nem kontakt oktatás szervezése megvalósulhat szinkron és aszinkron módon. A szinkron online oktatás során a tanulók és a pedagógus egy időben tartózkodik egy virtuális térben, akár „hagyományos” órát, foglalkozást tartva, akár konzultáció keretében. Így, ha nem is kontakt formában, de a résztvevők között személyes kontaktusok, interakciók alakulhatnak ki. A szinkron online oktatás során a tanulásszervezés jónéhány eszköze a pedagógus kompetenciája marad. Az aszinkron oktatás esetében a tanulók jórészt egyedül tanulnak, maguk szervezik saját tanulásukat, felelősségük megnő a saját tanulásuk sikerességében. Ez azt a veszélyt is hordozza, hogy a kontakt támogatás alacsonyabb szintje vagy hiánya miatt azon tanulóknál, akiknél a saját tanulásszervezés nehézségekbe ütközik, tanulási problémák léphetnek fel. A pandémiás online oktatás és az azt követő időszak tapasztalatai azt mutatják, hogy a digitális eszközökkel megvalósuló távoktatás számos módon megvalósulhat.

A távoktatási vagy e-learning környezeteknek számos előnye van a hagyományos, kontakt oktatási környezetekhez képest (Szabó, 2014). Ilyen lehet, hogy a távoktatás bekapcsolódási lehetőséget nyújt a hagyományos oktatásból kimaradó csoportok számára, csoportos oktatás esetén nagyon heterogén csoportok létrejöttét segítheti elő, motiválttá teszi a tanulókat, hiszen önként jellemzően önként vállalt tevékenységről van szó, lehetővé teszi az egyéni tempóban történő tanulást, illetve segítheti a karrierváltáson gondolkozókat, vagy azokat, akik sajátos élethelyzetük mellett szeretnének tanulni. Nem utolsósorban pedig költséghatékonyabbá teheti a tanulást.

A távoktatás azonban nem mindenki számára eredményez hatékony tanulást. A személyes kontaktusok hiánya, az azonnali visszacsatolás elmaradása sokak számára nehézséget okoz a tananyag feldolgozása során. Másoknál az önálló tanuláshoz szükséges kompetenciák, vagy éppen a motiváció hiányzik. Ezért a távoktatás bevezetésén gondolkozó intézményeknek alaposan meg kell ismerni a tanulók összetételét, motivációt, lehetőségeit, elemezni a tanítani kívánt kompetenciákat és mérlegelni a bevezetés esetleges előnyeit és hátrányait.

Ollé és munkatársai idézik Noesgaard és Orngreen kutatását, akik három befolyásoló faktort találtak az e-learning kurzusok hatékonyságával kapcsolatban. Az egyik faktorként a kontextuális

változókat azonosították. Ilyenek többek között a tanuláshoz szükséges idő és környezet, valamint a tanulási folyamattal kapcsolatban nyújtott támogatás. Második faktornak a személyes dimenziót találtak, amelynek két eleme az előzetes tapasztalat és a motiváció. A harmadik faktorként a produktivitás volt azonosítható. Ennek egyik eleme a „megfelelő interakció biztosítása a tanulótársakkal és az instruktossal), valamint annak a hangsúlyozása, hogy a tanultak hogyan alkalmazhatók a gyakorlati életben.” (Ollé, Kocsis, Molnár, Sablik, Pápai és Faragó, 2016. 14. o.).

2. A távoktatás rövid története

A digitális eszközökkel megvalósított távoktatás viszonylag friss fejleménynek számít az oktatás történetében. A távoktatás története sem régi, közel kétszáz éves múltra tekint vissza. A korábbi szórványos próbálkozásokat követően az Egyesült Államokban, majd Európában is a 19. század közepén jelentek meg a levélben terjesztett távoktatási tananyagok. Ezek terjesztésére hamarosan sikeres vállalkozások, iskolák jöttek létre. A hagyományos oktatási intézmények is adaptálták az új módszereket, egyes egyetemek kínálatában már a 19. században megjelentek a távoktatási formák (T. Kiss, 2020). A levelező formátum hosszú ideig meghatározó formája maradt a távoktatásnak. Magyarországon az iskolarendszerű távoktatással kapcsolatos komolyabb törekvések az 1970-es, 80-as évektől jelentek meg.

Ugyanakkor az új technikai eszközök elterjedése új lehetőségeket nyitottak, elsősorban az iskolarendszeren kívüli távoktatás számára. A rádió az 1920-as években kezdett annyira elterjedté válni, hogy megjelenhessen a távoktatásban. Magyarországon a rádiós távoktatás szintén ebben az időszakban indult meg, rendszeressé azonban majd az 1960-as évektől vált az Iskolarádió. A Magyar Televízió szintén az 1960-as évektől kísérletezett televíziós távoktatási műsorok készítésével. A kezdetben saját gyártású műsorok később az oktatási rendszer szereplőivel szoros együttműködésben készültek. Az 1980-as évekre a televízió és a televíziós távoktatás megjelent az iskolákban is; számos pedagógus használta fel a műsorokat oktatási célra (T. Kiss, 2020; Harangus, 2021).

Az internet elterjedése újabb lökést adott a távoktatás elterjedésének. Egyrészt egyre növekedett az igény az oktatás piacán a hagyományos iskolai keretek között nem elérhető tanulási formák iránt. Másrészt a technológiai lehetőségek egyszerre jelentették az elérés és az elérhetőség növekedését, valamint a tananyagok típusainak bővülését.

A digitalizáció elterjedésével a távoktatás olyan formái váltak elérhetővé, mint a számítógépes tanulás, a webalapú tanulás, az e-learning, vagy éppen napjainkban az m-learning, vagyis a mobil eszközökkel segített tanulás (Harangus, 2021). „Az e-learning leginkább elfogadott megfogalmazása azt emeli ki, hogy az elektronikus tanulás (e-learning) az ismeretszerzésnek egy olyan módja, amely technológiai támogatással (számítógép útján) és digitális tananyagok segítségével működik. Az e-learning tehát az információs társadalmak által életre hívott olyan tudatos oktatási rendszer, mely az információs és kommunikációs technológiák új- szerű formáit ötvözi a gyakorlatban, a tanulás és az oktatás terén.” (T. Kiss, 2020. 11. o.).

Az online eszközökkel megvalósuló távoktatás terjedésének világszerte jelentős lökést adtak a COVID19-járvány különböző hullámai alatti iskolabezárások, amelyek során az iskoláknak át kellett térniük a digitális munkarendre. A pandémiás időszak alatti online oktatás különböző oktatási szinteken felhalmozódott tapasztalatainak feldolgozására már az érintett időszakban, de azt követően is több kutatás irányult (Fekete, 2020a, 2020b; Kónyi, 2020; Czirfusz, Misley és Horváth, 2020; Prohász, 2020; Horváth, Czirfusz, Misley és N. Tóth, 2021; Kopp és Saád, 2021; Kálmán, Eszes, Kardos, Lénárd, Pálvölgyi és Szivák, 2021; N. Kollár, 2021; Nahalka, 2021; Miskei-Szabó, 2021). Ezek ismertetése meghaladja a tanulmány célját, ezért csak utalunk rá, hogy a digitális munkarendre történő áttérés a pedagógusok jelentős részét váratlanul és felkészületlenül érte, ugyanakkor egyfajta innovációs kényszerként is hatott.

Szűts Zoltán megállapítása szerint „ebben az időszakban nem valódi – vagyis nem egységes koncepcióhoz igazodó – távoktatás zajlott. Ami a tantermen kívüli digitális oktatást ebben az időszakban jellemezte, valójában olyan gyakorlatok és útkeresések sorozata volt, melyek nem egy egységes digitális pedagógiai keretrendszerhez illeszkedtek. A digitális pedagógia újfajta szemléletmódot igényel – így önmagában az, hogy az internetes kommunikációs formák és digitális platformok minden korábbinál erősebb közvetítő rendszerként kerültek az oktatás világába, nem jelentett lényegi – minőségi – változást a pedagógiában. A rendkívüli időszakban bevezetett, a járvány által kikényszerített változások rövid ideig voltak érvényben, így elképzelhető, hogy a 2020/2021-es

tanév kezdetétől – amennyiben valamennyi intézkedést visszavonnak – a digitális oktatás mértéke számos oktatási intézményben gyakorlatilag visszatérhet a járvány előtt megszokotthoz.” (Szűts, 2020. 16. o.)

Ezekkel együtt is feltételezhető, hogy ha újabb lezárásokra nem is kerülne sor az elkövetkezendő időszakban, a digitális munkarend tapasztalatai tovább erősítik az online eszközökkel megvalósuló távoktatás különböző formáit.

3. A tanulás fogalmának átalakulása

A tanulás fogalmával kapcsolatban számos jelentős változás ment végbe az utóbbi évtizedekben. Ezek teljességének számbavétele nem célja a tanulmánynak, ugyanakkor érdemes néhány, a távoktatással kapcsolatos fejleményre utalni.

A szervezett oktatás hagyományos formája évezredekken keresztül az iskola volt, ráadásul a tömegoktatási rendszerek kialakulásával a népesség egésze belépett az oktatási rendszerbe (Halász, 2001). Így a társadalmak hajlamosak a tanulást a szervezett oktatáshoz, az iskolához kapcsolni. Azonban a 2000-es évek elejétől egyre inkább teret nyert az az elképzelés, amely megkülönbözteti a formális, a non-formális és az informális tanulást. Az EU Egész életen át tartó tanulásról szóló memorandumát ismertetve Komenczi Bertalan a következőképpen foglalta össze a különbséget: „A formális tanulás (formal learning) a hagyományos oktatási rendszer keretein belül történik erre a célra létrehozott intézményekben, pontosan definiált időbeosztásban, előre meghatározott tanulási tartalmakkal és szabályozott belépési, kilépési és a rendszeren belüli továbbhaladási feltételekkel. (...) A nem formális tanulás (non-formal learning) az oktatási rendszer fő áramán kívül történik, és nem mindig jellemző rá a részvétel végbizonyítvánnyal történő elismerése. Ide tartoznak a munkaerő-piaci tréningek, szakmai továbbképzések, civil szervezetek, pártok, művészeti és sportegyesületek szervezésében történő képzések, tanfolyamok. Az informális tanulás (informal learning) a mindennapi élet természetes velejárója, az egyén életének valamennyi színterén zajlik, így a formális és a nem formális tanulás során is. A tanulásnak ez a formája nem szükségszerűen tudatos, illetve szándékos, az elsajátított tudás gyakran nem elismert tevékenységek »melléktermékeként (byproduct)« alakul ki. Aki ilyen módon tanul, gyakran észre sem veszi, hogy tanul, hogy megszerzett valamilyen tudást vagy kompetenciát” (Komenczi, 2001). Ez utóbbi megközelítés közel áll az Egész életre kiterjedő tanulásnak (LWL) sz utóbbi évtizedekben megjelenő koncepciójával.

Nem csupán a tanulás színtereinek, hanem „időtartamának” értelmezésében is jelentős változások következtek be azzal, hogy a pedagógiai gondolkodásba bekerült az Élethosszig tartó tanulás (LLL) fogalma. A Life Long Learning fogalmával kapcsolatban most csak arra utalunk, hogy annak szükségszerűsége mellett elsősorban az emberi életkor kitolódásából és a munkaerőpiaci szükségletekkel szoktak érvelni Farka Éva azonban hangsúlyozza, hogy „a folyamatos tanulás szükségessége azonban nem csak munkaerő-piaci perspektívából, hanem egyéni és társadalmi szempontból is indokolt, hiszen a tanulás egyszerre segíti az egyén boldogulását, valamint a társadalom és a gazdaság fejlődését.” (Farkas, 2014. 17. o.).

A harmadik kiemelt változás a tanulás fogalmának áthangolódása és a konstruktivista tanuláselmélet megjelenése. A tanulásról alkotott gondolkodásnak hosszú és változatos története van, ám a tanulást általában valamilyen módon készen kapott tudás, ismeretek, képzetek befogadásának tartották. A tanulás hagyományos felfogásai, ahogy már említettük, jellemzően összekapcsolódtak az iskolai tanulóval, illetve a tananyag elsajátításával. A tanulás fogalmát a jelenlegi kutatások azonban jóval tágabban értelmezik. A jelenlegi magyar szakirodalom az egyik legelterjedtebb Nahalka István megfogalmazás, aki szerint „a tanulás egy rendszerben bekövetkező, hosszabb távon ható, adaptív változás” (Nahalka, 2006. 9. o.). Ez a megközelítés arra irányítja a figyelmet, hogy a tanulás esetében lényeges szempontként kell kezelni, hogy a tanultak az alkalmazáshoz szükséges ideig megmaradnak-e, illetve hozzásegítik-e az egyént ahhoz, amit most itt tágan boldogulásnak nevezhetünk. Ez a szemlélet erősen gyökerezik a konstruktivista pedagógia tanulásfelfogásában.

A korábbi tanuláselméletekkel szemben a konstruktivista tanuláselmélet a tudás létrejöttének, konstruálásának folyamatára fókuszál. Ahogy Nahalka István fogalmaz: „a konstruktivizmus szerint a tudás nem egy közvetítődési folyamatban lesz a megismerő ember sajátja, hanem azt maga hozza létre, konstruálja. Ha így tekintünk a tudásra, akkor a pedagógiai folyamatokat, s azon belül is elsősorban a tanítás-tanulás folyamatát nem tekinthetjük közvetítésnek, ismeretátadásnak. A konstruktivizmus szerint a megismerés egy aktív, sőt konstruktív folyamat (innen a neve is), amelyben a megismerő

ember nem csak egyszerűen elraktározza az ismeretet, hanem megalkotja azt magában. Ez a »tudásalkotást« értelmzési folyamatokban zajlik, vagyis a megismerő elme mindig azt teszi, hogy a rá záporozó információkat meglévő tudása segítségével feldolgozza, megkísérli az új információknak a már meglévők rendszerébe illesztését, vagy még pontosabban megkísérli az új információknak a meglévőkől való létrehozását” (Nahalka, 2002. 81. o.). A konstruktivista tanulás szemlélet tehát a tanulást aktív folyamatnak gondolja, amelynek során minden tanuló maga konstruálja meg tudását.

A fentiek azt is jelentik, hogy a pedagógus szerepével kapcsolatos elvárások is átalakultak. A tanulói tanulás segítésére helyeződik a hangsúly, és ebben a folyamatban a pedagógus már nem a tudás egyetlen legitim forrása, hanem a tanulók tanulásának szervezője, irányítója és facilitálója.

Egy kis kitérével érdemes megemlíteni, hogy a fentiek nem csupán a szakirodalom számára izgalmas változásuk, hanem hatásuk megjelenik a hivatalos oktatáspolitikai dokumentumokban is. A pedagógusminősítés során értékelt pedagóguskompetenciák egyike a Tanulás támogatása. Ezzel kapcsolatban a minősítés útmutatója az alábbi sztenderdeket fogalmazza a Pedagógus I. fokozatban lévők számára: „Ismeri és alkalmazza a legalapvetőbb tanulási-tanítási stratégiákat, ismeri a tanulók központú tanulási környezet jellemzőit. Tisztában van a különböző tanulási környezetek tanulási eredményességre gyakorolt hatásaival. Az optimális tanulási környezet, tanulási légkör megteremtésekor figyelembe veszi a tanulók sajátos igényeit, ötleteit, kezdeményezéseit, az együttműködésnek a tanulásra gyakorolt előnyeit és hátrányait. Osztálytermi környezetben képes bizalomteljes légkör kialakítására. Fontosnak tartja a tanulási képességek fejlesztését, és nyitott az élethosszig tartó tanulásra. Képes a tanulók motivációjára építeni és bevonni őket saját tanulási folyamatuk irányításába, tervezésébe, értékelésébe. Képes az érdeklődés és a figyelem folyamatos fenntartására, az önálló, önszabályozó tanulás kialakítására, támogatására, a folyamat során fellépő tanulási nehézségek felismerésére és megoldására. Törekszik a tanulók tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tevékenységének összehangolására.”¹

A többi fokozat szövegét most nem elemezve is látszik, hogy a pedagógus kiemelt feladata a tanulás támogatása, amely feladatnak az online eszközökkel segített távoktatás folyamán is meg kellene felelnie.

4. Az aktív tanulás segítése online eszközökkel

A konstruktivista tanuláselmélet alapján kijelenthető, hogy az eredményes oktatás célja a tanulók segítése az információszerzésben, az információk rendszerezésében, a tudás konstruálásában. A digitális eszközökkel megvalósuló távoktatás számos lehetőséget kínál a tanulók aktív részvételére, az információk megszerzésére és rendszerezésére, az önálló a páros és a csoportos tanulásra, a tanultak használatbavételére, felidézésére és gyakorlására, vagy éppen a tanulói teljesítményeknek a társak és/vagy a pedagógus általi értékelésére.

Előfordulhat olyan helyzet, hogy a pedagógus a digitális eszközökkel megvalósuló távoktatás tervezése és megvalósítása során az intézménye által megszabott keretek között kénytelen működni. Azonban az alábbiakban felvetünk néhány olyan, részben a korábbi fejezetekből következő didaktikai, oktatási szempontot, amelyeket, a pedagógusnak, ha lehetősége van rá, mérlegelnie érdemes.

A szempontok kapcsán nem elsősorban a digitális eszközökre és platformokra fókuszálunk, mert a pandémiás időszakban, illetve annak tapasztalatait felhasználva több színvonalas módszertani ajánló is született (Levy, 2020; Aknai és Fehér, 2021; Györe, 2021; Harangus, 2021).

A távoktatással kapcsolatos felelős döntéshez a pedagógusnak a lehetőségekhez képest meg kell ismernie a csoport tagjait, minél több információt érdemes előzetesen beszerezni, főleg, ha ismeretlen, vagy kevéssé ismert csoportról van szó. Fontosak lehetnek olyan egyéni jellemzők, mint a tanulási stílus vagy a tanulók különböző intelligenciaterületen meglévő erősségei. De a környezetről való tudás, például az eszközellátottság, vagy éppen a családi háttér feltárása is fontos segítség lehet a távoktatást érintő döntések meghozatalában.

Szinkron-aszinkron megvalósítás. A távoktatás folyamán a pedagógus és a tanuló mindenképpen két külön térben tartózkodik. Érdemes végiggondolni, hogy a megvalósítani tervezett kurzushoz a szinkron vagy az aszinkron forma, avagy ezek valamilyen kombinációja lehet a leghatékonyabb. A szinkron alkalmakon megvalósuló távoktatás előnye, hogy a pedagógus és a diákok

¹ Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Hatodik, módosított változat, 2022.

egy időben egy digitális térben tartózkodnak. Így mind pedagógusok és a diákok között, mind a diákok egymás közötti viszonyaiban azonnali interakciók jöhetnek létre, a pedagógus szervezheti, irányíthatja és nyomon követheti a tanulói aktivitást, valamint valós idejű visszajelzést adhat a tanulók teljesítményéről. Bizonyos munkaformák, mint például a csoportmunka vagy a páros munka esetén a tanulók a foglalkozás idejében dolgozhatnak együtt.

A szinkron megvalósuló alkalmak azonban olyan helyzeteket is szülhetnek, amelyek egyes tanulókat hátrányos helyzetbe hozhatnak. Azok számára, akik technikai akadállyal, problémákkal küzdenek, esetleg egyéni tanulási segítségre lenne szükségük, az esetleges ki- és lemaradás frusztrációt szülhet.

Az aszinkron megvalósuló távoktatás esetén a tanulók saját időbeosztásukhoz, terheltségükhöz, egyéni és családi körülményeikhez alkalmazkodva szervezhetik tanulásukat. Ezáltal mélyebben megismerkedhetnek az anyaggal, elsajátíthatják azt. Ugyanakkor megnő annak a kockázata, hogy egyes tanulók nem foglalkoznak eleget a tananyaggal, nem kapnak megfelelő támogatást a feldolgozáshoz vagy demotiválttá válnak.

A pandémiás időszak tapasztalatai alapján a szinkron megvalósítás legnépszerűbb eszközei a Zoom, a Google Meet és a Microsoft Teams platformok voltak. Az aszinkron tanulásszervezés legelterjedtebb eszközének pedig, noha jó néhány platformot használatba vettek a kollégák, a Google Classroom bizonyult.

Tanulói elvárások és vélemények becsatornázása.

Már említettük, hogy érdemes előzetesen megismerni a kurzus résztvevőit, ugyanakkor külön ki kell emelni a résztvevői elvárások becsatornázásának fontosságát. Ennek több eleme is fontos lehet. Egyrészt érdemes expliciten megfogalmaztatni az elvárásokat a résztvevőkkel, hogy reagálni lehessen azokra. Ha a szervezés és a megvalósítás engedi, akkor az elvárásokra érdemes reflektálni, amely előzetesen nem szerepelt, de megvalósítható, kivitelezhető, azt bevonni. Ez kifejezetten növelheti az elkötelezettséget a kurzus iránt. Azt is tisztázni kell ugyanakkor, hogy melyek azok az elvárások, amelyek biztosan nem fognak teljesülni.

A kurzus anyaga, tematikája, a használt eszközök és módszerek, az aktív részvétel a pedagógus „ajánlatai” a sikeres teljesítéshez. Tisztázni érdemes a résztvevőkkel, hogy mi az ő hozzájárulásuk a távoktatás sikeres megvalósulásához. Ez amellett, hogy szintén növelheti az elköteleződést, transzparens módon létrehozza a közös szabályokat, amelynek betartását minden résztvevő vállalja. Szintén fontos lehet a szinkron alkalmakon a tanulók folyamatos bevonása, amely egyik módja lehet az elköteleződés növelésének. A vélemények, az asszociációk összegyűjtése jó kiindulópontja lehet a közös gondolkodásnak, megalapozhatja az egyéni vagy a csoportmunkát.

A hosszabb kérdőívek összeállításának legelterjedtebb eszköze a Google Űrlapok, míg a gyors visszajelzések, vélemények összegyűjtésére a különböző szavazó-platformok (pl. Mentimeter, Sli.do) is rendelkezésre állnak.

Elvárás és felelősségvállalás. A digitális eszközökkel megvalósuló távoktatás hatékony és eredményes megszervezésére és megvalósítására csak megfelelő digitális kompetenciákkal rendelkező pedagógusok képesek. Az oktatási digitalizációja következtében már jóval a pandémiás időszak előtt is elvárásként fogalmazódott meg az uniós és a hazai oktatáspolitikában is a pedagógusok digitális kompetenciáinak fejlesztése. Az Európai Unió ajánlásokat fogalmazott meg a pedagógusok kívánatos digitális kompetenciáival kapcsolatban (DigCompEdu), amelynek megkezdődött a hazai implementációja. Illetve számos fejlesztés indult el (pl. Digitális Névjegy) az oktatás digitalizációját segítő.

Ugyanakkor a pedagógusoknak nem elsősorban a külső elvárások és kényszerek miatt érdemes digitális kompetenciáikat fejleszteni, hanem a tanulóik tanulásának segítése iránti felelősségvállalásból. Szerencsére ezen a területen előrehaladott a hálózatosodás, és formális tanulási alkalmak nélkül is több lehetősége van a pedagógusoknak a fejlődésre. Érdemes lehet figyelemmel követni a közösségi médiában a szakmai csoportok működését, a témával foglalkozó, rendszeresen megtartott konferenciákat.

Eszközök vagy módszerek? A digitális eszközök páratlan lehetőségeket kínálnak a pedagógusoknak és a tanulóknak egyaránt. Az oktatás színesíthető, a tanulás élvezetesebbé, eredményesebbé tehető velük és általuk. Ugyanakkor, csakúgy, mint a kontakt oktatásban is, el kell kerülni, hogy pusztán a módszertani színesség kedvéért legyen módszertanilag színes egy foglalkozás

vagy a kurzus. Minden tanítási folyamatnak az elérendő célból kell(ene) kiindulnia, ehhez kellene a cél elérését segítő tartalmakat, módszereket, eszközöket és szervezeti formákat választani.

Bár triviálisnak hangzik, érdemes expliciten is kijelenteni, hogy a célmeghatározásnak a tanulók tanulásának eredményességéből kellene kiindulnia. A pedagógusnak pedig a távoktatás esetén is a konkrét célok ismeretében kell az általa legeredményesebbnek tartott módszereket és eszközöket, munkaformákat kiválasztani.

Természetesen igaz, hogy a digitális eszközökkel megvalósuló távoktatás éppen a digitális eszközök sokszínűsége miatt facilitálja a hagyományos kontakt osztálytermi környezetben ritkábban használt, a tanulói aktivitásra épülő tanítást és tanulást. Kifejezetten könnyen megszervező a csoportmunka, a kollaboráció. Ennek jó eszközei lehetnek például a különféle whiteboard-alkalmazások, vagy padletek. De a korábban már említett kommunikációs-tanulási eszközök (pl. Zoom) is lehetővé teszik a tanulószobák létrehozását és egyre több, az együttműködést segítő funkcióval rendelkeznek.

Értékelés. A tanulás fogalmával kapcsolatos változások egyik jelentős hatása, hogy egyre elfogadottabbá válnak a tanulás értékelésének nem hagyományos formái, amelyek abból indulnak ki, hogy a kompetenciák alapvetően működésük közben figyelhetők meg és értékelhetők. A tartós és mély elsajátítást segíti a folyamatos visszajelzés és fejlesztő értékelés. Ha az értékelés hagyományosnak tekintett funkcióra reflektálunk, akkor azt mondhatjuk, hogy a digitális eszközök mind a diagnosztikus, mind a formatív, mind pedig a szummatív értékelésre alkalmasak.

A digitális eszközök kifejezetten segítik a nem hagyományos értékelési formák alkalmazását. Ha a folyamat közben szeretnénk értékelni, akkor a már említett szavazószoftverek éppúgy alkalmasak lehetnek, mint a gamifikált megoldások, mint amilyen a Kahoot. Egyre elterjedtebb értékelési eszköz a portfólió, amelyet a tanulók akár megosztott dokumentumként is elkészíthetnek. Kérhetjük őket önálló produktum létrehozására, kutatásra, ezek bemutatására. Írhatnak blogot, készíthetnek videót vagy podcast-et, pedagógusként a törekvésünk az, hogy az elsajátítottakat működésre bírjuk, ezzel is segítve a mélyebb és tartósabb elsajátítást.

Természetesen meg kell említeni, hogy a nem hagyományos értékelési módszerek megszervezése, ellenőrzése és értékelése jelentős energiákat kíván a pedagógusoktól. Illetve annak ellenére, hogy a vonatkozó tapasztalatok szerint a tanulók többsége örömmel fogadja a nem hagyományos értékelési eszközök használatát, ha nem adunk kellően sokszínű lehetőséget, akkor lehetnek olyan tanulók, akiknek tanulási stílusához vagy stratégiáihoz nem illeszkednek az értékelési eszközök. Ez pedig frusztrációhoz, vagy adott esetben konfliktusokhoz is vezethet, illetve megmutatkozhat a tanuló eredményeiben.

Hozzáférés, méltányosság.

Minden távoktatás kurzus és alkalom esetén biztosítani kell a tanulók számára az egyenlő, akadálymentes hozzáférés lehetőségét. Érdemes tehát ebből a szempontból is végiggondolni a kiválasztott platformokat, az online eszközök és a munkaformák körét. Azt is meg kell tervezni, hogy hogyan biztosítható a méltányosság az online távoktatás folyamán.

Személyiségi jogok. Szintén a triviális, de expliciten kiemelendő szempontok közé tartoznak a tanulók és a pedagógusok személyiségi jogai. Ezeket a jogokat a jogszabályok megfelelően rögzítik, a szabályok betartása és betartatása a pedagógus felelőssége. A pandémiás időszak alatt szünetelt hivatalos állásfoglalások leszögezték, hogy az iskolarendszerű távolléti oktatás során a személyiségi jogok észszerűen korlátozhatók. Például egy szinkron alkalom vagy vizsga esetén kérhető a kamera bekapcsolása, még ha ezzel a pedagógus olyan adatokhoz is juthat hozzá, amelyeknek egyébként nem jogosult kezelője. Mindenesetre leszögezhető, hogy a személyiségi jogokat illetően messzemenőkéig jogszerűen kell eljárni. A tanulók nem hozhatók olyan helyzetbe, amelyben a jogaik vagy a méltóságuk sérülne.

Tanulmányunkban röviden néhány, a digitális eszközökkel megvalósuló távoktatással kapcsolatos elméleti és gyakorlati megfontolást tekintettük át. Célunk az volt, hogy felhívjuk a pedagógusjelöltek figyelmét a terület fontosságára, egyben orientáljuk őket az arról való gondolkodásban.

IRODALOMJEGYZÉK

- Aknai Dóra Orsolya és Fehér Péter (2021): *Előttünk az út: digitális eszközök és módszerek az (online) oktatásban*. Raabe Klett, Budapest.
- Czirfusz Dóra, Miskey Helga és Horváth László (2020): A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, **7**. 3. sz. doi: 10.3311/ope.394
- Farkas Éva (2014): *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intéze, Szeged.
- Fekete Imre (2020a): A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarendű oktatásról IKT tudásszintjük tükrében: egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid-19 idején. *Magyar Pedagógia*, **120**. 4. sz. 299–325. doi: 10.17670/MPed.2020.4.299
- Fekete Mariann (2020b): Digitális átállás – az első hét tapasztalatai. *Iskolakultúra*, **30**. 9. sz. 77–95. doi: 10.14232/ISKKULT.2020.9.77
- Györe Géza (2021): *Az online oktatás módszerei a digitális munkarendben*. Pannon Egyetem, Veszprém.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Harangus Katalin (2021): *Számítógéppel támogatott oktatás*. Scientia, Cluj Napoca [Romania].
- Herzog Csilla és Racsco Réka (2016): Táblagép az osztályteremben. *Iskolakultúra*, **26**. 10. sz. doi: 10.17543/ISKKULT.2016.10.3
- Horváth László, Czirfusz Dóra, Miskey Helga és N. Tóth Ágnes (2021): Alkalmazkodási stratégiák a távolléti oktatás során hallgatói, oktatói és intézményi szinten. *Neveléstudomány*, **3**. 3. sz. 23–42. doi: 10.21549/NTNY.34.2021.3.2
- Kálmán Orsolya, Eszes Fruzsina, Kardos Dorottya, Lénárd Sándor, Pálvölgyi Lajos és Szivák Judit (2021): Arctalanság a távolléti felsőoktatásban. Oktatók és hallgatók dilemmái és kritikus eseményei a távolléti oktatás első időszakában. *Neveléstudomány*, **3**. 3. sz. 43–61. doi: 10.21549/NTNY.34.2021.3.3
- Kas Erika (2016): Távközpontú módszerek alkalmazása a köznevelésben. *Opus et Educatio*, **3**. 5. sz. doi: 10.3311/ope.129
- Komenczi Bertalan (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. *Új pedagógiai szemle*, **51**. 6. sz. 122–132.
- Kónyi Judit (2020): *Távoktatás korona idején*. In: *Pedagogical Sections. Conference Proceedings*. Bemutatva 12th International Conference of J. Selye University J. Selye University, Komárno, Slovakia, 89–94. doi: 10.36007/3730.2020.89
- Kopp Erika és Saád Judit (2021): A pandémia első hulláma a felsőoktatás-kutatások tükrében. Szakirodalmi áttekintés. *Neveléstudomány*, **3**. 3. sz. 7–22. doi: 10.21549/NTNY.34.2021.3.1
- Levy Dan (2020): *Zoom-tanterem: módszertani kézikönyv a hatékony digitális oktatáshoz*. Geopen, [Budapest].
- Miskei-Szabó Réka (2021): Az online oktatás tapasztalatai gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók szemszögéből. *Gyermeknevelés*, **9**. 2. sz. 314–331. doi: 10.31074/gyntf.2021.2.314.331
- N. Kollár Katalin (2021): Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra*, **31**. 2. sz. 23–53. doi: 10.14232/ISKKULT.2021.02.23
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2006, szerk.): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. 3. kötet. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet,
- Nahalka István (2021): Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educatio*, **30**. 1. sz. 22–35. doi: 10.1556/2063.30.2021.1.2
- Nemes György és Csilléry Miklós (2006): *Kutatás az atipikus tanulási formák (távoktatás / e-learning) modelljeinek kifejlesztésére célcsoportonként, a modellek bevezetésére és alkalmazására: Kutatási zárótanulmány*. NFI. Budapest
- Ollé János, Kocsis Ágnes, Molnár Előd, Sablik Henrik, Pápai Anna és Faragó Boglárka (2016): *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. EKF Líceum K., Eger.
- Prohász Ágnes (2020): A tantermi és online oktatás összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*, **7**. 3. sz. doi: 10.3311/ope.390
- Singh Vandana és Thurman Alexander (2019): How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018). *American Journal of*

Distance Education, **33**. 4. sz. 289–306. doi: 10.1080/08923647.2019.1663082

Szabó Anita (2014): Webkamera felhasználása a távoktatásban. In: Szalma József (szerk.): *A Magyar Tudomány Napja a Délvidéken, 2013*. 702–709. Letöltés ideje: 2022. november 16.

Szűts Zoltán (2020): A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle*, **70**. 5–6. sz. 15–38.

T. Kiss Tamás (2020): A távoktatás történetéről. *Kultúra és Közösség*, **12**. 4. sz. 5–13. doi: 10.35402/kek.2020.4.1