

"EGYÜTT AZ ÚTON... INNEN ÉS HATÁRON TÚL"

ONLINE KONFERENCIA

TANULMÁNYKÖTET



Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet

Szeged

2021. június 07.

"EGYÜTT AZ ÚTON...INNEN ÉS HATÁRON TÚL"

ONLINE KONFERENCIA

TANULMÁNYKÖTET

A konferencia az EFOP-3.4.3-16-2016-00014 azonosító számú,
„A Szegedi Tudományegyetem oktatási és szolgáltatási teljesítményének innovatív
fejlesztése a munkaerő-piaci és a nemzetközi verseny kihívásaira való felkészülés jegyében”
című pályázat támogatásával valósult meg.

Szerkesztette:

Dr. Hosszu Timea és Tóthné dr. Aszalai Anett

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet
Szeged
2021

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

"EGYÜTT AZ ÚTON...INNEN ÉS HATÁRON TÚL"

Konferenciakötet

Lektorálták:

Prof. Dr. Pukánszky Béla

Dr. Varga Imre

ISBN: 978-615-5946-43-1

Felelős kiadó: SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

Megjelent: 2021

Minden jog fenntartva.

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Kedves Olvasó!

A Felsőoktatásért Felelős Államtitkárság *A külhoni magyar felsőoktatás képzési szerkezetének átalakításáról, az adott régiókban működő felsőoktatási intézmények és a magyarországi felsőoktatási intézmények külhoni székhelyen kívüli képzéseinek összehangolásáról* szóló jelentésében felkérte az SZTE Gyógypedagógus-képző Intézetét, hogy külhoni székhelyen, Szabadkán, indítson egy olyan képzést, amely a vajdasági magyar pedagógusokat olyan ismeretekkel, készségekkel vérteti fel, melyek birtokában sikeresebben megvalósítják az inkluzív nevelést.

A 2017/2018-as tanévben elindult az *Inkluzív fejlesztő szakpedagógia* szakirányú továbbképzési szak Szabadkán, melyet ma már két sikeres évfolyam végzett el. Az elmúlt négy tanév során az inkluzív oktatás gyakorlati megvalósítását, módszereit sok aspektusból ismerték meg a hallgatók.

A tanulmánykötet elméleti, de főképpen gyakorlati szempontú írásokat tartalmaz a tágabb társadalmi inklúziótól kezdve a befogadás, az elfogadás iskolai megvalósításának lehetőségéig. A kötet két tanulmánya felméri a könnyen érthető kommunikáció és a hatékony differenciálás területén a képzésben részt vevő vajdasági pedagógusok ismereteiben, készségeiben, szemléletében bekövetkezett változást.

Olvashatunk a fogyatékoságról kapcsolatos tanulói ismeretekről, attitűdökről, arról, hogy mennyire fontos a korai intervenciót inkluzív környezetben megvalósítani, hogy milyen jó gyakorlatok léteznek, melyekkel segíthetjük a dadogó gyermekeket az integrációban, hogyan segíthetik az oktatási robotok a sajátos nevelési igényű tanulókat az együttnevelő környezetben. Ötletet kapunk ahhoz is, hogy az olvasástanulás milyen „rég-új” módszerrel válhat könnyebbé, és hogy az inkluzív nyári táborokkal hogyan segítsük az elfogadást.

A tanulmánykötet az *"Együtt az úton...innen és határon túl"* című konferencia előadásai alapján készült tanulmányokat fűzi csokorba, és minden vajdasági végzett és leendő pedagógus hallgatónk számára meleg szívvel nyújtjuk át.

További szakmai sikereket és kellemes olvasást kívánunk minden kedves határon túli és határon innen érdeklődő számára!

Szeged, 2021. június 30.

A szerkesztők

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tartalomjegyzék

HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ: A KÖNNYEN ÉRTHETŐ KOMMUNIKÁCIÓRA FELKÉSZÍTŐ VAJDASÁGI KÉPZÉS TAPASZTALATAI	6
HOSSZU TIMEA: VAJDASÁGI PEDAGÓGUSOK DIFFERENCIÁLÁSI GYAKORLATA AZ INKLUZÍV OKTATÁSBAN	15
KRAUSZ ANITA: INTEGRÁLÓ OKTATÁSI KÖRNYEZETBEN TANULÓK FOGYATÉKOSSÁGGAL KAPCSOLATOS ISMERETEI, ATTITÚDJE	23
MAGYAR ÁGOSTON: KÖNNYEN ÉRTHETŐ KOMMUNIKÁCIÓ A TÁRSADALMI INKLÚZIÓÉRT	29
MAGYAR ADÉL: KORAI INTERVENCIÓ INKLUZÍV KÖRNYEZETBEN	35
TÓTHNÉ ASZALAI ANETT: JÓ GYAKORLATOK DADOGÓ GYERMEKEK EGYÜTTNEVELÉSÉBEN	43
FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT: OLVASÁSI MÓDSZERREL A SIKERES INTEGRÁCIÓ, INKLÚZIÓ MEGVALÓSÍTÁSÁÉRT	49
MUCSINÉ ERDEI MÓNKA: OKTATÁSI CÉLÚ ROBOTOK ADAPTÁLÁSA SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK INTEGRÁCIÓJÁBAN ÉS KÜLÖNNEVELÉSÉBEN...57	57
LADÁNYI LILI: INKLUZÍV TÁBOROZÁS FELTÉTELEI	68

RENDSZERSZINTŰ VÁLTOZÁSOK AZ INKLÚZIÓ SZOLGÁLATÁBAN

A KÖNNYEN ÉRTHETŐ KOMMUNIKÁCIÓRA FELKÉSZÍTŐ VAJDASÁGI KÉPZÉS TAPASZTALATAI

HORVÁTH PÉTER LÁSZLÓ

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet,
Szeged, Magyarország
horvath.peter.laszlo@szte.hu

1. Bevezetés

A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény 4.§ h) bekezdése értelmében egyenlő eséllyel hozzáférhető az információ „akkor, ha az mindenki, különösen a mozgási, látási, hallási, mentális és kommunikációs funkciókban sérült emberek számára kiszámítható, értelmezhető és érzékelhető, az ahhoz való hozzájutás pedig az igénybe vevő számára akadálymentes.” A Fogyatékosokkal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről szóló 2007. évi XCII. törvény különböző szakaszaiban meghatározottak szerint az értelmi sérült személyek számára hozzáférhető információ alatt a könnyen észlelhető és könnyen értelmezhető (együtt: könnyen olvasható) információt kell érteni (Horváth, 2020; Horváth és Ladányi, 2021).

A fogyatékos személyeket megillető emberi jogok, másképpen a fogyatékos ember jogi értelmezése (Horváth, 2017a és 2017b) alapján felmerül a gyakorlati kérdés: Hogyan készítsünk hozzáférhető üzenetet tanulásban/értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók számára? A vajdasági „inkluzív, fejlesztő szakpedagógia” szakirányú továbbképzés keretében 14 órás tanegység keretében foglalkoz(t)unk ezzel a kérdéskörrel.

1.1. Tanulási eredmény alapú (tea) képzésfejlesztés

A tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés egyik alapelve alapján a tanulmányok megkezdése előtt meg kell határozni azokat a kompetenciákat, amelyeket a tanulási folyamat végén a hallgatóknak birtokolniuk kell (Farkas, 2017). Ilyen kompetencia: a tudás vagy ismeret, a képesség, az attitűd, illetve a felelősségvállalás és az autonómia (Oktatási Hivatal, 2021). „A nemzetközi tendenciák egyértelmű elmozdulást mutatnak a hagyományos oktatóközpontú megközelítés felől a tanulóközpontú megközelítés felé. Ebben az értelemben nem az oktatási, tanítási folyamat és annak a szabályozása a lényeges, hanem a tanulás eredménye, azaz hogy egy hallgatónak a tanulási folyamat végére mit kell tudnia, átlátnia, megcsinálnia, alkalmaznia, és annak a bizonyítása, hogy az adott tanulási eredményeket valóban birtokolja-e (Farkas, 2017. 51. o.)” Nem abból kell tehát kiindulni, hogy az oktató mit tud, és akkor azt is tanítja, hanem abból, hogy a munkavállaló – esetünkben a gyógypedagógus – a munkakörében milyen tevékenységeket lát el. Ezt pl. a DACUM munkakörelemzés módszerével tudjuk feltárni (Sum, 2001). A munkakörelemzés megmutatja azt, hogy mit csinál a szakember. A „mit csinál” kérdésre adott válaszokból pedig levezethető az, hogy milyen tudásra (ismeretre), milyen képességekre, milyen attitűdre van szükség ahhoz, hogy a munkaköri feladatokat a lehető leghatékonyabban és legeredményesebben tudjuk ellátni. Meg tudjuk azt is állapítani, hogy a munkavállaló milyen szintű autonómiával kell, hogy végezze a feladatát, illetve miért kell neki a kompetenciahatárain belül maradván, felelősséget vállalnia.

A fentiek alapján a „hozzáférhető üzenet készítéséhez szükséges” legfontosabb kompetenciákat az alábbiak szerint határoztuk meg:

1. Az értelmileg/tanulásban akadályozott gyermekekkel, tanulókkal foglalkozó gyógypedagógus (továbbiakban: gyógypedagógus) könnyen érthetőn beszél a gyerekekkel és a tanulókkal.

2. A gyógypedagógus folyamatosan és rugalmasan alkalmazkodik a különböző nyelvi szinten kommunikáló értelmileg/tanulásban akadályozott gyermekekhez, tanulókhöz. Másképpen fogalmazva: legyen képes arra, hogy gondolatait akár többféle nyelvi szinten is meg tudja fogalmazni; legyen képes a nyelvi szintek között önreflektív módon mozogni.

3. A gyógypedagógus a mások által készített könnyen észlelhető és könnyen érthető oktatási segédanyagokat a rábízott értelmileg/tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók szükségleteinek megfelelően adaptálja, átalakítja.

4. A gyógypedagógus könnyen észlelhető és könnyen érthető oktatási segédanyagot készít a rábízott értelmileg/tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók számára.

5. A gyógypedagógus a betűket olvasni (még) nem tudó értelmileg/tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók számára magyarázó erejű, könnyen értelmezhető vizuális (képi) információkat készít.

6. A szerzői jogra figyelemmel a gyógypedagógus ismeri a mások által készített vizuális (képi) információk felhasználásának jogszerű lehetőségeit.

A tanulási eredmény alapú megközelítés másik alapelve az, hogy a tanulási folyamat végén ezeknek a kompetenciáknak az objektív, megbízható és érvényes mérésére, értékelésére kerítünk sort (Farkas, 2019). A mérés, értékelés eredményei alapján képet kapunk arról, hogy milyen mértékben sikerült a kitűzött tanulási eredményeket elérni. A tapasztalatok megmutathatják, hogy mi (volt) a képzés erőssége, illetve mi az, amin a tervezett kompetenciák meggyőzőbb kialakulása érdekében változtatni kell.

1.2. A minőségbiztosítási követelményekről

Szólnunk kell még az európai felsőoktatási térség minőségbiztosításának 2015-ben (magyarul 2016-ban) kiadott sztenderdjéről és irányelveiről (OFI, 2016). Ez a dokumentum leszögezi, hogy szükséges a minőséget folyamatosan monitorozni: „A minőségbiztosítási folyamatokban – különösen a külsőkben – való részvétel révén az európai felsőoktatási rendszerek megmutathatják saját minőségüket, növelhetik átláthatóságukat, s ezáltal hozzájárulnak a kölcsönös bizalomépítéshez, képzési programjaik, egyéb szolgáltatásaik és az általuk kiadott képesítések elismeréséhez (OFI, 2016. 8. o.)” A hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés az, amikor „Az intézmények biztosítják képzési programjaik olyan megvalósítását, amely aktív szerepre ösztönzi a hallgatókat a tanulási folyamat létrehozásában. A hallgatók értékelése tükrözi ezt a megközelítést. ... Ezért körültekintően kell a képzési programokat megtervezni és kivitelezni, eredményüket értékelni (MAB, 2018. 10. o.)”

A fentiekben bemutatott alapelvekre, sztenderdekre és irányelvekre figyelemmel tartottam fontosnak, hogy a 14 órás tanegység befejezését követően megkérdezzem a hallgatókat a hozzáférhető üzenet készítésére felkészítő kurzusról, illetve a mindennapi munkát segítő voltáról.

2. A kutatás módszertana

2.1. A kutatás kérdései

1. Mennyire tartják fontosnak a vajdasági szakirányú továbbképzésben, azon belül a hozzáférhető információ készítésére felkészítő kurzusban részt vevő hallgatók a kiemelt tanulási eredményeket és mit gondolnak azok tényleges birtoklásáról? (Kiemelt tanulási eredmények alatt az 1.1. fejezetben leírt hat tanulási eredményt kell érteni.)

2. Milyen tapasztalatokkal rendelkeznek az első kérdésben körülírt hallgatók a hozzáférhető információ gyakorlati alkalmazásáról?

2.2. A kutatás módszere és eszköze

Az adatgyűjtéshez az online kérdőíves kikérdezés módszerét használtam.

Az adatgyűjtés kutatási eszköze maga az online kérdőív (google űrlap). Az online kérdőívben három szakaszban dolgoztam ki kérdéseket. Az első szakaszban a demográfiai adatokra, a második szakaszban a képzés szakmai tartalmára és a résztvevői javaslatokra, a harmadik szakaszban a munkatapasztalatokra kérdeztem rá. Az összesen 22 kérdést tartalmazó kérdőívben feleletválasztós kérdések vannak. Kértem a válaszadókat, hogy a tanulási eredményként meghatározott kompetenciákat rangsorolják, illetve részben a feleletválasztós kérdéseket követően, részben önálló kérdés formájában kifejtést igénylő kérdéseket is feltettem. A kutatás kutatási eszköze jelen tanulmány 1. számú melléklete.

2.3. A kutatás alanyai, mintaválasztás

Az „inkluzív, fejlesztő szakpedagógia” szakirányú továbbképzésben – a NEPTUN adatai alapján – a 2017/18. tanévtől kezdődően 23 fő, a 2019/20. tanévtől kezdődően 25 fő vett részt a képzésben. Ők jelentik tehát az alapsokaságot.

Az online kérdőíves kikérdezésre a NEPTUN rendszeren keresztül küldtem üzenetet az alapsokaságba tartozó összes olyan személynek, aki a tanulmányait a 2017/18-as tanévben kezdte meg,

és azt azóta eredményesen befejezte; illetve valamennyi olyan hallgatónak, aki a 2019/20-as tanévben kezdte a tanulmányait, és a kutatás időszakában még a képzés hallgatója volt.

2.4. A kutatás szervezése és válaszadási hajlandóság

Az online kérdőíves adatfelvételre 2021. április 26. és 2021. május 2. között került sor.

A felkérést összesen két alkalommal küldtem ki. Az első felkérést követően 11 fő, a második felkérést követően 9 fő töltötte ki a kérdőívet.

A 2017/18. tanévben 23 fő vett részt a képzésben, közülük öten töltötték ki a kérdőívet; ez 22%-os válaszadási hajlandóságot jelent.

A második csoportban 25 fő volt a hallgatói létszám, közülük 14-en töltötték ki a kérdőívet; ez 56%-os válaszadási hajlandóság.

3. A kutatás eredményei

3.1. A demográfiai adatokról

A válaszadók közül 19 fő nő és egy férfi.

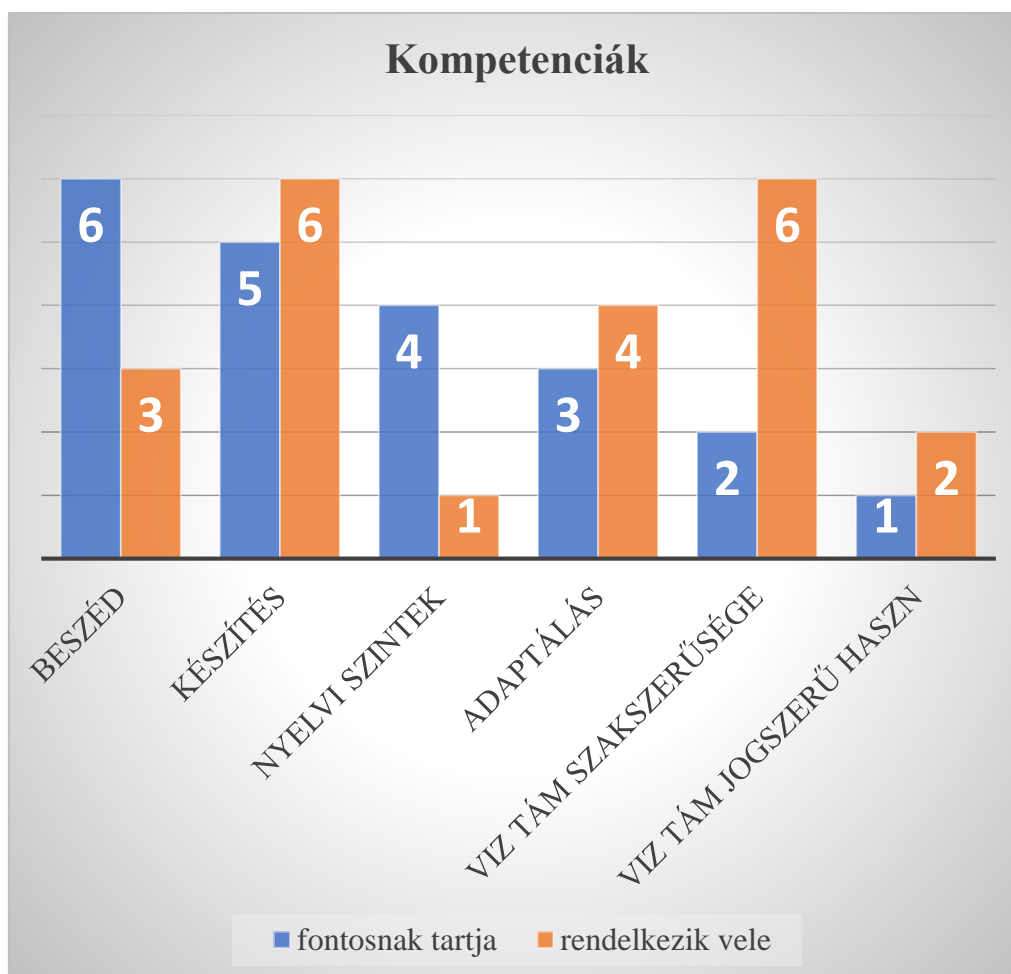
A válaszadók munkahelye azért érdekes és fontos, mert a hozzáférhető üzenetet mindig a kommunikációban részt vevő partner igényeihez kell igazítani. Az igényeket vagy szükségleteket többek között meghatározza az életkor, az értelmi sérülés mértéke. Óvodában dolgozik a válaszadók közül 3 fő. Általános iskola alsótagozatán 10 fő, általános iskola felsőtagozatán 4 fő, középiskolában egy fő és felnőttkorú tanulásban, illetve értelmileg akadályozott emberekkel foglalkozik 2 fő. Többségi gyermekekkel, tanulókkal foglalkozik 6 fő. Ők tehát integráltan találkozhatnak tanulásban, illetve értelmileg akadályozott gyermekekkel, tanulókkal. Kifejezetten sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel diagnosztizált gyermekekkel, tanulókkal foglalkozik 2 fő. További információ arról, hogy az SNI, illetve a BTMN csoporton belül milyen szükségletű gyermekekről, tanulókról van szó, sajnos nincs. Tanulásban és értelmileg akadályozott gyermekekkel, tanulókkal foglalkozik a válaszadók közül 12 fő. Nekik egészen biztosan ismerniük és használniuk kell a könnyen érthető üzenet készítésének módszertanát.

3.2. A tanulási eredményekről

Az online kérdőíves adatgyűjtés során az 1.1. fejezetben körülírt hat tanulási eredményt vettem alapul.

A kompetenciák rangsorolása tekintetében a kérdőívben egyfelől rákérdeztem arra, hogy mennyire tartják azokat fontosnak; illetve saját véleményük alapján rendelkeznek-e ténylegesen ezekkel a kompetenciákkal. Az alábbi 1. sz. ábrán az ezen kérdésekre adott válaszok összesített eredményét szemléltetem. A számok a kompetenciák rangsorbeli helyét jelzik. Kék szín jelzi azt, hogy mennyire tartják az adott kompetenciát fontosnak (6-os a legfontosabbnak, 1-es a legkevésbé fontosnak tartott kompetencia). Narancssárga szín jelzi azt, hogy saját véleményük szerint milyen mértékben rendelkeznek adott kompetenciával (6-os szám jelzi azt a kompetenciát, amivel leginkább, 1-es azt a kompetenciát, amivel a legkevésbé rendelkeznek).

1. ábra: A kompetenciák (tanulási eredmények) rangsorolása



A válaszadók a könnyen érthető beszédkészséget rendkívül fontosnak tartják. Ezt sorolták az első helyre. Ugyanakkor ezzel a kompetenciával csak kevéssé rendelkeznek. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a képzés során a könnyen érthető beszédkészség kialakítására a korábbiaknál nagyobb hangsúlyt kell fektetni.

Második helyre sorolták a válaszadók a könnyen érthető üzenet készítésére való alkalmasságot. Úgy tűnik, hogy ezt a tanulási eredményt a képzés során, illetve a képzéshez kapcsolódó feladattal sikerült is elérni. Leginkább ugyanis éppen ezzel a kompetenciával rendelkeznek a válaszadó hallgatók. A képzés során a szabályrendszerrel saját élményű, felfedezésen alapuló módszerrel ismerkedtünk meg: a szabályokat oktatóként nem én ismerttem és magyaráztam el, hanem könnyen érthető kiadványokban kellett szabályokat keresni csoportmunka keretében, majd megbeszéltük a felfedező munka eredményét és tudatosítottuk, rendszereztük a szabályokat. Ezt követően azt gyakoroltuk, hogy hogyan lehet szöveget könnyen érthető nyelvi szintre fordítani. A tanult ismeretek tényleges elsajátítását a hallgatók – választásuk szerint egyénileg vagy csoportmunka keretében – valójában egy komplex, projekt jellegű munka elvégzésével bizonyíthatták: könnyen érthető anyagot kellett készíteniük.

Harmadik helyre sorolták a válaszadó hallgatók azt a képességet, hogy minél inkább tudjanak alkalmazkodni a gyermekek, tanulók eltérő nyelvi szintjeihez; azaz az üzenetet egy foglalkozáson, egy órán belül akár több nyelvi szinten is meg tudják fogalmazni. Sajnálatos, hogy ezt a képességüket sikerült a legkevésbé fejleszteni a szemináriumi foglalkozás keretében. Valóban nem könnyű ugyanazt az üzenetet különböző nyelvi szinten megfogalmazni, többnyire előre nem tervezhető, szóbeli kommunikáció során. Meggyőződésem, hogy ez az a kompetencia, ami sikeresen csak gyakorlatban fejleszthető. Ezt pótolhatja az, amikor a szemináriumi foglalkozást több, különböző nyelvi szinten kommunikáló partícipatív oktatóval (Katona, Cserti-Szauer és Sándor, 2019) tartjuk. Ilyenkor van arra

lehetőség, hogy pl. ugyanazt a szöveget akár két vagy háromféle változatban is elkészítsük; és azok érthetőségéről azonnal visszajelzést kapjunk a partícipatív oktatóktól.

Negyedik helyre került a rangsorolásban a mások által készített könnyen érthető üzenet adaptálásának a fontossága. Ugyanakkor úgy tűnik, hogy az adaptációra ugyancsak sikerült a képzés résztvevőit eredményesen felkészíteni.

A vizuális támogatások szakszerű kivitelezését (Alexander, 2019) csak ötödik helyre rangsorolták a válaszadó hallgatók. Ugyanakkor ezzel a képességgel saját bevallásuk szerint magas szinten rendelkeznek. A kurzus tematikája, illetve a követelményként meghatározott projekt munka alapján ez egy várható eredmény volt. Már a szemináriumi foglalkozáson is komolyan foglalkoztunk azzal a kérdéssel, hogy mitől lesz egy fénykép vagy pl. egy kép valóban könnyen észlelhető és könnyen érthető. Talán azt tekinthetjük a leglényegesebb szempontnak, hogy a vizuális támogatásnak magyarázó erejűnek (egyértelműen azonosíthatónak, konkrétan) kell lennie, és nem a szöveges üzenet illusztrálása (díszítése) a cél.

Utolsó helyre sorolták a felmért kompetenciák közül a mások által készített vizuális eszközök jogszerű felhasználását. Ezt tartják tehát legkevésbé fontosnak, egyúttal ezzel a kompetenciával kevésbé is rendelkeznek. A szerzői jogi ismeretek sajnos valóban nem fértek bele a 14 órás időkeretbe. Pedig nagyon fontos lenne tudni, hogy van-e jogom egy, a neten talált képet saját célra felhasználni (adott esetben tehát nem üzleti célra, nem anyagi haszonszerzés érdekében, de oktatási segédanyag készítésére), illetve honnan tudom, hogy a neten talált kép szabadon felhasználható-e; hol találók kifejezetten szabadon felhasználható képeket (Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Televíziója, 2021).

3.3. A hozzáférhető üzenet készítéséről és felsőoktatásbeli oktatásának módszeréről

Egy következő kérdéscsoportban arra kérdeztem rá, hogy a könnyen érthető üzenet készítésének eszközeivel, illetve módszerével kapcsolatban mit gondolnak a hallgatók.

A könnyen érthető üzenetet írott szabályrendszer alapján készítjük (Horváth, 2020). Meg kell jegyezni, hogy a Magyarországon jelenleg használt szabályrendszerek az angol nyelv sajátosságaira figyelemmel, az értelmi sérült személyekkel szerzett tapasztalatok alapján készültek (*Inclusion Europe és Értelmi Fogatékossággal Élők és Segítőik Országos Szövetsége*, 2009; Nomura, Nielsen, and Tronbacke, 2010). A magyar nyelv sajátosságait figyelembe vevő, ebben a tekintetben új szabályrendszer készítése a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karon folyamatban van (Cziráki és mtsai, 2021).

Kérdésként merül fel, hogy mennyire tartják fontosnak azt a hallgatók, hogy legyen szabályrendszer. Ezt a válaszadók közül 17 fő (85%) nagyon fontosnak vagy fontosnak tartja, és csak 3 fő jelezte azt, hogy ez kevésbé fontos vagy nem fontos. Ez a visszajelzés megerősít bennünket abban, hogy helyes törekvés a magyar nyelv szabályszerűségei alapján készülő, magyar nyelvű szabályrendszer, és ezt a gyakorlatban – talán nem túlzás így fogalmazni – nagy reményekkel várják.

A gyógypedagógiában „a tudományos alapossággal kidolgozott fejlesztő eszközök fontosságát is kiemelik a kutatók. Különösen igényesen képviselte ezt a szempontot Illyés Sándor, amikor a csak gyakorlatban kidolgozott és beváltak ítélt módszereknél is igényelte a tudományos validálást. 2000-ben már korát megelőzve hangsúlyozta, hogy mind a diagnosztikus, mind a fejlesztő és terápiás munkában szükség van az eljárásrendeket szakmailag szabályozó és egységesítő protokollokra (Illyés, 2000, idézi: Lányiné, 2014. 42. o.)” Bizony a könnyen érthető üzenet készítésekor számos olyan szabályt alkalmazunk, amelyekről csak sejtjük, hogy megkönnyítik a megértést, de nem tudjuk bizonyosan. Ilyen pl. a csak a szöveggörnyezet alapján értelmezhető névmások használatának tilalma. Joggal feltételezzük azt, hogy egyszerűbb megérteni azt a konkrét szót, amit a névmás helyettesít, mint elvont gondolkodással kitalálni a helyettesített szót. (Például: „Hozd ide azt!” vagy „Hozd ide a könyvet!) Éppen ezért kíváncsi voltam arra, hogy mit gondolnak a hallgatók a szabályrendszer szabályainak tudományos vizsgálatáról. A 20 válaszadóból 13 fő tartotta ezt nagyon fontosnak, illetve fontosnak. Ugyanakkor jelentős azoknak a száma is, 7 fő, akik csak kevésbé fontosnak gondolják a tudományos igazolást, bizonyítást. Ebből talán arra következtethetünk, hogy a képzés során kevésbé sikerült a hallgatókat meggyőzni a gyógypedagógia „evidence based” alapelvéről.

A zárt kérdésre adott választ szövegesen ki lehetett egészíteni. Ezek közül idézek néhány fontosabbat:

„Anélkül is tudjuk mennyire fontos dologról van szó.” „A szakemberek ismerik az akadályozott gyermekek, tanulók felfogó képességét.” „Nem tartom nélkülözhetetlennek, hogy tudományos kutatások támasszák alá ezeket a szabályokat, egyszerűen csak alkalmazni kell őket.” „Hosszú időt venne igénybe a szabályrendszer létrehozása, elkészítése.” „Saját tapasztalatból indulva, több éves munkatapasztalat és értelmileg

akadályozott gyerekekkel való munka során beigazolódik az, hogy milyen nyelvi szinteken lehet és kell ahhoz fogalmazni, hogy a tanulók megértsék azt.”

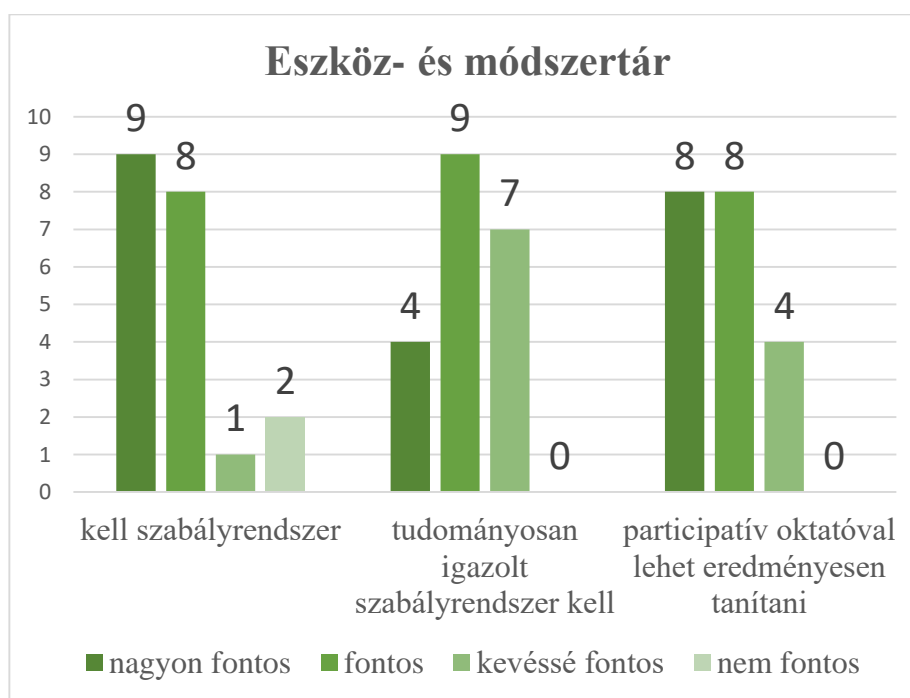
A könnyen érthető üzenet készítésének további alapelve, hogy ezt mindig értelmileg akadályozott, illetve tanulásban akadályozott személyekkel együtt készítjük, és magát a módszert is az ő bevonásokkal tanítjuk (Horváth és mtsai, 2019). Abból indulunk ki, hogy az elkészült könnyen érthető információ tényleges érthetőségéről maguk a felhasználók tudnak leghitelesebben visszajelzést adni. A húszból 16 fő nagyon fontosnak, illetve fontosnak tartja a participatív oktatást, és csak négyen jelezték azt, hogy ez kevésbé fontos. Nem volt olyan válaszadó, aki ne tekintené ezt fontosnak.

A participatív oktatók bevonásával kapcsolatban pedig a következő szöveges válaszokat emelem ki:

„Munkatársaként tekintünk a személyekre, akiknek valójában szólnak a könnyen érthető kommunikáció szövegei.” „A participatív oktatók azonnali visszajelzést nyújtanak az elsajátítás mértékéről.” „Nélkülözhetetlen az értelmileg/tanulásban akadályozott személyek bevonása, hiszen a tapasztalat, a gyakorlat során jöhetünk rá, hogy mire tartanak ők igényt.” „Nem feltétlenül szükséges ezen személyek bevonása az eredményes tanítás érdekében, de ajánlott kikérni a véleményüket, kipróbálni velük, hogy a tanításban hivatkozhatunk a gyakorlatban megtapasztalt tényekre.” „A tanulókhöz lehet igazítani a könnyen érthető kommunikációt a saját tapasztalataink alapján is, amennyiben nem áll rendelkezésre participatív oktató, csak kicsivel több időt fog igénybe venni, de ha belejövünk szinte nincs is időbeni többlet.”

Az alábbi diagram szemlélteti a fenti kérdésre adott, számszerűsíthető válaszokat.

2. ábra: Eszköz- és módszertár



3.4. A hozzáférhető üzenet készítéséről és alkalmazásának tapasztalatairól

Az utolsó kérdéscsoportban a tanult ismereteknek, illetve a fejlesztett egyéb kompetenciáknak a mindennapi gyakorlatban történő alkalmazására kérdeztem rá.

A könnyen érthető kommunikációt a válaszadó 20 fő közül 13 fő alkalmazza, 3 fő néha, és négyen jelezték azt, hogy egyáltalán nem használják a mindennapokban.

A módszert alkalmazó 16 főből félfévente csak egyszer, kétszer (tehát valóban ritkán), de alkalmazza a módszert 5 fő. Ennél gyakrabban, havonta egyszer, kétszer 4 fő, hetente legalább egyszer 6 fő, illetve naponta 1 fő. Ezek a válaszok jelzik, hogy a könnyen érthető kommunikáció módszertana valóban releváns ismeretnek tekinthető, és hogy erre a mindennapi gyakorlatban, a gyógypedagógus munkakörben valóban szükség lehet.

A válaszadók lehetőséget kaptak arra is, hogy a módszer alkalmazása esetén szövegesen is kifejtse, hogy hogyan, miért, mikor alkalmazzák a módszert. Ezen szöveges válaszokból idézek:

„Alkalmazom, mivel van két tanulóm, akik kétnyelvűek, és nem értenek minden szöveget.”
 „Gyakran magyarázatra szorul a feladat, néhány szó.” „Az alsótagozatosok körében alkalmazom, akiknek nem a magyar az anyanyelvük.” Igen, amikor például nehezen érthető az üzenet a szülők számára.” Iskolai segédanyag készítése során alkalmazom, értelmileg akadályozott szülők tájékoztatásakor is hasznos lehet.” „Több roma tanulóm van, akik szegényes szókinccsel rendelkeznek, így velük mindennap a könnyen érthető kommunikációt alkalmazom a beszédben.” „Alkalmazom nemcsak a fogyatékos emberekkel, hanem például az idősekkel való kommunikációban is.”

Egy következő nyitott kérdésben a válaszadók kifejtették a módszer alkalmazása során szerzett tapasztalataikat.

„Jobb eredményt érnek el a tanulók.” „Sokkal gyorsabban megértik, majd megjegyzi a tanuló a tananyagot.” „Sikerélményt okoz.” „A tanuló sokkal felszabadultabb, könnyebb a kapcsolatfelvétel, egyszerűbb és ütemesebb a munka vele.” „Azt, hogy valóban megkönnyíti a kommunikációt.” Egy-egy iskolai segédanyag elkészítése időigényes, többször át is kell alakítani a szöveget a tanulók visszajelzései alapján.” „A lényeg megfogalmazására kell összpontosítani, nem kell elveszni a részletekben.” „Összeszedettebb lesz a gondolkodás.” „Meg kell találni azt a szintet, ami a leghatékonyabb.” „Kevesebb segítséget igényelnek a munkájuk során a tanulásban akadályozott gyerekek.” „Lelkesebben vettek részt a feladatok megoldásában.”

És végül kíváncsi voltam arra is, hogy a képzésből eredményes záróvizsgálával már kikerült, illetve a képzésben még résztvevő hallgatók mit javasolnak a képzés további fejlesztése céljából:

„Kurzusok indítását tanárok, újságírók számára is.” „Lehetőség szerint több gyakorlati feladatot.” „Először nagyon nehéz volt szöveget egyszerűsíteni, jó lett volna, ha többet gyakoroljuk az órán.” „Több alkalmat.” „A hallgatók által elkészített feladatokat célszerű lenne tesztelni, így ők is kapnának visszajelzést. Bár ez valószínűleg úgy lenne megoldható, ha a kurzus hosszabb lehetne.” „Teret adni több területen a képzés használatának, hasonló módon, ahogy a PANNON RTV-ben is megszokottá váltak az ilyen hírek.” „Jó lenne találkozni azokkal a személyekkel, akik segítik a képzés fejlesztését sérültként.”

3.4.1. Jó gyakorlatok

A vajdasági képzésben résztvevő hallgatók közül többen példamutatóan használják a könnyen érthető kommunikációt. Ebben az alfejezetben ezeket a példamutató alkalmazásokat szeretném bemutatni.

Szarapka Dóra az első csoportban végzett. A képzés során szakdolgozatát a könnyen érthető hírek készítéséről írta, melyből később publikációt is készített (*Szarapka, 2021*). A képzés időszakában alakított ki együttműködést a vajdasági Pannon RTV-vel. Ettől az időponttól kezdődően és azóta folyamatosan, napi rendszerességgel jelennek meg az online hírportálon *könnyen érthető hírek*.

Molnár Gábor Gabriella (Losonc Gabriella) a második csoportban tanult, aki szintén szakdolgozati témának választotta a könnyen érthető kommunikációt (*Molnár Gábor, 2021*). Az egészségügyben dolgozó szakemberként azt tartotta fontosnak, hogy munkahelyének, az *Apotéka Apolo gyógyszerárának a honlapján* legyen könnyen érthető információ. Emellett különböző ételek (sült makaróni, bableves, mézeskalács) készítési folyamatát mutatja be *könnyen érthető filmes recept* formájában.

Rózsa Ramóna ugyancsak a második körben végezte a tanulmányait. A mindennapi oktató munka támogatását tartotta fontosnak, és az iskolában alkalmazható, könnyen érthető oktatási segédanyagokat készített, tankönyvi szövegeket fordított le könnyebben értelmezhető nyelvi szintre (*Rózsa, 2021*).

4. Összegzés

Úgy tűnik, hogy a könnyen érthető kommunikáció mint az értelmileg, illetve tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók fejlesztésének egyik – napjainkban formálódó, alakuló – módszere, illetve eszköze a velük foglalkozó gyógypedagógusoknak létező kompetenciája. A kurzus előtt megfogalmazott tanulási eredmények jól reflektálnak a munkaköri elvárásokra, a kurzus során ténylegesen elsajátított kompetenciák a mindennapi munkában valóban hasznosíthatók.

4.1. A kurzus tematikájának újragondolásáról

1. Nagyobb hangsúlyt kell fektetni a beszédfejlesztésre annak érdekében, hogy a képzésben résztvevők ténylegesen fejleszteni tudják a könnyen érthető kifejezőmódjukat, illetve azt a

képességüket, hogy könnyebben, gyorsabban, hatékonyabban és eredményesebben tudjanak alkalmazkodni a csoportjukba járó gyerekek, az osztályukba járó tanulók különböző nyelvi szintjéhez.

2. Erősíteni szükséges a vizuális támogatás szakszerűségével és jogszerű felhasználásával kapcsolatos képzési tartalmakat.

3. Tudatosítani kell, hogy a gyógypedagógiában tudományosan igazolt módszereket szabad csak alkalmazni. Ezzel összefüggésben kutatási programokat kell indítani a könnyen érthető üzenet készítése szabályainak alátámasztása érdekében.

4.2. A kurzus szervezésével kapcsolatos tapasztalatokról

1. Elsősorban még több gyakorlati feladatra van szükség. A kurzus gyakorlati jellege akkor erősíthető, ha a képzési és kimeneti követelmények lehetővé teszik, hogy módosítsuk a kurzus óraszámát, és 14-nél magasabb óraszámra határozzuk meg a kurzus időkeretét.

2. Az ismeretközvetítés hagyományos felsőoktatási módszerekkel is teljesíthető, a tudás megszerzését a hallgatók hagyományos számonkérési formában is bizonyíthatják. Ugyanakkor az ismereten túli kompetenciák (képeségek, attitűdök, felelősségvállalás és autonómia) nem fejleszthető és nem fejlődik akkor, ha a kurzust egy hétvégére, péntek-szombatra tömbösítve szervezzük meg. Célszerűbbnek tűnik a 14 órát legalább három különböző napra elosztani olyan módon, hogy az egyes tanítási napok között legalább egy, de akár több hét is eltelhessen.

Jelen tanulmányt Sallai Ilona Éva gondolataival zárom: „Használd Te is a könnyen érthető kommunikációt, vagyis KÉK-et! Tedd számunkra is érthetőbbé a világot!” (SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet, 2020)

IRODALOMJEGYZÉK

A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény
A fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről szóló 2007. évi XCII. törvény

Alexander, Kerstin (Hg., 2019): *Mit Typografie und Bild barrierefrei kommunizieren. Forschungsstand und Studien*. Frank and Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, Berlin.

Cziráki Zsolt, Horváth Péter László, Ladányi Lili, Magyar Adél, Pukánszky Béla, Porkoláb Mihály és Sallai Ilona Éva: Könnyen Érthető Információs Központ (KÉIK) létesítése a szegedi Gyógypedagógus-képző Intézetben. *Fogyatékossg és Társadalom*, 1. 16-27.

Farkas Éva (2017): *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.

Farkas Éva (2019): *Tanulási eredmények értékelése a felsőoktatásban*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

Horváth Péter László (2017a): Minek nevezzelek? Gondolatok a fogyatékossgal különböző értelmezési lehetőségeiről – I. rész. *Carissimi* VIII.2:6-7.

Horváth Péter László (2017b): Minek nevezzelek? Gondolatok a fogyatékossgal különböző értelmezési lehetőségeiről – II. rész. *Carissimi* VIII.3:8-9.

Horváth Péter László (2020): *A könnyen érthető kommunikációs képzési programok képzéfejlesztésének története Magyarországon a fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény tükrében*. Doktori értekezés. Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger. Forrás: <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/81/1/doktori20ertekezes.pdf> [2021.06.01.]

Horváth Péter László és Ladányi Lili (2021): Easy Language in Hungary. In Lindholm, Camilla and Vanhatalo, Ulla (eds.): *Handbook of Easy Languages in Europe*. Frank and Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, Berlin. 219-251.

Horváth Péter László, Sallai Ilona, Bercse László és Czákó Tibor (2019): A könnyen érthető kommunikáció inkluzív oktatása a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán. In: Katona Vanda, Cserti-Szauer Csilla és Sándor Anikó (szerk.): *Együtt oktatunk és kutatunk! Inkluzív megközelítés a felsőoktatásban*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 156-166.

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

Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Televíziója (2021): *Könnyen érthető képtárat mutattak be Budapesten – VIDEÓ*. Forrás: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/hirek/szte-jgypk-2021-junius/konnyen-ertheto-keptarat?objectParentFolderId=31796> [2021.06.22.]

- Katona Vanda, Cserti-Szauer Csilla és Sándor Anikó (szerk., 2019): *Együtt oktatunk és kutatunk! Inkluzív megközelítés a felsőoktatásban*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. *Neveléstudomány*, 3. 33-52.
- Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (2018): Intézményakkreditáció. Önértékelési útmutató. Forrás: http://old.mab.hu/web/doc/akkreditacio/OnertUtmut_Intakkr2018.pdf [2021.06.01.]
- Molnár Gábor Gabriella (2021): *A könnyen érthető kommunikáció szerepe az egészségügyben*. Szakdolgozat. (Témavezető: Horváth Péter László) SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged.
- Nomura, M., Nielsen, G. S. and Tronbacke, B. I. (2010): *Guidelines for easy-to-read materials*. International Federation of Library Associations and Institutions, Hága. Forrás: www.ifla.org/publications/ifla-professional-reports-120 [2021.06.01.]
- Oktatási Hivatal (2021): *Magyar Képesítési Keretrendszer*. Forrás: <https://www.magyarkepesites.hu/> [2021.06.01.]
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2016): IV. Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015). Forrás: http://old.mab.hu/web/doc/szabalyok/-ESG_kotet_OFI2016_ESGmagyar.pdf [2021.06.01.]
- Rózsa Ramóna (2021): *Környezetismeret tankönyv könnyen érthető fordítása*. (Témavezető: Horváth Péter László) SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged.
- Sum István (főszerk, 2001): *DACUM kézikönyv. Ifjúsági szakképzési korszerűsítése. Világbanki projekt*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Szarapka Dóra (2021): Könnyen érthető hírek és azok készítése. *Fogyatékoság és Társadalom*.1. 160-171.
- SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet (2020): *Könnyen Érthető Információs Központ létrehozása az SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézetében*. Forrás: <https://youtu.be/IUp4D6ocnUA> [2021.06.01.]

VAJIDASÁGI PEDAGÓGUSOK DIFFERENCIÁLÁSI GYAKORLATA AZ INKLUZÍV OKTATÁSBAN

HOSSZU TIMEA

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

meggyesne.hosszu.timea@szte.hu

1. Bevezetés

Az inkluzív oktatás Szerbiában 2009-ben került az oktatás fókuszába. Az oktatási és nevelési rendszer alapjairól szóló törvény értelmében minőségi oktatást kell biztosítani minden gyermek számára. Ezzel az előrelépéssel a fejlődési nehézségekkel küzdő és fogyatékos gyermekek számára is lehetővé vált a belépés a többségi általános iskolákba (*Janjić, Milojević és Lazarević 2012; Službeni glasnik RS*, br. 72/09).

A sajátos nevelési igényű tanulók immár jelen vannak a többségi iskolákban, azonban Szerbiában az iskolák rendszerszinten még nem alkalmazkodtak teljes mértékben a megváltozott feltételekhez (*Đević, 2015*). Gyógypedagógusok hiányában saját erőből, továbbképzéseken szerzett ismeretekből és az iskolai szakszolgálat segítségével próbálják ezt a feladatot ellátni. Az inkluzív oktatás megkívánja a tantervek, az oktatási módszerek, a tanulás szervezésének rugalmas kezelését, illetve változtatását, a differenciálás és az individualizálás szükségességének felismerését (*Süli, 2021*).

„Az inkluzió tényleges megvalósulásához elsődleges feladat kellene, hogy legyen a személyi és tárgyi feltételek megteremtése, tehát a pedagógusképzés megreformálása, valamint a differenciálás eszközrendszerének biztosítása. Nagyon sok pedagógus elsősorban azért riad vissza a differenciálás valóban nehéz feladatától, mert nincsenek eszközei, önmagának kell „kitalálnia” az alternatív tananyagokat, a feladatokat, a módszereket, sőt, az értékelés személyre szabott módjait is”- írja egy vajdasági pedagógus a szakdolgozatában. Tanulmányunkban a SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézetének vajdasági székhellyel működő inkluzív fejlesztő szakpedagógus képzésében részt vett pedagógusok differenciáló pedagógiai gyakorlatát elemezzük.

2. Elméleti keretek

A pedagógusok gyakran tanácstalanul állnak a helyzet előtt, hogyan lehet egy osztályon belül hatékonyan tanítani, fejleszteni a különböző érdeklődésű, különböző kulturális háttérrel rendelkező, más nyelvet beszélő, a világról más-más tapasztalattal rendelkező, a készségek különböző spektrumán elhelyezkedő tanulókat. A sajátos nevelési igény mellett a tanulói heterogenitást tovább színesítik a kis jövedelmű, alacsony szociokulturális háttérű családok gyermekei. És ne feledkezzünk meg az átlagos képességű, vagy a tehetséges tanulókról sem. A differenciált oktatás lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy azonosítsák az egyes tanulók tanulási igényeit, és hatékony stratégiákat határozzanak meg valamennyi diák előrehaladása érdekében. A tanulói különbségek kezelésével már 100 évvel ezelőtt is találkoztak a pedagógusok. Gondoljunk csak az összevont osztályokra. A korabeli tanítók a nélkül alkalmazták a differenciálást a gyakorlatban, hogy ismerték volna ezt a pedagógiai fogalmat.

A differenciált oktatás meghatározása a szakirodalomban igen sokrétű. A definíciók három csoportba sorolhatók: az egyik csoport a differenciálendő anyagra, a másik a reflektív tanulási környezetre, a harmadik pedig a tanulói különbségek felismerésére fókuszál (*Koehler, 2010*).

A differenciált oktatás olyan stratégia, mely lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy módosítsák tanítási gyakorlatukat annak érdekében, hogy az minél inkább megfeleljen a tanulói különbségeknek, az egyéni szükségleteknek (*Koehler, 2010*). *George (2005)* megállapítása szerint napjaink jellemző heterogén osztálytermei jobban hasonlítanak világunkhoz mind demográfiai, mind pedig az egyéni képességek szempontjából. Különleges küldetést adunk a pedagógusoknak, hogy a heterogén osztályok kínálta lehetőségeket arra használják fel, hogy a diákokat a való életre készítsék fel (*George, 2005: 186*).

A differenciált oktatás alapelvei visszatükrözik Vigotszkij (legközelebbi fejlődési zóna elve), *Howard Gardner* (többszörös intelligencia elmélet, 1983) és *John Dewey* munkásságának eredményeit, akik valamennyien felismerték az egyénben rejlő egyediséget. A differenciált oktatás filozófiáját hármójuk teóriája hatja át. A „legközelebbi fejlődési zóna” (*Vigotszkij, 1978*) arra utal, hogy akkor a legtámogatottabb a gyermeket körülvevő környezet, ha egy lépéssel éppen az aktuális fejlettségi szint előtt

jár. A „legközelebbi fejlődési zóna” egy olyan terület, ahol a gyermek a környezet biztonságos védettségét élvezve próbálgathatja önmagát, gyakorolhat, és így fejlettebb szinten tud teljesíteni, mint amilyenre egyedül képes lenne. *Vigotszkij* (1978) a „legközelebbi fejlődési zóna” elvben leírja, hogy az, amit a gyermek ma képes együttműködve megtenni, azt holnap önállóan is képes lesz megtenni. A támogató tanterv a „legközelebbi fejlődési zóna” elvének meghatározó eleme. A tanulónak támogatásra van szüksége. Ennek egyik módja, hogy a tanulási környezet és a feladat megfelelő (optimális) kihívást jelentsen számára, a másik, hogy a pedagógus beavatkozásának szintje a tanuló igényéhez igazodjék. A rugalmasság, a választás és a kreativitás biztosítása *Vigotszkij* elméletének fontos elemei és egybeesnek a differenciálás szempontjaival is. *Vigotszkij* hitt abban, hogy a szociális interakciók fokozzák az akadémiai eredményeket (Miller, 2002). Ez lehetővé teszi a tanulók számára a választást és a rugalmasságot, ami felkelti az érdeklődésüket és motiválttá teszi őket.

Howard Gardner többszörös intelligencia elmélete szerint nyolcféle intelligencia létezik: verbális, logikai-matematikai, térbeli, zenei, kinesztetikus, környezeti, interperszonális és intraperszonális intelligencia. Ezekben a területeken mindenki elér bizonyos szintet, csak a szintek mértékében térünk el egymástól. A gyermekek tanulási stílusának meghatározása hasznos, mert lehetőséget teremt a pedagógus számára, hogy az azonosított tanulási stílusoknak megfelelően közvetítse a tanulóknak az információkat. Vagyis, ha minden tanuló a saját intelligenciaprofiljának megfelelő képzésben részesül, a saját erősségeinek maximumával támogathatja a közösségét. A differenciáló pedagógusok azt tartják, hogy minden gyermek egyedülálló, eltérő tanulási stílussal rendelkezik (*Anderson*, 2007). A tanulási stílus figyelembe vételével egyben motivál is a pedagógus, mert olyan tanítási órát tervez, amely érdekes.

John Dewey a „progresszív oktatás” atyja hitt abban, hogy a tantervet a való élethez kell igazítani a gyermekek érdeklődésére alapozva (*Tyack és Masi*, 2001). Azt javasolja, hogy a tanárok az érdeklődésre alapozzák a tanítást, így a tanulók jobban emlékeznek a tanultakra, szívesebben tanulnak, sőt lesznek, akik érdeklődni fognak a tanulás iránt.

Carol Ann Tomlinson munkássága során kitüntetett szerepet tulajdonított a tehetséges és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók heterogén csoportjainak oktatására, valamint a kritikai és kreatív gondolkodásuk ösztönzésére. A differenciált oktatást a tanítás egy filozófiájaként aposztrofálja, mely során a diákok jobb eredményt érnek el, ha a pedagógus hatékonyan kezeli a tanulók eltérő felkészültségi szintjéből, érdeklődéséből, tanulási stílusából fakadó különbségeket (*Tomlinson*, 2003:263). *Tomlinson* a hatékony differenciálás hat elemét azonosítja: tanulói érdeklődés, értékelés, óratervezés, tartalom, folyamat, produktum (*Tomlinson*, 2003). A biztonságos és kihívásokkal teli tanulási környezet az ő filozófiájában is kulcsfontosságú.

3. A kutatás bemutatása

A tanulmányban bemutatott eredmények az SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézetének inkluzív fejlesztő szakpedagógus képzésében részt vett két vajdasági évfolyam kérdőíves felmérésének adatait elemezve kerülnek bemutatásra. Az adatfelvétel mindkét évfolyam esetén a *Differenciálás elmélete és gyakorlata* című tanegység során történt Szabadkán. Az évfolyamokban többféle pedagógus végzettségű hallgató vett részt, a vizsgálati mintába közülük csak az iskolai oktatásban részt vevő pedagógusokat válogattuk be (n=35).

3.1 A vizsgálat eszközei és módszerei

Az adatgyűjtéshez a mérőeszközünk a „*Teacher Self-Reflection on Differentiation*” című kérdőív *Sandra Page* által módosított változata volt (*Tomlinson és Allan*, 2000). A kérdőív hat dimenzió mentén méri a differenciálás elemeit, melyek megfelelnek *Tomlinson* hatékony differenciálásról alkotott teóriájának. Felmérésünk a résztvevő pedagógusok osztálytermi differenciálásról szóló véleményéről és a gyakorlatokról gyűjtött adatokat. A kérdőív kétszer 25 itemet tartalmazott. A kitöltőket az első blokkban arra kértük, értékeljék, mennyire tartják fontosnak az említett hat komponens alkalmazását (nem fontos; valamennyire fontos; elég fontos; nagyon fontos), a második blokkban pedig azt kellett jelölniük, hogy e dimenziókat milyen mértékben alkalmazzák a saját osztálytermi differenciálásuk során (soha nem alkalmazom; néha alkalmazom; gyakran alkalmazom; tudatosan és gyakran alkalmazom). A kitöltők négyfokú Likert- skálán jelölték az állításokkal kapcsolatos álláspontjukat. A kitöltés anonim módon történt, az adatokat bizalmasan kezeltük.

A vizsgálat adatainak statisztikai feldolgozása és elemzése a SPSS 20.0 programcsomag segítségével történt. Tekintettel a kis elemszáma, az elemzés során nem paraméteres statisztikai eljárásokat alkalmaztunk. Az elemzés során a következő statisztikai eljárásokat alkalmaztuk: leíró statisztika (Descriptives Statistics), *Wilcoxon – próba*, *Spearman-féle* rangkorreláció.

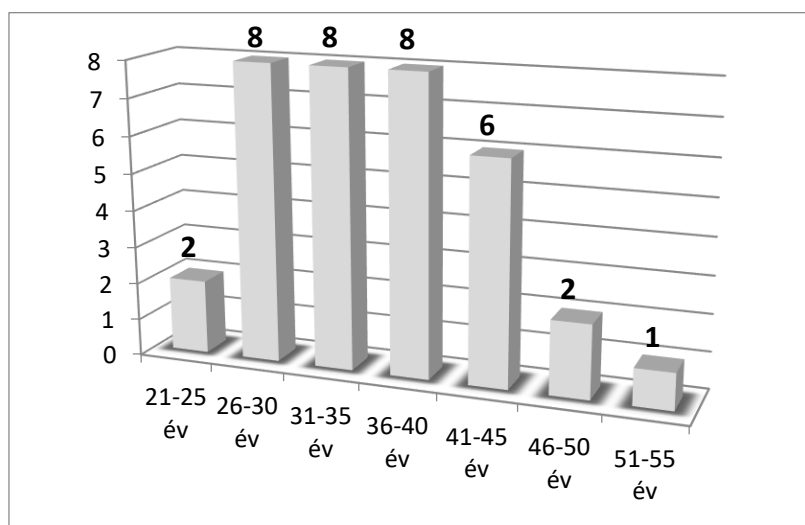
3.2 A vizsgálati minta jellemzése

A vizsgálatban a Szegedi Tudományegyetem JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet Vajdaságba kihelyezett „Inkluzív fejlesztő szakpedagógia” képzésének hallgatói vettek részt. A hallgatók közül a mintába azok a pedagógusok kerültek be, akiknek iskolában szerzett tanítási tapasztalatuk volt. (Az óvónő végzettségű pedagógusok kimaradtak a mintából.) A vizsgálati minta (n=35) nemek és végzettség szerinti eloszlását az 1. számú táblázat mutatja. A nemek szerinti megoszlás aránytalan. Mindössze 5,7% (2 fő) a férfiak aránya. A vizsgálatban résztvevők szakképesítése három csoportba osztható: 74% tanítónő (26 fő), 23% tanár (8 fő) és 3% (1 fő) viselkedéselemző végzettséggel rendelkezik. A viselkedéselemző végzettséggel rendelkező hallgató azért került a mintába, mert volt tanítási tapasztalata, a vizsgálat időpontjában is tanított.

1. táblázat A minta nemek és végzettség szerinti megoszlása

nem	végzettség			összesen
	tanítónő	tanár	egyéb (viselkedés elemző)	
férfi	1	1	0	2
nő	25	7	1	33
összesen	26	8	1	35

Az 1. számú ábra az életkori eloszlást, a 2. számú táblázat pedig a tanítási tapasztalat megoszlását mutatja. A minta 51%-a fiatal (18 fő), míg 49%-a középkorú (17 fő) pedagógus. A mintán belül az életkor és tanítási tapasztalat erős pozitív korrelációt mutat ($r_s=,834$; $p=,000$), vagyis az idősebb pedagógusoknak több a tanítási tapasztalata, a pozitív összefüggés alapján, feltehetően ez a tapasztalat tényleges tanítási tapasztalatot jelent (nem egyéb munkát végeztek).



1. ábra
A minta életkori megoszlása

A 2. számú táblázatban láthatjuk, hogy a vizsgálatban részt vevő pedagógusok nagy része nem pályakezdő. Csupán 7 fő tekinthető pályakezdőnek, akiknek a tanítási tapasztalata 1-3 év között van. A többi pedagógusnak (28 fő) legalább 4 év tanítási tapasztalata van.

2. táblázat A minta tanítási tapasztalat szerinti megoszlása

nem	tanítási tapasztalat					összesen
	1-3 év	4-10 év	11-15 év	16-20 év	21-25 év	
férfi	0	2	0	0	0	2
nő	7	9	9	5	3	33
összesen	7	11	9	5	3	35

A vizsgálati személyek 60%-a (21 fő) minden tantárgyat tanít, közülük 16-an az alsó tagozaton, 5 fő pedig a felső tagozaton. A tantárgyakat, tantárgycsoportokat a kitöltők válaszai alapján kategorizáltuk (3. sz. táblázat).

3. táblázat Mely tagozaton milyen tantárgyat tanít?

Mit tanít?	Melyik tagozaton tanít?					összesen
	alsó tagozat	felső tagozat	mindegyik tagozat	felső speciális osztály	középiskola	
humán tantárgy	2	4	0	0	0	6
reál tantárgy	0	1	0	0	0	1
minden tantárgy	16	4	0	1	0	21
idegen nyelv	1	0	1	0	0	2
informatika	0	1	0	0	1	2
földrajz	0	1	0	0	0	1
egyéb	0	2	0	0	0	2
összesen	19	13	1	1	1	35

3.3 A kutatás kérdései

Kutatásunk során a vajdasági magyar, iskolában tanító pedagógusok differenciált oktatási gyakorlatát vizsgálva a következő kutatási kérdéseket állítottuk fel:

1. Mennyire tartják fontosnak a vajdasági magyar pedagógusok a hatékony differenciált oktatás elemeinek alkalmazását?
2. Alkalmazzák-e a vajdasági magyar pedagógusok napi gyakorlatuk során a Tomlinson- féle differenciált oktatás összetevőit (érdeklődés, értékelés, tervezés, tartalom, folyamat, produktum)?
3. Van-e szignifikáns különbség a között, ahogy az alkalmazásukról gondolnak és a között, ahogy ők maguk alkalmazzák a napi gyakorlatban a differenciálás elemeit?

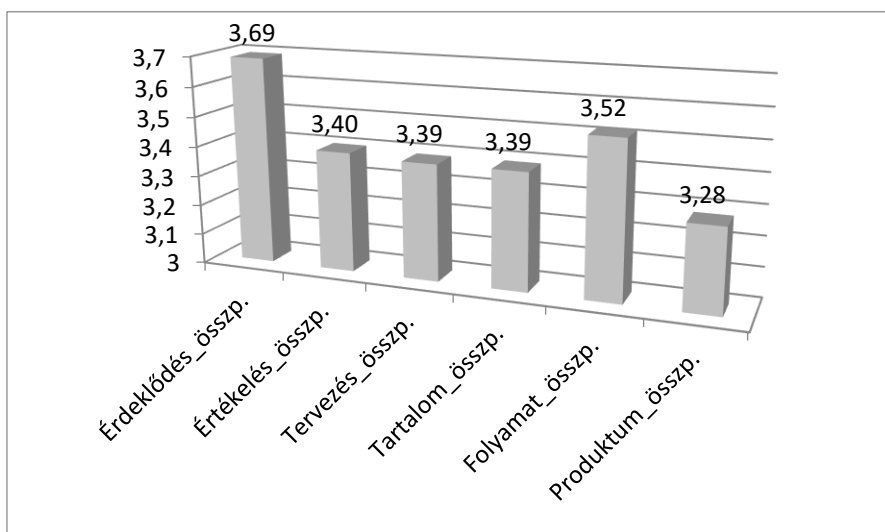
3.3.1 A vajdasági magyar pedagógusok vélekedése a hatékony differenciált oktatás elemeinek alkalmazásáról

Tomlinson a hatékony differenciálás hat elemét azonosítja: tanulói érdeklődés, értékelés, óratervezés, tartalom, folyamat, produktum (Tomlinson, 2003). Az érdeklődés olyan témákat, foglalkozásokat jelent, amelyek felkeltik a tanulók érdeklődését. A tanulói érdeklődés körébe tartozhatnak a személyes tapasztalatok és erősségek, a kulturális háttér (Tomlinson és Imbeau, 2010). Az értékeléshez sorolhatjuk a tanulók tudásának, képességeinek órák előtti felmérését, a tanulási stílusok megállapítását, a formatív és a szummatív értékelést. A tanóra tervezése a tanítási órára való előzetes felkészülést jelenti a tanulók képességének, aktivitásának, érdeklődésének, preferált tevékenységeinek figyelembe vételével. A tartalom jelenti az ismeretet, amit szeretnénk, hogy a tanulók megtanuljanak, a képességeket, melyeket fejleszteni szeretnénk. A folyamat az az út, ahogy a tanulók eljutnak a tartalom megértéséhez, elsajátításához. A produktum annak a módja, ahogy a tanulók bemutatják, amit megismertek, megtanultak.

Leíró statisztikát alkalmaztunk a válaszok eltéréseinek feltárására. Az egyes itemekre adott válaszok pontszámait összesítettük a dimenziókon belül. 1-4 fokú skálán jelölték a válaszadók, hogy mennyire tartják fontosnak a differenciálás egyes elemeinek alkalmazását.

A 2. számú ábrán látható, hogy az érdeklődés és a folyamat dimenziók rendelkeznek a legmagasabb átlaggal. Az érdeklődés értéke 92% pont (3,69), a folyamat értéke 88% pont (3,52). A

differenciálás elemei közül a legkisebb értékkel a produktum rendelkezik (82% pont; (3,28)). Ugyanakkor ez az érték sem mondható alacsonynak. A differenciálás valamennyi összetevőjének értéke több mint 80% pont felett van, vagyis valamennyi elem alkalmazását fontosnak tartják a válaszadók, ugyanakkor egyik összetevőt sem tartják nagyon fontosnak.



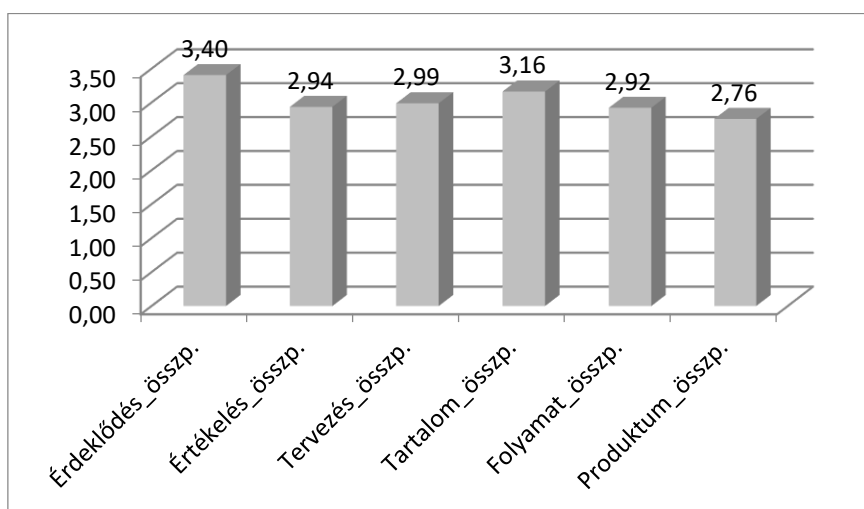
2. ábra

A pedagógusok vélekedése a differenciálás elemeinek alkalmazásáról

3.3.2. A differenciálás megvalósulása a vajdasági magyar pedagógusok napi gyakorlatában

A kérdőív második blokkjában azt kellett jelölniük a pedagógusoknak, hogy e dimenziókat milyen mértékben alkalmazzák a saját osztálytermi differenciálásuk során (soha nem alkalmazom; néha alkalmazom; gyakran alkalmazom; tudatosan és gyakran alkalmazom). Szintén leíró statisztikát alkalmaztunk a válaszok eltéréseinek feltárására. Az egyes elemekre adott válaszok pontszámait összesítettük.

A 3. számú ábrán látható, hogy négy differenciálási mód átlaga 3 pont alatti, ami nem éri el a 75 % pontot. Tanítási gyakorlatuk során leginkább a tanulói érdeklődésen alapuló differenciálást valósítják meg. Támazkodnak a diákjaik érdeklődésére, beépítik azt az oktatásba. Ismerik a tanítványaik élethelyzetét, kultúráját, és azt, hogy mindez hogyan befolyásolja a tanulásukat. Ismerik tanítványaik nehézségeit, és tudják kezelni ezeket, hogy ne akadályozzák a tanulókat az előrehaladásban.



3. ábra

A differenciálás gyakorlatban alkalmazott elemei

A legalacsonyabb értéket a produktum összetevő érte el. Ezt alkalmazzák legkevésbé a differenciálás során a pedagógusok. Ennek a dimenzióknak az összesített értéke 69 % pont. A produktum

dimenzió válaszai közül a legtöbb pontot (2,86 pont; 71,5 % pont) a *"Sokféle kifejezési mód alkalmazására adok lehetőséget, amikor a tanulók bemutatják, amit elsajátítottak"* item kapta. A legkevésbé alkalmazzák a pedagógusok, hogy *megengedjék, a tanulóknak, hogy válasszanak: egyedül, párban vagy kiscsoportban szeretnének-e dolgozni* (2,51 pont; 62,75 % pont). Leíró statisztikával (Descriptives Statistics) összegyűjtöttük az összes dimenzió azon itemjeit, amelyeknek 70 % pont vagy az alatti volt az értékük (4. táblázat).

4. táblázat A 70% pontot és az alacsonyabb értéket elérő itemek

Dimenzió	Item	N	Min.	Max.	Átlag-pont	% pont	Szórás
Értékelés	Megállapítom a tanulók tanulási stílusát.	35	2	4	2,77	69,25	,770
Tervezés	A tanulók részt vesznek a tanulási tevékenységek tervezésében, kiválasztásában.	35	1	4	2,46	61,5	,817
Folyamat	Tanulócsoportokat alakítok ki a felkészültség (előzetes tudás), az érdeklődés, a tanulási preferenciák alapján.	35	1	4	2,74	68,5	,886
Folyamat	Az osztálytermi környezet változatos, szolgálja a különböző tevékenységek megvalósítását (csoportmunka, egyéni munka).	35	1	4	2,80	70	,933
Produktum	Megengedem a tanulóknak, hogy válasszanak: egyedül, párban vagy kis csoportban szeretnének-e dolgozni.	35	1	4	2,51	62,75	,742
Produktum	A tanulói produktum mindig kapcsolódik az adott tanuló érdeklődéséhez.	35	1	4	2,74	6,5	,701

Megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a legalacsonyabb értéket elért itemek között. Az együttjárás megállapításra Spearman-féle rangkorrelációs együtthatót számoltunk. Közepes pozitív korrelációt, jelentős kapcsolatot találtunk a következő differenciáló tevékenységek között:

- A tanulási stílusok megállapítása és az érdeklődéshez igazított tanulói produktumok között ($r_s=,596$; $p=,000$).
- A tanulók tervezésbe bevonása és az érdeklődéshez igazított tanulói produktumok között ($r_s=,571$; $p=,000$).
- A tanulócsoportok létrehozása és az osztálytermi környezet tevékenységekhez alakítása között ($r_s=,505$; $p=,002$).
- A tanulócsoportok létrehozása és az érdeklődéshez igazított tanulói produktumok között ($r_s=,459$; $p=,006$).
- Az osztálytermi környezet tevékenységekhez alakítása és az érdeklődéshez igazított tanulói produktumok között ($r_s=,459$; $p=,006$).

Ezek az eredmények azt mutatják, hogy összefüggés van a között, hogy a pedagógusok, mennyire fordítanak figyelmet a tanulók tanulási stílusának feltérképezésére, és mennyire adnak lehetőséget a tanulóknak arra, hogy az érdeklődésüknek megfelelő módon mutathassák be az elsajátított ismereteiket. Együttjárás figyelhető meg a közt, hogy mennyire vonják be a tanítványaikat az órai tananyag tervezésébe, és mennyire biztosítják a lehetőséget a tanulóknak, hogy az érdeklődésük függvényében adhassanak számot az elsajátított ismereteikről. Kapcsolat van a között is, hogy milyen mértékben alkalmazzák a pedagógusok a tanórákon a tanulói érdeklődés, az előzetes tudás alapján szervezett tanulócsoportok kialakítását, és a között, mennyire jellemző a pedagógusokra, hogy a különböző tevékenységek megvalósításához optimálissá alakítják az osztálytermi környezetet, illetve hogy mekkora szabadságot adnak a tanulóknak, hogy az érdeklődésüknek megfelelő formában

adhassanak számot az elsajátított ismereteikről. A fent bemutatott összefüggések tényezői a vizsgálat legalacsonyabb értékeit elérő itemek voltak.

3.3.3 Eltérések a differenciálásról alkotott képben és a differenciálás napi gyakorlatában

A vizsgálat során arra is választ kerestünk, hogy van-e eltérés abban, ahogy a pedagógusok vélekednek a differenciálás elemeinek alkalmazásáról, és a között, ahogy a napi gyakorlatukban alkalmazzák. Összehasonlítottuk a hat dimenzió mentén a differenciálás alkalmazásáról szóló vélekedéseket a differenciálás elemeinek tényleges alkalmazásával a kérdőív első és második blokkja mentén. Az adatok elemzése során az almintákat a nem paraméteres *Wilcoxon-próbával* vizsgáltuk. Az ordinalitást figyelembe vevő *Wilcoxon* teszt alapján az eltérés statisztikailag szignifikáns az összes dimenzió esetében. Ezt láthatjuk az 5. számú táblázatban. Valamennyi dimenzió esetében a kérdőív első blokkjának dimenziói (mit gondolnak a pedagógusok a differenciálás egyes összetevőiről) magasabb átlagot értek el, mint a második blokk ugyanezen dimenziói (milyen mértékben alkalmazzák a pedagógusok a differenciálás összetevőit). Vagyis fontosabbnak tartják a differenciálás *Tomlinson*-féle összetevőinek alkalmazását, mint amennyire ők maguk ezeket az elemeket a differenciálás során megvalósítják.

5. táblázat A *Wilcoxon*- próba eredményei

DIMENZIÓK (Átlag)		Különbség (Átlag)	Z- érték	p- érték
Érdeklődés 1.	Érdeklődés 2.			
3,69	3,4	0,29	-3,105	,002
Értékelés 1.	Értékelés 2.			
3,4	2,94	,46	-4,352	,000
Tartalom 1.	Tartalom 2.			
3,39	3,16	,23	-2,741	,006
Tervezés 1.	Tervezés 2.			
3,39	2,99	,40	-3,746	,000
Folyamat 1.	Folyamat 1.			
3,52	2,92	0,60	-4,028	,000
Produktum 1.	Produktum 2.			
3,28	2,76	0,52	-4,100	,000

4. A kutatás eredményeinek összegzése

Kutatásunkban a vajdasági magyar pedagógusoknak a differenciálás elemeiről alkotott képét, és a differenciálási gyakorlatuk megvalósulását vizsgáltuk. A mintában az SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet Vajdaságba kihelyezett „Inkluzív fejlesztő szakpedagógia” képzésének hallgatói vettek részt (n=35).

A „*Teacher Self-Reflection on Differentiation*” című kérdőívet használtuk fel az adatgyűjtéshez. A kérdőív két blokkja *Tomlinson* teóriájának megfelelően hat-hat egyforma dimenzió mentén mérte a differenciálás egyes elemeinek fontosságát, illetve a pedagógusok tényleges differenciálási gyakorlatát. A differenciálás összetevői közül legrelevánsabbnak az érdeklődés szerinti és a tanítási folyamatban megvalósuló differenciálást tartják a vajdasági pedagógusok. Saját tanítási gyakorlatukban szintén az érdeklődés szerinti differenciálást alkalmazzák leginkább, illetve a tartalmi differenciálást. A legkevésbé preferált differenciálási mód mind gondolatban, mind pedig a gyakorlatban, a produktum mentén megvalósuló differenciálás. A produktum dimenzió pozitív összefüggést mutat a tanulási stílusok megállapításával. Vagyis azok a pedagógusok, akik a produktum mentén kevésbé differenciálnak, nem élnek azzal az eszközzel sem, hogy megfigyeljék tanítványaik tanulási stílusát, és ezt felhasználják a tanulói különbségek kezelésében. Szintén összefüggést

mutattunk ki a produktum, a tanulócsoporthoz létrehozása és az osztálytermi környezet tevékenységeihez alakításában is. Mind a hat dimenzió mentén szignifikáns különbséget találtunk a között, hogy mennyire tartják relevánsnak a differenciálási módokat, és milyen mértékben alkalmazzák ezeket a tanítás során.

Összességében a hat differenciáló szempontból a leginkább hagyományos, legkevesebb szaktudást és rákészülést igénylő differenciálást alkalmazzák a pedagógusok. Ebből nekünk, képzőknek azt kell leszűrniünk, hogy a kevésbé alkalmazott szempontokat is a fókuszba kell emelnünk, rá kell világítsunk a hatékonyságukra, példákon keresztül meg kell, hogy ismertessük a pedagógusokat az alkalmazásuk módjával, eredményességével.

IRODALOMJEGYZÉK

- Anderson, K. (2007): Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, **51.** 3. sz. 49-54.
- Đević, R. S. (2015): *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi, doktorska disertacija*. [A fejlődési zavarokkal küzdő tanulók szociális interakciója az általános iskolákban, doktori disszertáció]. Beograd.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks. ISBN: 13978-0-465-02508-4
- George, P. (2005): A rationale for differentiating instruction in a the regular classroom. *Theory Into Practice*, **44.** 3. sz., 185-103.
- Janjić, B., Milojević, N. és Lazarević, S. (2012): *Priručnik za zaposlene u vrtićima i školama: Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. [Kézikönyv az óvodákban és iskolákban dolgozóknak: A szerbiai inkluzív oktatás hatékonyságának javítása]. Udruženje studenata sa hendikepom, Beograd.
- Koehler Shelby (2010): "Effects of Differentiating for Readiness, Interest and Learning Profile on Engagement and Understanding". *Mathematical and Computing Sciences Masters*. Paper 91.
- Miller, P.A. (2002): *Theories of development psychology. (4th ed.)*. New York: Worth Publishers. Službeni glasnik RS, 72/2009. sz.
- Süli Szilvia (2021): Az inklúzió megvalósulása Szerbiában. In: Hosszu Timea (szerk., 2021): *Szemelvények az inkluzív pedagógia köréből: Pedagógiai válaszok az inkluzív oktatás kihívásaira*. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged.
- Tomlinson, C. A. (2003): *Fulfilling the promise of a differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN: 9780871208125
- Tomlinson, C.A. és Allan, S.D (2000): *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN: 9780871205025
- Tomlinson, C. A. és Imbeau M. B. (2010): *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. ASCD Member Book. Alexandria, Virginia USA. ISBN: 978-4166-1074-8
- Tyack, D., Anderson, J., Cuban, L., Kaestle, C., Bernard, S., Mondale, S. és Streeper, M. (2001): *School the story of American public education*. Boston, MA: Beacon Press. ISBN 978-0807042212
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN: 978-0674576292

INTEGRÁLÓ OKTATÁSI KÖRNYEZETBEN TANULÓK FOGYATÉKOSSÁGGAL KAPCSOLATOS ISMERETEI, ATTITÚDJE

KRAUSZ ANITA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet,
Szeged, Magyarország
krausz.anita@szte.hu

1. Bevezetés

Az 1900-as évek második felétől világszerte megfigyelhetően egyre hangsúlyosabbá váltak a társadalmi integráció megvalósulását, illetve a kirekesztés megszűnését szorgalmazó intézkedések (UNESCO, 1994). *Antonak* és *Livneh* (2000) alapján elmondható, hogy a fogyatékossgal kapcsolatos attitűdök megosztják a társadalmat. Hazánkban intézményes nevelésben a tipikusan fejlődő gyermekek találkozhatnak sajátos nevelési igényű társaikkal, attitűdjükről azonban keveset tudunk. Mivel több, mint 84 000 sajátos nevelési igényű gyermek tanul integrált formában a nevelés-oktatás valamely fokán, ezért fontosnak tartjuk felmérni a tipikusan fejlődő gyermekek fogyatékossgal kapcsolatos attitűdjét (KSH, Oktatási adatok, 2020/2021 előzetes adatok). Az együttnevelés formájáról azonban keveset tudunk, mivel az intézmények dokumentációiban csak részben jelenik meg, hogy az általuk együtt nevelt sajátos nevelési igényű gyermekek milyen módon vesznek részt a fogadó osztályok/csoportok életében. Tehát arról, hogy milyen gyakran valósul meg lokális, szociális, funkcionális, fordított vagy spontán integráció, kevés adattal rendelkezünk (*Krausz*, 2020).

Réthy (2013) alapján elmondható ugyan, hogy Magyarországon az integrációnak számos formája megmutatkozik, a spontán integrációtól a teljes integrációig, azonban a formájára vonatkozó leírásokat nem vagy csak elvétve találunk az intézményi dokumentumokban. Az iskolák dokumentumai viszont bármikor változhatnak, arra vonatkozóan nem létezik jogszabály, így az intézmények bármikor dönthetnek a sajátos nevelési igényű tanuló fogadásáról (*Vida*, 2017).

A sajátos nevelési igényű tanulók száma és annak növekedése nem csak hazánkban, de nemzetközi szinten is megfigyelhető tendencia, amely azt eredményezi, hogy már nem csupán a gyógypedagógusok kompetenciája az SNI tanulók ellátása, hanem a többségi pedagógusoké is. A befogadás sikeressége érdekében elengedhetetlen az összes érdekelt fél (szülők, diákok, iskolai vezetés és pedagógusok, de még a politikusok is, illetve az sajátos nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó egyéb szakemberek) attitűdjének vizsgálata (*Nowicki* és *Sandieson*, 2002).

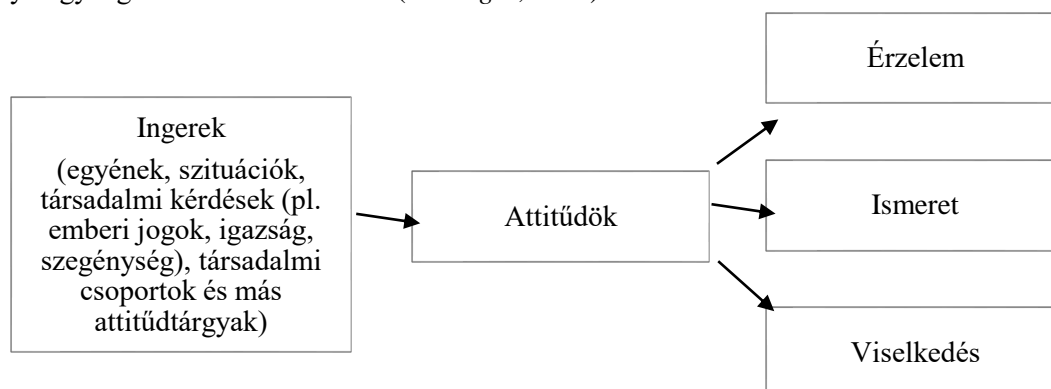
Sajátos nevelési igényhez való hozzáállásunkat számos tényező befolyásolja. *Staub* (2005) úgy véli, hogy az előzetes tapasztalatok hatására alakul az attitűdünk, amely természetesen kihatással van környezetünkre, a környezetünkben élők viselkedésére is. Attitűdünk folyamatosan változhat és formálódhat. *Irvine* (2012) szerint a komplexebb személyiségfejlődés érdekében szerencsés, ha a mássággal minél hamarabb találkozunk, így megtanuljuk/megtanulhatjuk kezelni azt. *Ajzen* és *Fisbhbein* (1980) véleménye szerint pedig az attitűd a legjobb előrejelzője a viselkedésünknek. Vitathatatlanul kapcsolatban áll viselkedésünkkel, ezáltal lehetséges viselkedésünkkel is, illetve afelől sincs kétség, hogy formálódik, ennél fogva formálható. Ez a kapcsolódás teszi kulcsfontosságúvá az attitűdöt, mely hatékonyan méretezi világunk minden tárgyát, jelenségét és mozzanatát.

2. Háttér és célok

Annak érdekében, hogy többet megtudjunk az együttnevelés a tanulókra gyakorolt hatásáról, definiálnunk kell az attitűdöt, illetve foglalkoznunk kell az összetevőivel is. Definiálásánál általában *Allport* (1954) megfogalmazását vesszük alapul, mely szerint nem más, mint „*tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reakcióira mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik*”. *Allport* (1954) alapján az is elmondható, hogy az attitűd tanult predispozíció egy tárggyal vagy a tárggyaknak egy osztályával szembeni válaszreakció, amely lehet pozitív vagy negatív.

Az attitűdnek szokásosan három összetevőjét különböztetik meg, illetve ezek hierarchikus, rendszerszerű szerveződését feltételezik (*Rosenberg* és *Hovland*, 1960). E három összetevő a megismerő (kognitív), az érzelmi (affektív), és a viselkedéses (konatív) része hozzáállásunknak (1. *ábra*). Talán a legérdekesebb pont a három összetevő közül, a viselkedés és a lehetséges viselkedés

kérdése, amely az attitűd tárgyára vonatkozó cselekedetet mutatja, és annak tendenciáját. A vizsgálatokból azonban a legtöbb esetben csak az derül ki, hogy a minta tagjai mit mondanak, miként viselkednének a különböző szituációkban. Ugyan már évtizedekkel ezelőtt felmerült a kérdés, hogy milyen összefüggés van az attitűdöt mérő tesztek kitöltők válaszai és cselekedetei között, az eredmények gyenge korrelációt mutattak (*Festinger, 1964*).



1. ábra

Rosenberg és Hovland háromrészletes attitűdmodellje (1960)

Viselkedésünk, magatartásunk megismerése, cselekedeteink bejósolhatóságának igénye megannyi tudományterület közös kapcsolódási pontja. *Csepeli (2014)* alapján elmondható, hogy az attitűdjeink segítenek megállapítani, hogy mi az, ami számunkra és környezetünk számára hasznos lehet. Definíciója kapcsán a legtöbb megfogalmazás megegyezik abban, hogy egy olyan mentális (kognitív) reprezentáció, mely egy tárggyal kapcsolatos értékítéleteinket összegzi, ezáltal irányítja viselkedésünket, szervezi a világ megismerését.

Munkánk során arra kerestük a választ, hogy az általunk vizsgált tanulók milyen attitűddel rendelkeznek sajátos nevelési igényű társaikkal szemben, ezen belül, négy fogyatékosági típust neveztünk meg. Kutatásunkban, az általános iskola alsó és felső tagozatán tanuló gyermekek vettek részt. Célunk a fogyatékosággal kapcsolatos attitűd feltérképezése és összehasonlítása mintánk két korosztálya között. Egyes tanulmányok kiemelik, hogy a kor előrehaladtával változik az fogyatékosággal kapcsolatos attitűd, mivel az idősebb diákok már többet tudnak, rendelkeznek háttér információkkal a sajátos nevelési igényről, ezáltal jobban el tudják fogadni a másikat (*Gonçalves és Lemos, 2014*). Tehát *Gonçalves és Lemos (2014)* vizsgálatában az idősebb diákok esetében kiemelkedő volt a kognitív dimenzió, melynek magyarázata, hogy az évek során növekszik a fogyatékosággal kapcsolatos ismereteik száma. Arra viszont, hogy ezt a tudást honnan, milyen formában, formálisan vagy informálisan szerzik, kevés adattal rendelkezünk. Néhány kutatás nem talál egyértelmű összefüggést az életkor és az attitűd között, az általuk vizsgált mintán (*Bossaert és mtsai., 2011; Rosenbaum, Armstrong és King, 1986; Vignes és mtsai., 2009*).

A mérésben többségi intézmények 4. és 7. évfolyamon tanuló, túlnyomó többségben tipikusan fejlődő tanuló vett részt, vizsgálatuk során a nemek közti lehetséges különbségekre is hangsúlyt fektettünk. A nemek vonatkozásában elmondható, hogy a női nem általában pozitívabb a fogyatékosággal élő társaikkal kapcsolatban (*Rosenbaum, Armstrong és King, 1986; Siperstein, Parker, Bardon és Widaman, 2007; Vignes és mtsai., 2009*).

Vizsgálatunkban a MAS (Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities) multidimenzionális attitűdmérő kérdőív (*Findler és mtsai., 2007*) adaptált változatát használtuk. A mérőeszköz a viselkedés, az érzelmek és a megismerés dimenzióira helyezi a hangsúlyt. *Findler és mtsai. (2007)* munkájuk során a *Fichten és Amsel (1988)*, illetve *Antonak és Livneh (2000)* által megfogalmazott szociális forgatókönyvet vették alapul. Abból kiindulva, hogy sémáink és forgatókönyveink működését a mindennapok során gyakorta tapasztaljuk.

3. Módszer

3.1. Méréseszköz

Adaptált mérőeszközünk a viselkedés, az érzelmek és a megismerés dimenzióira helyezi a hangsúlyt. A 34 ítemes kérdőív, 16 affektív, 10 kognitív és 8 viselkedéses ítemet tartalmaz. A magyarra fordítás során azonban találtunk olyan itemeket, amik a magyar nyelvben szinonimaként hatnak, azokat a pilot mérések eredményei alapján elhagytuk. A mérőeszközön több ízben módosítottunk, hogy

gyermek számára is működőképes legyen. Mivel az eredeti MAS kérdőív csak a mozgássérülésre fókuszál, azon belül is a kerekesszékekkel élőkre, a gyermekeknek szánt verziót négy fogyatékosági típusra terveztük (értelmi-, látás-, hallás-, mozgássérülés). Az így elkészült kérdőív 9 affektív, 10 kognitív és 6 viselkedési itemet tartalmaz. Tehát az általános iskolás korosztályra adaptált kérdőív összesen 25 itemet ölel fel.

A kérdőív érdekessége, hogy a következő szituációval kezdődik, melyet a kutatás során felolvastunk a tanulóknak: „Az iskolában egy asztalnál ebédelsz a barátaiddal az ebédlőben. Az osztályfőnökökötök egy új diákot ültet az asztalotokhoz. Bemutatja nektek az új tanulót, aki sajátos nevelési igényű. Mindenki köszön neki, de ezt követően a barátaid el is hagyják az ebédlőt. Csak ti ketten maradtok az asztalnál és még 15 percet ott kell várnod.” Az eredetileg felnőttekre írt mérőeszköz szituációján alig változtattunk, csupán csak iskolai helyzetbe ültettük azt. Segítségével a gyermekek könnyebben bele tudnak helyezkedni a feladathelyzetbe. Az eredetileg 34 itemet tartalmazó, multidimenziós kérdőív 3 dimenziót különít el. Adaptált kérdőívünkben a dimenziók változatlanok, itemei között van pozitív és negatív is.

Az affektív dimenzióhoz érzések tartalmaznak, melyet *Findler és munkatársai (2007) Russell, (1980) és Russell és Barrett (1999)* munkája alapján határozott meg, mi azonban néhányat (például a stresszes) elhagytunk a könnyebb megértés kedvéért. A hozzáállás kognitív komponensei a lehetséges gondolatokat foglalják össze, úgy, mint, „Barátságosnak tűnik” vagy „Miért ne ismerhetném meg jobban?”. A viselkedési komponensek megalkotása során *Findler és munkatársai* figyelembe vették azt, hogy általában vonakodva tekintünk az új, ismeretlen dolgokra, szituációkra, ugyanakkor, ha viselkedésünket ki kell nyilvánítani a társadalmi kívánatosság ténye sem elkerülendő. Különböző személyiség típusokra jellemző kijelentéseket tartalmaz a komponens, úgy, mint „Folytatnám, amit előtte csináltam” vagy „Beszélgetést kezdeményeznék.”.

A tesztet papír-ceruza formában vettük fel, ami a jelen pandémiás helyzetben az iskolák újranyitásával vált lehetővé számunkra. A tanulóknak az önkitöltős kérdőívet 5 fokú Likert-skálán kellett értelmeznie.

3.2. Minta

A mérésben négy vidéki általános iskola, 115 tanulója vett részt. A gyermekek az általános iskola 4. és 7. évfolyamán tanultak a 2020/2021-es tanévben. Az osztályokból csak azok a tanulók vettek részt a kutatásban, akiknek a szüleik előzetesen beleegyeztek a mérés felvételébe.

A 4. évfolyamon tanuló gyermekek (N=54) és a 7. évfolyamon tanulók (N=61) iskolában, tanórán töltötték ki a papír-ceruza tesztet. A kitöltők közül egy tanuló volt csak sajátos nevelési igényű. Az 1. táblázatban foglaltuk össze a tanulók nem és évfolyam szerinti eloszlását.

1. táblázat A minta nemek szerinti eloszlása

Évfolyam	Fiú	Lány	Összesen
4. évfolyam	32	22	54
7. évfolyam	34	27	61
	66	49	115

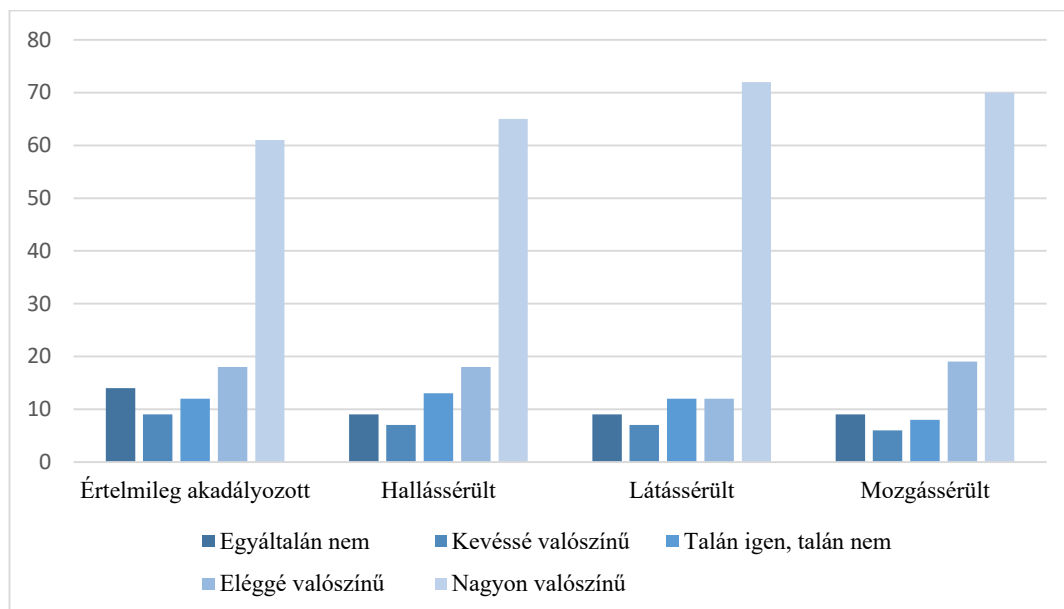
Mind a négy iskolában tanulnak sajátos nevelési igényű diákok, arról viszont, hogy pontosan milyen diagnózissal rendelkeznek, illetve, hogy a tipikusan fejlődő gyermekeknek milyen tudásuk van a sajátos nevelési igényről, csak kevés információnk van.

4. Eredmények

A mérőeszköz megbízhatóságát a Cronbach- α együttható meghatározásával ellenőriztük, az adaptált MAS kérdőív reliabilitása az általános iskolás mintán (N=115) megfelelőnek bizonyult (Cronbach- α =0,889). A kérdésekre adott válaszokból arra következtethetünk, hogy a gyerekek többsége megértette a szituációt és a feladatot. A sajátos nevelési igényű tanuló azonban a jelölőnégyzetek jelentős százalékát üresen hagyta.

Az affektív dimenzió itemei közül a tanulók a legkevésbé éreznének undort, ugyanakkor nagyon sajnálnák sajátos nevelési igényű társukat egy ilyen szituációban. Megvizsgálva a válaszokat a négy fogyatékosági típusra, elmondható, hogy minden esetben így vélekedtek. Míg az undor esetében nem található nagy különbség a fogyatékosági típusok között, addig a sajnálat esetében a tanulók a

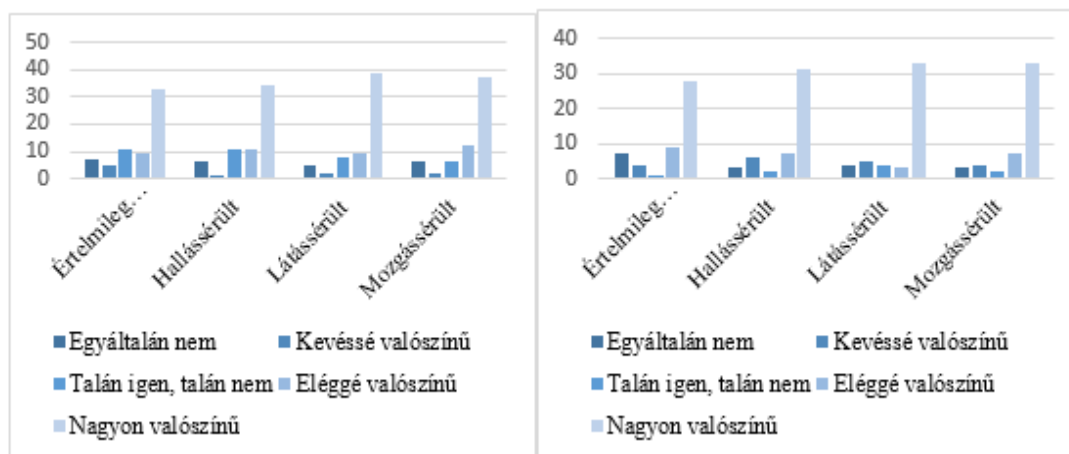
legjobban a látássérült és mozgássérült, majd a hallássérült társukat, végül az értelmileg akadályozott tanulót sajnálnák (2. ábra). Eredményünk alátámasztja *de Laat és munkatársai* (2013) vizsgálatát, mely szerint pozitívabb attitűdöt mutatnak a tipikusan fejlődő tanulók a látás- vagy a hallássérült személyek, mint az értelmileg akadályozott személyek iránt, bár a 2013-as kutatásban a súlyosan mozgássérült kategóriát is hátra sorolták a kutatásukban résztvevők.



2. ábra

Sajnálát érzése a négy fogyatékosági típus esetén

A 3. ábrán a sajnálat itemre adott válaszokat nemekre bontva mutatjuk be, az ábra első felében a fiúk, a másodikban a lányok válaszai láthatók. Mind a négy fogyatékosági típus esetében eléggé valószínű, hogy sajnálnák a fogyatékosággal élő társukat.



3. ábra

Sajnálát érzése a fiúk és a lányok válaszai alapján

A kognitív dimenzió itemeire adott válaszokban nincs szignifikáns különbség a fogyatékosági típusok között, azonban évfolyamokra lebontva a válaszokat, a 4. évfolyamon tanulók pozitívabb hozzáállást mutattak, eredményünk ellentétben áll *Gonçalves és Lemos* (2014) eredményével.

A viselkedési dimenzió itemei közül a „Kifogást keresnek, hogy távozhasak” item kapcsán elmondható, hogy a 7. évfolyamos diákok nagyobb valószínűséggel keresnének kifogást három fogyatékosági típus esetén. Azonban értelmileg akadályozott tanulóval szemben a 4. évfolyamos diákok inkább választanák ezt a viselkedési formát. Ennél a kérdésnél megvizsgáltuk a nemek szerint különbségeket, ami alapján elmondható, hogy a lányok kevésbé választották ezt a lehetőséget.

Évfolyamokra bontva az eredményeket elmondható, hogy a 4. évfolyamos gyermekek közül többen választották a Likert-skála középső értékét, mint a 7. évfolyamos diákok. Nemekre lebontva a

válaszokat pedig elmondható, hogy a lányok inkább választották a skála szélső értékét, pozitív és negatív itemnél is. Továbbá a lányok minden fogyatékoság esetén pozitívabb attitűddel rendelkeztek. Ez a tény általánosságban elmondható az attitűdvizsgálatokra, még ha nem is szignifikáns az eredmény, a lányok pozitívabb attitűddel rendelkeznek, szociálisan érzékenyebbek (Rosenbaum és mtsai.,1987).

5. Összegzés

A fogyatékosággal kapcsolatos attitűd mérésére számos eszközt fejlesztettek ki az évek során, azonban csak kevés érte el az általános elfogadottságot (Findler, 2007). A MAS mérőeszköz a felnőtt népességen megbízhatónak bizonyult, ezért a magyarrá fordítás után, gyermekek számára is adaptáltuk. A pilot mérések során a kérdőív több módosításon esett át, több itemet el kellett hagynunk, annak érdekében, hogy az, az általános iskoláskorú gyermekek számára is értelmezhető legyen.

A multidimenzionális elméleti keret segíti a tanulók komplexebb megértését, mivel affektív, kognitív és viselkedéses területeken is tartalmaz itemeket. Mindemellett a szituáció elképzelése megkönnyíti a tanulók feladatát. A gyermekek válaszai az 5 fokú Likert-skála minden értékét lefednek, csak minimális különbségek rajzolódnak ki a különböző fogyatékosági típusok esetén. Mérésünk során megfigyelhető volt a fogyatékosággal kapcsolatos attitűd nemek szerinti különbsége is. Eredményeink alapján elmondható, hogy a vizsgált két évfolyam attitűdje között nincs szignifikáns különbség, habár korábban azt feltételeztük, hogy a felső tagozaton tanulók pozitívabban állnak a fogyatékosághoz.

Azt azonban le kell szögeznünk, hogy a kapott eredmények a résztvevők önbevallásán alapulnak, az éppen aktuális állapotot jelzik. Mintánk nem reprezentatív, csak azok a gyermekek vettek részt a kutatásban, akiknek a szülei beleegyeztek abba. Véleményünk szerint jövőben mindenképpen szerencsés lenne más attitűdmérő kérdőívet is felvenni ugyanezen tanulókkal, illetve megfigyelni, hogy egy a MAS kérdőív szituációjához hasonló helyzetben, hogyan viselkednek a gyermekek. Fontos leszögezni azt is, hogy kutatásunk során csak a gyermekek hozzáállását mértük, a velük közvetlen kapcsolatban álló felnőttekét (pedagógusok, iskolai dolgozók, szülők) nem, ami szintén befolyásoló tényező lehet. A későbbiekben érdemes lenne ismeretterjesztő/fejlesztő foglalkozást tartani a tanulóknak, majd újra felvenni a tesztet. Vizsgálati eredményünk a hazai viszonyok ismeretében különösen fontos lehet, pedagógusok és szülők számára egyaránt visszacsatolást nyújthat tanulóik, gyermekeik fogyatékosághoz való viszonyulásáról. Hozzájárulhat az integráció megfelelő működéséhez, mivel a jól működő befogadó oktatás új utat nyithat, elősegítheti az inkluzív nevelés kialakulását.

Irodalomjegyzék

- Ajzen, I., és Fishbein, M. (1980): *Understanding attitude and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Allport, G. W. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Antonak, R. F. és Livneh, H. (2000): *Measurement of attitudes towards persons with disabilities*. *Disability and Rehabilitation*, **22**. 211-224.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. P. és Petry, K. (2011): *Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade*. *Research in Developmental Disabilities*, **33**. 1888-1897.
- Csepeli György (2014): *Szociálpszichológia mindenkiben; átdolgozott kiadás*. Kossuth, Budapest.
- de Laat, S., Freriksen, E. és Vervloed, M. P. J. (2013): Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, **34**. 2. sz. 855-863.
- Festinger, L. (1964): *Conflict, decision, and dissonance*. Stanford U. Press.
- Fichten, C. S. és Amsel, R. (1988): Thoughts concerning interaction between college students who have a physical disability and their nondisabled peers. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, **32**. 1. sz. 22-40.
- Findler, L., Vilchinsky, N. és Werner, S. (2007): *The Multidimensional Attitudes Scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation*. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, **50**. 1. sz. 166-176.
- Gonçalves T. és Lemos M. (2014): Personal And Social Factor's Influencing Student's Attitudes Towards Peers With Special Needs, *ScienceDirect, Procedia-Social and Behavioral Sciences* **112**. 949-955
- Irvine J. J. (2012): Complex Relationships Between Multicultural Education and Special Education, An African American Perspective, *Journal of Teacher Education*. **63**. 4. 268-274.

Krausz Anita (2020): Az integráció és az inklúzió elmélete és gyakorlata külföldön és hazánkban, *Gyógypedagógiai Szemle*, 1-2. sz. 79-97.

Központi Statisztikai Hivatal, *Oktatási adatok 2020/2021*. Forrás:

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html>

Nowicki, E. A. és Sandieson, R. (2002): A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, **49**. 243-265.

Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft.

Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. és King, S. M. (1986): Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, **11**. 517-530.

Rosenberg, M. J. Hovland, C. I. (1960): *Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes*. In: Rosenberg, M. J. and Hovland, C. I., Eds., *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*, Yale University Press, New Haven

Russell, J. A. (1980): A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, **39**. 1161-1178.

Russell, J. A. és Barrett, L. F. (1999): Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, **76**. 805-819.

Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N. és Widaman, K. F. (2007): A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, **73**. 435-455.

Staub Ervin (2005): *The roots of goodness: The fulfillment of basic human needs and the development of caring, helping and non-aggression, inclusive caring, moral courage, active bystandership, and altruism born of suffering*. In: Carlo, G. & Edwards, C. (2005, szerk.) *Moral development across the life-span*. Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: Nebraska University Press.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (1994): *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. New York: UNESCO.

Vida Gergő (2017): Befogadás vagy kirekesztés, Intézményválasztási és változtatási stratégiák a sajátos nevelési igény tükrében, *Autonómia és Felelősség*, **1**. 4. sz. 81-102.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. és Arnaud, C. (2009): Determinants of student's attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, **51**. 6. sz. 473-479.

KÖNNYEN ÉRTHETŐ KOMMUNIKÁCIÓ A TÁRSADALMI INKLÚZIÓÉRT

MAGYAR ÁGOSTON

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet,
Szeged, Magyarország
magyar.agoston@szte.hu

1. A választott téma célkitűzései

A magyar társadalomban az inklúzió fogalma főleg a közoktatás kontextusában jelenik meg. A célcsoport, noha folyamatosan bővül, az értelmileg akadályozott személyek körében is, még mindig inkább az integrált intézmények vonatkozásában kap nagyobb hangsúlyt. Az inklúziót, mint fogalmat, és mint szemléletmódot ismerjük az elméletben, de a gyakorlati alkalmazásának folyamatos fejlődése miatt szükséges az új módszerek bevezetése. A befogadás, és elfogadás nem azt jelenti, hogy a saját akaratomat próbálom más embernél érvényesíteni, hanem ösztönzéssel, motiválással, a lehetséges utak feltárásával hozzásegíthetem a minél önállóbb részvételhez, és döntéshozatalhoz a saját- és a társadalom életében (Farkasné, 2018). Ennek kialakításának elsődleges színtere az iskola. Ahhoz, hogy egy sikeres befogadó iskola jöhessen létre, inkluzív intézményvezetésre van szükség. Központi szerepe van ebben az iskola igazgatójának, hogy az intézményén belül szemléletbeli, és rendszerszintű változásokat segítsen elő, a tantestületet pedig új attitűdök, és új gyakorlatok átvételére motiválja (Perlusz, 2021). Az inklúzió feladata azon kívül, hogy a ránk bízott személyek számára az információkat hozzáférhetővé kell tennünk, és bevonni őket egy adott csoport munkájába, biztosítanunk kell a tagok közti sikeres kommunikációt is. Mindkettőre jó gyakorlatnak bizonyul a könnyen érthető kommunikáció (KÉK), melynek magyarországi alkalmazása viszonylag rövid múltra tekint vissza. Ezért az elméleti, és gyakorlati ismereteink bővítésére is igen nagy terünk van még. A KÉK rövid hazai múltjával, és kevés magyar nyelvű szakirodalmával együtt is széles körben hasznosíthatónak bizonyult. Módszertana kidolgozott – bár folyamatosan történnek kisebb módosítások – rendszeresen jelennek meg újabb, és újabb KÉK kiadványok, és indulnak kutatások, melyek a kommunikációjukban korlátozott személyek mindennapi életét könnyítik meg.

Kutatásomban szeretném bemutatni, hogy az inklúzióhoz, és az inkluzív intézményvezetéshez kapcsolt módszerek az alkalmazására milyen lehetőségek vannak jelenleg a magyarországi közoktatási intézményekben. Mit tehetünk, illetve kellene tennünk intézményvezetőként a módszer intézményen belüli elterjesztéséért, hogy az iskolánkhöz kapcsolódó információkat mindenki számára érthetővé, és hozzáférhetővé tegyük. Ennek bemutatására két kérdőív elemzését is segítségül fogom hívni. Mivel a könnyen érthető kommunikáció módszerével hazánkban inkább a gyógypedagógiai speciális intézmények vonatkozásában találkozhatunk, ezért a kutatásom is ezekre az intézményekre épít.

2. A KÉK és az inklúzió kapcsolata

Az értelmileg akadályozott tanulók gyógypedagógiai intézményeiben nagy hangsúlyt fektetnek a munkára nevelésre és a társadalmi integrációra. E célok mentén mondhatjuk azt, hogy a gyógypedagógia célja, hogy az értelmileg akadályozott személyeket többnyire szegregált környezetből integráljuk egy feltételezeten inkluzív környezetbe. Az intézményes szocializáció színtere többek között az iskola. Így minden, a témával kapcsolatos törekvésünket innen kell indítanunk. Az inklúzió szemlélet, míg a könnyen érthető kommunikáció egy módszer. Így a kettő kapcsolata abban nyilvánul meg, hogy az inkluzív iskola céljainak megvalósításában, a könnyen érthető kommunikáció egy használható módszer. Ennek oka, hogy mindkettő fő feladatai közt említi az információk mindenki számára hozzáférhetővé tételét, az esélyegyenlőség, az önérvényesítés, és a pozitív teljesítmény elérése érdekében (Horváth, 2017). Valamint biztosítani kívánják a csoport tagjai közti kommunikációt, együttműködést, kooperációt a feladatvégzésben (Booth és Ainscow, 2009). Az inkluzív iskola jellemzőit ismerjük, de hogy ez a gyakorlatban hogyan is valósul meg, arra magyar szakirodalom kevés konkrét példát ír le. Ezért gondolom úgy, hogy az inklúzió inkább szemlélet, melynek megvalósításához a könnyen érthető kommunikáció, mint módszer jelentheti a jó gyakorlatot.

Ha a két fogalom kapcsán kitekintünk az iskolai környezetből, és csoportnak a társadalmat tekintjük, akkor az önálló részvétel, a saját életükben való önállóbb döntéseket, és választásokat jelenti. Az információhoz való hozzáférés által érvényesíthetik jogaikat például, a tömegközlekedésnél,

vásárlásnál, egészségügyi szolgáltatásoknál, munkahely választásánál, iskolaválasztásnál, vagy a jövedelmük felett való rendelkezésükben (Farkasné, 2018). Ezeket a célokat lépésekre bontva, könnyen érthető leírások és képek segítségével, beszédben pedig artikulált, tömondatok használatával érhetjük el. Így egyértelműen látszik, hogy az inklúzió, a társadalomban való részvétel, az információk könnyen érthetővé tételével érhető el.

3. A könnyen érthető kommunikáció az ENSZ egyezmény tükrében

Az ENSZ irányelve az emberi jogok védelme, amely az élethez való jogot is jelenti, ami továbbá minden embert megillet kivétel nélkül. Így felmerült arra az igény, hogy a fogyatékossgal élő embereken is segítenünk kell, jogaikat egyezménybe kell foglalni. Ezért született egy egyezmény 2006. december 13-án New York-ban, melynek címe: Egyezmény a Fogyatékossgal Élő Személyek Jogairól (2007. évi XCII. Törvény). Az egyezmény kapcsán az *Inclusion International* és az *Inclusion Europe* is az inkluzív oktatást szorgalmazza ([sz.n.], [é.n.]).

Az egyezmény célja:

„valamennyi emberi jog és alapvető szabadság teljes és egyenlő gyakorlásának előmozdítása, védelme és biztosítása valamennyi fogyatékossgal élő személy számára, és a velük született méltóság tiszteletben tartásának előmozdítása” (2007. évi XCII. törvény). Az egyezmény nem hoz létre új jogokat, mindössze érvényesíteni kívánja a meglévőket.

Az egyezmény 3. cikke az Alapelveket mutatja be. Kimondja, hogy mindenkinek joga van döntéseket hozni a saját életéről. Továbbá hangsúlyozza az esélyegyenlőséget. Miszerint minden embernek képességeitől függetlenül egyforma lehetőségeket kell biztosítani.

Az egyezmény 24. cikke az Oktatással kapcsolatos alapelveket fekteti le. Kimondja, hogy a tagállamoknak biztosítani kell a tanulás lehetőségét és ehhez segítséget nyújtani.

Ezen egyezmény elfogadásával a tagállamok kötelezettséget vállalnak, hogy betartják az egyezmény előírásait. Kötelezettséget vállalnak, hogy megszüntetik a hátrányos megkülönböztetést; törvény előtti egyenlőséget biztosítanak; elősegítik a politikai életben való részvételt, és nyújtsanak támogatást a minél önállóbb élethez. Magyarország az elsők között tett ígéretet arra, hogy az egyezményt elfogadja és betartja. Minden Uniós állam csatlakozott (2007. évi XCII. törvény).

Az ENSZ egyezmény megszületése óta számos nemzetközi jó gyakorlatról olvashatunk a szakirodalomban, melyek összegzéseként láthatjuk, hogy milyen lépések bevezetésére van szükség ahhoz, hogy egy sikeres, befogadó társadalom jöhessen létre. Horváth, a cikkében (2017) hat pontban gyűjtötte ezeket össze. Többek közt az irányelvek, szabályok kidolgozását, felülvizsgálatát, irodahálózat kiépítését, és a módszer további elterjesztését sürgeti.

3. Előrelépések a közös célok megvalósításához

Az eddig leírtakból is láthatjuk, hogy a könnyen érthető kommunikációnak van helye a magyar közoktatásban. Az inklúzió zászlaja alatt, az információk hozzáférhetővé tételével (ez kötelezettség) az iskola tanulói sikeresen bekapcsolódhatnak az intézmény, később pedig a társadalom életébe. Ha megnézzük az UNESCO inklúzióval kapcsolatos irányelveit, akkor a módszer bevezetésének szükségessége még fontosabbá válik.

Az UNESCO 2005-ben kiadott inklúziós irányelvei alapján:

1. „Az inklúzió egy olyan folyamatként írható le, mely keresi a különbségekre adható válaszokat, de közben ezeket a különbségeket olyan pozitívumként tekinti, mely a tanulási folyamat ösztönzője lehet.
2. Az inklúzió az akadályok felismerésével, csökkentésével vagy megszüntetésével foglalkozik.
3. Az inklúzió minden gyermek jelenlétéről, részvételéről és eredményességéről szól.
4. Az inklúzió nagy hangsúlyt fektet azokra a tanulóakra, akik a kirekesztés vagy az alulteljesítés veszélyének vannak kitéve (Perlusz, 2021).”

2019-ben Magyarország is részt vett a befogadó iskolai vezetést támogató (*Supporting Inclusive School Leadership*) projektben, melynek első szakaszában a már meglévő szakirodalmi források, irányelvek, nemzetközi és európai szakpolitikai dokumentumok vizsgálata alapján a következőket megállapítások születtek (Perlusz, 2021):

1. „Nemzetközi szinten kevés az inkluzív intézményvezetést érintő szakirodalmi forrás, hiányoznak a konkrét ajánlások. A nemzeti szinten ezek leginkább a gyógypedagógiai speciális intézmények kontextusában jelennek meg.
2. Nem kellően tisztázottak az inkluzív vezetői feladatok.

3. Hiányoznak a szakmai fejlődést, a szükséges vezetői kompetenciák megszerzését támogató képzési anyagok, programok. A vezetők képzése többnyire a menedzsment irányítására és az adminisztratív feladatokra összpontosít az inkluzív pedagógiai stratégiák helyett.

4. Hiányosságok mutatkoznak abban a tekintetben is, hogy az inkluzív iskolai vezetés számára milyen támogatást biztosítanak a részt vevő országokban.

5. Kevés konkrét szabályozót említettek az adatközlők a szakpolitika oldaláról az inkluzív intézményvezetés vonatkozásában.

6. Az iskolavezetéssel kapcsolatban három fő elem került azonosításra, amely a sikeres befogadás gyakorlataihoz kapcsolódik: az átalakító vezetés, a megosztott vezetés és az iránymutató vezetés. Ezek középpontjában a közös jövőkép, a közös felelősségvállalás és a döntéshozatal fejlesztése áll. Amikor a vezetés ezen három jellemzője együttesen valósul meg a gyakorlatban, az jelentős pozitív hatást gyakorol a tanulók teljesítményére, a pedagógiai minőségre és az iskola szakmai közösségének fejlődésére (Perlusz, 2021).”

A megállapításokból látszanak a nehézségek az inkluzív intézményvezetési szemlélet, ezáltal a KÉK módszer bevezetésének nehézségei is. Elsődleges lépés mindenképpen az alkalmazási területek, és a jó gyakorlatok felkutatása, és bemutatása lenne.

4. A kutatás célja, kérdései, módszere és mintavétele

A társadalmi inklúzió eléréséhez az iskolán át vezet az út, ezen belül az intézményvezetők szerepe kiemelkedő. Kutatásom célja, hogy bemutassam a könnyen érthető kommunikációt, mint jó gyakorlatot, és felhívjam a figyelmet a fontosságára, ami miatt az intézményvezetők körében nélkülözhetetlen lehet. Ehhez kérdőíves kutatást készítettem, hogy bemutassam a KÉK jelenlegi helyzetét, illetve intézményvezetőként való felhasználásának lehetőségeit. Azáltal pedig, hogy jó gyakorlatokra, és sokszínű felhasználási lehetőségekre láthatunk példát egy intézmény életén keresztül, a későbbiekben tovább szélesíthetjük az alkalmazhatósági területek körét, az iskolán kívül is.

Két kérdőív anyagából dolgoztam, mert az egyikben röviden bemutatom a módszer népszerűségét és alkalmazhatóságát a gyógypedagógusok körében, a másikban pedig egy intézményvezetőknek szánt kérdőíven keresztül kerestem a választ kérdéseimre.

A kutatás kérdései:

1. Milyen népszerű a módszer alkalmazása azok között a gyógypedagógusok között, akik már tanultak a könnyen érthető kommunikációról? Milyenek a tapasztalatokat szereztek ezzel kapcsolatban a munkájuk során?

2. Mennyire ismert az intézményvezetők körében a könnyen érthető kommunikáció?

3. Mely területeken jelenhet meg a KÉK egy közoktatási intézményben?

4. Mit tehet egy intézményvezető a módszer intézményen belüli elterjesztéséért?

A kérdéseim megválaszolásához először a fókuszcsoporthoz interjút választottam, mint kutatási módszert. Ennek az előnye az lett volna, hogy az interjúalanyok hallják egymás válaszait, reagálni tudnak egymás válaszára, ezáltal létrejöhetett volna egy interaktív beszélgetés, mely a tapasztalatok cseréjéhez, valós idejű tudásmegosztáshoz és közös gondolkodáshoz vezetett volna.

Annak érdekében, hogy pontosabb válaszokat kapjak a kérdéseimre, illetve, hogy minél több példát gyűjthessek a jó gyakorlatokra, a kérdőíves kutatás mellett döntöttem. Abban reménykedem, hogy az elkészült anyag által így is létrejöhet a tudásmegosztás. A kérdőívek mindkét esetben interneten keresztül lettek kiküldve a választott célcsoportok tagjainak e-mail címekre. A kitöltés önkéntes és anonim módon zajlott.

A két kérdőívvel, két különböző célcsoportot céloztam meg. A gyógypedagógusoknak szánt kérdőív a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézetében futó *Könnnyen érthető kommunikációs központ létrehozása – projekt*-en belül a KÉK képzés képzésfejlesztése alprojekthez készült, melyben én is részt veszek. A kérdőívet összesen 232 főnek küldtük ki, akik már tanultak a könnyen érthető kommunikáció módszeréről. Ezt összesen 103 fő töltötte ki. A másik kérdőívet a Központi Statisztikai Hivatal nyilvántartásából szerzett 235 e-mail címre küldtem ki országszerte gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmények vezetői számára. Ebből 34 kitöltés jött vissza. Az alacsony kitöltési hajlandóság azt is jelzi számomra, hogy a módszer népszerűsítése további lépéseket igényel.

5. Gyógypedagógusok és a KÉK

Ezt a kérdőívet olyan gyógypedagógusok, illetve leendő gyógypedagógusok töltötték ki, akik tanulmányaik alatt részt vettek a könnyen érthető kommunikációval foglalkozó kurzuson. Ezért is lehet, hogy a válaszadók nagy százaléka (62,5%) még nem dolgozik, ezért nem tudott választ adni, arra a

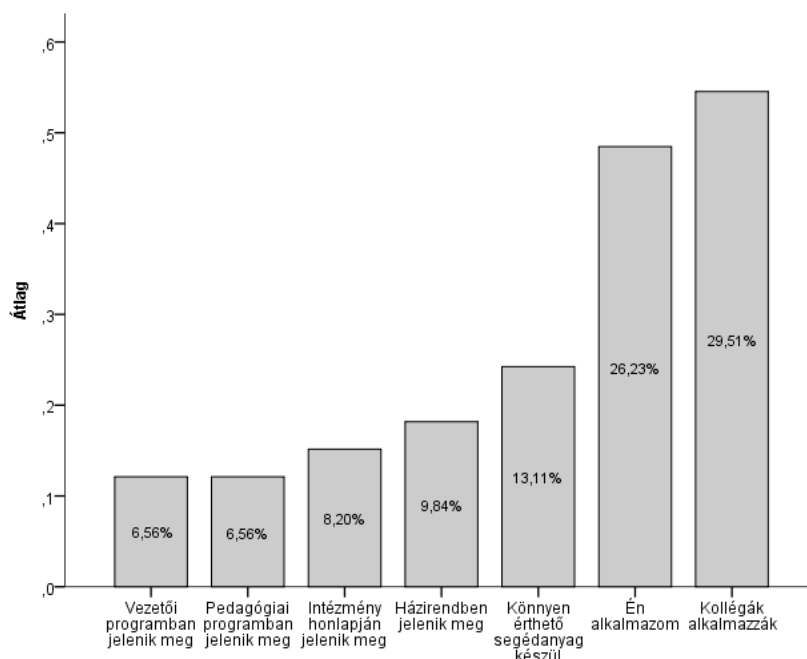
kérdésre, hogy miként alkalmazza a módszert a mindennapi munkájában. Voltak azonban olyanok is, akik nem dolgoznak a köznevelésben (11,5%). Akik dolgoznak, azok nagy része (68,6%) használja is a módszert, kisebb részük (31,4%) viszont nem. Érdekes, hogy 11 fő válaszolta, hogy nem dolgozik a köznevelésben, és ez a szám megegyezik azzal a számmal, akik nem használják. A kérdőívben azonban kiderül, hogy van olyanra is példa, hogy valaki nem pedagógus munkakörben dolgozik, mégis használja a KÉK-et mindennapi munkája során, és olyan is előfordul, hogy valaki gyógypedagógusként dolgozik, de nem alkalmazza a módszert. Ez utóbbi abból a kérdésemből derül ki, amikor arra kellett választ adni, hogy milyen gyakran készítenek könnyen érthető oktatási segédanyagot. A módszer szóbeli alkalmazására például nem tér ki a kérdőív, ezért csak a segédanyagokra vonatkozó adatokat tudjuk bemutatni. A válaszadók 11,4%-a mondta, hogy naponta készít ilyen, és ugyanennyi válasz érkezett arra, hogy hetente legalább egyszer. 28,6% mondta, hogy havonta egyszer kétszer. A válaszadók 2,9%-a mondta, hogy félévente egyszer-kétszer, és 45,7%, hogy nem készít könnyen érthető oktatási segédanyagot. Ebből egyértelműen látszik, hogy van még munka a módszer népszerűsítésében. A könnyen érthető kommunikáció alkalmazása közben szerzett tapasztalatokról a 22 válaszból 22 pozitív volt. Egy fő válaszolta azt, hogy pályakezdőként dolgozik, ezért még nincs tapasztalata, és egy fő válaszolta azt, hogy munkája során nincs szüksége a módszer alkalmazására. Többen említették, hogy az órákon igyekeznek könnyen érthetően kifejezni magukat beszéd közben is. Tehát a módszer nem csak a tananyagokban van jelen. A legtöbben azt írták, hogy gördülékenyebben megy a tanítás, és a tanulás és a módszer által a tanulók sikerélményhez jutnak, a jobb eredményeik révén. Egy fő írta, hogy ügyfélszolgálaton dolgozik, és ott alkalmazva a könnyen érthető kommunikációt könnyebben hoznak döntést, jobban megismerik a kötelezettségeiket, és jogaikat, ezáltal gördülékenyebb és hatékonyabb az ügyintézés.

Így az előzetes feltevések beigazolódtak, a módszer valóban megkönnyíti a tanulók életét, de le lehet vonni még két fontos következtetést is. A pedagógusok munkáját is segíti a KÉK, illetve, hogy a módszer alkalmazható egyéb területeken is.

6. Intézményvezetők és a KÉK

Ezt a kérdőívet intézményvezetők, intézményvezető-helyettesek, és intézményegység-vezetők töltötték ki. A kitöltők 64,7%-a mondta, hogy hallott már a könnyen érthető kommunikáció módszeréről, 35,3% pedig, hogy nem. Ez szintén jelzés értékű, hogy a KÉK népszerűsítésének növeléséhez időre, és további lépésekre van szükség. Mivel a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet munkatársaként, részt veszek a *Könnyen érthető kommunikációs központ létrehozása – projekt*ben, ezért is szerettem volna megtudni, hogy hol hallottak először erről a módszerről, hogy a projektben dolgozó kollégákkal tudjunk a jövőben dolgozni ezzel az adattal is. A válaszokból egyértelműen látszott, hogy a legtöbben (ugyanannyian) képzés keretein belül, illetve interneten keresztül hallottak először a KÉK-ről. A második legnagyobb számban a szakirodalomban találkoztak először a módszerrel, és egy fő mondta, hogy kollégájától hallott róla. Ebből látszik, hogy a projekt jó irányba halad, mivel képzésfejlesztés is történik, és az interneten való megjelenés is folyamatos. Egyértelmű visszajelzés érkezett arra vonatkozóan, hogy az intézményvezetők mennyire tartják fontosnak, hogy népszerűsítsék a KÉK-et. Itt a válaszadók 96,7%-a nagyon fontosnak, vagy fontosnak tartja, hogy intézményén belül tegyen a KÉK elterjesztéséért. Egy fő nem tartotta fontosnak, de ő nem hallott még a módszerről.

Arra a kérdésre, hogy hol van jelen a könnyen érthető kommunikáció az intézményükben, egyéni, kifejtős választ adhattak (összegzés: 1. ábra). Erre a kérdésre összesen 28 válasz érkezett, melyből kettőt nem tudtam beszámítani, mivel egyéni válaszlehetőségként a „nem hallottam róla” választ írták be. Ennél a kérdésnél lehetőségük volt az intézményvezetőknek több válaszlehetőséget is megadni, így inkább az arányokat kaphatjuk meg, hogy hol a legnépszerűbb a módszer. A kapott értékek ez alapján, a következőképpen alakultak. A legnagyobb arányban a „kollégák alkalmazzák” (29,51%), illetve, hogy ők, mint intézményvezetők/helyettesek alkalmazzák (26,23) munkájuk során. Várható volt, hogy nagy számban készülnek ezekben az intézményekben könnyen érthető segédanyagok is (13,11%). Érdekes, hogy külön senki nem említette a KÉK szóbeli, vagy audiovizuális megjelenítését. Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy több jelzés is érkezett, eddig esetleg kevésbé közismert megjelenési lehetőségekről. Ilyen az iskola házirendjének könnyen érthető változata (9,84%), az intézmény honlapjának KÉK fordítással is olvasható változata (8,20%), a pedagógiai program (6,56%), vagy a vezetői program (6,56%). A válaszok közt volt, aki jelezte, hogy intézményében most tervezik bevezetni a módszer alkalmazását, ezért ismerkedik az alkalmazhatósági területekkel, és szívesen várná ötleteket.



1. ábra

Hol jelenhet meg a KÉK egy köznevelési intézményben?

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy intézményvezetőként mit tehetünk, a könnyen érthető kommunikáció intézményen belüli elterjesztéséért. A 28 válaszadóból többen kiemelték, hogy az intézményben dolgozó pedagógusok munkáját segíti elsősorban a módszer, ezért lenne érdemes tovább népszerűsíteni. Többen írták, hogy tanulóiknál csak ezzel a módszerrel képesek eredményt elérni. A kollégák közt a tudásmegosztás tapasztalatcsere, és szakirodalmak cseréjének formájában történik. Volt, ahol tantestületen belüli továbbképzés, tréning keretében foglalkoztak a témával. Egy fő említette, hogy meghívott előadókkal képzik magukat. Volt intézményvezető, aki továbbképzés keretében biztosította kollégáinak, hogy tanulhassanak a módszerről. Több intézményvezető említette, hogy ő is alkalmazza, és el is várja a kollégáitól, hogy alkalmazzák a KÉK-et, a munkájuk során. Többen kiemelték, hogy gyakran a szülőkkel is könnyen érthető formában kommunikálnak, ahol ez szükséges. Van olyan intézmény, mely köznevelési, szociális és egészségügyi járó beteg ellátást is végez, ahol a szolgáltatásaikkal kapcsolatos tájékoztatást, és az ehhez kapcsolódó dokumentumokat készítik el könnyen érthető kommunikáció segítségével a felhasználók számára. Több intézményben KÉK házirend is van, illetve egyéb tájékoztató nyilatkozatok is készülnek KÉK formában a hivatalos mellett. Egy intézményben könnyen érthető bibliai üzeneteket tartalmazó kiadvány is készült, mely elektronikusan, és nyomtatott formában is elérhető. Szintén két intézményvezető írta, hogy nem ismeri a módszert, így nem is használja. Ezekből a válaszokból szintén láthatjuk a módszer sokszínű felhasználásának lehetőségeit.

Az utolsó kérdés a könnyen érthető kommunikációval kapcsolatos jövőbeni tervekre vonatkozott. Az előző kérdésre 28 válasz érkezett, erre a kérdésre viszont csak 24. Ebből arra következtettek, hogy néhány intézményvezető számára további ötletekkel lehetne szolgálni, hogy még mit lehetne megvalósítaniuk intézményükben a módszer kapcsán. Sokan írták, hogy több továbbképzést szeretnének tartani saját maguk, illetve kollégáik számára. Ezzel tovább népszerűsítve a módszert, illetve növelni a módszer által bevont tanulók számát. Volt intézményvezető, aki azt említette, hogy a differenciálásban nagyobb szerepet kaphatna a módszer, ha a tananyagokat személyre szabottan adaptálnák könnyen érthető formába. Sokan említették, hogy több tanulónak készült segédanyagot használhatnának, a jobb eredmények érdekében. Többen említették, hogy szerepeltetnék a KÉK-et a pedagógiai programban, igazgatói pályázatban, adatvédelmi-, orvosi dokumentumokban, melyek jelenleg nem elérhetőek könnyen érthető formában. Több intézményvezető is a kérdőív végére leszögezte magának, hogy meg kéne ismernie a módszert, illetve ismét volt egy fő, akinek nincs terve a módszerrel a jövőre nézve, mert nem ismeri a módszert, és volt egy, aki még nem gondolkozott a módszerrel kapcsolatos jövőbeni terveken, de szívesen várna ötleteket. Tehát bőven van példa a jó gyakorlatra, amit meg lehet osztani, és az is kitűnik, hogy legtöbbször megvan a motiváció az intézményvezetők részéről, hogy alkalmazzák a módszert, csak jó ötletekre lenne szükség.

7. Összegzés a kérdések tükrében

1. Milyen népszerű a módszer alkalmazása azok között a gyógypedagógusok között, akik már tanultak a könnyen érthető kommunikációról? Milyenek a tapasztalatokat szereztek ezzel kapcsolatban a munkájuk során?

A kérdés első felére a válasz az, hogy egyértelműen népszerű, hiszen az ide vonatkozó kérdésre a válaszadók 70%-a válaszolta azt, hogy alkalmazza a könnyen érthető kommunikációt a mindennapi gyakorlatban. A módszerrel kapcsolatos tapasztalatok tekintetében. A válaszadók több mint 90% -a pozitív visszajelzést adott. Ez vonatkozott egyrészt a tanulói eredményeinek pozitív változására, illetve, hogy a saját munkájukat is megkönnyíti a KÉK a módszer szóbeli-, és írásbeli alkalmazásával.

2. Mennyire ismert az intézményvezetők körében a könnyen érthető kommunikáció?

Erre a kérdésre a 34 válaszadóból 22 mondta, hogy hallott már a könnyen érthető kommunikációról. Ez a válaszadók 64,7% -a. Ennél magasabb eredményre számítottam, viszont jó látni, hogy többen hallottak már a módszerről, mint ahányan nem, és a további kérdésekből kiderül, hogy sikeresen alkalmazzák is. Ezért mindenképpen érdemesnek tartom a további népszerűsítést, annál is inkább, mert a válaszadók csaknem 97%-a tartja fontosnak, vagy nagyon fontosnak, hogy népszerűsítse a KÉK-et.

3. Mely területeken jelenhet meg a KÉK egy közoktatási intézményben?

Azon túl, hogy a pedagógusok és néhol maga az intézményvezető is alkalmazza a módszer írott, vagy beszélt formáját, vezetői szempontból érdekesebb megjelenési területek: a vezetői program, igazgatói pályázat, a pedagógiai program, a házirend, az iskola honlapja, szolgáltatásokkal kapcsolatos dokumentumok, szülőknek készült tájékoztatók. Ezen kívül folyamatosan jelennek meg újabb, és újabb területek, ahol alkalmazni lehet. Ennek szintén az az oka, hogy viszonylag friss módszerről van szó, aminek az elterjedése mindig időigényes. Mégis látható, hogy a bevezetésével nem csak az érintettek élete válik könnyebbé, hanem az adott környezeté is, ami jelen esetben az iskola volt, de kitekinthetünk a társadalomra is.

4. Mit tehet egy intézményvezető a módszer intézményen belüli elterjesztéséért?

Az eddig említetteken kívül, szervezhet, és/vagy támogathatja a kollégák továbbképzését. Intézményen belül meghívott előadóval, vagy a kollégák egymás közti tudásmegosztásának biztosításával.

IRODALOMJEGYZÉK

2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről Forrás:

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv> [2021.04.21.]

Booth, T. és Ainscow, M. (2009): *Inklúziós index Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez* Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete. Forrás:

<http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexHungarian.pdf> [2021.04.19.]

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. 64-75. Forrás:

https://epa.oszk.hu/03000/03047/00079/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2018_1_064-076.pdf [2021.04.20.]

History [sz.n.], [é.n.] Forrás: <https://www.inclusion-europe.eu/about-us/#history> [2021.04.12.]

Horváth Péter László (2017): *Adalékok a könnyen érthető kommunikáció nemzetközi történetéhez.*

Gyógypedagógiai Szemle, 3. sz. 159-172. Forrás:

http://epa.oszk.hu/03000/03047/00077/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2017_3_159-174.pdf [2021.04.21.]

Perlusz Andrea (2020): *Az inkluzív intézményvezetés és az inkluzív nevelés-oktatás összefüggései*

Forrás: <https://akjournals.com/view/journals/2063/29/3/article-p350.xml> [2021.04.12.]

JÓ GYAKORLATOK AZ INKLUZÍV NEVELÉS, OKTATÁS HATÉKONY MÓDSZEREIBŐL

KORAI INTERVENCIÓ INKLUZÍV KÖRNYEZETBEN

MAGYAR ADÉL

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet,
Szeged, Magyarország
magyar.adel.marta@szte.hu

1. Bevezető

Magyarországon a kora gyermekkori intervenciós szolgáltatások első helyszíneit a bölcsődék országos intézményhálózata biztosította az 1980-as évek közepétől. A kezdeményezés – hogy a tipikus fejlődésmentű kisgyermek napközi ellátását biztosító, szociális és családsegítő funkciót betöltő intézmények eltérő, ill. meglassúbbodott fejlődésmentű gyermekeket is fogadjanak – többek között az adott időszak demográfiai folyamataihoz, és a csökkenő gyermeklétszám miatt fenyegető intézménybezárásokhoz köthető. Magyarországon az elmúlt évtizedekben, a gyógypedagógiában és a kora gyermekkorihoz kapcsolódó pedagógiai és pszichológiai diszciplínákban bekövetkezett szemléletváltás (korai „gyógyító” eljárások a medicina eszköztára mellett/helyett pedagógiai módszerekkel, a fogyatékos bio-pszicho-szociális megközelítése, családközpontú rendszerszemlélet a korai fejlesztésben, stb.) formálta a bölcsődékben ellátott, eltérő fejlődésmentű gyermekek integrációjának minőségét és tartalmát. Így a gyógypedagógiai korai fejlesztést végző szakemberek, majd a pedagógiai szakszolgálatok munkatársai számára egyszerre kihívást és lehetőséget jelentett a tudomány és a praxis együtt haladása, a társadalmi igény és az ágazatok együttműködésének szükségessége a kora gyermekkori inkluzív ellátás alakításában.

2. A kisgyermekellátás bölcsődei rendszerének formálódása Magyarországon

A 0-3 éves korosztály intézményes ellátásának története Magyarországon négy nagy időszakra bontható: 1852 és 1945 között az első, 1945 és 1970 között a második, 1970 és 1993 közti időszak a harmadik, míg 1993-tól napjainkig a negyedik szakaszról beszélhetünk.

Az *1852-1945 közötti időszak* az első, Pesten megnyíló bölcsőde létrehozásától datálódik. Az 1848-49-es forradalom és szabadságharc polgári átalakulást indított el Európában és Magyarországon is. Az iparosodás és polgárosodás új feladatokat rótt a nőkre: munkavállalóként, gyakran családfenntartóként és anyaként kellett helyt állniuk. Gyermekeiket otthon hagyták felügyelet nélkül, vagy magukkal vitték a munkahelyükre. Az 1850-es években a csecsemőhalandóság Pest-Budán igen magas volt. A halálozások leggyakoribb oka a „bélhurut” és a „veleszületett gyengeség”. A 19. század eleji-közepi adatok szerint a városi értékek még elképesztően magasak, Pest-Budán esetenként a 4-500 ezrelékes csecsemőhalandóság is megfigyelhető. Mindez a rossz higiéniai viszonyokra (rossz ivóvíz, nagy fertőzési veszély) és feltehetőleg a nem megfelelő újszülött gondozásra vezethető vissza” (Faragó, 2003). Ilyen körülmények hívták életre a Pesti Bölcsőde Egyletet, melynek alapítói között dr. Tormay Károly, Pest város főorvosa és Majer István iskolaigazgató-paptanár voltak, támogatói között pedig Forrainé Brunszvik Júlia is megjelent. 1852. április 21-én, a Kalap u. 1-ben nyílt meg az Egylet első bölcsődéje, majd röviddel ezután, már erre a célra tervezett épületben, a Józsefvárosban ma is álló, Nagytemplom utca 3-ban működött. A hasonló intézmények elterjedése lassan haladt, Szegeden a nagy árvíz levonulása után, 1879 júniusában nyitott meg az első napközi ellátást nyújtó, menedékház jellegű bölcsőde.

Az első bölcsődék funkciója a kisgyermek napközbeni ellátása volt arra az időszakra, amíg az anya dolgozik. A szolgáltatás szociális és családsegítő szerepet töltött be. A zömmel jótékonysági és nőegyletek által támogatott intézményekbe olyan anyák vitték gyermeküket, akik megélhetésük érdekében munkát kellett, hogy vállaljanak, szociális helyzetük kényszerítette őket erre. A munkavállalási kényszer az anyák számára ebben az első időszakban mindvégig jelen volt: az iparosodás, majd az első világháború, a gazdasági válság és a második világháború családfenntartóvá

definiálta őket a gyakran munkanélkülivé vált, a fronton harcoló, sebesült vagy a háborúban elhunyt férjek helyett. A bölcsődék számára a magas kisgyermek-halandóság és a családsegítés szükséglete korszerű egészségügyi elvek kidolgozását és gondozáscentrikus ellátás kialakítását jelölte ki feladatként, mindezt a gyermekek négyéves életkoráig.

A fogyatékos gyermekek korai intézményes ellátása nem jelent meg ebben az időszakban, Eötvös József 1868. évi népoktatási törvénye így szól róluk: „2. § Azonban a testileg vagy szellemileg gyenge gyermekeket, a tisztí orvos bizonyítására, az iskolaszék (117. §) rövidebb vagy hosszabb időre fölmentheti az iskolába járás kötelessége alól. 3. § Ragályos bajban vagy elmebetegségben szenvedők, avagy taníthatatlan tompa elméjük kizárandók a nyilvános intézetekből.”

Ezek a gyermekek értelemszerűen nem jelenhettek meg a bölcsődei nappali ellátásban sem.

Az 1945-1970 közötti időszakot a II. világháborút követő tömeges női munkavállalási kényszer jellemezte. A bölcsődék korábbi funkciói mellett az anya- és gyermekvédelem is vezető szerepet kapott. Emellett az ideológiai nevelés, a szocialista embereszmény megvalósítása az első élet évektől kezdve kiemelt fontosságúvá vált. A mielőbbi „közösséghez szoktatás” fontosságának hangsúlyozása és az intézményes nevelésnek az otthoni neveléshez viszonyított magasabbra értékelése a szocialista nevelési elveket tükrözte. Ugyanakkor a közoktatási intézményekhez képest viszonylag politikamentesebb és gyermekcentrikusabb tevékenység folyt a bölcsődékben. Az intézménytípus, ami az időszak végére intézményhálózatként működött, az egészségügyi ellátórendszerhez tartozott, tevékenységét és az ellátás egészségmegőrző, gyógyító jellegét ez az ágazati besorolás jelentősen meghatározta. A csecsemő- és gyermekgondozó-képzés az egészségügyi közép- és felsőfokú szakmai képzésekhez tartozott. Szintén a korszakot jellemzi a bölcsődék számának ugrásszerű növekedése, amit a Ratkó-korszak népesedéspolitikája és az anyák számára mindössze hat hónapnyi szoptatási idő biztosítása tett szükségessé. Szaporodtak az úgynevezett üzemi bölcsődék is. Szegeden az 1956-os évben öt területi és tíz üzemi bölcsőde (Konzervgyári, Falemezgyári, Textilgyári, Jutagyári, Ruhagyári, Szegedi Kendergyári, Gyufagyári, Paprikafeldolgozó, Éliker és Újszegedi Kendergyári) működött. Volt továbbá egy a Belügyminisztérium által fenntartott bölcsőde. Az anyák munkahelyi igénybevételének biztosításához felmerült egy „Gyógy” bölcsőde létrehozásának terve, ahol a kórházi ellátást nem igénylő, beteg gyermekek nappali ellátását tervezték. 1959-ben újra felmerült ennek a speciális ellátó egységnek a terve, de nem valósult meg.

Az 1970-1993 közötti időszakot a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének (BOMI) létrejöttétől számíthatjuk. Ez a bölcsődei nevelés tartalmának megújítására és annak hálózatban való alkalmazására fókuszáló tevékenységet jelentett. A BOMI módszertani ajánlásokat, útmutatókat dolgozott ki, „Játék a bölcsődében”, „Folyamatos napirend”, „Szülővel történő fokozatos beszoktatás”, „Kapcsolat az óvodával” témákban. A központi módszertani intézmény mellett ebben az időszakban regionális módszertani központok, munkacsoportok is alakultak, amelyek pedagógus munkatársakkal decentrumokként segítették a bölcsődében folyó gondozónői tevékenységet. A szakgondozónői képzés bevezetése a '80-as évek végétől a szakalkalmazottak ismeretbővítését és -frissítését szolgálta, az intézmények vezetői másodfokú szakgondozónői oklevelet szereztek. A bölcsődei nevelésben a szociális és családsegítő funkció megőrzése és továbbfejlesztése volt a cél és a családokkal való együttműködés formáinak gyarapítása. Természetes, és a valóságra alapozott folyamatok voltak ezek, hiszen 1985-től kezdve a bölcsődei intézmények és férőhelyek száma fokozatosan csökkent.

Az intézménybezárások oka a születő gyermekek számának csökkenése, és a rendszerváltozás után a bölcsődék önkormányzati fenntartásba kerülése volt. Költséges ellátási formaként (viszonylag alacsony gyermek-gondozónő arány) az önkormányzatok racionalizálásra kényszerültek. Megjelentek a napközbeni ellátás alternatív, rugalmasabb keretek között megvalósított formái a bölcsődei intézményrendszeren belül és kívül is, mint a CSANA, a családi napközi, a házi gyermekfelügyelet, játszóház, interaktív játszótér (máltai játszótér) és a gyerekvigyázó (megőrző, felügyelet).

Az eltérő fejlődésmentű gyermekek integrált napközbeni ellátása ebben az időszakban indult. Az első kezdeményezések 1975-től egyedi esetekként, dr. Kardos Andor, az Újpesti Kórház és Rendelőintézet gyermekgyógyász-főorvosának személyéhez köthetők. Ő indítványozta – az akkori bölcsődei ellátás körülményei között jól integrálható – eltérő fejlődésmentű gyermekek nappali ellátását arra a tapasztalati tényre hivatkozva, hogy a szülő normál ingereket biztosítana gyermekének, és nem akarja intézményes ellátásba „adni” őt – szemben azzal, amit a korszak egészségügyi ellátórendszere megoldásként javasolt a család számára.

1986-tól országsszerte felgyorsult az eltérő fejlődésmentű gyermekek fogadása a bölcsődékben. A kezdeményezés – hogy a tipikus fejlődésmentű kisgyermek nappali ellátását biztosító, szociális és családsegítő funkciót betöltő intézmények eltérő, ill. meglassúbbodott fejlődésmentű gyermekeket is fogadjanak – kapcsolódott az adott időszak demográfiai folyamataihoz, a csökkenő gyermeklétszám

miatt fenyegető intézménybezárásokhoz és a már ellátott gyermekek szakszerű fejlesztéséhez. Ekkor – bár a jogszabályi környezet nem biztosította a bölcsődékben dolgozó fejlesztő szakemberek finanszírozását – néhány úgynevezett „speciális csoport” szakmai vezetését vállalták már gyógypedagógusok. A bölcsődék és a fenntartó önkormányzatok pedig saját kereteiket felhasználva szakmai és anyagi támogatást nyújtottak az integrációs feladatok ellátására. 1989-ben a következő speciális csoportok működtek országszerte: Vác, Szentendre, Budapest XVI. Ker., Debrecen, Dunakeszi, Dunaújváros, Kaposvár, Ózd, Oroszlány, Szolnok, Szombathely, Veszprém. Szegeden, a Boldogasszony sugárúti bölcsőde speciális csoportja 1993 szeptemberében indult.

A közelmúlt csaknem három évtizedének újabb szakaszba sorolását a 1993. évi III. törvény „a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról” megjelenése, és ezzel a bölcsődei ellátórendszernek az egészségügyből való kivezetése indokolja. Bár a 0-3 éves gyermekek intézményes gondozásának ágazati hovatartozását véglegesen az 1997. évi XXXI. tv. „a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról” döntötte el, a szociális védelem, gyermekvédelem, gyermekjóléti alapellátásba sorolás folyamata 1993-ban megkezdődött. Szintén jelentős mérföldkő A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, mely a korai fejlesztés fogalmát legitimálja, és az arra jogosult gyermekek számára előírja állapotuk diagnosztizálását követően – a lehető legkorábbi időponttól kezdve.

Az 1993-tól napjainkig tartó időszak jellemzői. A korszerű szemléletű bölcsődei nappali ellátás célja a gyermeknevelés feladatainak megosztása a családdal, illetve a szociálisan hátrányos helyzetű családok, gyermeküket egyedül nevelők, fogyatékos gyermeket nevelő családok gyermekei számára biztosítani a kiegyensúlyozott, harmonikus fejlődéshez szükséges feltételeket. A tevékenységet, mint a szociális ágazat részét 1997-től az Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium felügyelte. 2010-től az irányítást az Oktatási és Kulturális Minisztérium, az Egészségügyi Minisztérium és a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, valamint az Önkormányzati Minisztérium sportpolitikáért felelős részlegének összevonásával létrejött Nemzeti Erőforrás Minisztérium végzi, amely 2012 óta Emberi Erőforrások Minisztériumaként működik. Az ágazatköziség miniszteriális szinten való megjelenése a bölcsődei ellátás számára nem jelentett arculatvesztést. Ellenkezőleg: a köznevelés rendszeréhez és a szociális ágazathoz való könnyebb kapcsolódást eredményezett egy hosszú utat megtett ellátási forma számára. A története során az egészségügy medikális szemléletét követő intézménytípusból a korszerű pedagógia és pszichológia eszköztárát használó, családi rendszerekhez rugalmasan kapcsolódó kora gyermekkori napközbeni ellátás lett. A bölcsődéket napjainkban a gondozás mellett nevelés-hangsúlyos tevékenysége, gyermeknevelést segítő szolgáltatásai (tanácsadás, időszakos gyermekfelügyelet), és – amennyiben a gyermek érési tempója megkívánja, a pedagógiai szakszolgálattal együttműködve – a gyermek négy- illetve hatéves koráig az óvodába való átlépés rugalmas lehetősége jellemzi.

3. Kora gyermekkori ellátás és a bölcsődék szerepvállalása

3.1 A kora gyermekkori ellátás alakulásának európai és hazai folyamata

A magyarországi kora gyermekkori intervenció kezdetéhez két időpontot rendelhetünk hozzá: a gyógypedagógiai fejlesztés gyakorlati megvalósításában az 1986-os év jelölhető meg, amikor Vácon, egy bölcsődében elindul ép és sérült kisgyermekek együttnevelése és gyógypedagógiai korai fejlesztése. Ettől az időponttól kezdődően a bölcsődei modell-kísérletek, a szaporodó speciális csoportok szakmai tapasztalatai, nemzetközi példák és civil szervezetek tevékenysége készítette elő a jogszabály megalkotását, amely a 1993-as évben megjelenő A közoktatásról szóló LXXIX. törvény, mely a korai fejlesztést pedagógiai tevékenységként nevesíti. Ezzel a törvénnyel az 1993-as év a másik kezdeti időpont, amikor a hazai korai fejlesztő tevékenység jogszabályi alapokat kapott. A komplex gyógypedagógiai szolgáltatás kialakításának lehetőségét a 14/1994. MKM rendelet a pedagógiai szakszolgálatokról teremti meg. A rendelet 1996-os és 1998-as módosítás a szolgáltatás biztonságát és fenntarthatóságát adja azzal, hogy állami feladatként határozza meg a korai fejlesztést, állami normatívát rendel a tevékenységhez. Az 1998. évi XXVI. törvény „a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról” többek közt az ellátáshoz való jogot deklarálja a legkorábbi időtől kezdve, tehát a korai időszakban is.

Az *Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért* (European Agency for Development in Special Needs Education; továbbiakban: Európai Ügynökség) 2003/2004-ben 19 európai ország szakértőinek bevonásával készített felmérése azokat a kulcstényezőket elemezte, amelyek a koragyermekkori intervenció meghatározó tényezői. A projektet lezáró „Jelentés” a kulcstényezők mellett a gyakorlatban alkalmazható ajánlásokat is megfogalmazott. (European Agency for Development in Special Needs Education)

Megalkottak a kora gyermekkori intervencióra egy munkadefiníciót, mely szerint „a korai fejlesztés a fiatal gyermekek és családjaik számára biztosított, a gyermek bizonyos életszakaszában kérhető szolgáltatások/ellátások összessége, mely bármilyen cselekvést magában foglal, ami

- a gyermek személyes fejlődésének biztosításához,
- a családi kompetenciák erősítéséhez és
- a család és a gyermek társadalmi inklúziójának elősegítéséhez szükséges.

A szolgáltatásokat lehetőség szerint helyi szinten, a gyermek természetes környezetén belül, családközpontú multidimenzionális csoportmunka keretében kell biztosítani.” Ezzel valamennyi érintett szakterület számára világossá vált, hogy a korai beavatkozás meghatározó elemei: a gyermek (fiatal) életkora és a feladat összetett, komplex jellege. Csak több ágazat képviselőinek szolgáltatói együttműködésével és interakciójával végezhető tevékenység, melynek aktív részesei a családtagok.

Az Európai Ügynökség megállapítása szerint fontos közös vonások jellemezték 2005-ben a kontinensen a koragyermekkori intervenciók szolgáltatásokat. Ezek a következők voltak:

Elérhetőség: mindenki számára, mindenhol azonos minőségű szolgáltatás érje el a gyermeket és családját.

Közelség (közel térben és közel valakihez): a szolgáltatások lehető legteljesebb mértékű decentralizációját jelenti: a családok lakóhelyéhez való közelséget, illetve az otthonukban nyújtott szolgáltatást. Ugyanakkor olyan közelséget is jelent mindez, amely minden egyes család saját, egyedi igényeinek feltárását és az arra adott differenciált segítségnyújtást is magában foglalja.

Költségfedezet: a szolgáltatások a legtöbb országban ingyenesek vagy minimális költséggel járnak a családok számára.

Interdiszciplináris team-munka: a gyermek és a család számára szolgáltatást nyújtó szakemberek különböző tudományok és hivatások képviselői, akik egymással folyamatosan együttműködnek.

A szolgáltatások változatossága: az interdiszciplináris team olyan segítségnyújtást tesz lehetővé, amely az oktatási, a szociális és az egészségügyi szektor szereplőit vonja be a prevenció három szintjén.

Magyarországon az elmúlt tizenöt évben valamennyi érintett ágazat számára megjelentek fejlesztést szolgáló pályázati programok. Az egészségügy, a szociális ágazat, a köznevelés fejlesztése történt, végül pedig a „Kora gyermekkori program” az ágazatközi együttműködést, a szakmai és a képzési tartalmak és a kliens-utak harmonizációját szolgálta.

- TÁMOP – 6.1.4/12/1 – 2012-0001 „Kora gyermekkori (0-7 év) program” – az egészségügy számára
- TÁMOP - 5.2.1-11/1 „Gyerekesély program országos kiterjesztésének szakmai-módszertani megalapozása és a program kísérése” – a szociális ágazat számára.
- TÁMOP – 3.1.1 „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt – a köznevelés számára.
- TÁMOP – 3.4.2/B „Sajátos nevelési igényű tanulók integrációja. Szakszolgálatok fejlesztése” – a köznevelés számára.
- „A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése” - EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001

A jogszabályi változások egyre erőteljesebben és differenciáltabban rajzolták meg annak a fejlesztő tevékenységnek a keretét, ami ma Magyarországon az európai kora gyermekkori intervenció ismerveit követve elvárható.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény tíz pedagógiai szakszolgálati tevékenységet sorol fel, ezek országos hálózatát pedig a 2013 februárjában életbe lépett 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet határozza meg. A tíz pedagógiai szakszolgálati feladat a köznevelési törvény 18. § (2) alapján:

- a) a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás,
- b) a fejlesztő nevelés,
- c) a szakértői bizottsági tevékenység,
- d) a nevelési tanácsadás,
- e) a logopédiai ellátás,
- f) a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás,
- g) a konduktív pedagógiai ellátás,
- h) a gyógytestnevelés,
- i) az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás,

j) a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása.

A kora gyermekkori intervenció legtágabb értelmezése olyan speciális szolgáltatások összessége, amelyek a várandósságtól a gyermek iskolába lépéséig tartó időszakban a gyermekre és családjára irányul annak érdekében, hogy biztosítsa a gyermek személyes fejlődését, megerősítse a család kompetenciáit, valamint elősegítse a gyermek és a család szociális inklúzióját. Ma egyre inkább beszélünk korai támogatásról (early support) vagy segítségről (early aid), amely a kora gyermekkori intervenció inkább szociális és pedagógiai oldalát erősíti, szemben az intervenció medikális tartalmával. A koragyermekkori intervenció a szűrés szakaszától, a probléma felismerésétől és jelzésétől kezdve a diagnosztizáláson át a különböző rehabilitációs/rehabilitációs, (pszicho)terápiás és gyógypedagógiai fejlesztő és tanácsadó tevékenységet is magában foglalja.

Egymásra épülő elemei: 1. a szűrés-jelzés szakasza, 2. a minősítés és diagnosztizálás folyamata, illetve 3. az ellátások, juttatások és szolgáltatások rendszere.

A koragyermekkori intervenció legkorszerűbb definícióját találjuk a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló, 15/2013. (II.26.) EMMI rendeletben (lásd még: szakszolgálati rendelet):

„A korai fejlesztés feladata a komplex koragyermekkori intervenció és prevenció: az ellátásra való jogosultság megállapításának időpontjától kezdődően a gyermek fejlődésének elősegítése, a család kompetenciáinak erősítése, a gyermek és a család társadalmi inklúziójának támogatása. A korai fejlesztés és gondozás tevékenységei a komplex gyógypedagógiai fejlesztés, tanácsadás, a társas, a kommunikációs és nyelvi készségek fejlesztése, a mozgásfejlesztés és a pszichológiai segítségnyújtás.” Szintén a rendeletben olvashatjuk, hogy amennyiben a szakértői bizottság korai fejlesztést javasol, ellátási helyként a gyermek lakóhelyéhez legközelebb eső pedagógiai szakszolgálati intézményt jelöli ki. Ha ilyen intézményben nem oldható meg az ellátás, a gyermek otthonában, vagy olyan intézményben is végezhető a fejlesztés, amely szerződést kötött a pedagógiai szakszolgálat fenntartójával. Ez olyan esetekben valósulhat meg, ha a gyermek *bölcsődei nevelésben*, gyermekotthoni ellátásban, fogyatékos személyek nappali intézményében vagy fogyatékos személyek ápoló-gondozó bentlakásos intézményében kap ellátást. „Ha a gyermek bölcsődei nevelésben intézményi ellátásban részesül, a fejlesztő nevelést – amennyiben a feladat ellátásához szükséges feltételek biztosítottak – az intézményben kell ellátni, és a tanácsadást a szülőn kívül az intézménynek a gyermekkel foglalkozó szakalkalmazottak részére is biztosítani kell” (efiportal.hu). A szakszolgálati rendelet a korai fejlesztést egyéni és legfeljebb hat gyermektől álló csoportos fejlesztés keretében írja elő, 0-3 éves kor között legalább heti egy óra egyéni vagy négy óra csoportos fejlesztést, 3-5 éves kor között legalább heti kétfő óra egyéni és öt óra csoportos fejlesztés biztosítható. Fontos feladat, hogy a gyermeket ellátó szakember minden lehetőséget megragadjon arra, hogy a gyermek szüleivel kapcsolatban legyen. A bölcsődei órarend kialakításánál rendszeres lehetőséget kell biztosítani számukra a fejlesztő órán való részvételre és a szakemberrel való konzultációra. Ugyancsak kiemelt feladata a pedagógiai szakszolgálat munkatársának az, hogy a gyermek napközbeni ellátását biztosító szakalkalmazottak részére tanácsadást, konzultációt biztosítson. Ha az ellátás helye a gyermek bölcsődéje, a kora gyermekkori intervenció munkájaként lehetőség van arra, hogy a gyermek ellátásában részt vevő szakemberek esetmegbeszélő, esetfeldolgozó csapatot tartsanak. Indokolhatja ezt a gyermek fejlődésében adódó elakadásnak, vagy a családhoz tartozó problémakör megoldásának szándéka.

„A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése” - EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001 program, amelynek lezárás a 2021. évben történt, számos képzést dolgozott ki, amelyeket bölcsődei dolgozók vehettek igénybe. Az alábbi továbbképzések a szakami tevékenység, az ágazatközi kommunikáció és az ellátáshoz szükséges kompetenciák fejlesztése területén voltak elérhetőek:

Képzések a gyermekek napközbeni ellátásának területén

Bölcsődében, mini bölcsődében intézményvezetői képzés

Bölcsődei szolgáltatást nyújtó személy számára szervezett tanfolyam

Kiegészítő képzés a bölcsődei szolgáltatást nyújtó személy részére

Napközbeni gyermekfelügyelet szolgáltatást nyújtó személy részére szervezett tanfolyam

Kiegészítő képzés a napközbeni gyermekfelügyelet szolgáltatást nyújtó személy részére szervezett tanfolyam

Téma- és célcsoport-specifikus képzések a kora gyermekkori intervenció területén

Hazai fejlesztésű gyermekfejlődési kérdőív kisgyermeknevelők számára (0-3 év)

Felismerés és támogatás – a kora gyermekkori intervencióról

Pedagógiai tanácsadás

Szakemberek, szülők kompetenciáinak erősítése, mentálhigiénés támogatás a kora gyermekkori intervenció területén

Ágazatközi szupervíziós csoport

Ágazatközi esetmegbeszélő csoport

4. Szegedi pilot-kutatás a kisgyermeknevelők bölcsődei integrációs tevékenységéről

A legkorábbi életkorhoz kapcsolódó gyógypedagógiai szolgáltatások Magyarországon a kisgyermekek nappali ellátását végző intézményhálózatában jelent meg. A sajátos nevelési igényű gyermekek együtt nevelkedtek tipikus fejlődésmenetű társaikkal. A korai komplex diagnosztikai szolgáltatás hálózata nem alakult ki az 1980-as években, így szakértői vizsgálatra is jellemzően akkor kerültek, amikor viselkedéses tüneteik problémát jelentettek az együttnevelésben, fejlődésüket nem látták biztosítottak a gondozónők a nagyobb létszámú kortárs csoportban, illetve a közösségben való ellátásukhoz a gyermeknek, a családjának és a szakalkalmazottaknak is speciális segítségre volt szükségük. A bölcsődei felvétel idején a gyermekek intézménybe kerülése nem kívánta meg a részletes állapot-diagnózist, így gyakori jelenség volt, hogy a már intézménybe beszoktatott gyermekeknél tapasztaltak egyre markánsabb fejlődési elmaradást vagy eltérést. A vezető tünetek a mozgás, a kognitív fejlődés és a beszéd területén mutatkoztak. A fenntartó önkormányzatok ebben az időszakban igyekeztek fejlesztő gyógypedagógust, gyógytornászt illetve konduktort biztosítani a bölcsődék számára. Mivel a pedagógiai szakszolgálatokban – és a közoktatás egészében – ekkor még nem körvonalazódott a korai fejlesztés feladatát ellátó szakemberek és intézmények köre, optimális esetben a bölcsődék fenntartói alkalmaztak egy-egy szakembert a gyermekek ellátására. A költséghatékony megoldást az jelentette, hogy úgynevezett speciális csoportokat hozzanak létre kijelölt bölcsődékben, így a jelentkező sajátos nevelési igényű gyermekek, vagy időközben fejlődési eltérést mutató gyermekek családja számára ezt az ellátási formát ajánlotta fel az intézmény-hálózat. Természetesen sok nehézség adódott a megbélyegzéstől való félelem miatt a gyermek családjára, a bölcsődei dolgozókra, a bölcsődébe járó gyermekek szülei részéről. A legmarkánsabb érv a speciális csoportok indítása mellett az volt, hogy olyan bölcsődében hozták létre, amelyet e nélkül az alacsony ellátotti létszám miatt megszüntettek volna. A speciális ellátást igénylő gyermekek a létszámban kétszeres, háromszoros szorzóval jelentek meg, ezzel a bölcsőde kihasználtsági mutatóit optimalizálták. A folyamat elkezdődött, és a csoportok működése valóban megmutatta a befogadó környezet számára, hogy a fogyatékos gyermekek jobban hasonlítanak ép fejlődésmenetű társaikhoz, mint amennyi eltérés van köztük. A speciális csoportok szakalkalmazottjai a fejlesztő szakemberek mellett önként jelentkező gondozónők voltak, akik pályakezdőként vagy sokéves tapasztalattal, szakmai tudásuk, emberségük és tanulni vágyásuk minden erejével vettek részt a munkában. Örömet adva a gyermeküket féltő szülők számára, példát nyújtva kollégáik számára és biztos alapot adva a fejlesztést tervező, végző, velük konzultáló szakemberek számára.

Szegeden 1993-tól indult a bölcsődei integráció az első speciális csoporttal, majd 1995-től a fogyatékos gyermekek ellátását a hálózatban alkalmazott fejlesztő szakemberek kiterjesztették az integráltan, nem speciális csoportban ellátott, fejlődési zavart mutató gyermekekre is. Ezt a tevékenységet mindvégig segítette a Szegedi Bölcsődék Igazgatósága, valamint a kisgyermeknevelés szakmai színvonalát biztosító Módszertani Csoport pedagógus munkatársai.

2021 tavaszán kérdőíves kutatást végeztem a szegedi bölcsődék intézményhálózatában, olyan bölcsődék kisgyermeknevelői között, ahol speciális csoportban és/vagy inkluzív környezetben, normál gyermekcsoportban valósul meg a fogyatékos kisgyermekek nappali ellátása. A pilot-kutatás résztvevője 12 kisgyermeknevelő volt, valamennyien nők. Életkoruk huszonöt és ötvennégy év között mozgott. Az életkori szóródás ehetővé tette, hogy a szegedi bölcsődei integráció több időszakának résztvevőjeként válaszoljanak a megkérdezettek a feltett kérdésekre. Kisgyermeknevelőként munkatapasztalatuk négy és harmincnégy év között szóródott. Az általuk eddig személyesen ellátott, gondozott sajátos nevelési igényű gyermekek száma legkevesebb kettő, legtöbb huszonöt volt. Képesítésük szerint óvodapedagógus, szakközépiskolai képzettségű kisgyermeknevelő, szakgondozónő, felsőfokú OKJ-képzéssel rendelkező kisgyermeknevelő és főiskolát végzett kisgyermeknevelők voltak.

A kérdőív első kérdései a képzés tartalmára, az ismeretszerzési forrás elérhetőségére és típusára vonatkoztak.

A kérdésre, hogy képzése során kapott-e ismereteket az eltérő fejlődésmenetű gyermekekről, két fő „kevés, érintőleges” választ adott; tíz fő „kurzuson, képzés keretében igen”-t választott.

Ismeretszerzési forrásaiként konferenciát, továbbképzést 6 fő, CSBO-koragyermekkori programot 1 fő jelölte meg, öt fő nem jelölt ilyen forrást.

A sajátos nevelési igényű kisgyermekellátásának gyakorlati feladatvégzésére vonatkoztak a további kérdések.

A kapott válaszok szerint a kisgyermeknevelőt a vezető kéri fel a feladatra 10 fő esetében, önként jelentkezett 2 fő, csoportlétszám miatt (a kisgyermeknevelő csoportjában alacsony volt a gyermeklétszám) 2 fő válaszában szerepelt, illetve később derült ki a gyermek állapota, „beletanult” a munkatárs, majd utána már felkérték a feladatra – 3 fő esetében.

A következő kérdéscsoport az inkluzív ellátás szakmaközi együttműködéséről, a team-szemlélet megvalósulásáról szolt bölcsődei terepen.

A gyermekek ellátásában közreműködött-e fejlesztő szakember? Kilenc válaszadó igennel válaszolt, 3 fő nemmel. Az okot is megjelölték: jelzése ellenére nem támogatta az intézmény vezetője, tanév rendje miatt időszakosan (nyáron) nincs szakember. (Sajnos, a kérdőív nem volt kellően érzékeny arra vonatkozóan, hogy a válaszadó melyik időszakban tapasztalta a szakmai segítségkérés elutasítását: az inkluzív ellátás kialakulásakor vagy a közelmúltban.)

A szakmai együttműködés minőségére vonatkozó kérdések a napi ellátásra, gondozásra és fejlesztésre, a szakemberek közti kapcsolat tartalmára irányult. A kérdésre, hogy „Mit beszél meg a szakemberrel?”, az alábbi témákat jelölték meg: Gyermek fejlődése, csoportban tapasztalható viselkedése, társas kapcsolatai, tevékenysége, velem való kapcsolata, szülők visszajelzései, fejlődési elakadás, tapasztalt új pozitív vagy negatív viselkedési minták.

Milyen segítséget kap a kisgyermeknevelő a fejlesztő szakembertől? A következő válaszok érkeztek: Megtudom, hogy mi volt a fejlesztésen, milyennek látja a gyermeket, tanácsokat, ötleteket kapok a gyermekekre egyénre szabottan, az elakadásokhoz közös gondolkodással ötleteket gyűjtünk, fejlesztési javaslatokat kapunk a viselkedési-, társas-, beszéd- és mozgásproblémákra.

A kisgyermeknevelők a legnagyobb kihívásnak a sajátos nevelési igényű kisgyermekellátásában az eltérő fejlődésű gyermek és a tipikusan fejlődő csoporttársak kölcsönös előnyben részesítését látják. Nehézséget okoz az egyéni bánásmód elvének megvalósítása bármilyen fejlődési tempó és minőség esetén, együttnevelésben – négy fő válasza szerint. A gyermek fejlesztésének módszertana, fejlődési tempója kilenc kisgyermeknevelő válaszaiban jelenik meg próbatételként. Három szakember a szülőkkel való munka nehezítettségét emelte ki.

A bölcsődei inkluzív ellátás, az intézményben megjelenő fejlesztő tevékenység és a nappali ellátás előnyéről tizenegyen igennel válaszolt. Tíz ennek okaként a közvetlen kapcsolattartást, a fejlesztővel való interakciót jelölték meg. Előnyként hárman kiemelték, hogy a gyermek a saját közegében kap fejlesztést, a feladatokat pedig a bölcsődei napirendbe ágyazva a kisgyermeknevelő a hét többi napján gyakorolni tudja vele. Egy fő tapasztalata szerint a gyermek jobban figyel, ha nincs jelen a szülő.

A kérdésre, hogy mit jelent a szakemberrel való személyes, közvetlen kapcsolat, a válaszok tartalmát a következőkben összegezzük. „Segítséget, megértést, a gyermek elfogadását; a szülőknek közösen kialakított képet, hogy közösen kialakított, egymással egyeztetett tartalmú információt adunk a gyermekről; bármikor számíthatok a fejlesztő szakemberre, „merek” kérdezni, a jelenléte megerősítést, biztatást ad, biztosítja az együttműködésen alapuló kapcsolattartást, gördülékenyebb, közvetlen a kapcsolat köztünk, hatékonyabb a kommunikációnk, megélem, hogy kikérik a véleményem.”

A kismintás kérdőíves kutatás eredményeként néhány javaslat már megfogalmazható az eredményesebb kora gyermekkori inkluzív ellátásért.

Javasolt az online platformok intenzívebb és többcélú használata a szereplők, a szülő, fejlesztő szakember és kisgyermeknevelő kommunikációjában. A gyermek dokumentációjának megismerésében, a fejlesztő feladatok, óratervek megosztásában és a szülői/nevelői tapasztalatok megosztásában hatékony felület lehet – bizonyos értelemben intenzívebb kommunikációval.

Javasolt a fejlesztő szakember tevékenységében a konzultáció, tanácsadás, ágazatközi team-tevékenység nevesítése a fejlesztő terápiás szolgáltatás mellett.

Újragondolásra érdemes a közös célok meghatározása a szakmai kompetenciák és kapcsolódások aktuális körvonalazása – akár rendszeres esetmegbeszélő, esetfeldolgozó teamek formájában.

IRODALOM

Ács-Sánta Istvánné, Király Sándorné és Kissné Kasza Irén (2017, szerk.): *Szegedi bölcsődék története*. Szegedi Bölcsődék Igazgatósága, Szeged.

Badics Tiborné, Korintus Mihályné, Mátay Katalin és Villányi Györgyné (2004): *Gyermekeink gondozása, nevelése*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.

- Balogh Lászlóné, Barbainé Bérci Klára, Kovácsné Bárány Ildikó, Nyitrai Ágnes, Rózsa Judit, Tolnayné Falusi Mária és Vokony Éva (2012): *A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai. Módszertani levél*. EMMI-NCSSZI, Budapest. Forrás: Egységes Fogyatékoságügyi Információs Portál <https://www.efiportal.hu/nevelés-oktatás/szolgáltatások-0-5-év/> [2021. 06. 23.]
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2005): *Early Childhood Intervention: Analysis of Situations in Europe – Key Aspects and Recommendation*. Forrás: https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_hu.pdf [2021. 06. 23.]
- Faragó Tamás (2003): Csecsemőhalandóság Magyarországon a 18-20. században. In: Léptékváltó társadalomtörténet: tanulmányok a 60 éves Benda Gyula tiszteletére. (K. Horváth Zsolt és Lugosi András és Sohajda Ferenc szerk.). Hermész Kör-Osiris, Budapest. 446-474.
- Kereki Judit és Szvatkó Anna (2015): *A koragyermekkori intervenció, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Kissné Fazekas Ibolya (2010, szerk.): *Iránytű antológia. I-II*. Típegő Szegedi Bölcsődei Alapítvány. Szeged.
- Magyar Adél (1989): *Fogyatékos gyermekek bölcsődei integrációjának lehetőségei. Speciális csoport Szentendrén*. /kézirat/
- Magyar Adél (2015): *Szakmaközi együttműködés a kora gyermekkori intervencióban*. SZTE Mentorháló Program, digitális tananyag. Forrás: <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/szakmaiegyuttmukodes/index.html> [2021. 06. 23.]
- Mátay Katalin (1999, szerk.): *Módszertani levél. A bölcsődei gondozás-nevelés minimumfeltételeiről és a szakmai munka részletes szempontjairól*. Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet. Budapest.
- Vekerdy-Nagy Zsuzsanna (2019, szerk.): *A gyermekrehabilitáció sajátosságai*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Vekerdy-Nagy Zsuzsanna (2019, szerk.): *A gyermekrehabilitáció sajátosságai*. Medicina Könyvkiadó, Zrt. Budapest.
1868. évi XXXVIII. tv. a népiskolai közoktatás tárgyában. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXV+III.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> [2021. 06. 23.]

JÓ GYAKORLATOK DADOGÓ GYERMEKEK EGYÜTTNEVELÉSÉBEN

TÓTHNÉ ASZALAI ANETT

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet,
Szeged, Magyarország
tothne.aszalai.anett@szte.hu

1. Bevezetés

A dadogás a logopédiai meghatározása szerint a beszédzavarok csoportjába tartozik, ezen belül a beszéd folyamatosságának a zavara. A tünetek sokfélék, és leginkább a beszédhelyzetekben jelentkeznek. A tünetek hatással lehetnek az érintett személy társas kapcsolataira, az iskolai teljesítményére és előmenetelre, munkavállalására, társadalmi megítélésére. A tanulmány középpontjában a dadogással, a dadogó gyermekekkel kapcsolatos iskolai helyzet, szemléletformálás áll. Kevés hazai kutatás foglalkozik ezzel a beszédkórképpel, ezért először a téma néhány fontosabb kutatási eredményét mutatjuk be. Ezt követően olyan jó gyakorlatokat ismertetünk, melyek jó példaként szolgálhatnak a dadogó személyekkel kapcsolatos társadalmi érzékenyítésben.

2. A dadogás hatása

A dadogás multifaktoriális jelenség, kialakulásában személyes tényezők és környezeti hatások egyaránt szerepet játszhatnak. A kórkép nem egységes, tüneteiben és súlyosságában is nagyon változatos formában jelentkezik.

A dadogó gyermek esetében elsődlegesen a beszéd folyamatosságát érintett, ennek minden fázisában tapasztalhatók különbségek az átlagos beszélőtől (a légzés, a hangadás, a beszédtempó, az artikuláció és a mimika működésében is). A dadogó ember gondolkodása ugyanakkor nem különbözik a társakétól, ám a beszéd folyamatosságában igyekeznek elkerülni a megakadásokat, ami abban mutatkozik meg, hogy szinonimákat, körülírást alkalmaznak, szavakat, frázisokat ismételnék, töltelékszavakat használnak. Ezek segítik a beszéd folyamatosságának a fenntartását. A beszédtevékenységet különböző mozgások kísérhetik, amelyek a karon, lábon, arcon is megjelenhetnek. Gyakori a karlendítés, tik, grimasz, pislogás. Ezek változó gyakoriságúak, feszültség, illetve stresszhelyzet esetében halmozottan megfigyelhetők.

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei alapján a súlyos beszédzavar esetében a szóbeli kommunikáció kisebb vagy nagyobb részben nem tudja betölteni funkcióját. Ez számos területen hatással van az iskolai tevékenységekre, például az önálló szóbeli megnyilvánulásokban a tanórán és a tanórán kívül, de érintik a társas kapcsolatok alakítását is. A magyar iskolarendszerre jellemző a verbális tanulási folyamatok túlsúlya. Ezekben a beszédzavarral küzdő tanuló jelentős hátránnyal indul, ezért folyamatosan él át kudarcot, frusztrációt. Beszédfélelem és szorongás alakul ki a beszédhelyzetekhez kapcsolódóan, ennek következtében gyakran kerül a verbális megnyilvánulásokat. A beszédzavarhoz kapcsolódóan másodlagos pszichés tünetek is megjelenhetnek, ilyen például az *agresszív viselkedés, bohóckodás*. A beszédzavarral küzdő személy mondánivalóját a hallgató félnek sokszor nehéz megérteni. A beszédprodukciónak a természetes beszédétől nagyon különbözőnek hat. Így a kommunikációs partnerek is kerülhetik a dadogó osztálytárs társaságát, mivel számukra is frusztráló élményt nyújthat, ha nem értik meg őt. Ennek további következményeként a beszédzavarral küzdő tanuló könnyen perifériára szorulhat, kapcsolatrendszere beszűkülhet. A negatív tapasztalatok alacsony önértékelést eredményezhetnek, ami elősegítheti, hogy ezek a tanulók a közösség perifériájára szoruljanak. Mindez a tanulmányi eredmények romlásához, a beszédzavarhoz társuló következményes tanulási zavarhoz vezethet. A beszéd folyamatosság zavarok közül legtöbbször a dadogás válik olyan súlyossá, hogy a tanuló külön többletsegítséget igényel (*A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei*, 2020. 214-217. o.)

Fontos megjegyezni, hogy az általános iskola első két évére alakul ki a dadogás 90%-a. Megjelenése az esetek 30%-ában összefüggést mutat az iskolakezdéssel. Az iskolai környezetben a gyermeknek sok új nehézséggel kell megküzdenie, szóban felel, felszólítják, azonnal és gyorsan kell válaszolnia a feltett kérdésre. A társai csúfolhatják beszéde miatt, ami fontos tényező lehet a dadogás felszínre kerülésében (*Lajos*, 2016).

Még megközelítően pontos adatunk sincs arra vonatkozóan, hogy hány dadogó gyermek, felnőtt van Magyarországon. Azoknak a száma ismert, akik logopédiai ellátásban vesznek részt. Magas

azonban azok száma, akik egyáltalán nem kapnak segítséget. A gyakorlati tapasztalat azt mutatja, hogy kevés logopédus vállalja a dadogó gyermekek logopédiai ellátását. Ennek számtalan oka lehet, a kórkép összetettsége, a speciális logopédiai kompetencia gyengesége, az elhúzódó kombinált terápia szükségessége. A 2018-19-es tanévben a statisztikai adatok szerint 754 dadogó gyermeket regisztráltak a beszédfejlesztő szakemberek, ebből 466 óvodás, 261 általános iskolás, 20 középiskolás, 7 fő óvodába nem járó (*Köznevelési statisztikai évkönyv, 2018/2019, 179. o. alapján*).

A kórkép sajátossága, hogy a tünetek nem állandóan jelentkeznek, bizonyos kommunikációs szituációkban a beszéd folyamatos. A kommunikációs környezet javíthat és ronthat a beszédteljesítményen. Ezért különösen fontos olyan iskolai környezet kialakítása, amely támogatja a dadogó személy sikeres kommunikációját.

3. Kutatási háttér

Arról, hogy milyen a dadogó gyermekek iskolai helyzete keveset tudunk, a témával kevés hazai kutatás foglalkozik. A külföldi, főként amerikai tanulmányok érdekes szempontból elemzik a témát.

Limara és munkatársai (2021) a dadogó tanulók iskolai helyzetét vizsgálták sajátos nézőpontból, a dadogó személy megfogalmazott igényei felől. Vizsgálatukban 43 iskolás korú és 25 dadogó kamasz vett részt. A vizsgálatban használt kérdőív olyan kérdéseket tartalmazott, mint „*Mit tegyen az osztálytársad/tanárod/ családot a dadogás ellen?*” Az eredmények azt mutatják, hogy a résztvevők 90,6% -a egynél több kérést is megfogalmazott. A válaszokat csoportokba rendezték és elemezték. A válaszadók leggyakrabban megfogalmazott igénye a „figyelmesen hallgat”, és a „természetes módon bánik velünk” kategóriába volt sorolható. A tanárok felé az „intézkedés”, „rendezés” kérése fogalmazódott meg. Az eredményeket összegezve elmondható, hogy a potenciális igények életkor szerint különbözőek lehetnek, míg az iskoláskorú dadogók azt kérik, hogy a körülöttük lévő emberek figyelmesen hallgassák meg őket, addig a dadogó serdülők fokozottabban igénylik, hogy természetes módon bánjanak velük, úgy, ahogyan a többi társukkal. A megfogalmazott igények közötti különbségek jól tükrözik az iskoláskorú gyermekek és a dadogó serdülők közötti pszichoszociális különbségeket. A szerzők hangsúlyozzák a dadogással kapcsolatos ismeretek bővítését célzó programok fontosságát.

Zamprogno és munkatársai (2020) iskoláskorú 10-17 éves dadogó gyermekek iskolai bánásmódjával kapcsolatos tapasztalatait kívánták megismerni. Az eredmények szerint a kutatásban résztvevő dadogó gyermekek majdnem fele számolt be gúnyolódásról, rágalmozásról, fizikai támadásról, melyek leggyakoribb színtere az osztályterem volt. Az erőszakra vonatkozóan a következő reakciókat fogalmazták meg: „beszélgetés a barátokkal, tanárokkal, igazgatóval és rokonokkal”, „szomorúság” és „iskolaváltási vágy”.

Hugh-Jones és *Smith* (1999) tanulmányának célja a dadogó gyermekek körében elkövetett zaklatás természetének, gyakoriságának és okainak, valamint az áldozattá válás rövid és hosszú távú hatásainak feltárása volt. Leírják, hogy a felmérésben részt vevő 276 felnőtt dadogó személy 74%-a számolt be arról, hogy az iskolában töltött idő alatt bántalmazták őket. A többség ennek a zaklatásnak azonnali negatív személyes hatásait jelezte, 46% pedig hosszú távú hatásokat fogalmaz meg. Az eredményeket tovább árnyalja az a tény, hogy a tanárok és a családok csaknem fele számolt be arról, hogy nem volt tudomásuk erről a helyzetről.

Egy másik kutatásban *Davis* és munkatársai (2002) szociodinamikai státust vizsgálták iskolai osztályokban. A kutatásban 403 fő 8-14 év közötti tanuló, összesen 16 angliai osztály vett részt. Minden osztályban volt dadogó tanuló. Az interjú során a gyermekektől azt kérték, hogy nevezzék meg a csoport három tagját, akiket a legjobban kedvelnek, és azt a három gyermeket, akiket a legkevésbé. A következőben a gyermekek azt a feladatot kapták, hogy a csoportban három gyermeket azonosítsanak nyolc viselkedési kategóriába (félénk, önérvényesítő, együttműködő, zavaró, vezető, segítséget kérő, zaklató és zaklató áldozat). A társadalmi státust vizsgálva a következő 5 kategóriát állították fel: elutasított, elhanyagolt, vitatott, népszerű, átlagos. Az eredmények közül kiemeljük, hogy több mint kétszer annyi dadogó gyermek került az *elutasított* csoportba (43,75%), mint nem dadogó gyermek (18,86%). A dadogó gyermekek 6,25% -át találták *népszerűnek*, szemben a nem dadogó gyermekek 25,84%-ával. A nem dadogó gyermekeket majdnem kétszer nagyobb valószínűséggel nevezték ki *vezetőnek* (12,92%), mint a dadogó gyermekeket (6,5%). Lényegesen több dadogó gyereket jelöltek a *zaklató áldozat* (37,5%) és *segítség kérő* (25%) csoportba, mint aki nem dadog (10,6% és 13,18%). Az adatok azt a tendenciát jelzik, hogy a dadogó gyerekekre társaik társadalmi szempontból negatív szempontból tekintenek, és nem tekinthetők az osztály népszerű tagjainak. A dadogó gyerekek túlsúlyban vannak a kiszolgáltatott viselkedési kategóriákban, akik *segítséget kérnek* és *zaklató áldozatai*, valamint alulreprezentáltak a *vezető* pozitívabb kategóriájában. A dadogó gyerekeket

kortársaik nem tekintették vezetőnek vagy önérvényesítőnek, aminek oka lehet, hogy kevés dadogó embert ismernek a médiából, sport területéről, aki példakép lehet a gyermekek számára, akikkel a dadogó gyerekek azonosulhatnak. Érdekes eredmény az, hogy a dadogó gyerekek inkább kerültek az *együttműködő* kategóriába, mint folyékonyan beszélő társaik, ami a dadogó gyerekek által elfogadott szándékos politikára utalhat. Ez magában foglalhatja a baráti kör együttműködésének fenntartását, olyan stratégiát, amely védelmet és a biztonságot biztosíthat számára. Egy ilyen hozzáállás kizár minden vezetői törekvést, és biztosítja, hogy a dadogó gyermek ne „emelkedjen ki a tömegeből”. Ez a viselkedésminta azt jelzi, hogy a dadogó gyerekek nemcsak tudatában vannak diszfluenciájuknak, hanem tisztában vannak a folyékonyan beszélő társaik által kiváltott negatív reakciókkal is.

A tanulmány eredményei további következtetésekkel járnak a szakemberek és a tanárok számára. A terápia tervezésében fontos tudni azt, hogy a dadogó gyermekeknél számolni lehet bántalmazás veszélyével, és elemeznünk kell a társadalmi környezetet, amiben a dadogó gyermek él.

Ezek mellett hangsúlyos lehet a speciális szociális készségek fejlesztése a zaklatás megelőzésére, kezelésére. Továbbá ezek segíthetik a dadogó gyermekeket abban, hogy elkerüljék a társas interakcióból való kirekesztést. Nyilvánvaló, hogy többet kell tenni a tanárok és az iskolák támogatása érdekében, a szemléletformálásban, mivel a gyermekek gyakran vonakodnak a felnőttek bevonásától nehéz helyzetekben. A kortárs támogatási rendszer kialakítása is erősítheti ezt a folyamatot.

4. Szemléletformálás

Az érzékenyítés tudatos vagy tudattalan befolyásolás, nevelés, mely személyiség- és attitűdformáló hatásával erősíti az emberek közötti figyelmet, empátiát, a tipikustól való eltérés megértését, elfogadását. Napjainkban egyre nagyobb jelentősége van az érzékenyítésnek a közoktatásban.

A Nemzeti alaptanterv fejlesztési területei, nevelési céljai között kiemelkedő helyen szerepel az erkölcsi nevelés.

Az Etika/hit-és erkölcsstan tantárgy 1-4. évfolyamának tanulási eredményei között szerepelnek a következők:

- felismeri a hatékony kommunikációt segítő és akadályozó verbális és nonverbális elemeket és magatartásformákat,
- törekszik az érzelmek konstruktív és együttérző kifejezőmódjainak alkalmazására,
- felismeri az egyes cselekvésekre vonatkozó erkölcsi szabályokat, viselkedése szervezésénél figyelembe veszi ezeket,
- Mások helyzetébe tudja képzelni magát, és megérti a másik személy érzéseit,
- felismeri az őt ért bántalmazást, ismer néhány olyan segítő bizalmi személyt, akihez segítségül fordulhat (NAT, 73-74. o. alapján).

Az etika/hit-és erkölcsstan tantárgy jó terepe lehet a fogyatékos emberekkel kapcsolatos ismeretek bővítésének, az attitűdök formálásának.

Hazánkban a dadogó tanulók kis része sajátos nevelési igényű, a legtöbben alapellátás keretében juthatnak terápiás segítséghez. A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei alapján a súlyos beszédzavart mutató óvodások/tanulók kapnak lehetőséget SNI-ellátásra és ezzel jogosultakká válnak a többlétszolgáltatásokra. Az Irányelv a súlyos beszédzavarral küzdő tanulók esetében megfogalmazza, hogy az érintett tanulók specifikus nevelésének-oktatásának alapja egyéni szükségleteik felismerése, megértése, ezek tanulási-tanítási folyamatokban való figyelembevétel. Az iskolaközösség (szülők, pedagógusok, kortársak) érzékenyítése előfeltétele a beszéd-fogyatékos tanulók integrációjának. A dokumentum kiemeli, hogy tartalmi szempontból főként a verbális kommunikáció sajátos helyzetét és a sikeres kommunikációs lehetőségeket fontos bemutatni. A gyermekek elsődleges beszéd-/nyelvi zavarainak tünetei, másodlagos tanulási/viselkedési zavaraiak megfelelően adaptált és kommunikációs szempontból akadálymentesített, befogadó elfogadó légkörű nevelési, tanítási környezetben enyhülnek, nem specifikált rugalmatlan tanulási környezetben súlyosbodnak (*A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei*, 221. o.).

A megértő, elfogadó magatartás a dadogó gyermek, tanuló megfelelő kommunikációs stratégiájának kiépülését támogatva segíthet a társadalmi beilleszkedésben, az életminőség javításában. A szociális készségekkel kapcsolatos tréningek, programok segíthetik a dadogó gyermekeket abban, hogy elkerüljék a társas interakcióból való kirekesztést.

A társadalmi érzékenyítéssel kapcsolatosan többféle program működik hazánkban is (pl. *Adj Egy Ötöst! érzékenyítő program; Közös a napunk program*), azonban kevés program foglalkozik a beszéd- és nyelvi zavarokkal küzdő személyekkel kapcsolatos társadalmi érzékenyítéssel (pl. *Jankovics, 2016*).

5. Jógyakorlatok

5.1. Dakota Tanári Kérdőív

A dadogó személyekkel kapcsolatos ismeretek bővítésének, a szemléletformálásának sokféle eszköze lehet, könyvek, filmek, videóbejegyzések, reklámok. A következőben kettő emelünk ki saját kutatásunkból.

A dadogó tanulók specifikus nevelésének-oktatásának alapja egyéni szükségleteik felismerése, megértése, ezek tanulási-tanítási folyamatokban való figyelembevétele. A siker záloga, hogy ezek a pedagógus és a közösség együttes bevonásával valósuljanak meg.

A differenciálás alapfeltétele a tanuló állapotának részletes megismerése, melyben a szakértői vélemény multidiszciplináris diagnózisa mellett a tanítók, szaktanárok pedagógiai megfigyeléseire is támaszkodunk. Ebben a folyamatban használható a *Dakota Tanári Kérdőív* (Szabó, 2021; McCarvel-O'Connor és Crane, 2019). A kérdőív jó lehetőséget kínál a pedagógus-logopédus együttműködésére, az iskolai szemléletformálásra. A kérdőívet a dadogó gyermek tanítója vagy osztályfőnöke tölti ki. A kitöltő személy a kérdőíven összegzi a dadogó gyermekkel kapcsolatos megfigyeléseit. Ezek segítséget nyújthatnak a logopédus számára, hogy teljesebb képet kapjon a gyermekről a megfelelő diagnózis és fejlesztési lehetőségek megállapításához. Valamint jó alapot nyújthat a szakmai párbeszéd kialakításában. A kérdőív 19 kérdést tartalmaz.

Főbb témakörei: a beszédfolyamatosági tünetek és másodlagos tünetek megjelenése, a gyermek szociális kapcsolata, az elkerülési kísérletek, a „betegségtudat”, a pedagógus saját, ill. szülőkkel való együttműködésének tapasztalatai, valamint a beszédzavar hatása az iskolai teljesítményre.

Példák a kérdőívből:

Úgy veszi észre, hogy bizonyos szituációkban súlyosodik a gyermek dadogása? Ha igen, kérem, fejtse ki, hogy mikor és hogyan!

Ön szerint a dadogás miatt nehezebb megérteni a gyermek mondanivalóját?

Úgy veszi észre, hogy a gyermek kevesebbet beszél az osztályban, azért mert dadog?

Van tudomása arról, hogy a gyermek osztálytársai/csoporttársai/kortársai gúnyolnák vagy kinevetnék a gyermeket, azért mert dadog?

Ön úgy veszi észre, hogy a gyermek megpróbálja elkerülni tanórákon azokat a tevékenységeket, amelyek során beszélni kell?

A kérdőívet tovább fejlesztjük és tervezzük közreadását a gyakorló logopédusok számára.

5.2. Érzékenyítő programok

A Szegedi Tudományegyetem JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézetében 2014 óta készítünk hallgatóinkkal óvodás és kisiskolás korú gyermekek csoportjainak szemléletformáló programokat, melyek középpontjában a dadogó gyermekekkel kapcsolatos elfogadás erősítése, a sikeres kommunikációs formák megismertetése és gyakorlása áll. Néhány ezek közül:

Szívós Marian (2014): „Elfogadás, mint egyéni táncmozdulat” A dadogó gyerekek iránti érzékenyítés növelése óvodáskorban (3 alkalom), *Bozsó Emese* (2018): A beszédfigyelmesség elfogadása

kisgyermekkorban, társadalmi érzékenyítés meséken keresztül (4 alkalom), *Gudmon Emese* (2020): A mese lehetőségei a gyermekek társadalmi érzékenyítésében (1 alkalom, 90 perc)

A foglalkozások *Nyilasi Judit Wan-Wan és a kacagóvirágok* című meséjére épülnek (*Nyilasi, 2010*), ami kiválóan alkalmas a beszédzavarral küzdő személyekkel kapcsolatos szemléletformálásra. A mese főszereplője egy dadogó sárkány. A karakter részletesen kidolgozott, a gyermekek számára szerethető tulajdonságokkal. A meséből megismerhetjük mindennapi életét, tevékenységeit, erősségeit és gyengeségeit. A történet során Wan-Wan sárkány megtanulja kezelni a dadogását, hogy megszerezze legjobb barátja Leperke számára a gyógyító kacagóvirágot. Leperkét, a sárkány jóbarátját egyáltalán nem zavarja, hogy Wan-Wan dadog. Kettőjük kommunikációja, barátsága az együttérzés, elfogadás szép példája lehet a gyermekek számára.

A tervezett foglalkozások többféle módszerrel és eszközzel dolgozzák fel a mesét. Ismereteket nyújtanak a dadogásról, a dadogó emberekről, a kommunikációs sajátosságokról és a segítségnyújtás lehetőségeiről. *Gudmon* 90 perces foglalkozásában dramatikus eszközöket használ fel a szemléletformálásban. A foglalkozás főbb részei a következők:

- Bevezetés
- Szervezési feladatok
- Bemutatkozás

- Ráhangolódás
- Fő rész
 - Mesehallgatás
- Történet bemutatása felolvasással:
- Wan-Wan a külvárosban él a Meggyfa utca 28-ban...
- a két jó barát együtt táncolta körbe a szobát örömeiben, miközben kintről a kacagóvirágok vidáman csilingelő hangja hallatszott.
 - Spontán reakciók meghallgatása + a cselekmény rövid átbeszélése
 - Dramatizálás
- Wan-Wan és Leperke című jelenet eljátszása
- Wan-Wan és a könyvtáros néni című jelenet eljátszása
- Mókus és Wan-Wan találkozása című jelenet eljátszása
- Wan-Wan és a Holdkapu című jelenet eljátszása
- Wan-Wan hazatérése, Leperke gyógyulása
- Befejezés
 - Spontán reakciók meghallgatása, irányított kérdések feltevése, véleménycsere labdagurítással
 - Közös relaxáció
 - Terem visszarendezése
 - Érzések, reakciók meghallgatása
 - Értékelés
 - Kérdőív kitöltése
 - Elpakolás

A foglalkozástervek egy kiadványban kívánjuk megjelentetni, ezzel segítve a pedagógusok, gyógypedagógusok munkáját.

6. Összegzés

A dadogás súlyos beszédzavar, a tünetek kialakulásában és fenntartásában, a másodlagos tünetek megjelenésében hangsúlyos szerepe van az óvodai, iskolai környezetnek, a közösségnek, amiben a dadogó gyermek él. A tanulmányunkban a téma új kutatási eredményeit ismertettük, valamint „elvihető” gyakorlatokat is bemutatunk.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bozsó Emese (2018): A beszédfigyelmesség elfogadása kisgyermekkorban, társadalmi érzékenyítés meséken keresztül. Szakdolgozat. Szegedi Tudományegyetem, JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged.
- Davis, S., Howell, P. és Cooke F. (2002): Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal Child Psychol Psychiatry*. **43**. 7. sz. 939-947. Forrás: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1999299/> [2021. 04. 23.]
- Gudmon Emese (2020): A mese lehetőségei a gyermekek társadalmi érzékenyítésében. Szakdolgozat. Szegedi Tudományegyetem, JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged.
- Hugh-Jones, S. és Smith, P. K. (1999): Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, **69**. 2. sz. 141-158. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709999157626> [2021. 04. 22.]
- Imura, D., Ishida, O., Takahashi, S., Yokoi, H. és Miyamoto, S. (2021): A Questionnaire Survey About Support Requests From School-Age Children and Adolescents Who Stutter. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, **52**. 2. sz. 717-727. Forrás: https://pubs.asha.org/doi/full/10.1044/2020_LSHSS-20-00069 [2021. 06. 21.]
- Jankovics Julianna (2016): Közoktatásban tanuló diákok kommunikációs érzékenyítése a beszédzavarok iránt. *Anyanyelv-Pedagógia*, **9**. 2. sz. 43-60. ISSN 2060-0623 [2021. 04. 04.]
- Lajos Péter (2016): *Dadogásról – mindenkinek*. Krasznár és Társa Könyvkereskedelmi Bt., Budapest. ISBN: 978 963 89885 2 2
- McCarvel-O'Connor, M. és Crane, S. (2019, szerk.): *Guidelines for Serving Students with Speech-Language Impairments in Educational Settings*. United States Department of Education, Office of Special Education Programs (OSEP). 83-88. Forrás: On-line megtekintés: <https://www.nd.gov/dpi/sites/www/files/documents/SpeEd/Guidelines/NDSLPL-FINAL09-19.pdf> [2021. 06. 21.]

Nyilasi Judit (2010): Wan-Wan és a kacagóvirágok. Pongrác kiadó, Budapest. ISBN: 9789638881182

Szabó Diána (2021): *Új eszközök a dadogó személyek állapotmegismerésére*. Szakdolgozat. Szegedi Tudományegyetem JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged.

Szívós Marian (2014): „Elfogadás, mint egyéni táncmozdulat” A dadogó gyerekek iránti érzékenyítés növelése óvodáskorban. Szakdolgozat. Szegedi Tudományegyetem, JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged.

Zamprogno, M. P., Mandrá, P. P., Goncalves, T. C. Cristina, T. és Jorge, T. M. (2020): Experiences of violence at school from the stuttering patients' perspective. *Revista CEFAC*, **22**. 6. sz. Forrás:

<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/zjfPBDxxXKk84QD9N4dVYfp/?lang=en> [2021. 06. 21.]

Internetes források

Adj egy ötöst! Forrás: <https://adjegyotost.hu/> [2021. 06. 21.]

A sajtós nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei. Forrás:

https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok [2021. 05. 02.]

Köznevelési statisztikai évkönyv 2018/2019. Emberi Erőforrások Minisztériuma. Budapest. ISSN:

1587-5873 Forrás: file:///C:/Users/User/Downloads/koznevelési_statisztikai_evkonyv_2018_2019.pdf [2021. 06. 21.]

Közös a napunk program. Forrás: <http://www.kezenfogva.hu/kozos-a-napunk> [2021. 05. 02.]

A Kormány 5/2020. (II.31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2021. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. 17.

Forrás:

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> [2021. 06. 21.]

OLVASÁSI MÓDSZERREL A SIKERES INTEGRÁCIÓ, INKLÚZIÓ MEGVALÓSÍTÁSÁÉRT

FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT

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

fazekasne.fenyvesi.margit@kre.hu

Bevezetés

A „jó” integráció vagy inklúzió érdekében folyamatosan keresnünk kell hatékony módszerbeli megoldásokat. Az egyenlő esély megvalósításának szimbolikus képe az olvasás-írás tanulásánál úgy képzelhető el, mint egy start vonal mögött álló, iskolába lépő gyermekek sora. A vonal mögött közvetlenül állnak az átlagosan fejlődő tanulók, közülük néhány már egy-egy lépéssel átlépi a vonalat (iskolába lépéskor már olvas, de legalábbis felismeri a betűket), vannak, akik egy-két lépéssel a startvonal mögött állnak (még beszédhibás vagy már nem az, de nem tudja még a beszédhangok tulajdonságait megítélni, esetleg vizuális differenciálási nehézségei vannak), de nagyjából egy sorban. Az integrált tanulók jóval a startvonal mögött vesztegelnek, és még ott is rendezetlen sorokban, nagy eltérésekkel, még a némileg hátrább állóktól (szenzitív fáziskéséssel indulnak, esetleg tanulási nehézségeik vannak) is távolabb. A startpisztoly eldördül, indul az olvasás-írás tanulása. A hátul levő, rendezetlen sort képező gyermekek hogyan tudják behozni indulási elmaradásukat? Hogyan közelíthetik meg a startvonaltól induló és már elől futó társaikat? Milyen eszközökkel segíthetünk nekik? Ebben a szimbolikus képben egyik módszerbeli segítő eszközként képzelhető el a fonomimika, mint egy őseredeti támasz, amely minden beszédhanghoz egy motoros jelet kapcsol. A komplex elvű fonomimika pedig megerősíti a hang/betű kapcsolatot, a motoros mellett vizuális támaszt is alkalmaz az absztrakt betűalakok konkrét formába öntésével.

A vizuális, a verbális és a motoros megerősítés egy komplex megközelítést, módszerbeli innovációt eredményez. Az óvodában kezdve és az iskolában folytatva egy átmeneti lehetőséget is felkínál.

Az olvasás-írástanítás többszörös támogatásának hatékonyságát még csak kvalitatív eszközökkel tudjuk igazolni. Kvantitatív adataink akkor lesznek, ha egy beválási kísérlet indul, remélhetően 2021 szeptemberétől.

1. A komplex elvű fonomimika

Tevékenységeink nagy részéhez kapcsolható valamilyen mozdulat, vagy mozgássor. Mindennapi helyzetekben sokszor alkalmazunk gesztusjeleket, alátámasztva a verbális kommunikációt. Tehetjük spontán helyzetben, ha például gyorsan akarjuk megértetni a szándékunkat előadóként (nyomatékosítani akarjuk mondanivalónkat), de tehetjük tudatosan is, az értelmileg akadályozott gyermekek szituáció megítélését segítve, vagy a demencia tüneteit mutató emberek kísérésekor. Lehet spontán, de lehet szándékos motoros kísérése a verbalizációnak, amikor mondókákat, gyermekdalokat mozgással összekötve tanítunk.

A „Csip-csip csóka”, vagy a Töröm-töröm a mákot” gyermekdalok tartalmi felidézésekor a mozgás vizuális képe jelenik meg először, nagy valószínűséggel nem is kell már tartalmi elemzés. Akár spontán, akár tudatos módon, de minél kisebb életkorú egy gyermek, annál több motoros jelet alkalmazunk az együttműködéshez. Csecsemőknél a „gyere ide” instrukciót egész testtel kísérjük. Leguggolva, kitárt karral és előre intő kézmozdulattal egyértelműsítjük a mozgásra felszólítást és a mozgás irányát is. Ugyanez az irányítás például egy óvodás korú gyermeknél már megütözést keltene.

A fonomimika összetett szó. Előtagja (fono) a beszédhangra utal. A szó utótagja (mimika) a direkt kommunikáció egyik jelcsoportja, a nonverbális kommunikáció egyik csatornája (Poór és Wacha, 1983). Tágabban értelmezve több mint arcimimika, a többi testi gesztust is magába foglalja. A fonomimika minden beszédhangot egy motoros mozdulathoz köt. Ez a mozdulat szimbolizálja a hangoztatáshoz köthető tárgyat vagy tevékenységet. A beszédhang és az őt képviselő mozdulattal szembeni feltételek: idézze fel a beszédhangot, az olvasni tanulók számára ismert, könnyen mutatható legyen, és ne keveredjen össze hasonló mozdulatokkal. Pszichológiai vonatkozású szempontok is érvényesülnek: a felfelé és előre mutató ujj vagy kéz figyelemfelhívó, pozitív és aktív hatást kelt, míg

az oldalra mozdulás a tagadást sejteti (Forgó, 2011). Az egyjegyű mássalhangzókat bal, a kétjegyű mássalhangzókat két kézzel mutatjuk (1. ábra).



1. ábra

A „n” és a „ny” hang fonomimikai jele (Fazekasné Fenyvesi, 2020)

A vizuális cserék egyik típushibája, hogy a kétjegyű mássalhangzók mennyiségi növekedésére nem figyelnek a tanulók, és keverik az egyjegyű és kétjegyű mássalhangzókat. „Az optikai hasonlóság miatt tévesztett leggyakoribb betűpárok fajtái:

- a) téri helyzet tévesztésből adódó: t-f; t-j; u-n; d-p; b-p; d- b; e-a; é-á; sz-zs;
- b) a formahasonlóságból adódó: u-ü; ú-ű; o-ó; ó-ő; ö-ü; ő-ű; h-n;
- c) kétjegyű egyjegyű tévesztések: c-cs; s-sz; zs-z; gy-g; ty-t; ny-n; ly-l” (Sósné, é. n.).

Az olvasás haladási irányának kiindulópontja a bal testfél. A balkéz használatának másik oka, hogy az összeolvasásánál is balról-jobbra haladunk. Akár magánhangzóval, akár mássalhangzóval kezdődik az összeolvasás, a kiindulópont a baloldal lesz (Fazekasné Fenyvesi, 2020). A rövid magánhangzókat álló, a hosszú magánhangzókat folyamatos mozdulattal jelöljük (2. ábra).

A szoros asszociáció elérése érdekében olyan mozdulatokat vagy mozgássort kerestünk, amelyekhez auditív, vizuális és motoros asszociáció egyszerre kapcsolható. A három feltétel leszűkítette a választható gesztusok variációit jele.



1. ábra

Az i/i hang fonomimikai jele (Fazekasné Fenyvesi, 2020)

A fonomimika ötletét Tomcsányiné Czukrász Róza hozta Magyarországra a XX. sz. elején. (Adamikné Jászó, 2006). Eleinte nem aratott sikert, de már kezdetektől fogva tankönyvírókat inspirált, és ő maga is több könyvet írt. 1925-1950 között a fonomimika az olvasástanítás meghatározott módszere lett, de a személyi kultusz idején eltörölték (Juhász, 2020). Adamikné Jászó Anna (2014), a fonomimika módszerét hungarikumként javasolta éppen úgy, mint Bartók zenéjét, a tokaji bort vagy a gulyást.

Az ötvenes évek kultúrpolitikája primitívnek tartotta, ezért betiltotta a fonomimika alkalmazását. A primitív jelző az egyszerűsége, a gyors érthetősége és biztos megőrzésre vonatkozott. „A burzsoá pedagógia játékos jellegét képviselte, „a szocialista társadalomban ez a módszer nem felelhet meg, nálunk nem válhat mulattató játékká, szórakozássá a tanulás” (Adamikné Jászó, 2014.

147. o.). Az integráló törekvések dinamikája miatt ma már nem vetjük el a segítő megoldásokat, inkább keressük a tanulás oldaláról heterogén összetételű osztályoknál a homogenizálás lehetőségét. A tanulási motiváció ösztönzése is szempont lett, a játékos tanítási mód előnnyé vált. A fonomimika is visszakapja helyét és jelentőségét az olvasás-írás tanítás folyamatában. A módszer az olvasás technikai elsajátítását könnyíti meg a hangoztatással egybekötött kézmozdulatok segítségével. „Mivel a fonomimika minden korábbi eljárásnál sikeresebbnek bizonyult a maga idejében, Fazekasné Fenyvesi Margit újra elővette, leporolta, megújította és közkinccsé tette, mert a saját és kollégái gyakorlati tapasztalatai azt mutatták, hogy a fonomimika még ma is sikeresnek bizonyul az olvasás- és írástanításban” (Juhász, 2020, 180. o.). Megváltoztatva, meghatározott koncepcióra alapozva, a betű/hang felismerés és az összeolvasás hatékony segítő eszközeként (Fazekasné Fenyvesi, 2020).

A ma használt fonomimika jelei nem azonosak az eredeti fonomimika jeleivel (3. ábra). Tomcsányiné Czukrász Róza a hármasszociáció (akusztikus, vizuális és motoros) helyett csak az akusztikus és a motoros jelzéseket hangozolta össze, a betűk vizuális alakját már más vizuális és fonomimikai megerősítéssel oldotta meg. Az olvasás-írás tanítását nem egyszerre, hanem fáziskéséssel tervezte. A komplex elvű fonomimika abban is eltér elődjétől, hogy az olvasás-írás párhuzamos tanítása mellett a kritériumorientált készségek/képességek előkészítésére és a hang/betűtanítás után a megerősítésére külön gyakorlatsorok és szöveggyűjtemény áll rendelkezésre.



2. ábra

Tomcsányiné Czukrász Róza és a komplex fonomimikai jelek eltérései (Tomcsányiné Czukrász 1934, Fazekasné Fenyvesi, 2020)

Az eredeti és a megújított fonomimika jellemzője, hogy a hívóképek és azok első hangjainak leválasztása helyett hangoztatással alakítja ki a hangképzeteket.

Például a „z” hang hagyományos tanítási módja szerint, a zászló képéből a tanulók a szó kimondása után leválasztják a szó eleji hangot, így ez lesz a zászló képe a „z” hang emblémája. A zászlónak nincs hangja, a kiejtés zöngés jellegére nem tudjuk a figyelmet felhívni. A tárgy használati szokásai miatt sincs lehetőségünk a hang és a tárgykép közötti asszociáció kialakítására sem.

A sajátos nevelési igényű tanulóknál konzekvens tünet a hangképzet hiányossága, mert elégtelen az idegrendszer integráló és absztraháló tevékenysége, azaz spontán nem rögzülnek az adott hangok tulajdonságai. Már az olvasás-írás tanulás elején, neuropszichológiai okból a leválasztás hangtanítási módja miatt hátrább kerülnek a start vonaltól.

A toldalékhangos ejtés megelőzését szolgálják az adott hanghoz kapcsolódó hangoztató, felismerő és differenciáló játékok. A hangképzetben így valóban egy hang lesz, és összeolvasáskor ehhez a stabil hangképzethez gyorsabban és könnyebben kapcsolható lesz majd a másik hang.

A gesztus alkalmazása mellett a vizuális megerősítés miatt nevezhető komplex elvű fonomimikának. A fonomimikai ABC jelei a betű formájával, kiejtésével kapcsolatos jellegzetességeit is megragadják.

Minden magánhangzó karakterisztikus szele a szájmozdulat. A magánhangzók betűinél jó vizuális megoldás a szájjállás, mert az ajakartikuláció hasonlít a magánhangzó alakjára (*Meixner Ildikó* ötlete alapján). A szájmozdulat kerek, mint maga a kis nyomtatott „a” betű, csak a kötővonallal kell kiegészíteni. Az á képzésekor nagyra kell nyitni a száját, ebbe az a és a vessző is belefér. Az i/í képzésekor a csukott ajkakat széthúzzuk, erre rárajzolható egy fekvő i/í betű, amit a nyitott mutatóujj jelöl. (2. ábra). Mássalhangzóknál a hangot képviselő tárgy alakjából a betű alakja is levezethető.

Egy tárgy, egy forma részeinek értelmezése gyakran az emberi testrészek beazonosításával történik, ami a konkretizálás egyik módja. A kulcsnak nyelve, a kancsónak szája, az asztalnak lába, a széknek háta van stb. Tárgy tárggyal is beazonosítható: a háromszög háztető, a téglalap téglalakú stb.

Írásnál hangoztatjuk annak a tárgynak a részleteit, amelyekből a betű elemei lesznek. Az absztrakt betűforma részleteit így tudjuk valamilyen tárgy konkrét formájával előkészíteni. A „p” hangot a szappanbuborék pattanó hangja idézi fel. A buborékfújó szívószála a kis nyomtatott betű szára, míg a betű feje maga a buborék (4. ábra).



3. ábra

A p betű vizuális megerősítése (Fazekasné Fenyvesi és Pál-Horváth, 2019)

A hasonló alakú betűknél (például a és á) mindig azt hangsúlyozzuk, amitől eltér két hang (az á betűn vessző van, mert nem a). Ez a jegyelmélet tézisének alkalmazása, amely szerint mindig a különbségek hangsúlyozásának köszönhetően a képzetben is az eltérés dominál, nem a hasonlóság. A jegyelmélet a specifikus és nem a hasonló jegyekből indul ki. A megjelenő ingerekből kivonjuk a specifikus tulajdonságjegyeket (*Eysensk és Keane, 1997*). A betűtívesztés a sok hasonló jegyet tartalmazó betűk között van, mert nem történik meg a specifikumok kijelölése. Például az ö betű tanítása a vizuális jellemzők alapján: körforma, füllel és két pont van rajta. A jegyelmélet szerint: csak ennek van két pontja. A hasonló jegyeket úgyis észreveszik, erre nem erre kell a figyelmet felhívni.

A magánhangzók időtartamának különbségét az i/í, o/ó, ö/ő, u/ú és az ü/ű hangoknál csak vizuálisan nyomatékosítjuk a pontok, vesszők variálásával. Ha ezt akusztikus oldalról nem tesszük meg, nem rögzül az időtartam, mint a beszédhang egyik tulajdonsága. Az Oktatási Hivatal olvasókönyvében ugyanazon beszédhangot két hívókép reprezentál, így az amúgy is bizonytalan hangképzetű tanulóknál nem számíthatunk transzferhatásra.

Az Oktatási Hivatal (a továbbiakban OH) felkért szakértői a tankönyvekben a leválasztás módszerére építik a hang/betű tanítását. Minden magánhangzót két képzetként oktatnak, nem is egymás után. Az „i” hang hívóképe az ibolya, míg az „í” hangot/betűt az íj képével asszociáltatják. Néhány további példa: „ü”: üveg, „ű”: úrhajós, „ö”: öv, „ő”: öz stb. *Meixner Ildikó* diszlexia reedukáció módszere ugyan nagy hangsúlyt fordít a magánhangzók időtartamának differenciálására, de az időtartamok eltérését mégis két szájjállással szemlélteti.

A hang/betűtanítás sorrendjét a komplex elvű fonomimika nem határozza meg, hiszen ez nem olvasókönyv, hanem betű/hangtanítást és összeolvasást segítő módszer. A komplex elvű fonomimika betű/hangtanításának algoritmusa ABC sorrendben követi egymást. A betűtanítás valódi sorrendjét az alkalmazott tankönyvcsalád javaslata alapján lehet tervezni.

A fonomimika módszerét használó, többségi pedagógusok rendelkezésére nem áll a fonomimika alapján megjelenített tárgy, cselekvés hívóképe, ami állandó szemléltető eszközként az osztály falán lehetne. Az OH tankönyvcsalád vagy a Meixner módszer hívóképei néha véletlenszerűen azonosak a fonomimika hívóképével pl. a m hang/betű esetében. A hiátus kreatív megoldási módját a tapasztalatok beszámolóiban írrom le.

De itt is érvényes a betűtanítás sorrendjének tervezésekor a homogén gátlás veszélye. A vizuálisan (pl. írott a és o) vagy az akusztikusan (például d és t) vagy akár mindkettő formában (például

p és b) egymásra hasonlító hangok/betűknél egymás utáni tanításnál a bizonytalan felismerésre, az összekeverésre számítani kell.

További alapelv, hogy a vizuális asszociációt segíti, ha a tanulók egyszerre látják az adott betű valamennyi alakját: kicsit és nagyot, írottat és nyomtatottat, a *g*, *y*, *a*, *á* betűknél a nyomdai alakot is. Függetlenül attól, hogy a nagybetűket vagy az írott alakot később tanulják.

A fonomimika módszere az olvasás technikai részének fejlesztését (azaz az olvasáskészséget) segíti. A biztos hang/betű asszociációt, az összeolvasást, és a folyamatos olvasás kialakulását.

1.1. A gesztusnyelv hatékonyságának bizonyítása

A beszéd kialakulását a gégefő és a lágy szájpad egymáshoz viszonyított helyzetének változása tette lehetővé (Pinkler, 2006). A gégefő az embernél nem ér össze a lágyszájpadal. Ez a fajta anatómiai változás tette lehetővé a tagolt beszéd kialakulását. Az ősember verbális kommunikációja addig az állatok hangadásához hasonlóan a mormogás, hűmmögés, motyogás és mutogatás lehetett. A kommunikáció fejlődését kutatók feltételezik, hogy a hangokkal kifejezett beszédet megelőzték a kézzel adott jelek, a gesztusnyelv. Az ember kezdetleges verbális jelzései tagolatlanok lehettek, főleg érzelmeket, indulatokat fejeztek ki. Ilyen tagolatlan kifejezéseket ma is használunk, leginkább indulatszavak formájában: No! Jaj! Wuw! Brrr! (Berwick, 1998). A fejlődési út alapján a verbális kommunikációt megelőzte a motoros kommunikáció, azaz a gesztusnyelv volt az emberi kommunikáció első és legősibb formája. A hangingerre való ösztönös mozgásreakciók idegrendszeri struktúrái korábban érnek be, mint a később kialakuló intellektuális területek, ezért jóval hamarabb kondicionálható a hang és a mozgás (Pásztor, 2016).

A gesztusnyelv megelőzte, majd kísérte és most is kíséri a verbális kommunikációt. A gesztusoknak nincs egységes, kategorizált rendszerük, beszédünk spontán kísérői. Szerepük lehet a nyelvi jel helyettesítése (hívó mozdulat, fejtrázás stb.), mondanivaló nyomatékosítása (pl. dorgálást kísérő fenyegető mutatóujj mozdulat), a szavakkal kimondott tartalom vitatása (fejrázás, hátra hőkölés), a verbális kommunikáció értésének meggyorsítása.

Összegezve: A mozgás soha nem érzelemmentes, mindig érzelmek kísérik. A mozdulatok, gesztusok színesítik, személyesebbé teszik mondanivalónkat (Tiszai, 2020). Az ősi játékok, rituális táncok érzéseket fejeztek ki mozgással. A gesztusnyelv vitathatatlan előnye, hogy a jelek differenciálhatók, könnyen tanulhatók. A mozgással kísért tanulási forma egyszerűbb, hatékonyabb és nagyobb érzelmi töltettel bír, mint a mozgás nélküli verbalizáció. Az integrációt is hatékonyabbá teszi a motorosan megerősített tanulási forma.

2. Az olvasás-írástanítás előkészítése a sikeres tanulás előfeltételének fejlesztésével

Az olvasás-írástanulásnak vannak általános és vannak speciális feltételei is. A beszéd értése és használata, a figyelem, a munkamemória és a gondolkodás műveletei alapvető kritériumok. Külön kell elemezni az akusztikus és a vizuális és készség/képesség folyamatát, mert direkt módon rájuk épül a hang és a betű tanítása. A tanítást ezért megelőzi, majd a tanítás után a begyakorlásához, rögzítéshez ad támpontokat és segédanyagot egy vizuális és akusztikus felismerést, differenciálást segítő segédanyag. A fonológiai előkészítés a beszédhanghalló készség kialakítása a hangoztató és a felismerő játékok gyakorlatok segítségével. A beszédhangok differenciálására vonatkozó tervezés már a fonológiai tudatosság képessége, a beszédhanghallás legmagasabb szintje.

2.1. Az olvasás-írástanítás fonológiai előkészítése

A fonológiai előkészítés első lépése a *hangoztatás*, hangutánzás, a beszédhangok önálló létezésének bemutatásával a *hangképzet kialakítása*. A hangoztatás célja, hogy a tanulók önmagában hangoztatva ismerjék meg és rögzítsék a beszédhangok tulajdonságait. A sikeres megkülönböztetés egyik feltétele, hogy tudják, mi az, amit differenciálniuk kell, tisztában legyenek a szavak alkotó elemeivel, a hangokkal. Egyszerűbb a tevékenység, ha hosszan ejthető réshangokról van szó (például a „sz” hang) Ezeket tetszőleges időtartamban és hangerővel produkálhatjuk, és nem áll fenn a toldalékhangos képzés veszélye. Zárhangok (például a „b” hang) önálló ejtése már nehezebb, mert a zöngésség érzékeltetése kísérőhang megjelenésével jár. Segít a hangképzet kialakulásában az is, mennyire látható az artikuláció mozdulata. Egy ajakhangot (például a „m” hang) könnyebben utánoznak a gyermekek, mint egy szájtéren belül képzett, mediális hangot (például a „k” hang). *Valamennyi hang önálló hangoztatásának eszközei* a hangutánzó játékok, amelyeket tetszés szerint lehet ismétetni, adott betű tanításának előkészítéséhez alkalmazni. A hangoztatást –az eddig is jól ismert hangutánzó gyakorlatoktól eltérően– a hang önálló kiejtésével kérjük (például a kakas hangja csak „k”, és nem kukurikú). A gyakorlás árnyaltságát fokozza különböző szituációs helyzetekben a hangképzet

időtartamának és hangerejének változtatása, a beszédhangok tulajdonságainak rögzítése. A hangképzet kialakulása a hangoztatás gyakoriságától függ. A mennyiség mellett a minőség is feltétel: csoportos hangoztatásnál a fokozott hangerő torzíja a képzést és elveszhetnek a beszédhangok természetes tulajdonságai. Ezért a javasolt hangoztató játékoknál természetes hangerőt kérünk, ne akarják egymást túlkiabálni. A beszédhanghallás készség következő fejlődési lépése a *beszédhangok felismerése*, a hangképzet aktivizálódása. A felismerés első fokozata, ami a hang önálló észlelése. Második fokozat az adott hang azonosítása *hangkörnyezetben*: először a szó eleji, majd a szóvégi, végezetül a hangsoron belül lévő hangok észlelése. A legnehezebb a hangsor valamennyi hangjának sorozatban történő felismerése, mert ez a feladat a beszédhanghallás készsége mellett a sorrendiség (szerialitás) készségét is feltételezi. A beszédhanghallás fejlesztésének ez a fázisa a szókincs gyarapítás eszköze is. A beszédhanghallás készség legmagasabb szintje a *hangok megkülönböztetése*. A differenciálásnál csupán egy komponensben eltérő, más összetevőkben azonos hangpárok különbségét kell megítélni. A nehézségi elvek ugyanazok, mint a felismerés fázisában: önálló hangoztatással egyszerűbb a differenciálás. Szóban a megkülönböztetés szókezdő helyzetben a legkönnyebb, majd szó végén, és a legnehezebb a szó belsejében, illetve hangtorlódásban. A beszédhangkészség akkor mondható kialakultnak, ha a tanulók a csupán egy jegyben történő eltérést is érzéklni tudják. Ezek a megkülönböztető jegyek a beszédhanghallás komponenseinek felelnek meg: a képzés helye, módja, a zöngés-zöngétlen ejtés és az időtartam különbség (Fazekasné Fenyvesi, 2006). Magánhangzók eltéréseinek megfigyelése gyorsabban hoz sikerélményt, mert a képzésük karakterisztikus, és csak a képzés módjában különböznek egymástól. Az eltérő hangok hallási megkülönböztetése magától a differenciálható hang tulajdonságától is függ: legkönnyebb a képzésmód különbség hallási differenciálása, ezt követi a képzés helye szerinti különbség, majd a zöngés, zöngétlen eltérés meghallása. Legnehezebb a hangok időtartam különbségének felismerése. Az utolsó két jellemző igényli a legváltozatosabb bemutatási, gyakorlási formákat (Fazekasné Fenyvesi, 2006).

2.1. Az olvasás-írástanítás vizuális előkészítése

A formaészlelés és a formamásolás készsége különböző pszichikus funkciók koordinációja. A műveletben az alábbi összetevők adnak információkat a vizuális észlelés teljes rendszeréről: *vizuális analízis-szintézis* (a forma elemei és egymáshoz való viszonyuk). Az alakzat felfogásának első lépése a mennyiségi és a minőségi elemekre bontás. Ha minden elem arányosan megjelenik, és ahhoz a formarészlethez kapcsolódik, ahol eredetileg is van, az analízis és szintézis teljesnek mondható. Az *alak-háttér kiemelés* során a formát állandó jegyei alapján észlelni tudjuk függetlenül a forma nagyságától, helyzetétől, tónusától, háttérétől (Gerebenné Várbíró, 1994). Az *alakkonstancia* a betűforma vagy elemeinek állandósága. A látszólagos eltérések ellenére a betűk megőrzik eredeti alakjukat a felismerés folyamatában. Minden betűnek legalább négy alakja van: kicsi és nagy, írott és nyomtatott forma, ezért a konstancia megléte a betűfelismerés karakterisztikus feltétele. A *téri helyzet* a betű elhelyezkedési irányára és a betűk közötti viszonyokra vonatkozik. A téri helyzet megítéléséhez a vonatkoztatási alap először a saját test, majd a betűk elhelyezkedési eltérései. Utolsó állomás adott betű téri helyzetének megítélése önmagában (Fazekasné Fenyvesi, 2013).

Az *arány* értelmezése a betű elemei közötti pontos méretészlelést jelenti. Arányt kell értelmezni, amikor a nyomtatott kis és nagy betűalak egyforma, csak nagyságban van eltérés például *o-O* betűk. Az írott betűk hurok elemei, vagy a kisbetűk szárának nagysága is arány alapú differenciálást igényel.

3. A fonomimikai módszer bevalásának első tapasztalatai

A komplex elvű fonomimikát ismerteti, és az olvasás-írás tanítás módját az integráció szemléletében mutatja be az „Olvasástanítás fonomimikával” című könyv (Fazekasné Fenyvesi, 2020). Jelentős létszámú (jelenleg 626 fő), zárt csoport tagjai érdeklődnek és próbálják ki a módszert. Az önként jelentkező, a fonomimikát valamilyen módon alkalmazó tanítók, gyógypedagógusok interjúk keretében számoltak be első tapasztalataikról. A közlések kvalitatív módon reprezentálják a módszer gyakorlati használhatóságát. Az interjúk egységesítésében a módszer minősítése nem szerepel.

3.1 Többségi iskolában tanító, az interjút vállaló pedagógusok tapasztalata

Átlagos szociális környezetből jövő tanulókat tanító pedagógus: a fonomimika módszerét teljes mértékben alkalmazza. A vizuális és az akusztikus előkészítés és begyakorlás segédanyagait ritkán használja, mert az OH tankönyvei elég előkészítő és megerősítő feladatlapokat kínálnak fel. A fonomimikai hívóképek hiányát nem kellett áthidalnia, tanulói rendelkeztek már hangképzetekkel, hangállandóságuk miatt nem zavarta őket az OH tankönyvek és a fonomimikai jelek hívókép eltérése. „Ez is ugyanaz a hang, csak másképpen jelöljük” -viszonyultak a tanulók az eltéréshez. Különleges

gondozási igényű tanuló az osztályban nincs. Az online oktatási idő alatt a motoros megerősítés előnyös volt, a szülők is átvették. Felmérései alapján nincs elmaradás tanulók olvasás-írási teljesítésében.

Átlagos szociális környezetből jövő, integrált tanulókat is oktató pedagógus: a fononimikát használja, segédanyagként az OH tankönyve szolgált. A ráhangoláshoz meséket is használt. Az integrált, illetve a két BTMN tanuló az egyéni fejlesztés során az előkészítő és a megerősítő gyakorlatokat megkapták. A szógyűjteményeket is végig használta. A jeleket egy esetben módosította („b” hang), száj elé tett kézformával mutatta be (eredetileg a kéz a hason van). A SNI tanulók még használják a kézjeleket, az osztály többi tagja már nem. Az OH hívóképeit a fononimikai hang/betűtanítás után tette fel a falra, a tanulókat a hívókép változás ezért nem zavarta. Mindig integrált osztályban tanított, de most első alkalommal volt egységes a felmérése, elmaradásokat nem tapasztalt.

3.2 *Eltérő tantervű általános iskolában tanító, az interjút vállaló gyógypedagógusok tapasztalata*

Hátrányos környezetű, szegregált iskolában tanulókat oktató gyógypedagógus: *Meixner* tankönyveket használ, de fononimikával tanít. Még harmadik osztályban is szükségesnek tartja a motoros megerősítést. A hívóképek több esetben azonosak, eltérés esetén összehangolja őket. Pl. az egér cincog (*Meixner* hívókép), mutassunk rá, hogy ez az egér! (Fononimika jele). Tanulói nagyon viccesnek tartották a „mutogatást”, eleinte jókat nevettek rajta Gyorsan megszerették, a bizonytalan hang/betűfelismerők még használják a motoros jeleket.

Nem tipizálható háttérű, értelmileg akadályozottak osztályában tanító gyógypedagógus: A fononimikát, „mint szájról-szájra terjedő segítségi módot” már ismerte, de egységes rálátása eddig nem volt. Csak fononimikával tanít és *Meixner* hívóképeket használ. Mindegyik tanuló használja a fononimikát, van, aki csak így tud szavakat olvasni. Az előkészítő és megerősítő gyakorlatok az egyéni differenciálás segédeszközei. A fononimika jeleit a megértésben más területen is alkalmazza pl. szakasrendszerek, instrukcióértés.

Halmazottan sérült tanulókat oktató-nevelő gyógypedagógus: a hangok/betűk megértéshez használja a fononimikai jeleket (összekapcsolva az AAK motoros elemeivel). A fononimikai jelek konkretizálják a beszédhangokat, ezáltal a hangok jelentést kapnak. Tanulói mozgásfogyatékoságuk korlátai alapján tudják mutatni, de a felismerésben értelmezik. A szülők is használják otthon a fononimikai jeleket. Az egyéni differenciálás szerves része munkájának, így az előkészítő és a megerősítő feladatokat ennek függvényében tudja adaptálni.

3.3 *Utazó tanári alkalmazásban dolgozó logopédusok tapasztalata*

Kiemelten hátrányos helyzetű térségben fejlesztő logopédus: átlagos értelmi képességű tanulói valamennyien a BTMN kategóriába tartoznak, 2-3 osztályban még keverik a betűket és a hangokat. A fononimikai jeleket azonnal elfogadták és még egyéni jeleket is kitaláltak, vagy a meglévőket más formában is értelmezték. Környezetükből és életmódjukból adódó feszültségeiket csökkenti, hogy az olvasáshoz a mozgás lehetőségét is megkapták. A permanens akusztikus differenciálási elmaradások látványosan nem javultak, de a vizuális differenciálás igen: a pont és a vessző jelzésének eltérő mozdulata óta nem keverik az ékezetes betűket.

Integráló és nem integráló óvodában fejlesztő logopédus: a hang és betűtanítás előkészítésében intenzíven használja a fononimikát. A gyermekek örömmel fogadták, kérésükre mondókákat és gyermekdalokat közösen „fordítanak”, azaz a szöveget fononimikai jelekkel kísérik. Szeretik a beszédhangokkal foglalkozó játékokat, valamennyit kipróbálta és változtatás nélkül használni tudta. Az artikuláció javítását hagyományos módon végzi, nem tudja behatárolni, a fejlődés mennyire köszönhető a fononimikának vagy a logopédiai fejlesztésnek. Felmérése alapján a beszédhibás és a tisztán beszélő óvodások eljutottak a beszédhangok differenciálásig (fonológiai tudatosságig).

4. Összegezés

Az olvasás-írástanítás akkor sikeres, ha a tanulók megértik a beszédhangok és a betűk szerepét, ismerik minden tulajdonságát, számukra a fonológiai tudatosság és a betűk alakja közötti eltérés megítélése gyors műveletté válik. A komplex megközelítés ennek érdekében minden érzékszervet felhasznál. A gesztusok értelmezése ősi jellegénél fogva nem sérülékeny, ugyanakkor motivál, mert a mozgást mindig érzélem kíséri. A gyermekeknek ösztönös igényük a mozgás és a gesztusokon keresztüli értelmezés. A kéz és az ujj jelzései a vizuális és az akusztikus feldolgozási folyamat sérülése esetén is megtámogatják a felzárkóztatást. A sajátos nevelési igényű tanulók indulásnál hátrább állnak a startvonaltól, de a fononimika mankót ad nekik és utolérhetik előnnyel induló társaikat (majd eldobják a mankókat). Az integráció és az inklúzió módszertani paradigmaváltása elmaradhatatlan, a fononimika a váltás egyik megvalósulási eszköze lehet.

IRODALOMJEGYZÉK

- Adamikné Jászó Anna (2014): Kézjelek és hangok. *Magyar Nemzet*, 22. 38. sz. 146-147.
- Berwick, R. C. (1998): "Language evolution and the minimalist program: the origins of syntax." In: *Approaches to the Evolution of Language. Social and Cognitive Bases*, eds J. R., *Betűbarangoló. Abécés munkatankönyv*, II. kötet. Oktatási Hivatal, Budapest. Forrás: https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-MIR01TA_II_teljes.pdf [2021.04.12.]
- Eysenck, M. W és Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2013): *Az orientációs képességek fejlesztésének módszertana*. Forrás: www.tankonyvtar.hu [2019. 08. 06.]
- Fazekasné fenyvesi Margit-Pál-Horváth Rita (2019): *Olvasás-írás 3-4. IV. kötet*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2020): *Olvasástanítás fonomimikával*. SZTE JGYPK Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Forgó Sándor (2011): *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Gerebenné Várbíró Katalin (1994): *A Frostig-terápia hatása a vizuális észlelési képességek fejlődésére 4-8 éves beszédhibás, tanulási zavar tüneteit mutató gyermekeknél*. Kandidátusi értekezés. BGGYFK, Budapest.
- Juhász Valéria (2020): Fonomimika újratöltve. Könyvismertető Fazekasné Fenyvesi Margit: Olvasástanítás fonomimikával. Komplex elvű fonomimika című könyvéről. *Fejlesztő Pedagógia*, 31. 1-3. sz. 180-183.
- Pásztor Attila (2016): *Az induktív gondolkodás technológia alapú mérése és fejlesztése*. SZTE, DI, Szeged.
- Poór Ferenc és Wacha Imre (1983): *A pedagógiai kommunikációs képességek*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- Sósné Pintye Mária (é. n.): *Feladatbank 1. Alapozás*. Forrás: <https://docplayer.hu/3916516-Feladatbank-1-alapozas-keszitetten-sosne-pintye-maria.html> [2019. 08. 20]
- Pinkler, St. (2006): *A nyelvi ösztön*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Tiszai Luca (2020): *Zene és transzferhatás*. SZTE JGYPK Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Tomcsányiné Czukrász Róza (1934): *A fonomimikai módszer Magyarországon*. Lampel R. (Wodianer F. és Fiai) Könyvkiadóvállalata, Budapest.

OKTATÁSI CÉLÚ ROBOTOK ADAPTÁLÁSA SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK INTEGRÁCIÓJÁBAN ÉS KÜLÖNNEVELÉSÉBEN

MUCSINÉ ERDEI MÓNICA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet,
Szeged, Magyarország
mucsine.erdei.monika@szte.hu

1. Változó tudáskonceptiók, tanulási környezet és „digitális beavatottak” az oktatásban

A 21. század egyik új kihívását a gyorsan változó tudáskonceptiók jelentik, az oktatás felé folyamatos megújulás iránti igény jelentkezik. Nehezen jósolható meg pontosan, hogy milyen tudásra lesz szükségünk a jövőben, ezért a képességeknek, az új helyzetekhez való alkalmazkodni tudásnak, adaptív szemléletnek (vö. digitális darwinizmus), valamint az olyan affektív tényezőknek, mint a kitartás, az önszabályozás és a tanulási motiváció jelentősen felértékelődik a szerepe (*Racskó, 2017, Habók, 2011, Józsa és Fejes, 2012, Molnár, 2003*).

Az otthoni életterben új feltételekkel néznek szembe a diákok - beleszületnek egy olyan digitalizált környezetbe, melyben „csak az az ember lesz képes élni, aki érti a digitális világ működésének logikáját, megtanul a mesterséges intelligencia algoritmusai által működtetett szolgáltatásokkal, termékekkel, robotokkal együtt élni” (*Csepeli, 2020. 172. o.*) *Z. Karvalics (2011)* egyfajta „digitális anyanyelvhasználatként” definiálja azt a folyamatot, ahogy az új generációk szinte észrevétlenül magabiztos felhasználókká válnak, és azokat az újgenerációs fiatalokat, akik ebbe az „erőforrásként kezelt, részvételi jelenléttel folyamatokba bevont, tudatosan tervezett eszköz-szolgáltatás-, játék- és tanulási környezetben” nőnek fel *digitális beavatottként* (digital initiate) aposztrofálja.

Gyakori kutatási téma napjainkban az IKT, mint tanulási, oktatási környezet által biztosított lehetőségek feltárása, a megvalósítás lehetőségeinek és nehézségeinek felvázolása. Szélesebb perspektívából szemlélve a témát már nemcsak az a fő kérdés, hogy a felhasználók milyen attitűddel, milyen irányú motivációval és milyen gyakran használnak technológiát a tanítási folyamatban. Centralizálttá válik az a téma, hogy az oktatásban megjelenő digitális technológia milyen módon javíthat az egyéni tanulástechnikáján, a tanulás hatékonyságán, későbbiekben a tanulók életvezetési minőségén, és hogyan járulhat hozzá az egyén eredményességéhez és munkavégzésének hatékonyságához (*Ollé, 2015*).

Az OECD *The Future of Education and Skills 2030* oktatási projektjében is megjelenik a személyre szabott oktatási környezet jelentősége, továbbá a tanulás terén a különböző tapasztalatok összekapcsolása, a másokkal való együttműködés, a technológiai és adatkezelési műveltség hangsúlyossá válik (*Molnár, Turcsányiné és Kárpáti, 2019*). Magyarország *Mesterséges Intelligencia Stratégiája (2020)* felvázolja azt a jövőképet, hogy 2030-ra a munkahelyek közel negyedét fogja érinteni a munkafolyamatok automatizálása, más kompetenciákat igénylő munkahelyek létrejötte. Az egyéni képességek és készségek alapján kialakított egyéni tanulási utak hozzájárulnak ahhoz, hogy mindenki aktív szerepet játszasson a munkafolyamatokban (*Turcsányi-Szabó, 2006, 2001, idézi: Molnár, Turcsányiné és Kárpáti, 2019*), ennek megalapozásában az oktatási célú digitális eszközhasználatnak, a robotikának jelentős szerepe van.

Komenczi (2009, idézi Virányi 2014) négy szempontot vázol fel, melyek a megfelelő tanulókörnyezet kialakítása szempontjából alapként szolgálhatnak:

- a) tanulóközpontúság,
- b) tudásközpontúság,
- c) értékelésközpontúság,
- d) közösség központúság.

A digitális eszközök alkalmasak arra, hogy e szempontok érvényesülését támogassák.

Az utóbbi egy év tapasztalatai személyiségünkötől, észlelésünkötől függően felerősítették vagy épp elmosták a személyes kapcsolatra épülő oktatás és a technológiai alapú, térben egymástól elkülönülő szereplőkre épülő tanítás közti különbséget. Az oktatás és technológia elkülönítésére épülő kétpólusú szemlélet sajátja, hogy kommunikáció és információ megosztás lehetőségei szempontjából átjárhatatlanul szeparálja a kétféle tanulási környezetet. Ezzel szemben integrált tanulási környezetről (*Ollé, 2015*) beszélhetünk az esetben, amikor egy új szempontot választva a kommunikációs

lehetőségek helyett az információ megosztás és kommunikáció céljához, feladatához, soron következő lépéséhez igazodva választjuk ki a megfelelő technológiát.

Prievara (2020. 41. o.) a digitális eszközök kiválasztásában a következő szempontokat véli fontosnak:

- „a) a pedagógus pontosan lássa és értse az adott alkalmazás használatának pedagógiai okát, célját és hasznát;
- b) rendelkezésre álljanak az elégséges (nem feltétlenül az ideális!) feltételek a tervezett tanóra kivitelezéséhez (pl. számítógépek, tabletek, internetkapcsolat);
- c) rendelkezzen a pedagógus olyan szintű digitális kompetenciával, amely lehetővé teszi, hogy a pedagógus értően használni tudja a digitális eszközöket, és a felmerülő kisebb nehézségeket meg tudja oldani;
- d) a pedagógus ismerje a digitális eszköz használatának ár/érték arányát (jelen esetben a befektetett munka, előkészület, szervezés, idő / pedagógiai haszon)” (*Prievara, Lénárd és Katona, 2020*).

E felsorolás egyben arra is felhívja a figyelmet, hogy a pedagógusok folyamatos képzése, önképzése digitális tudás terén is elengedhetetlen.

2. Digitális környezet, oktatás és képességek

2.1. A digitális környezet hatása a tanulók és a tanárok tevékenységeire

Lénárd (2015) a néhány fontos változásra hívja fel figyelmünket a tanulók tevékenységei, jellemzői kapcsán, melyeket a digitális korban felnövekvő diákok környezetének változása indokált.

a) *Gyors és sokrétű ingerekhez való hozzászokás*, illetve az ingereknek az alkalmazása, amely alkalmassá tesz a megosztott figyelemre, azonban ez nem jelent párhuzamos és elmélyült gondolkodást minden esetben.

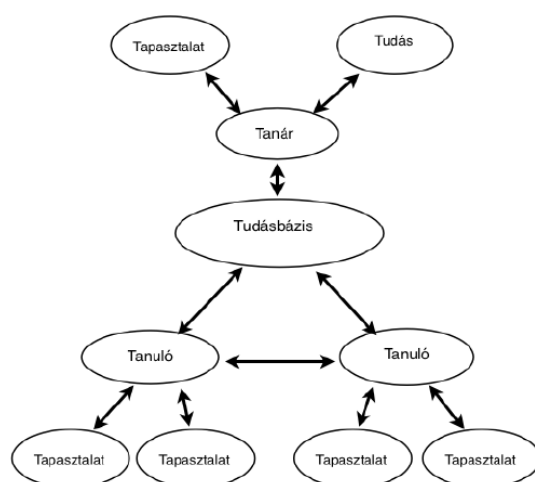
b) *Információs türelmetlenség*, ha az információk nem érkeznek megfelelő sebességgel vagy nem megfelelő az intenzitásuk. Ez rendkívül fontos jellemző a szövegfeldolgozás szempontjából, mert a diákok számára a korábban informatív, érdekes szövegek már nem hatnak azonos módon. Kimutatták, hogy a gyakorlott, illetve az alkalmi (vagy teljesen hátrító) internet-, illetve számítógép-használók esetében más agyi területek aktívak olvasás közben (*Small és Vorgan, 2008* idézi *Lénárd, 2015*).

c) Több feladat szimultán, illetve időosztásos módon történő feldolgozása, melyet *multitasking* gondolkodási struktúráként is azonosíthatunk (*Ollé, Papp-Danka, Lévai, Tóth Mózer és Virányi, 2013*). A hagyományos, szekvenciális gondolkodás bizonyos pontokon szimultáná válik, és gyors egymásutánban több, különböző feladatelem megvalósításaként történik.

d) „Always online - generáció” - a közösségi hálók térnyerésével folyamatosan a közösségben-hálózatban történő lét, gondolkodás, szórakozás, tanulás jellemzi ezt a generációt. A hálózatosodás azonban hiába generációs jellemző, nem jelentkezik automatikusan a tanulási tevékenységekben (*Fehér és Hornyák, 2011*), a közösségszervezésben azonban hatalmas jelentősége lehet. Az e hálózati létre épülő *konnektivizmus* elmélete egyfajta új tanuláselméletként jelenik meg egyes felfogások szerint, mely a jövő, a Web3 tudásbázisa lehet (*Turcsányi-Szabó, 2013*).

Gyarmathy (2013) az információ-feldolgozás folyamatos változására hívja fel a figyelmet a digitális korban. Véleménye szerint egyre jelentős szerepet kap az átfogó, téri-vizuális feldolgozás, amely akár előnyöket is jelenthet a sajátos nevelési igényű tanulók számára a jövőben – azok lehetnek a digitális kor nyertesei, akik egyszerre tudják alkalmazni a logikát és a kreativitást.

A tanulói és tanári szerep változása kapcsán *Virányi* (2014) az *e-learning paradigma* fogalmát (*I. ábra*) vetíti elénk, melyben a tanár egyfajta konzultációs szerepet tölt be, míg a tanulók (akár digitális úton szerzett) előzetes tapasztalatai is jelentős szerepet játszanak a tanulási folyamatban, a közösen megkonstruált tudásban.



1. ábra

Az e-learning paradigma. (Forrás: Virányi, 2014)

2.2. Digitális oktatás és sajátos nevelési igény

A digitális oktatás és a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával kapcsolatos nemzetközi kutatási eredményeket az alábbiakban összegezve Virányi (2014) felhívja a figyelmet arra, hogy jelentős különbségek mutathatók ki a fellelhető kutatások arányában fogyatékoságspecifikusság szempontjából. Az értelmi fogyatékoság kapcsán e terület vizsgálata jelentősen alulreprezentált.

Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Gyermekek Oktatásáért (European Agency for Development Special Needs Education, továbbiakban: EADSNE) szervezet 2001-ben végzett átfogó kutatásában megfogalmazta, hogy az IKT alkalmazásának igazi pedagógiai értéke a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában az, ha egy-egy új eszköz módszertanilag, tartalmilag illeszkedik a tantárgyi és a tanulói sajátosságokhoz, valamint a célokhoz adaptálható.

Az UNESCO IITE 2006 állásfoglalása alapján a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában a digitális eszközökre általános oktatást segítő eszközként, és a kieső funkciók pótlásának eszközeként is tekinthetünk. Az IKT eszközöket a következőképpen csoportosíthatjuk:

- 1) kompenzációs eszközök,
- 2) didaktikai (pedagógiai) eszközök,
- 3) kommunikációs eszközök.

Longman és munkatársai felosztásában az IKT általános szerepe nem jelenik meg, hanem a speciális szempontok hangsúlyosak, amikor a (1) segítő/támogató eszközök (Assistive Technology), (2) augmentatív kommunikációs eszközök, (3) fejlesztő habilitációs/rehabilitációs célú eszközök, (4) diagnosztikus célú eszközök csoportjait különbözteti meg a gyógypedagógiai oktatásban (Longman, Jones, Clarke és Woollard, 2009).

Adam és Tatnall (2008) jelentősnek tartják az önállóság, az önirányított tevékenység fejlődését az IKT eszközök sajátos nevelési igényű tanulók tanulási folyamatba való integrálása nyomán, melynek háttérében a tervszerűség és kollaborációra alapozott IKT-tapasztalat áll.

3. Integráció - inklúzió

Az integráció tipológiája többdimenziós. Az alkalmazkodás szemszögéből (ki alkalmazkodik kihez) vizsgálva tipikus formái a fogadás és a befogadás. A fogadás típusú integráció a sérült gyermek alkalmazkodásában érhető tetten, a fogadó iskola azonban semmit nem változtat korábbi pedagógiai gyakorlatán. Az integrált tanuló speciális megsegítést külön fejlesztő órákon kap, szakemberek által. Befogadásról (inklúzió) akkor beszélhetünk, ha az iskola alkalmazkodik tanítási stílusával, módszereivel és alkalmazott eljárásaival a tanulók egyéni jellemzőihez, személyiségéhez. Ilyen értelemben válik biztosítható a „nevelési lehetőségek igazságossága” (Réthy, 2003. 287. o.), a pedagógiai értelmű „egyenlőség eszménye” (Mesterházi, 1998. 217. o.), a „school for all” ideálja (Réthy, 2013).

Az integrációt nyolc szempontból vizsgálta Bonderer: (1) nevelési cél; (2) nevelési eszköz; (3) egységesítés /normalizációs hangsúly/; (4) részleges integráció; (5) elfogadás; (6) alkalmazkodás; (7)

szolidaritás ; (8) emancipáció. A vizsgált szempontok hangsúlya vagy kombinációja dönti el, hogy az integráció mely tipikus formája válik explicitté a gyakorlatban (idézi Csányi és Perlusz, 2001).

Krausz (2021) tanulmányában összefoglalja, hogy az integráció/inklúzió milyen pozitív és negatív szerepet gyakorolhat kognitív, affektív és szociális területen az atipikus és a tipikus fejlődésmentű tanulók szemszögéből. A szerző kiemeli, hogy a kognitív területek fejlesztése szempontjából az inkluzív oktatás személyi és tárgyi feltételeiben a tanulók igényeihez igazodik. Az IKT eszközök felhasználása pedig pozitívan befolyásolja a tanulók motivációját, azaz az affektív terület szempontjából is jelentős szerepet tölt be a digitalizálódás.

3.1. Integráció és digitális esélyegyenlőség

A digitális oktatás, avagy az IKT a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának nemzetközi szakirodalmában egyaránt jelentős, mind az együttnevelésben, mind a gyógypedagógiai oktatás területén:

„a) az inkluzív iskolai, tanulási környezetben jelentős mértékben képes támogatni a befogadást, a gyermek tanulási folyamatokba való beilleszkedését az egyéni szükségletek figyelembe vételével,

b) az egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása és az életen át tartó tanuláshoz szükséges képességek kialakítása szempontjából nem kerülhető meg alkalmazásuk az inkluzív és a különnevelés formájában alkalmazott tanításban sem” (Virányi, 2014. 40. o.).

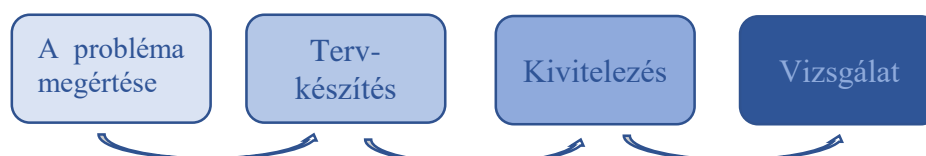
A mindkét ellátási formához kapcsolódó pozitív szerep felvázolása mellett fontos felhívunk arra is a figyelmet, hogy a kutatások alapján a speciális (különnevelő) iskolai oktatásban nem használják ki az IKT eszközök adta lehetőségeket a sajátos nevelési igényű diákok oktatása során olyan mértékben, mint az együttnevelést folytató intézményekben (pl. Copley és Ziviani 2004 idézi Virányi, 2014). Inkluzív körülmények között az IKT kihasználásnak hiánya jelentősen ronthatja a tanulók esélyegyenlőségét, a kirekesztés veszélyét hordozza magában (Brodin és Lindstrand 2003 idézi Virányi, 2014).

Az esélyegyenlőség egyik fontos eleme az *infokommunikációs akadálymentesség*, mely biztosítja az egyenlő esélyű hozzáférést a sajátos nevelési igényű tanulók számára a tananyagokhoz, eszközökhöz, fejlesztési lehetőségekhez (Aknai, 2020).

4. Robotika az oktatásban – problémamegoldás és algoritmusok

Virányi Anita 2019-es konferencia-előadásában vázolta fel, hogy az edukációs technológiák alkalmazásában mely innovatív lehetőségek nyerhetnek egyre inkább teret a közeljövőben - a trendek a mobiltanulás, a robotok, a gamifikáció, illetve az exergame technológiák irányába mutatnak. Az általa idézett nemzetközi vizsgálatok (Lieto és mtsai., 2017; Encarnacao és mtsai., 2017) arra is felhívják a figyelmet, hogy a robotok alkalmazása eredményes lehet tanórai és tanórán kívüli alkalmazás során is, olyan képességfejlesztési fókusszal mint például a kognitív funkciók, a beszéd produktív és receptív területei, egyensúly és koordináció, szociális kompetencia fejlesztésének területei (SaatciOğlu és Boru, 2015 idézi Virányi, 2019).

A hazai szakirodalmi háttérrel vizsgálva Aknai Dóra Orsolya szerepe jelentős a sajátos nevelési igényű tanulók IKT-val és a robotikával kapcsolatos oktatásában, a fejlesztési lehetőségek feltárásában. A szerző az oktatási robotika jelentőségét a *problémamegoldó gondolkodás* szempontjából is elsődlegesnek tartja – a robotok alkalmazásának alapja megegyezik a Pólya György által leírt probléma megoldási fázisokkal (2. ábra) (Pólya, 1969 idézi Aknai, 2020).



2. ábra

A problémamegoldás fázisai (Kép forrása: saját szerkesztés)

A problémamegoldó képesség szerepe kiemelkedő a tanulásban, a tanultak mindennapi életben való alkalmazásában alapvető fontosságú (Molnár és Pásztor-Kovács, é.n.). A kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a problémamegoldás kollaboratív környezetben olyan kulcsfontosságú 21. századi képesség, melyet iskolai körülmények között is fejlesztenünk kell.

A problémamegoldás mellett az algoritmikus gondolkodás fejlesztése során jelentenek a robotok kulcsfontosságú szerepet, lehetőséget a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásában. Miért használunk algoritmusokat? Szerepük rendkívül hangsúlyos az alapvető tanulási technikák, műveletvégzési sémák kialakításában. Az algoritmus bizonyos konkrétan meghatározott műveleteknek olyan - leggyakrabban időrendi - sorrendje, amely megadja az azonos típusú feladatok megoldásmódját. Olyan tudatosan elvégzett, végrehajtott művelet sor, amely elvezet a feladat (a probléma) megoldásához (Szántó, 2002).

Az algoritmusok kialakításának szintjei Szántó (2002) szerint:
elemi műveletek → feladatmegoldó rutinok → eljárások → problémamegoldási stratégiák.

Aknai és Birinyi (2019) munkája a robotika foglalkozások során az algoritmusok alkalmazásának hat különböző, egymásra épülő nehézségi szintjét írja le (1. táblázat).

1. táblázat: Robotokkal való fejlesztés nehézségi szintek szerinti besorolása
(Forrás: Aknai és Birinyi, 2019. idézi Aknai, 2020. 155. o.)

Nehézségi szint	Tevékenység	Feladat	Gyermeki tevékenység
1	Kész, egyszerű algoritmusok végrehajtása. Mozgás két pont között.	Hajtsák végre a megadott kódsort! Jussanak el A-ból B-be!	A gyerekek eljátszák az előre megadott utasításokat.
2	Két, összetettebb algoritmus végrehajtása. Mozgás több pont között.	Hajtsák végre a megadott kódsort! Jussanak el A-ból B-be, de (ne) érintsék C-t!	A gyerekek eljátszák az előre megadott utasításokat.
3	1-es vagy 2-es szintű algoritmusok átalakítása, adott feltétel alapján.	Változtassuk meg az adott kódsort úgy, hogy jussanak el A-ból B-be, de érintsék C-t!	Megbeszélik, kipróbálják, hogy lehet a megadott utasításokat módosítani, hogy teljesüljön a feltétel. Új algoritmus kódolása.
4	Algoritmus létrehozása önállóan, 1-es szintű feladathoz.	Tervezzék meg, hogyan lehet eljutni A-ból B-be!	Önállóan alkotják meg a feladathoz az algoritmust.
5	Algoritmus létrehozása önállóan, 2-es szintű feladathoz.	Tervezzék meg, hogyan lehet eljutni A-ból B-be úgy, hogy (ne) érintsék C-t!	Önállóan alkotják meg a feladathoz az algoritmust.
6	Algoritmus létrehozása önállóan, 1-es vagy 2-es szintű feladathoz.	Keressenek többféle utat A-ból B-be, esetleg közben (ne) érintsék C-t!	Önállóan alkotnak a feladathoz többféle algoritmust, azokat össze is hasonlítják.

A robotok alkalmazása minden gyermek számára fejlesztő hatású, de kifejezetten az SNI gyermekek esetében a biztonságot adó, ítékezés nélküli környezet; a sokszor ismétlés lehetősége; az azonnali visszajelzés és megerősítés valamint a kommunikáció több csatornájának fejlődése mind – mind a robotok tanórai és tanórán kívüli alkalmazása mellett szóló fontos érvek (Aknai, 2020, DPMK, 2017).

4.1. Robotika a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását szabályozó dokumentumokban

A 2020-ban bevezetett NAT-ban hangsúlyosabb szerepet kapott a digitális oktatás – az informatika tantárgyat felmenő rendszerben felváltja a megváltozott tartalmú digitális kultúra és a tipikus fejlődésmentű vagy integráltan tanuló SNI tanulók egyes diagnosztikus csoportjai számára készülő szabályozó dokumentumban már alsó tagozatban, 3. évfolyamtól helyet kapott a robotika.

A tanulásban akadályozott tanulók is 3. évfolyamtól már digitális kultúra tantárgyat tanulhatnak, amelyben azonban nem jelenik meg a robotika kifejezés, helyette a *Problémamegoldás digitális eszközökkel és módszerekkel található meg* és a témakörön belül az algoritmikus gondolkodás fejlesztése körvonalazódik, fókuszában továbbra is a technógrafikával. Rendkívül pozitív azonban, hogy a Problémamegoldás témakör arányaiban a leghangsúlyosabb szerepet kapta a tantárgyon belül a 2 éves ciklusban (30 óra).

Meglepő módon felső tagozatban továbbra sem jelenik meg a robot/robotika kifejezés az SNI kerettantervben, a témakör elnevezése és az algoritmusok alkalmazása (technógrafika) megmaradt, de aránya kisebb mértékű a felső tagozaton (5-6.évfolyam – 16 óra, 7-8.évfolyam 25 óra), mint az alsóbb évfolyamokon. Ez a tendencia ellentmond a korábban tárgyalt esélyegyenlőségi törekvéseknek, a munkaerő-piaci szerepre felkészítésnek. Illetve felveti azt a kérdést, hogy a szabályozó dokumentumok mennyire játszanak jelentős szerepet abban, hogy a speciális iskolák kisebb mértékben tudják kihasználni az IKT lehetőségeket az integráló intézményekhez képest (vö. Copley és Ziviani, 2004).

Aknai (2020) tanulmányában nemzetközi szakirodalmi háttérre hivatkozva (Villanueva, Taylor, Therrien és Hand, 2012; Hwang és Taylor, 2016) felhívja a figyelmet, hogy a STEM (Science-Technology-Engineering-Math) oktatásnak helyet kell kapnia az SNI diákok tanulmányaiban is

4.2. Padlórobotok a sajátos nevelési igényű tanulókörnyezetben

A padlórobotok alapvetően óvodás-alsó tagozatos diákok számára ajánlott oktatási célú robotok, de sajátos nevelési igényű tanulók esetében még szélesebb életkori szakaszban hasznosíthatók. A legismertebb padlórobotok a Bee-bot és a Blue-bot („Robotméhecske”). Alkalmazásuk feltétele a téri és síkbeli tájékozódás, testséma és a relációszókincs megfelelő fejlettsége. E területeket tehát előzetesen, a robot alkalmazása előtt is célszerű fejleszteni, a tájékozódást társakkal, testrészek és irányok segítségével előzetesen begyakorolni (Aknai, 2020).

A robotok mindig egy vásárolt vagy általunk készített pályán közlekednek, a robot hátán lévő gombok segítségével adhatjuk meg az irányokra vonatkozó utasításokat.

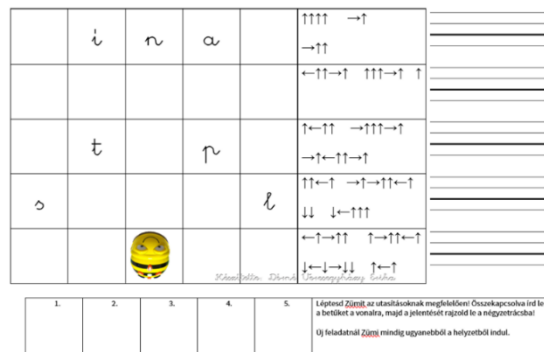
Életkortól és tantárgytól, fejlesztési területtől függetlenül a Bee-bot padlórobotokat változatos célokra alkalmazhatjuk, így alkalmazásuk egyik előnye az, hogy nem öncélú a robot használata, hanem gyakorlatilag bármely tantárgyba beépíthető képességfejlesztési vagy ismeretátadási céllal. Néhány javaslat a tanulásban akadályozott tanulóknál való alkalmazhatóságra (3-4. ábra):

- szókincs- főfogalom alá rendelés, szinonima, ellentét;
- olvasási készség- hanganalízis, fonológiai tudatosság, összeolvasás, tanult betűk és hívóképük párosítása;
- írás- írott-nyomtatott betűpárok felismerése, analízis-szintézis;
- matematika- műveletvégzés, számok nagyságrendje, alakzatok, tükrözés;
- természetismeret- tápláléklánc, élőlények jellemzése;
- történelem- események sorba rendezése; fogalmak, évszámok és események párosítása;
- orientáció- irányok, időszakok;
- szociális készségek- érzelmek; saját jel felismerése (óvoda) stb.

A fejlesztési ötletek és lehetőségek száma végtelen, a feladatok folyton megújíthatók, tovább fejleszthetők a gyermekek képességeinek megfelelően.



3. ábra Bee-bot használat közben
(Forrás: saját fotók)

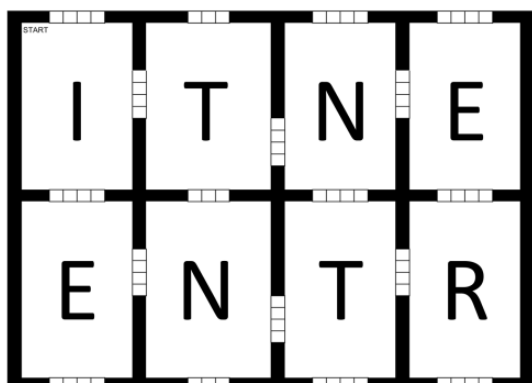


4. ábra Bee-bot pálya
(Forrás: Dérné Veresegyházy Erika)

A valós, robotalapú használat után további lehetőségeket rejtenek a helyettesítő elemek (kupakméhecske), majd újabb fokozatként az online alkalmazások, melyek már magasabb fokú elvonatkoztatást igényelnek a tanulóktól. Tapasztalataink szerint már a 2. évfolyamos tanulásban akadályozott tanulók képesek lehetnek erre az elvonatkoztatásra megfelelő előkészítés után.

Pozitív tapasztalatokkal rendelkezünk az Ozobot (6. ábra), szín-, és vonalkövető padlórobot tanórai alkalmazásáról is a tanulásban akadályozott tanulók körében. A robot a különböző színű filctollal rajzolt vonalakat követi, színkódok segítségével adhatunk neki egyéb utasításokat pl. gyorsítás, lassítás, forgás, hátra arc stb. Az Ozobotok pedagógiai lehetőségeit eddig elsősorban a szövegfeldolgozási órák során volt alkalmunk kamatoztatni. A robot segítségével derült ki a gyerekek számára, hogy aktuálisan milyen szempontot veszünk figyelembe a szöveg feldolgozása során (pl. szereplők, helyszínek, időszámítás stb.).

Aknai (2021) utal arra, hogy jól használható ez a robottípus a problémamegoldó gondolkodás, analízis-szintézis, síkbeli tájékozódás, irányok fejlesztésére, pl. az 5. ábrán látható pálya kódokra épülő kiszínezése segítségével az internet szót kellett kirakniuk a diákoknak.



© sniikt.wordpress.com © Tanulj velem IKT-val



5. ábra Ozobot-pálya

(Forrás: <https://sniikt.wordpress.com/tag/ozobot/>)

6. ábra Ozobotok

(Forrás: <https://kidscreen.com/wp/wp-content/uploads/2017/06/Ozo-Bot.jpg>)

4.3. Az ArTeC robotok pedagógiai lehetőségei sajátos nevelési igényű tanulókörnyezetben

Az ArTeC robot a japán oktatási rendszerben általánosan használt digitális eszköz, melyet egyre több dinamikusan fejlődő ország vezet be iskoláiban, elsősorban a STEAM területek fejlesztése céljából. Az ArTeC-készlet programozható alaplapokból, több különböző típusú építőelemből, motorokból, érzékelőkből és outputokból (lámpa, hangszóró) áll.

A robotot Szegeden használó gyógypedagógusok véleménye alapján a következő területek fejlesztését látjuk megvalósíthatónak alkalmazása során tanórai közegben vagy fejlesztő órán is:

- szerialitás, térbeli és síkbeli orientáció és kreatív képességek (irányok, tervezés, alkotás),
- szem-kéz koordináció,
- algoritmikus gondolkodás,
- problémamegoldó gondolkodás,
- kognitív képességek (érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet),
- gondolkodási műveletek (rendszerzés, csoportosítás, analízis-szintézis, absztrahálás),
- digitális tudás alkalmazása - digitális kompetencia,
- kommunikációs képességek (expresszív beszéd, beszédértés, szókincs – magyar, angol),
- szociális készségek (együttműködés, versengés, irányítás - vezetés, vezetetség, tolerancia, önbizalom, önértékelés, motiváció).

Az eredetileg tipikus fejlődésmentű tanulók számára összeállított kezdő programcsomag és programozási ismeretek némi adaptáció (pl. kisebb lépésekre bontás) és kisebb kiegészítés (pl. idegen nyelvi készség támogatása) után a tanulásban akadályozott felsős tanulók számára is érthető, megvalósítható. Ennél fiatalabb korosztály esetében a 3D építés, alkotás, kreatív képességek fejlesztése lehet elsődleges cél. Mind az építés, mind a mozgás programozása egyéni tanulási utak megvalósítására ad lehetőséget.

Elsődleges tapasztalatainkat több felső tagozatos évfolyamon gyűjtöttük be a robot használatával kapcsolatosan. A program nagy előnye, hogy széles lehetőséget biztosít a differenciálás, motiválás, kreatív képességek fejlesztése számára; valamint az, hogy a lányok számára is kihívást jelentő matematikai, természettudományos feladatok (STEAM) megalkotására alkalmas (7. ábra).



7. ábra ArTeC robotok versenye

4.4. RIDE - inkluzív szövegértés-fejlesztő program megvalósításának kezdeti tapasztalatai tanulásban akadályozott tanulók oktatásában

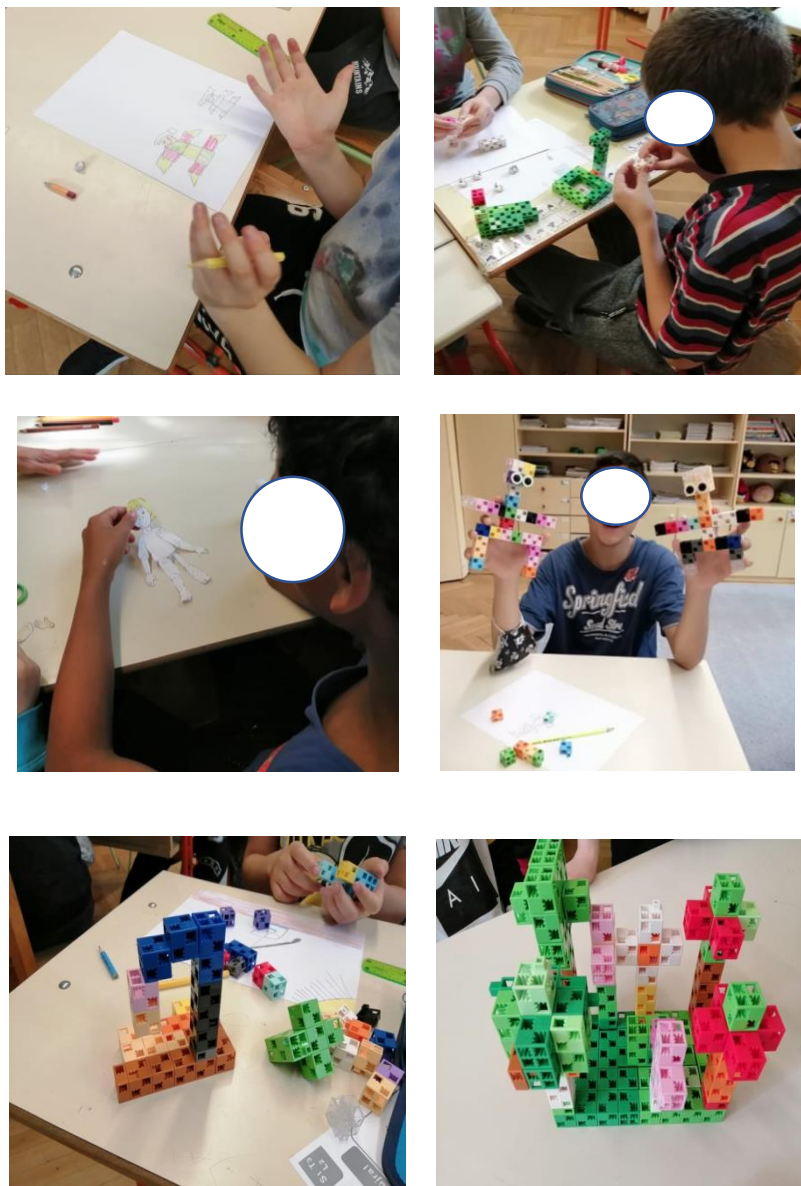
Az ArTeC robotok használatának egyik fontos előnye, hogy jól alkalmazhatóak a programban kidolgozott individualizált és egyben kollaborációra épülő tanulási utak kialakítása által bármely területen. A tevékenységek több fajtája áll rendelkezésre, melyből a tanulók vagy a pedagógus választhat – a differenciálás, tehetséggondozás esélye adott minden tanuló számára.

Az Abacusan Stúdió, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara és a Bolsanoi Egyetem által fejlesztett RIDE című Erasmus+ nemzetközi projekt keretében eredetileg sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív környezetében történő támogatására dolgozott ki több, alapvetően szövegértést fejlesztő programot. A tananyagok az európai irodalomra és kulturális örökségre épülnek: mesékre, regényekre és történelmi témákra. Köztük megtalálható: A Pál utcai fiúk és Vuk (Magyarország), Camino de Santiago és Don Quijote (Spanyolország), A távollévő fiú sétája és A képregényegér (Olaszország), Az öt kenyér és Az elvarázsolt disznó (Románia), Alice Csodaországban és A dzsungel könyve (európai kultúrában jelentős). A kidolgozott mintaprojekt minden történet esetén 5 tanórának megfelelő programot tartalmaz, melyben benne van a történet előkészítése, a szöveg feldolgozása és az alkotás több fajtája is – kézműves tevékenységek és robotok készítése, programozása is. A tananyagok mátrixban összegzett több nehézségi szintű változata alkalmas különböző készségek és képességek fejlesztésére pl. szóbeli és írásbeli szövegértés, grafomotoros készségek, térbeli és síkbeli tájékozódás, figyelem, szociális kompetenciák, algoritmikus gondolkodás, STEAM ismeretek (fizika, robotika, mérnöki tudomány), más tantárgyak robotikával történő tanítása, kreativitás, ill. tehetséggondozás.

2021 tavaszán kezdtük tesztelni ezt a fejlesztő programcsomagot tanulásban akadályozott tanulók speciális iskolájában felső tagozaton. Sajnos a bevezetett digitális oktatás miatt a diákok otthon voltak hosszú ideig, így jelenleg kezdeti, friss tapasztalatainkról számolhatunk be a projekt kapcsán.

Az 5. évfolyamosok 14 fős osztályában Az öt kenyér című román történetet dolgozták fel a tanulók tanórai keretben, képességek szerint kialakított 4 homogén csoportban. Az előkészítő órán a történet lényegének megismerése után 4 különböző feladatot oldottak meg a csoportok képességek szerint egyre nehezedő szinteken – 1. csoport -helyszín rajzolása; 2. csoport - egy vándort vágott ki és rakták össze (itt mozogni kell a végtagoknak és a mozgást kell megfigyelni); a 3. csoport kockákból épített helyszínt, a 4. csoport a vitáról beszélgetett, kérdéseket válaszoltak meg. Ők ezután kitaláltak egy helyzetet, amiben vitatkoznak és előadták azt. A következő fázisban a szövegfeldolgozás folyamán a csoportok mozaikmódszerrel dolgoztak – 1-1 gyerek olvasta fel a többieknek az adott szövegrészt, majd a szövegértést ellenőrző kérdésekre válaszoltak közösen a diákok. Előfordult olyan feladat, melynek kitöltését a pedagógusnak fokozottabban támogatnia kellett (pl. táblázatban eligazodás). A mozaik módszert követve minden csoport elmesélte, hogy miről olvasott, majd gondolattérképen összegezték a tanultakat a szövegfeldolgozás végén. Ebben a fázisban az idegen nyelvű nevek olvasása kisebb nehézséget okozott a tanulásban akadályozott tanulók számára. Ezt követően a tanulók önállóan terveztek és alkottak. Ez a fázis olyan diákok esetén is magas színvonalú produktivitást eredményezett, akik képességeik alapján eddig e téren kevésbé voltak sikeresek (8. ábra). Megfigyeléseink alapján a RIDE - projektben végzett tevékenységekre fordított tanórák hasznosulása mind kognitív, mind affektív szempontból túlmutat a hagyományos tanórai környezetben végzett hasonló tevékenységekhez képest. A tanári munkát aprólékosan lebontott útmutató támogatja.

A projekt folytatásaként 5-8.évfolyamos tanulókkal továbbiakban elsőként A Pál utcai fiúk története, majd a többi téma is hasonlóan konstruktív módon kerül feldolgozásra.



8. ábra
Az öt kenyér feldolgozásának fázisai

5. Összegzés

Jelen írásomban arra a kérdésre kerestem választ, milyen szerepet játszhatnak a jövőbeli esélyek (munkavállalás) szempontjából a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában az oktatási robotok által biztosított sokoldalú fejlesztési lehetőségek.

Hazai és nemzetközi kutatási tapasztalatok megerősítik, hogy az oktatási célú robotok alkalmazása a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában mind tanórai, mind fejlesztési környezetben hozzájárulhatnak a kognitív funkciók, a beszéd, a szociális kompetencia fejlesztésének területei (SaatciOğlu és Boru, 2015 idézi Virányi, 2019). A problémamegoldó gondolkodás és az algoritmikus gondolkodás fejlesztése területén a robotika alkalmazása lehetőséget jelenthet a tanulók infokommunikációs akadálymentesítéséhez (Aknai, 2020).

A padlórobotok és az ArTeC robotok használata során szerzett tapasztalataink megerősítik, hogy a különböző típusú robotokkal végzett tevékenységek, kollaboráció olyan önmagában rejlő hajtóerőt és esélyteremtést jelenthetnek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában, mely egyedülálló szerepet játszhat a közeljövőben e tanulónépeség számára.

A program adaptálása során szerzett tapasztalataink reményeink szerint hasznos alapul szolgálnak e nemzetközi együttműködésben zajló projekt sikerességéhez és a robotika oktatása szerves részét fogja alkotni a sajátos nevelési igényű diákokkal foglalkozó pedagógusok alapképzésének.

IRODALOMJEGYZÉK

- Aknai Orsolya Dóra (2020): A robotika szerepe az SNI tanulók fejlesztésében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, **8.** 2. sz. 146-163.
- Aknai Orsolya Dóra (2016): Beebot avagy egy robotméhecske kalandozásai egy SNI osztályban. Forrás: <https://www.slideshare.net/iktmasterminds2016/bee-bot-avagy-egy-robotmehecske-kalandozasai-egy-sni-osztalyban> [2021.05.12.]
- Aknai Orsolya Dóra és Birinyiné Kleszó Anita (2019): *SNI diákok képességfejlesztése okos eszközökkel és robotokkal*. Konferencia-előadás. III. Jelen és jövő: számítógépek és okos eszközök az iskolában konferencia és workshop.
- Csepeli György (2020): *Ember 2.0 – A mesterséges intelligencia gazdasági és társadalmi hatásai*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (2017): Problémamegoldás az alsó tagozaton bee-bot robotokkal <https://dpmk.hu/2017/11/29/problemamegoldas-az-also-tagozaton-bee-botblue-bot-robotokkal/>
- Fehér Péter és Hornyák Judit (2011): *8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai*. Videotorium. <https://bit.ly/2CFRfWe>
- Habók Anita (2011): A tanulás tanulása és mérésének lehetőségei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 225-251.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367-406.
- Kerettantervek 2020 https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat [2021.05.11.]
- Krausz Anita (2021): *Tanulásban akadályozott tanulók integrált nevelése, oktatása*. In Maisch Patrícia, Márhoffer Nikolett, Molnár-Kovács Zsófia, Szekeres Nikoletta, Szücs-Rusznak Karolina (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben*. https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal_mo/itti_vii.pdf?fbclid=IwAR0Q9yC6e-QB5jebykWH9gk24XdJDYZ6-1X188izOasTxMS36llzvbyZngw [2021.05.12.]
- Lénárd András (2015): A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, **3.** 1. sz. 74–83.
- Magyarország Mesterséges Intelligencia Stratégiája (2020) Forrás: https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/mi_strategia_2020pdf-1600260676475.pdf [2021.05.04.]
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, **103.** 2. sz. 155-173.
- Molnár Gyöngyvér - Pásztor-Kovács Anita (é.n.): *A problémamegoldó gondolkodás mérése online tesztkörnyezetben*. Forrás: <https://core.ac.uk/download/pdf/80767564.pdf> [2021.05.12.]
- Ollé János (2015): *Interaktivitás és oktatásközpontúság az oktatásinformatikában*. In Lévai Dóra és Papp-Danka Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest.
- Ollé János, Papp-Danka Adrienn, Lévai Dóra, Tóth-Mózer Szilvia és Virányi Anita (2013): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest.
- Prievara Tibor, Lénárd András és Katona Nóra (2020): *Digitális pedagógia a közoktatásban*. Tantervi és módszertani útmutató füzetek. (Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE)
- Racsó Réka (2017): *Digitális átállás az oktatásban*. Iskolakultúra-könyvek **52.** Gondolat Kiadó, Veszprém.
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs, 2013.
- Ride robotok, tanári útmutató <https://www.riderobotics.eu/wp-content/uploads/2021/02/Teacher-guide-HU.pdf> [2021.05.11.]
- Szántó Sándor (2002): *Az algoritmikus gondolkodás fejlesztése az általános iskolában*. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-algoritmikus-gondolkodas-fejlesztese-altalanos-iskolaban>
- Tóthné Aszalai Anett (szerk.) (2019): *Az IKT eszközök helye, használatuk lehetőségei a gyógypedagógiában*. Absztraktkötet. SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged. <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/wp-content/uploads/2019/10/SZTE-JGYPK-gy%C3%B3gypedag%C3%B3giai-konferencia-2019.10.22.-abszraktk%C3%B6tet.pdf> [2021.05.11.]
- Turcsányi-Szabó Márta (2013): *A tanulási tér kiterjesztése – technológia és módszertan sajátos összefonódásai*. Forrás: <http://videotorium.hu/hu/recordings/7620/a-tanulasi-ter-kiterjesztese-technologia-es-modszertan-sajatos-osszefonodasai> [2021.05.10.]

Virányi Anita (2014): *Gyógypedagógusok ismeretei és vélekedésük az infokommunikációs eszközök és a gyógypedagógia kapcsolatáról*. Doktori disszertáció.

Z. Karvalics László (2011): *Digitális beavatottak*. Forrás:
https://www.itbusiness.hu/archive/fooldal/rss_3/Digitalis_beavatottak_Digital_initiates
[2021.05.10.]

INKLUZÍV TÁBOROZÁS FELTÉTELEI

LADÁNYI LILI

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet,
Szeged, Magyarország
ladanyi.lili@szte.hu

1. Elméleti keretek

Az inkluzív, azaz befogadó szemléletű nevelés-oktatás leggyakrabban a közoktatási intézmények kapcsán emlegetett fogalom. Egy inkluzív iskola vagy óvoda arra törekszik, hogy minden gyermek egyéni szükségleteinek megfelelő nevelésben-oktatásban részesüljön, mely cél eléréshez újragondolja a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és feltételeit (*Bánfalvy, 2008*). A befogadás alapfeltétele a tanulók közötti különbségek elismerése, annak tiszteletben tartása és az azokra való építés. A pedagógus lehetőséget lát, és nem legyőzendő problémát a gyermekek közti különbségek megismerésében (*Schiffer, 2008*).

Az inkluzív szemléletű intézmények és az inklúzióban jártas pedagógusok iránti igény egyre növekszik. Ez az igény nem csak a közoktatás területén, hanem a különböző szabadidős programokon, így a nyári táborok kapcsán is megjelenik. Rengeteg gyermek, köztük autizmus spektrum zavarban érintett gyermekek is jelentkeznek tábori foglalkozásokra országszerte, azonban a kínálat általában nem kiegészítve. A gyerekek többsége számára a nyár a szabadság és a szórakozás megtévesztője, de az autizmussal élők számára, akiknek a nyári tevékenységek gyakran a saját otthonukra korlátozódnak, elszigeteltséget és unalmat hozhat (*Siperstein és mtsai, 2011*).

2. A kutatás bemutatása

Folyamatban lévő kutatásunk célja feltárni a táborozás különböző résztvevőinek (szülők, tábori személyzet, szakemberek fenntartó) az inkluzív táborozás akadályait és feltételeivel kapcsolatos véleményét. Célunk, hogy az eltérő nézőpontokból, valamint a megismert jó gyakorlatoknak köszönhetően kialakuló kép alapján megalkossunk egy inkluzív táborozást biztosító és arra felkészítő programot Magyarországon is. Jelen tanulmány kutatásunk első lépésében feltárt eredményeit, a magyarországi autizmus spektrum zavarban érintett gyermeket nevelő szülők véleményét ismerteti az inkluzív táborok akadályai és feltételei kapcsán. Felmerülhet a kérdés, hogy miért éppen a szülők véleményét mutatjuk be a szakirodalmi feltárás kapcsán és nem a szakembereket vagy a tábori dolgozókat. Ennek több oka is van. Az egyik, hogy többlépcsős kutatásunknak csupán első fázisánál tartunk, és ugyan tervben van, hogy a táborozás többi szereplőjével is készítünk vizsgálatot a témában, de a pandémiás időszakban a szülők voltak a legkönnyebben megszólítható csoport, hiszen a tavalyi évben a táborok elmaradtak. Ezen kívül a tábor az egy szolgáltatás, ahol a közvetlen igénybe vevők a gyermekek, de rajtuk keresztül a szüleik is. Éppen ezért fontosnak véltük megvizsgálni, hogy a külföldön már jól működő szolgáltatások mennyire illeszkednének a magyarországi szülők igényeikhez.

3. A kutatás módszerei, eszközei és mintája

Az angol nyelvű szakirodalmi források feltárásához különböző online adatbázisokban (ERIC, Teacher Reference Center, Academic Search Complete, Web of Science, Google Scholar) különböző, a témához illeszkedő kulcsszavakra kerestünk rá: inclusive camp, autism, autism spectrum disorder. Ezen kívül a feltárt források irodalomjegyzékét is használtuk további találatok érdekében. Az így összegyűjtött 17-ből összesen kilenc 2000 utáni, az inkluzív táborozás kapcsán akadályokat és feltételeket is említő tanulmány került feldolgozásra.

A magyarországi autizmus spektrum zavarban érintett gyermeket nevelő szülők körében a nagyobb számú minta elérhetősége és a gyors adatgyűjtés érdekében online kérdőív összeállítására került sor. Az elkészült kérdőívet közösségi felületek szülőcsoportjaiban, érdekvédelmi munkát folytató szervezetek oldalain osztottuk meg. 175 kitöltőtől érkezett válasz. A kérdőívben az inkluzív táborok akadályait és feltételeit 4 kérdés foglalkozik, e kérdésekre 174 kitöltőtől érkezett válasz. Külön vizsgáltuk azon szülők válaszait, akiknek gyermeke már részt vett (n=99), és akiknek még nem vett részt (n=76) bármilyen tábori programban. Inkluzív tábori tapasztalattal 15 válaszadó rendelkezik. Bár a lakóhelyre és az érintett gyermek és szülő életkorára vonatkozó adatok alapján a minta közel egyenlő arányban oszlik meg, mivel nincsenek adataink az alapsokaságra vonatkozólag, nem tekinthetjük reprezentatívnak.

4. A kutatás kérdései

Kutatásunkban arra kérdésre keressük a választ, hogy a külföldi jó gyakorlatok és a magyarországi szülők saját tapasztalataik alapján kialakított véleménye kapcsán milyen akadályokat tapasztalhatnak, illetve milyen feltételeknek kell megfelelnünk az inkluzív táborozás megvalósításakor. Vajon a szülők véleménye mennyiben tér el vagy mutat egyezést a külföldi jó gyakorlatokban feltárt eredményekkel?

5. A vizsgálat eredményeinek összegzése

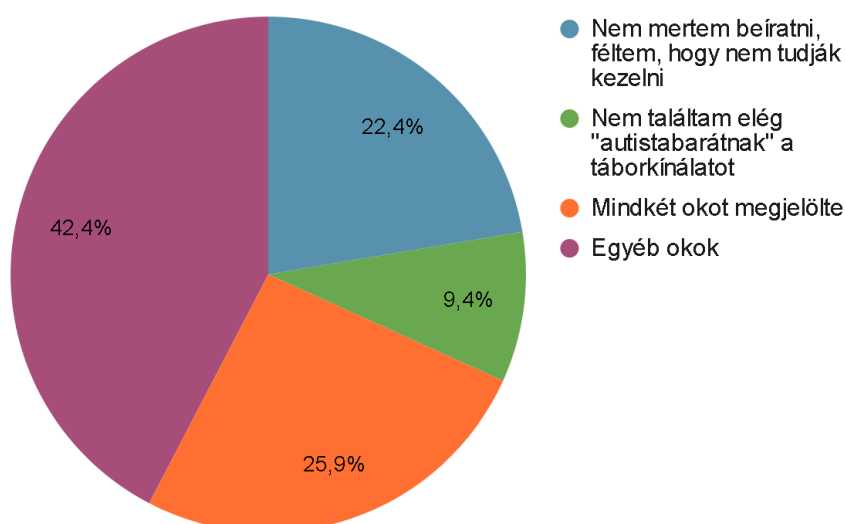
5.1 Az inkluzív táborozás akadályai

Az autizmus spektrum zavarban érintett gyermekeket is befogadó tábori programok akadályának hátterében az általam tanulmányozott külföldi szakirodalmak alapján az alábbi három tényező áll:

1. Szülői bizonytalanság

Minden szülő számára aggasztó lehet, ha gyermekét, annak biztonságát és boldogságát egy egész tábori napra vagy hétre másokra bízva. A speciális igényű gyermekek szülei számára azonban a szorongás felerősödik, különösen azért, mert gyermekeik közelében gyakran nincsenek megbízható felnőttek (Talmadge, 2017). Még ha a programokat inkluzívként is reklámozzák, akkor is kétségek merülnek fel, hogy gyermekük képes lesz-e hangot adni az igényeinek, és hogy ha meg is hallják az igényét, azt a tábor személyzete ki tudja-e elégíteni. Ha a gyermeknek hiányosságai vannak az érzelmszabályozásban, további stresszt jelenthet az az aggodalom, hogy érzelmi kitöréseit megértik és megfelelően kezelik. Ha a szülők képesek leküzdeni az autista gyermekük táborba küldésével kapcsolatos szorongásait, akkor mind a gyermek, mind a felnőtt önállóságra tehet szert. A szülők felismerik gyermekük új képességeit, és könnyebben elfogadják a külső támogatást, míg a gyermekben kialakul a felhatalmazás érzése, hogy a szülő nélkül is képes elvégezni egy feladatot (Talmadge, 2017). Ez a megszerzett önbizalom mind a felnőtt, mind a gyermek számára megnyitja az utat több tanulási és növekedési lehetőség előtt az élet más területein.

Kérdőíves kutatásunkban részt vevő szülők közül 76 válaszadónak autizmusban érintett gyermeke még nem vett rész semmilyen táborban. Ennek általuk meghatározott indokait az 1. ábra foglalja össze. Bizonytalanságukat leginkább az attól való félelem okozza, hogy nem tudják gyermeküket megfelelően kezelni, valamint, hogy a tábor leírása alapján nem találták azt eléggé „autistabarátnak” (összesen 57,6%). Az egyéb okok kategóriába azon szülők válaszai tartoznak például, akikben még nem merült fel, hogy táborba írassák gyermeküket, vagy anyagi okok miatt nem tehetik meg azt, esetleg gyermekük nem akar táborba menni.



1. ábra

Szülők válasza azzal kapcsolatban, hogy miért nem íratják eddig táborba autizmusban érintett gyermeküket

2. A tábori személyzet attitűdje és kompetencia-érzése

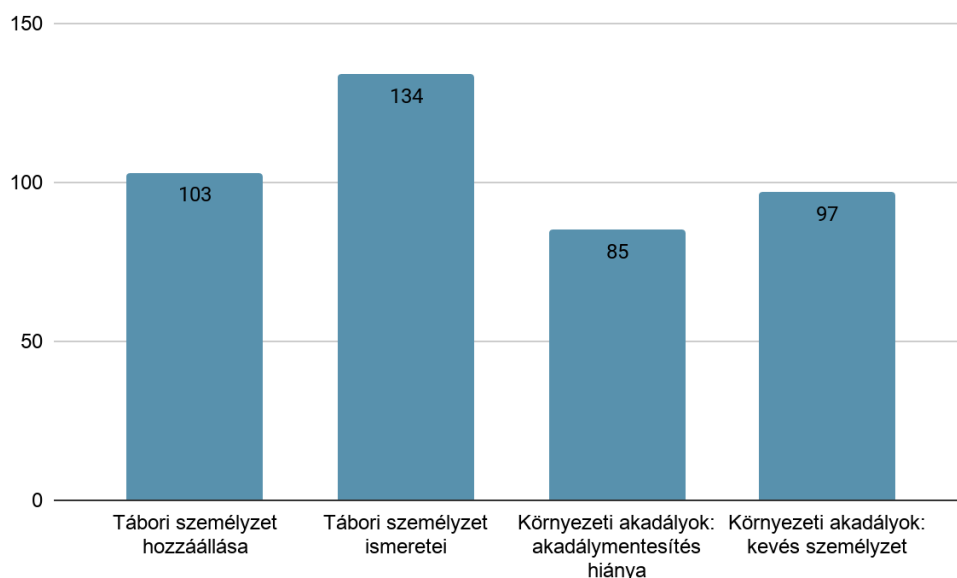
A táborban dolgozó pedagógusok elfogadókészsége és a hozzáállása nagyban befolyásolja, hogyan kezelik az autizmussal élő táborozókkal kapcsolatos kihívásokat. A pedagógusok autizmus spektrum zavarral küzdő gyermekekkel való korábbi tapasztalataik és azok megélése, valamint a

megfelelő képzéshez és erőforrásokhoz való hozzáférés alapvetően befolyásolhatja az autizmusban érintett gyermekek tábori inklúziója iránti általános érzéseiket, de a legnagyobb jelentőséggel az bír, hogy mennyire érzik magukat kompetensnek, alkalmasnak az adott feladat ellátásához (*Busby és mtsai, 2012*). Az alacsony szintű kompetencia-érzés megerősítheti őket azon elképzelésükben, hogy csak speciális pedagógusok alkalmasak az autizmussal élő gyermekek egyéni szükségleteinek kezelésére és kielégítésére. Hasonlóan ahhoz, ahogyan a tanulóknak intrinzik motivációra van szükségük egy tanulási feladat hatékony elvégzéséhez, a táborban dolgozóknak is szüksége van kompetenciamotivációra a kihívásokkal való szembenézéshez és az autizmus spektrum zavarral élő gyermekekkel való foglalkozással járó felelősség vállalásához (*Freiberger és mtsai, 2012*). Ha egy szabadidős program inkluzív megvalósítására törekszünk, alapvető feltétel, hogy a "Nem tudom, hogyan" vagy "Ez nem az én dolgom" helyett az „Azt hiszem, meg tudom csinálni” attitűdöt képviseljük, valamint el tudjuk engedni azt az elképzelést, hogy "szakértőnek" kell lenni ahhoz, hogy fogyatékkal élő gyermekek számára valódi tábori élményt biztosítsunk (*Hall és mtsai., 2013*).

3. A tábori környezet korlátai

Az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek esetében gyakori a szenzoros érzékenység és a rutinokhoz való ragaszkodás. Számukra egy tábori környezet kaotikusnak és zajosnak tűnhet (*Siperstein és mtsai, 2011*). Általában a kevésbé strukturált napirend képezi a tábori környezet legnagyobb akadályát az autizmussal élő táborlakók tekintetében, hiszen bár a táborok alapvetően strukturáltak, de az informális tanulási környezet miatt sokkal kötetlenebbek. A tábori mozgás minimalizálása vagy a tábori rutin megléte segíthet a résztvevők számára a stabilitás érzésében (*Lang és Persico, 2019*).

Hazai kutatásunkban megvizsgáltuk az érintett szülők véleményét azzal kapcsolatban, hogy általánosságban milyen akadályait látják annak, hogy egy autista gyermek többségi gyermekekkel együtt mehessen táborba. Eredményeinket a 2. ábra foglalja össze.



2. ábra

A szülők által megjelölt akadályai annak, hogy egy autista gyermek többségi gyermekekkel együtt mehessen táborba

A résztvevők több okot is megjelölhettek válaszul. A 175 válaszadóból legtöbben a táborban dolgozók autizmussal kapcsolatos hiányos ismereteiben (134 fő) és hozzáállásában (103 fő) látják az akadályt. Elmondható, hogy több tényező együttes megléte rajzolódott ki a kutatásban: az akadálymentesítés hiánya (85 fő) és a túl kevés személyzet jelenléte (97 fő) szintén akadályként jelennek meg az autizmusban érintett gyermekek inkluzív táboroztatása során. Az akadálymentesítés hiány kapcsán a protetikusan környezet hiánya, azon belül is legtöbbször a vizuális támpontok (napirend, szabálykártyák, folyamatábrák, stb.) használatának hiánya, a túlzottan ingergazdag, zajos környezet elvonulásra alkalmas hely nélkül, valamint a váratlan események, tevékenységváltások jelentek meg. A kevés személyzet kapcsán több szülő is jelezte, hogy érdemes lenne a gyermekek létszámát csökkenteni vagy esetleg önkéntes segítők bevonására lehetőséget biztosítani. 8 fő semmilyen akadályát nem látja az inkluzív táborok megvalósulásának.

5.2. Az inkluzív táborozás feltételeinek feltárása külföldi jó gyakorlatok kapcsán

Az előző fejezetben említettük, hogy a kompetencia-érzés nagymértékben befolyásolja a táborban dolgozók inklúzióval kapcsolatos attitűdjét (Busby et al., 2012). Ha a tábori pedagógusok nem hisznek a befogadás létjogosultságában és az abban betöltött szerepükben, akkor az nem lesz sikeres (Leslie, 2018). Az irodalmi áttekintés ezen utolsó szakasza idegen nyelvű szakirodalmakra alapozva amerikai és kanadai pozitív inkluzív tapasztalatokon, és sikeresen megvalósított szakmai fejlesztési programokon keresztül mutatja be az inkluzív táborozás alapfeltételeit.

Hall és munkatársai (2013) szerint az inkluzív táborok megvalósulásának legnagyobb akadályja a negatív hozzáállás. Az inklúzióra egyfajta filozófiaként kell tekinteni. Egy olyan gondolkodásmódot jelent, miszerint mindenki méltó arra, hogy egy olyan program részese legyen, ami azonos időben és helyen valódi, minőségi élményt nyújt mindannyiójuk számára. Csak azután érdemes energiát fektetni más, például környezeti akadályok, erőforrások, képzések hiányának feltárására és leküzdésére, miután ez a gondolkodásmód belső meggyőződéssé vált a dolgozók között. Nem ajánlják, hogy a táborok speciális végzettségű szakembereket vegyenek fel annak érdekében, hogy ők biztosítsák az inkluzív szolgáltatás kereteit, hiszen ezzel azt az illúziót kelthetik, hogy az inkluzív élmény megteremtéséért csak bizonyos alkalmazottak felelnek. Képzéseket kell biztosítani a tábor teljes személyzetének annak érdekében, hogy kialakuljon minden gyermek, köztük az autizmussal élő gyermekek inkluzív táborélményének megvalósulásáért érzett felelősség. Ezen kívül a vezetőségnek létre kell hoznia egy olyan teret, ahol a tábor munkatársai kifejezhetik aggodalmaikat, feltehetik kérdéseiket, és segítséget kérhetnek, ha kihívásokkal szembesülnek munkájuk során (Hall és mtsai, 2013).

2003-ban Brookman és munkatársai azt a feladatot kapták, hogy hozzanak létre egy befogadó nyári tábori élményt, miután a közösség tagjai aggodalmuknak adtak hangot az autizmussal élő gyermekek számára nyáron rendelkezésre álló minimális lehetőségek miatt. A szerzők az alábbi tényezőket emelik ki az inkluzív tábor megvalósulása kapcsán: a fenntartó „megnyerése” a programnak, a szülőkkel való szoros kommunikáció a tábor előtt és alatt, valamint képzett kortárssegítők bevonása. A segítők a nap során végig jelen voltak, és feladatuk volt a táborba való bekapcsolódás előkészítése, a szociális interakciók segítése és támogatása a többi táborozóval és a tábori tevékenységekben való aktív részvétel előkészítése és segítése (Brookman és mtsai, 2003).

A kanadai Ontarióban Maich és munkatársai (2015) a Brookman és munkatársai (2003) fent leírt modelljét használva létrehoztak egy befogadó napközis tábori programot, amely szintén a segítők által támogatott szociális készségekre összpontosított. A tábor a Camps on TRACKS (Saját fordításban: Sínen vagyunk tábor) elnevezést viselte, ami egyrészt kifejezi az inkluzív szemlélet korszerűségét, másrészt a TRACKS mozaikszó az alkalmazott öt viselkedési stratégiának kezdőbetűjét rejt magában:

- T: „try again or persistence” próbáld újra vagy kitartás;
- R: „right thing or correction” helyes dolog vagy helyesbítés;
- A: „assist or prompting” segítségnyújtás vagy ösztönzés;
- C: „congratulate or reinforcement” gratulálni vagy megerősíteni;
- K: „keep trying or persistence” folyamatos próbálkozás vagy kitartás;
- S: „show or model” bemutatás vagy modellnyújtás (Maich és mtsai, 2015).

Brookman és munkatársai modelljéhez hasonlóan a TRACKS megfelelően képzett segítők alkalmazott, személyre szabott beavatkozási stratégiákat hozott létre valamint folyamatos kommunikációt tartott fent a családokkal. A Camps on TRACKS program megállapításai alapján a modell hatékonyan fejlesztette az autizmussal élő táborlakók szociális készségeit, nőttek a kortársakkal való interakciók száma, míg a táborvezetőkkel való interakciók száma csökkent (Maich és mtsai, 2015).

A Let's All Play (Saját fordításban: Játsszunk mindannyian) a Bubel/Aiken Alapítvány által kifejlesztett és 2008-ban huszonnégy szabadidős programban bevezetett inklúziós modell. Három alapvető komponensből áll:

1. programmódosítások a programstruktúra és a kommunikáció javítása érdekében;
2. inkluzív játékok az együttműködés, a személyes eredmények és a társas kapcsolatok elősegítésére; és
3. képzési irányelvek, segédanyagok a személyzet felkészítésére (Siperstein és mtsai, 2011).

Kihangsúlyozza az erősen szabályozott programok és keretek fontosságát, hogy a táborok alapvetően mozgalmassal jelleget ne akadályozza az autizmussal élők részvételét. A Let's ALL Play képes napirendeket, stresszoldó szenzoros játékokat, tevékenységi forgatókönyveket és feladatkárttyákat használni a táborozók nyugalmanak megőrzése érdekében. A szülőkkel való kommunikáció támogatásához ún. családi kommunikációs kártyákat használnak, amelyek segítenek a táborozóknak a napi események felidézésében és azok családtagokkal való megosztásában. Annak érdekében, hogy elkerüljék azokat a játékokat, amelyek kiválasztásos vagy kiesős jellegük miatt a táborozókat a meglévő

készségeik alapján szelektálják, inkluzív szabadidős játékokat vezettek be. Például, ha egy játék kieséssel jár (pl. kiütő), a segítők új játékot indíthatnak a pálya szélén, hogy a „kiesett” játékosokat lefoglalják. Ahelyett, hogy ki kellene ülniük, és várni a játék végével kikiáltott nyertest, a gyermekek játékról játékra ugrálnak. Közben jól szórakoznak, csökken a kiesésből adódó frusztráció, hiszen az nem vereséget jelent, hanem egy új játék kipróbálásának lehetőségét (Siperstein mtsai, 2011).

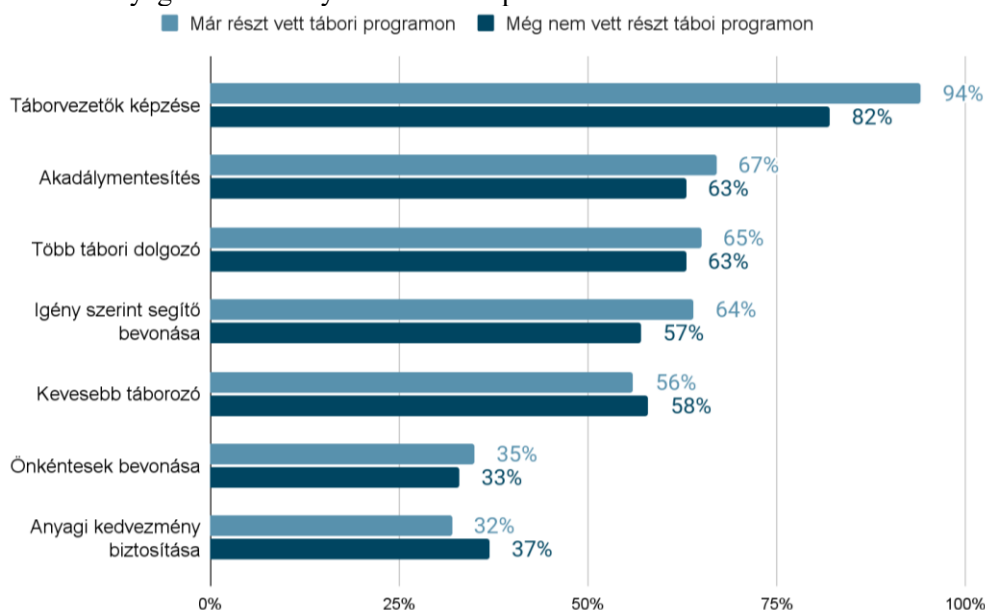
A Let's ALL Play kiemeli, hogy a tábor kultúrája a személyzettel kezdődik, ezért különféle témákra vonatkozó képzéseket, segédanyagokat is biztosítanak annak érdekében, hogy a csapattagok felkészültnék érezzék magukat az inkluzív élmény biztosítására. Az eredmények alapján a táborozók több mint fele mutatott fejlődést a szociális készségek, az önértékelés és a motoros funkciók területén (Siperstein és mtsai, 2011).

Knapp és munkatársai (2013) a sikeres inkluzív tábor megvalósításának egyik fontos elemének tartja egy olyan helyi közösségi partnerrel való kapcsolat kialakítását, akik jól ismerik az autizmus természetét, és így több szempontból is támogatni tudják a program megvalósulását. Az ohioi Youngstown Zsidó Közösségi Központ (The Jewish Community Center of Youngstown) és a Knapp Gyermekkori Fejlesztési Központ (Knapp Center for Childhood Development) együttműködésének köszönhetően minőségi tábori programot biztosítanak „magasan funkcionáló” autizmus spektrum zavarban érintett gyermekek számára. A program tudatosan készíti az autizmus spektrum zavarban érintett gyermekeket a tábori létre, az egész tanév folyamán szociális készségek fejlesztésére irányuló foglalkozásokon vettek részt a Knapp Gyermekkori Fejlesztési Központban. A foglalkozások során a szociális-kommunikáció készségekre fókuszáltak, mint például a váratlan helyzetek kezelése, beszélgetési készségek, a testbeszéd olvasása és értelmezése vagy kompromisszumok kötése.

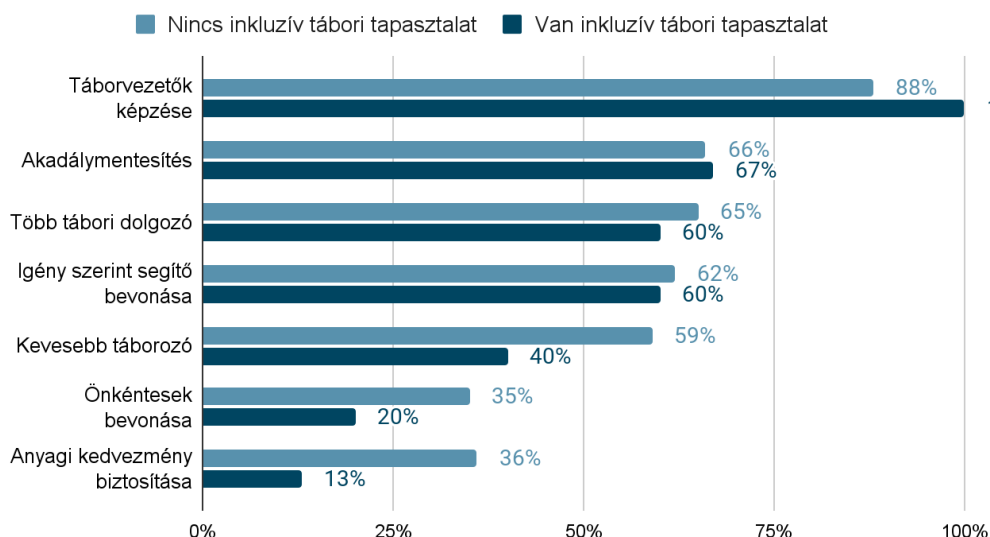
5.3. Az inkluzív táborozás feltételeinek bemutatása az érintett szülők véleménye alapján

Hazai kutatásunkban is kerestük a választ arra a kérdésre, hogy az érintett szülők milyen feltételek megvalósulását látják elengedhetetlenek ahhoz, hogy inkluzív szemléletű táborról beszélhessünk. Válaszaikat a 3. ábra szemlélteti. Külön csoportként kezeltük a tábori tapasztalattal rendelkező és nem rendelkező szülők véleményét. Az idegen nyelvű szakirodalmakban olvasottakhoz hasonlóan a szülők nagy többsége (94% és 82%) mindkét csoportban a táborvezetők képzését tartja a legfontosabbnak. Érdekes adat, hogy a válaszadóknál magas arányban (32% és 37%) megjelent az anyagi kedvezmény biztosításának igénye is.

A tábori tapasztalatokkal rendelkező válaszadó szülők csoportját tovább vizsgáltuk, és megnéztük válaszaikat abból a szempontból is, hogy milyen típusú tábori tapasztalattal rendelkeznek. Két csoportra osztottuk őket a szerint, hogy gyermekük inkluzív szemléletű tábori programon vett részt korábban vagy nem. Válaszaikat a 4. ábra szemlélteti. Az inkluzív tábori tapasztalattal rendelkező szülők 100%-a véli úgy, hogy a legfontosabb alapfeltétel a táborvezetők képzése lenne. Magas arányban jelent meg válaszaik között az akadálymentesítés is. Határozott különbség mutatkozik a két csoport válasza között az anyagi kedvezmény biztosítása kapcsán.



3. ábra: Az inkluzív táborozás feltételei az érintett szülők véleménye alapján (1)



4. ábra

Az inkluzív táborozás feltételei az érintett szülők véleménye alapján (2)

6. Összegzés

Jelen tanulmány az inkluzív táborozás megvalósíthatóságával kapcsolatos folyamatban lévő kutatásunk első lépésében feltárt eredményeit, a külföldi jó gyakorlatok kapcsán megismert, valamint a magyarországi autizmus spektrum zavarban érintett gyermeket nevelő szülők véleményét mutatja be az inkluzív táborok akadályai és feltételei kapcsán. Az angol nyelvű szakirodalmak feltárásakor kilenc, az inkluzív táborozás kapcsán akadályokat és feltételeket is említő tanulmány került feldolgozásra. Magyarországon pedig egy online kérdőívet dolgoztunk ki, amelyre 175 kitöltőtől érkezett válasz. Az idegen nyelvű szakirodalmi feltárás és a magyar kérdőíves kutatás hasonló eredményeket mutatott mind az akadályok, mind a feltételek kapcsán. Az autizmus spektrum zavarban érintett gyermekeket is befogadó tábori programok akadályának háttérében összefoglalva az alábbi tényezők állnak: a szülői bizonytalanság, a tábori személyzet attitűdje és kompetencia-érzése, valamint a tábori környezet korlátai. A kutatás során feltárt inkluzív táborozás feltételei pedig összefoglalva a következők: a táborozók és a tábori dolgozók arányának módosítása, ennek érdekében képzett segítők bevonása, az inklúzió mint filozófia belsővé tétele, folyamatos képzések biztosítása a tábori dolgozók számára. Ezen kívül fontos a fenntartó „megnyerése” a programnak, a szülőkkel való szoros kapcsolattartás és kommunikáció, valamint a tábori akadálymentesítés (programmódosítás, kiszámíthatóság, inkluzív játékok, vizuális támogatás) megvalósítása.

IRODALOMJEGYZÉK

- Brookman, L., Boettcher, M., Klein, E., Openden, D., Koegel, R.L., és Koegel, L.K. (2003): *Facilitating Social Interactions in a Community Summer Camp Setting for Children with Autism*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, **5**. 4. sz. 249-252.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., és Lyons, B. (2012): *Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs*. *Rural Educator*, **33**. 2. sz. 27-35.
- Freiberger, V., Spinath, B. és Steinmayr, R. (2012): *Competence Beliefs and Perceived Ability Evaluations: How do they contribute to intrinsic motivation and achievement?* *Learning and Individual Differences*, **22**. 4. sz. 518-522
- Hall, A., Dunlap, T., Causton-Theoharis, J., és Theoharis, G. (2013): *The Power of the Inclusive Camp Experience*. Forrás: <https://www.acacamps.org/resource-library/camping-magazine/power-inclusive-camp-experience> [2021.06.05.]
- Knapp, J., Maderitz, C., és Hirsh, A. (2013): *An Inclusive Summer Treatment/Camp Program for Children with High-Functioning Autism*. Forrás: <https://www.acacamps.org/resource-library/camping-magazine/inclusive-summertreatment-camp-program-children-high-functioning-autism>. [2021.06.05.]
- Lang, N. P., és Persico, L. P. (2019): *Challenges and approaches for creating inclusive field courses for students with an autism spectrum disorder*. *Journal of Geoscience Education*, **67**. 4. sz. 345-350.

- Leslie, E. (2018): *How Environmental Education Based Camps Can Create An Inclusive Opportunity To Ensure Children With Autism Have A Positive And Meaningful Experience* (2018). School of Education Student Capstone Projects. 246. Forrás: https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/246 [2021.06.05.]
- Maich, K., Hall, C. L., van Rhijn, T. M., és Quinlan L. (2015): *Developing Social Skills of Summer Campers with Autism Spectrum Disorder: A Case Study of Camps on TRACKS Implementation in an Inclusive Day-Camp Setting*. Exceptionality Education International, **25**. 2. sz. 27-41.
- Schiffer, Cs. (2008). Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In: Bánfalvy Csaba (szerk.), *Az integrációs cunami*. 45-63.o. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Siperstein, G.N., Pociask, S. és Barnes, K. (2011): *Let's ALL Play: Helping to Make Inclusion in Summer Camps a Success*. Forrás: <https://www.acacamps.org/resource-library/camping-magazine/lets-all-playhelping-make-inclusion-summer-camps-success>. [2021.06.05.]
- Talmadge, A. (2017): *Kids with Special Needs Need Camp Too!* Forrás: <http://www.ourkidsmagazine.com/kids-with-special-needs-need-camp-too/> [2021.06.05.]