

SZAKDOLGOZAT

Princz Enikő

**Kaposvár
2023**



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Kaposvári Campus
Gyógypedagógia tanszék
Neveléstudományi intézet
Pszichopedagógia szakirányú továbbképzési szak

A figyelemzavar vizsgálata és kompenzációjának lehetőségei a szakképzésben

Belső konzulens:	Demeter Gáborné PhD adjunktus
Belső konzulens intézete/tanszéke:	Neveléstudományi intézet Gyógypedagógiai tanszék
Készítette:	Princz Enikő PKDNCI Levelező

Kaposvár
2023

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés, témaválasztás.....	4.
2. Szakirodalmi áttekintés.....	5.
2.1. Figyelem, koncentráció.....	5.
2.1.1. ADHD.....	5.
2.1.2. ADD.....	8.
2.1.3. Magyarországi helyzetkép.....	9.
2.1.4. Tanulás, modalitás szerepe.....	9.
2.1.5. Serdülők általános jellemzői.....	10.
2.1.6. Serdülők mentálhigiénéje.....	11.
2.2. Vizsgálatban résztvevő szakképző intézmény bemutatása.....	12.
2.2.1. Fejlesztő foglalkozások.....	13.
2.2.2. Fejlesztést végző szakemberek köre.....	14.
2.2.3. Együttműködés fontossága (szülő, diák, oktatók).....	14.
3. A saját vizsgálat ismertetése.....	16.
3.1. A vizsgálat célja.....	16.
3.2. A vizsgálat kérdései.....	16.
3.3. A vizsgálat módszere.....	16.
3.4. A vizsgálat eredményei, értékelésük.....	17.
3.5. Az eredmények értékelése, kutatási kérdések megválaszolása.....	23.
4. Következtetések.....	26.
5. Javaslatok.....	28.
5.1. Az egyéni fejlesztési alapterv bemutatása.....	29.
6. Összefoglalás.....	30.
7. Irodalomjegyzék.....	32.

Mellékletek

1. Bevezetés, témaválasztás

Témaválasztásom indoka, hogy egy középiskolában dolgozom, ahol többek között gyógypedagógiai foglalkozásokat tartok különleges bánásmódot igénylő tanulóknak. Számomra, nem volt kérdés, hogy olyan témában szeretnék elmélyülni, amelynek eredményeit, át tudom ültetni a mindennapi gyakorlatomba.

Azt gondolom, hogy a jövőben nagymértékben növekszik majd a különleges bánásmódot igénylő fiatalok száma, ezen belül pedig a figyelem fejleszthetőségének kérdése prioritást fog élvezni. Mivel rohanó világunkban ugrásszerűen fejlődnek az infokommunikációs eszközök, terek, csatornák, amihez a fiatalok, próbálnak alkalmazkodni, ami az alapkészségek éretlensége miatt, a legtöbbjüknek a megfelelő ütemben nem fog sikerülni.

Személyes kötődésemen túl, nagyobb hangsúlyt szeretnék fektetni az egyéb pszichés fejlődési zavar kategóriáján belül a hiperkinetikus zavarral diagnosztizált tanulóink ellátására, pszichopedagógia-i megsegítésére.

Kutatásom, illetve szakdolgozatom célja, hogy a témához kapcsolódó szakirodalmi háttér feldolgozásával az általam összeállított kérdésekkel, fókuszcsoporthoz interjúk segítségével, feltárjam a saját intézményemben, jelenleg, hogyan viszonyulnak a szaktanáraink a figyelemhiányos zavarban szenvedő tanulókhoz. Milyen tanári módszereket alkalmaznak a hátrányaik leküzdésének segítése céljából. Hogyan próbálják ösztönözni, sikerélményekhez juttatni tanítványaikat. Élnek-e a tudásmegosztás lehetőségével. Milyen változtatásokat javasolnak intézményi szinten, ami javíthatná a figyelemzavaros gyermekek komfortérzetét.

További célom, hogy a kapott eredményeket elemezve rámutassak konkrét összefüggésekre, amelyek változtatásával megkönnyíthetjük a sajátos nevelési igényű tanulók és kortársaik, tanáraik, szüleik oktatási intézményben megélt mindennapjait.

Célomul tűztem ki, olyan programok kidolgozását, amelyek segítik a sajátos nevelést igénylő tanulók ellátását, megkönnyítve ezzel az érintett diákok beilleszkedését, elfogadását osztályszinten/csoportszinten és a helyi oktató/nevelőtestület szintjén egyaránt.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. Figyelem, koncentráció

Fejlődő világunkban az infokommunikációs eszközöknek köszönhetően, eláraszt bennünket az információk tömkelege. Minden, ami körülvesz bennünket hatással van agyi kapacitásunkra, beindítanak pszichológiai kognitív folyamatokat érzékelésünk, észlelésünk, elképzelésünk és gondolkodásunk révén. A figyelmünkötől függ, hogy a külső hatásokat, hogyan dolgozzuk fel, hiszen figyelmünk nem más, mint a tudatunk irányultsága tárgyakra vagy jelenségekre. Ahhoz is figyelemre van szükség, hogy adott tananyagot el tudjuk sajátítani, emlékezetünkbe vessük. A figyelem hatást gyakorol érzelmi állapotunkra és alkotómunkánkra, segít a nehézségek leküzdésében, befolyásolja akarati tevékenységünket, hogy ez által kialakításra kerülhessen jártasságunk (Gonobolin 1976).

A figyelem lehet önkéntelen, amikor szándékunk ellenére történik a figyelem felkeltése. Kiválthatják erős ingerek vagy a körülmények hirtelen megváltozása vagy egyszerűen, olyan ingerek amik megfelelnek érdeklődési körünknek (Hadházy 2003). A figyelem egyik fajtája a szelektív figyelem, amikor egy szűrőn keresztül választódnak ki azok az ingerek, amelyeket a szervezet tovább szállít feldolgozásra, azonban akadnak olyanok is amelyeket kizárunk (Atkinson 2005). Az utolsó funkció a szándékos figyelem, amelyet tudatosan kontrollálunk és erőfeszítésünk eredményeként alakítható (Bernáth 2000). A figyelem tulajdonságai a következők: ereje-amellyel összpontosítunk, tartóssága- kifejezi mennyi ideig összpontosítunk, terjedelme- ingertárgyak számának felfogása, megoszlása- figyelem adott időn belüli váltakozása, átvitele- események közti átkapcsolást jelenti (Hadházy 2003).

A figyelemben bekövetkezhet zavar, olyanoknál fordul elő akiknél a pszichikus fejlettség gyenge vagy elmarad az életkorától és korai életszakaszokban tapasztalhatóvá vált. A pszichikus funkciók gyengeségének a következménye a figyelmi problémák megjelenése (Torda 2000), melyek a későbbiekben, iskoláskorban, neurológiai okokra visszavezethető tanulási/magatartási nehézségeket válthatnak ki a tanuló figyelmi képességeiben, fokozott impulzivitást és hiperaktivitást egyaránt (Dallos, Balázs 2014).

2.1.1. ADHD

Az ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) hiperkinetikus magatartászavar, egy tünetcsoport, mely két diagnózisrendszer a DSM-V és BNO 10 szerint kerülhet meghatározásra. Amennyiben a DSM-V felosztás szerint legalább egy tünetcsoportból 6 jellemző a gyermekre és 7 éves korára már észlelték a tünetet az adott életszakaszra jellemzőnél markánsabban, illetve két eltérő élethelyzetben azonosították, a három fő

tünetcsoport (figyelmetlenség, hiperaktivitás, impulzivitás) legalább egyikét, sor kerülhet a diagnózis megállapítására (Ettrich, Murphy 2014) .

A BNO 10 szerinti felosztásnál a diagnózis akkor kerül megállapításra, ha legalább két tünetcsoportból figyelmetlenség és aktivitás/impulzivitás csoportból 6-6 tünet túlzottan jellemző az érintett gyermeknél. Valamint érinti a családi és intézményi (óvoda/iskola) környezetét egyaránt (Di Blasió, Antalné 2020).

A diagnosztizálásban a tanulókat érintően gyermekpszicháter az illetékes, aki pszichológiai és gyógypedagógiai kiegészítő vizsgálatok alapján állítja fel a diagnózist.

Az ADHD-ban szenvedő gyermekeknek gyakran több területen mutatkozik károsodásuk a zavar kihat a viselkedésükre, figyelmükre, érzelmi szabályozásukra és gondolkodási, kognitív képességeikre egyaránt. Azonban az előbb felsorolt funkció területek érintettsége nem csak az egyénre hat, hanem közvetett módon a szűkebb és tágabb környezetükre egyaránt (Földi és mtsai 2020).

Az ADHD-ra a figyelmet érintően jellemző, hogy a gyermekek nem figyelnek a részletekre, nehézséget jelent a figyelem megtartása, nehezen szervezik meg tevékenységeiket, instrukciók betartásában korlátaik vannak, feledékenyek, ingerek hatására könnyen kilépnek a feladathelyzetekből, elkerülik a tartós mentálisan megterhelő helyzeteket (Földi és mtsai 2020).

Az ADHD-ban szenvedő gyermekeknek gyakran van dühkitörésük. Ismerik a szabályokat, de nem képesek ennek megfelelően viselkedni. Meggondolatlanok, lobbanékonyak, nem törődnek tetteik következményeivel, nem képesek önuralomra. Tetteiket követően mégis gyakran élnek meg büntudatot, csalódottságot. Fáradhatatlanok, állandó mozgásban vannak. Vakmerőek, indulatosak és hangosak. (Selikowitz 2010)

Az a gyerek, aki a kombinált típusba tartozik, a hiperaktivitás valamennyi általános jegyét mutatja: hiperaktív, impulzív és figyelmetlen, túlzottan mozgékony, nehezen koncentrálni és többnyire előbb cselekszik, mint gondolkodik. (Ranschburg 1998) Jellemző rájuk, hogy hullámzó a teljesítményük, de nagy erőfeszítések árán néha képesek kimagasló teljesítményre. Ezt a teljesítményt folyamatosan nem lehet elvárni tőlük. A munkában való hatékonyságukat fokozza a kétszemélyes feladathelyzet és az olyan személlyel való együttműködés, akitől tartanak. Tanulási nehézségek ronthatják az iskolás ADHD-s gyermekek mindennapjait, emellett nehezen tűrik a monotonitást. Az őket ért sok kudarc miatt

önbizalomhiányosak, folyton elégedetlenek magukkal, sértődékenyek, sokszor elsírják magukat. Az elért sikereket gyakran külső tényezőknek tulajdonítják. A tanulási problémákon túl az ADHD-s gyermekeknek gyakran vannak szocializációs nehézségeik is. Többnyire nem értik a nonverbális kommunikációt. Tapintatlanok, nehezen tartják be a kapcsolatteremtési szabályokat. (Selikowitz 2010).

Rövidtávú memóriájuk, munkamemóriájuk gyenge. Nehezen tudnak észben tartani több utasítást. A tervezés is problémát okoz számunkra. A munkamemória zavara összefüggésben áll a viselkedési problémákkal, a következmények belátásával (Kozéki 2002).

Csökken a motivációs szint jellemző az ADHD-s gyermekekre. Azonnali visszacsatolást, elismerést, jutalmat várnak munkájukért. A jövőbeli célok elérése túl távolinak tűnik számukra, mely kevés motivációval kecsegtet és a figyelmük is könnyen elterelődik a célról. Nagyon makacsok, amit a fejükbe vesznek, attól nehezen tántoríthatók el. Mindig többet és többet akarnak, telhetetlenségük állandó. A szülők ezt a tulajdonságot tartják a legnehezebben kezelhető problémának. Dacosságukat a büntetés fokozza, jutalmazással előbb célt lehet érni náluk. (Selikowitz 2010)

A gyerek ellenkezése nem az akarat kifejeződése, hanem merev ragaszkodás, valamilyen vágyba való kényszeres belekapaszkodás. A kényszeresség a kitartást tekintve keltheti az akarat benyomását, bár valójában semmi közös nincs bennük. A kényszer ereje a tudattalanból táplálkozik és irányítja az egyént, míg a valódi akarattal bíró egyén képes szabályozni szándékait (Szabóné 2020, Máté 2013). Érzelmileg labilisek, a veszteségi helyzeteket nehezen viselik, negatív frusztrációs tolerancia jellemző rájuk.

Az ADHD-s gyermekeknél gyakran tapasztalhatók alvászavarok, cikázó gondolataik miatt nehezen tudnak álomba szenderülni.

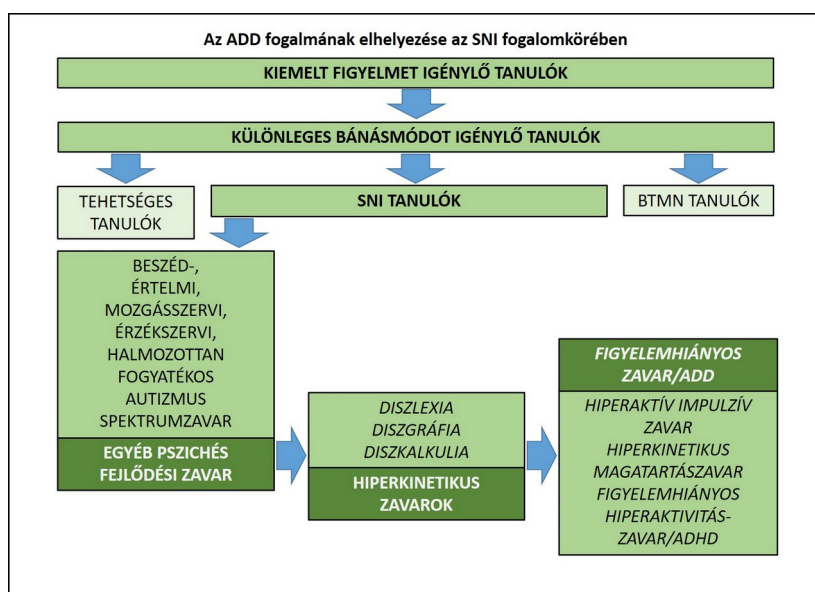
Komorbid (kapcsolódó) állapotok a tik, a diszlexia, a magatartászavar, az Asperger-zavar, a depresszió, a szorongásos zavarok, a kényszerbetegség és a bipoláris zavar (Wender 1999).

Megfelelő időben nyújtott támogatással a fent felsorolt kórállapotokból, több kialakulása megelőzhetővé válna és nem utolsósorban a diákok pozitív értékeit, adottságaikat tudnák kamatoztatni a tanulóközösségeiken belül, mint például: kreativitás, verbális intelligencia, humorérzék, nyitottság, empátia, szociális érzék, átlag feletti memória. Az oktatási intézmények és a szakértői intézmények közti komplex szakmai

együttműködésen alapuló segítségnyújtás elengedhetetlen az egyéni élethelyzetek, átmenetek, krízisek figyelemmel kísérése mellett. Az ADHD kezelése multimodális, több módszerre épül, mint a gyógyszeres kezelés és a viselkedésterápia (Csiky 2020).

2.1.2. ADD

A figyelem hiányos zavar (Attention Deficit Disorder) a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók, egyéb pszichés fejlődési zavarok kategóriáján belül, a hiperkinetikus zavarok egyik lehetséges tünetegyüttese (1.ábra).



1. ábra

Az ADD fogalmának elhelyezése az SNI fogalomkörében *(Saját ábra)*.

Az ADD-s gyermekek nehezen tudnak koncentrálni, a környezeti tényezők könnyen elvonják figyelmüket, így osztálytermi oktatásuk nehéz, kétszemélyes feladathelyzetben jobban teljesítenek. Vizuális típusúak, a hallási ingerekre nehezebb odafigyelniük. A számukra érdekes feladatokban képesek figyelmüket fenntartani, de a kevésbé izgalmas helyzetekben való koncentráció nagyon kimeríti őket (Koósáné 2019b). Sokszor halogatják a munkájukat. Jellemző rájuk, hogy csaponganak a tevékenységek között, mindenbe belekapnak, de semmit nem fejeznek be (Koósáné 2019a). A kitartási nehézségek iskolai teljesítményüket negatívan befolyásolják (Kozéki 2002). A szétszórtság, a feledékenység megnehezíti mindennapjaikat. Általában a régmúlt események apró mozzanataira jól emlékeznek, de a közelmúlt történéseinek felidézése problémát okoz számukra. Több utasításból álló cselekvéssort nehezen idéznek fel, hajtanak végre (Selikowitz 2010).

...A figyelemzavar jellegzetes állapota az atipikus idegrendszerinti fejlődésnek. Elmondható, hogy befolyással bír a memóriára, ezáltal a tanulás elsajátítására, gátolhatja egy közösségben való beilleszkedést (Dallos, Balázs 2014).

A tanulási helyzetek feletti kontrollt, megzavarhatja a kognitív rendszerek sérülése, ennek következményeként a tanulók összpontosítási képességük nem felel meg az életkoruktól elvárhatónak és számtalan sikertelenséget élnek meg (Velő és mtsai, 2013).

A figyelemhiányos zavarral küzdők képességprofiljáról elmondható, hogy szórt képet mutat. A pszicho-diagnosztikában meghatározó adatokkal még a munkamemória, illetve feldolgozási sebesség szolgál indikátorként (Györkö és Király 2021).

2.1.3. Magyarországi helyzetkép

.....Magyarországon, közel 70 ezer fiatalkorú lehet érintett ADHD és ADD tünetegyüttesében. Ha arányaiban nézzük a középiskolai és általános iskolai korosztályokat, akkor elmondható, hogy általánosságban minden osztályban található legalább egy fő. A populációjuk 50 ezer főre tehető, amiből körülbelül 5 ezer fő részesül szakellátásban. Az érintett tanulóknak, 16 éves korukra van legalább egy kiegészítő pszichiátriai betegsége (például: pszichotikus, személyiség, oppozíciós, szorongásos zavarok) (Csiky 2020).

Statisztikai adatok alapján vezető helyen áll a hiperaktivitás és figyelemzavar a gyermekpopulációra nézve. A prevalencia arányokat előre vetítve, emelkedő tendenciát mutat, elérheti akár a 20-50% gyakoriságot is (Velő és mtsai 2010).

Az ADD/ADHD-ben érintett férfi- nő arányt 3,2:1 arányúra becsülték összességében. Az életkor és a tünetcsoportok megoszlásának megjelenése árnyalja a nemi különbségeket. A figyelemhiányos formára 1,8:1 az arány, míg a hiperaktív/impulzív megjelenési formára 3,5:1 arányú, a kombinált megjelenésre 2,7:1 a férfi- nő arány a teljes életkori spektrumon (Willcut és mtsai 2012).

Serdülő korban a fiúk aránya 2,3-2,4 szerez, míg felnőttkorra ez az arányszám kiegyenlítettebb lesz 1,6-1,8 szorosára változik. Amennyiben a megjelenési formákat tekintjük át a figyelemhiányos tünetcsoportnál fedezhető fel a legkisebb különbség, a legmarkánsabb a kombinált tünetcsoport tekintetében. Ha az életkort és a megjelenési formát együttesen nézzük, akkor serdülőkorra tehető a leginkább kiugró eltérés a nemek aránya és a megjelenési formák között, a kombinált forma (5,6:1), a hiperaktív/impulzív forma esetében (5,5:1) (Willcut és mtsai 2012).

2.1.4. Tanulás, modalitás szerepe

A tanulók információ feldolgozó képessége jelentősen eltér egymástól, mindenki más és más módon sajátítja el az ismereteket. A tanulási stílus meghatározza az ismeretek hatékony elsajátításának ütemét és tanulási módszerek beépítését a mindennapokba. A tanulók törekszenek a minél optimálisabb tananyag mennyiség elsajátítására, megértésére, elmélyítésére. A kialakított tanulási stílus felgyorsíthatja a bevésoedési folyamatokat (Falus 2021). A tanulási stílusok ötvözödnék a tanulókat egyénileg határozzák meg. A legfontosabb a tanulási motiváció elérése, egy osztályközösségen belül a csoportos tananyag feldolgozás, elsajátítás következményeként megvalósulhat a tanulói együttműködés (Nádori 2018).

A vizuális tanulási stílusnál a látás hatására tudják elsajátítani a diákok leghatékonyabban a tananyagot ez az egyik leggyakoribb stílus. Jól megfigyelik a körülöttük lévő tárgyakat, helyiségeket, arcokat, de elsiklanak a verbális mondanivaló részletein. Náluk lehet alkalmazni különböző ábrákat, grafikonokat a tananyagrészek elsajátításához. Segítheti ennél a típusnál a tananyag elsajátítását a tankönyvben való lényegkiemelés (aláhúzások, vázlatkészítés, különböző színek elkülönített használata). Ajánlatos ezeknél a tanulóknál képeket társítani az egyes tananyagrészekhez, illetve gondolattérképet készíteni a rendszerezés céljából (Koósáné 2019b).

Az auditív tanulási stílusú diákokra a hallás utáni tananyag elsajátítás jellemző. A tanulók beszéde kifejező, választékos, szókincsük nagy. Az olvasást az ebbe a típusba tartozók, könnyebben elsajátítják, szeretnek nyelveket tanulni, verseket, emlékeznek a verbális kommunikáció részleteire. Az emberekhez inkább neveket társítanak, arcok helyett. Az auditív típusú tanuló, abból él, amit az órán hall. Ha figyel, már a tanórán el tudja sajátítani az új ismeretanyag nagy részét. Ennél a csoportnál a hangos, járkálva tanulás a leghatékonyabb (Koósáné 2019a).

A kinezetikus ismeret elsajátító tanuló a gyakorlatok embere. A bevésoedés folyamatát, tapintás, mozgásos, kézzel végezhető fizikai tevékenységek révén sajátítja el. Előnyben részesíti, szereti a készségtárgyakat. Jellemző a tanulói típusra, hogy új elektronikus eszközök használati útmutatóját nem olvassa el, hanem kipróbálja. Számára az elsajátítás folyamatát, célszerű kiegészíteni járkálással vagy a kezében valamely tárgy babrálásával. Hasznos lehet az írással és rajzolással, illetve mozgással járó szünetek beiktatásával kiegészíteni az ismeret elsajátítást (Edward 2014).

2.1.5. Serdülők általános jellemzői

A serdülőkör első jelei a testi változások, ezek a történések indítják el a leválás vágyát. Új és ismeretlen érzések zajlanak az egyénben, teljesen megváltozik a gondolkodása, önmagával kezd el foglalkozni. Próbálja elhelyezni, beleképzelni magát a felnőtt világba. A család szerepét felváltja a kortárs csoport, ahol mindkét nem képviselői megtalálhatóak. A serdülő megteszi az első kísérletet arra, hogy társra leljen, ezáltal mérsékelje bizonytalanságérzését. A kortárs csoportba való tartozás igénye felértékelődik, megnő. Ezzel szinte egy időben megtörténik a szülők értékeinek, normáinak tagadása. Ennek magyarázata, hogy a fiatal egyenlőségen alapuló kapcsolatokra vágyik, ahol a függés nem egyoldalú. Ebben a számára jelentős közegben tanulja meg a választás fontosságát, amikor például értéket, életformát, világnézetet, pályát, társat választ (Gyöngyösi 2007).

A közösségi szocializáció első állomásán a fiatal megtanulja, saját érdekei elé helyezni a közösség céljait, ezen elvárásoknak (képzeteknek) megfelelően cselekszik, viselkedik. Ekkor nagy a veszélye a deviáns irányba való sodródásnak. Szociológiai szempontból meghatározó lehet, hogy egyre nőnek a fiatalok anyagi forrásai (ösztöndíjak, szülői támogatások, diákmunka), ezáltal a piac kínálata alkalmazkodik a növekvő igényekhez. A fent említett jellemzők mind hozzájárulhatnak az identitáskrizis kialakulásához, amelynek első jele az ambivalencia kialakulása. Az identitáskrizis megélésének hiánya, egyfajta szerepzavarhoz vezet. Erikson elméletét kibővítve Marcia négy állapotot különböztet meg:

Az első az *identitás* állapota, amikor a személy már megélte a keresés korszakát és elkötelezte magát. Kialakult érett személyiséggel rendelkezik.

A második a *moratórium* állapota lehetőségeket próbálgatja, még nem köteleződött el, éppen krízist él át.

A harmadik állapot a *korai zárás*, amikor a személy nem válogatott a lehetőségei közül, hanem elköteleződött a szülők, nagyszülők elvárásainak megfelelően, e szerint választ például hivatást. A családdal szorosabb kapcsolatot ápol, élete fontos döntéseibe is kikéri véleményüket. Az a serdülő, aki nem élt át krízist, egyfajta menekülésként ebben a fázisban ragadhat.

A negyedik fázis az *identitásdiffúzió*, az ide tartozó személyek nem köteleződtek el és nem is próbálgatták az identitásszerepeket. Nem vagy csak felületesen kötődnek a családjukhoz, általában szociálisan elszigetelődnek. A háttérben az alapvető bizalom kialakulásának hiánya áll (Vajda 2002).

2.1.6. Serdülők mentálhigiénéje

A mentálhigiénia magában foglal minden olyan tényezőt ami által, esetünkben a középiskolai korosztály lelki állapota javítható és meghatározza személyiségüket.

Úgy vélem, ebben az elsődleges a szocializáció szerepe a leginkább meghatározó, melynek színtere a család és kulcsfontosságú a lelki egészségvédelem szempontjából. A legkorábbi életszakasztól kezdve meghatározza az egyén fejlődését, hat személyiségére, érzelmi kötődéseire, társas kapcsolataira, viselkedés kultúrájára. Ezen tényezők igaz nem szándékosan, de befolyással lesznek, és modellként szolgálnak a családi és társadalmi értékrendszereinek az egészséges lelki folyamatok kialakításához, hogy a felnövekvő gyermek a társadalom működésében teljes értékű felnőtté válhasson (Princz, Bencéné 2014).

A következő szocializációs szakasz már nem kizárólag a családon belül zajlik, amikor megkezdődik a gyermek az intézményesített nevelése, átlép egy nagyobb miliőbe, kitágul környezeti látótere, fontos szerephez jutnak a kifelé irányuló társas kapcsolatok, egykorú társakkal, valamely szempontból vonzó személyekkel. Akikhez megpróbálnak hasonlítani, felvenni különböző szokásaikat, megnyilvánulásait. Így már nem csak a szülők szolgálnak követendő mintaként, megtörténik az átpártolás az úgynevezett első kötődési fordulat, itt nagyon fontos szerepet kapnak a családból hozott énvédő mechanizmusok (F. Lassú és mtsai 2011).

Az elkövetkező nagyobb változást okozó pont a gyermek életében a pubertás bevezető szakasza, amikor a gyermeki személyiség elkezd felnőtté válni, nagy érzelmi konfliktusok jellemzik az egyént. Általában a család és a közvetlen környezete felé irányul a kitörés, de a személyiség érésének szempontjából elengedhetetlen ezen megnyilvánulások megélése, lezajlása. Ebben az életszakaszban a gyermek keresi önmagát a helyét az őt körülvevő atmoszférában, próbálgatja szárnyait, igyekszik leválni családjáról, feszegeti a határokat, számos szerepben kipróbálja önmagát új és ismeretlen dolgokat fedez fel, felértékelődik az ismerősök, barátok szerepe, érzelmi ambivalenciája miatt befolyásolhatóvá válik. Ekkor van nagy szükség támogató családra, biztos segítő, toleráns emberekre, akik végig kísérik ezen a hosszú időszakon. Nagy felelőssége lehet a szülőnek, pedagógusnak abban, hogy megfelelő visszajelzéseket, impulzusokat adjon, így a gyermekből szabadon és nyitottan bontakozhat ki a tudatosságra, spontaneitásra és intimitásra egyaránt képes, autonóm személyiség (Bagdy 2002a).

Elmondható, hogy a serdülők mentálhigiénés állapotát komplexen befolyásoló tényezők egész életükre, kihatnak.

2.2. Vizsgálatban résztvevő Szakképző intézmény bemutatása

A Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Somogy megye első agrár-szakképző iskolája) az 1886-ban megnyílt Somogyszentimrei Földműves Iskolától – mint jogelődötől – hosszú és „változatos” úton jutott el a mai, korszerű, a magyar középfokú oktatás rendszerébe jól illeszkedő Szakképző intézményig. 2020 júliusától a Déli Agrárszakképzési Centrum részeként, az Agrárminisztérium fenntartása alatt működött, 2023. július 1-től iskola fenntartója a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem. Iskolánk fő képzési profilja az állattenyésztés és a növénytermesztés volt. Ma is a mezőgazdaság az egyetlen terület, amely intézményünk képzési palettáján szerepel. Nevelési programunk legfontosabb céljának azt tartjuk, hogy iskolánk tartsa meg vonzerejét a városban, a régióban és országos szinten egyaránt. Növelje a jó képességű, a felsőoktatásba tovább tanuló és a nyelvvizsgával rendelkező tanulók számát. Fontosnak tartjuk, hogy iskolánk nevelési programját a mindennapos működéshez szükséges nyitottság, az értékek megőrzése és a szakmaiság jellemezze.

Iskolánk tevékenységének elsődleges feladata a minőségi oktató munka, mellyel biztosítjuk az érettségi vizsgára, a szakmai vizsgára, a továbbtanuláshoz szükséges felkészülést, a szülők elvárásainak, a tanulók képességeinek megfelelően. Arra törekszünk, hogy diákjaink biztos, és egyben hasznos tudás birtokában legyenek képesek boldogulni a szűkebb és tágabb környezetükben, az ÉLET-ben. Emelt óraszámú képzéssel az érdeklődő tanulók számára az elmélyültebb tudás lehetőségét kínáljuk. A humánus légkör, a jó hangulat, a megértés biztosítja, hogy diákjaink a társadalom számára fontos, egyénileg sikeres emberekké váljanak.

Segítjük a hátrányos helyzetű, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók felzárkózását, tanulási esélyegyenlőséget biztosítunk (MATE Móricz Szakmai Programja 2023).

2.2.1. Fejlesztő foglalkozások

Egyéni és kis csoportos fejlesztéseke épülő együttnevelési modellel valósítjuk meg a fejlesztő foglalkozások megtartását. A diákjaink többsége kevésbé jól szocializált társadalmi rétegekből származnak, így az iskola tanuló létszámához viszonyítva sok esetben találkozunk beilleszkedési és magatartási nehézséggel küzdő tanulókkal, illetve sajátos nevelési igényű tanulókkal. Számuk az elmúlt évekhez képest a társadalmi változások miatt növekvő tendenciát mutat.

Az intézménybe járó tanulók létszáma 420 fő, ebből 60 fő SNI, 29 fő BTMN tanuló. Intézményünkben a hatályos szakértői véleménnyel rendelkező tanulók, heti egy órában részesülnek zavarspecifikus fejlesztő gyógypedagógiai ellátásban, egyéni vagy kis csoportos formában. A tanulók habilitációja tanórák utáni vagy tanórákról kikérve valósul meg. Az egyéni foglalkozások keretében a tanuló egyéni készségei, kompetenciái jól fejleszthetők, viszont a társas és szociális készségek nem. A szakmai munka, habilitációs foglalkozások alkalmával történik minden esetben a sajátos nevelési igényű tanuló tanulóra elkészített egyéni fejlesztési terv alapján (Vargáné 2008).

2.2.2. Fejlesztést végző szakemberek köre

Iskolánkban a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézségekkel küzdő tanulókra megkülönböztető figyelmet kell fordítani az oktatóinknak, az osztályfőnököknek és a kollégiumi nevelőknek egyaránt. A gyógypedagógiai fejlesztő foglalkozásokat tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógusaink tartják heti egy alkalommal a sajátos nevelési igényű gyermekek részére. Szükség esetén esetmegbeszéléseket, szakmai belső tudásmegosztást, team-munkában végezzük az iskolaorvos, a védőnő vagy a pszichológus és a családsegítő, mentálhigiénés szakember bevonásával. Az osztályfőnökök és a gyógypedagógusok feladata, hogy felhívják az oktatók figyelmét e különleges bánásmódot igénylő tanulókra és kérik őket, a megfelelő pedagógia alkalmazásával a felmerülő akadályok kooperatív, differenciál kezelésére (Vargáné 2008).

2.2.3. Együttműködés fontossága

Az intézményünkben diákokkal való kapcsolattartás elsődlegesen a mindennapi érintkezés során történik a tanítási órákon, az órák közti szünetekben, a tanítás előtt és után. A tanulót a fejlődésről, egyéni haladásáról az oktatók folyamatosan (szóban, illetve írásban – digitális naplón keresztül) tájékoztatják. A diákok bármely oktatójukat megkereshetik javaslataikkal és egyéni gondjaikkal, személyükről és az osztályközösségről információkat kérhetnek tőlük és az iskola vezetőitől. A diákok személyét érintő problémákkal elsődlegesen az osztályfőnök, kollégiumi csoportvezető és az oktatók foglalkoznak. A diákok többségét, vagy jelentős részét érintő információk közlésére, illetve cseréjére - a diákönkormányzat kezdeményezésére - évente kötelezően diákforum hívható össze, ahol a diákönkormányzat a tanulók jelentős részét vagy egészét érintő problémákat, panaszokat vethet fel, azokra választ kérhet. A diákközséggyűlés az a legmagasabb fórum, amelyen az intézmény tanulói és diákönkormányzata minden olyan problémát fölvethetnek, amely a tanulói jogok

érvényesülésével akár az intézményen belül, akár a jogi szabályozásban sérelmet, feszültséget, méltánytalanságot okoz (Torda 2000, Vargáné 2008).

Az iskolai nevelés csak a családdal együtt lehet teljes, ezért iskolánk a szülőkkel maximális együttműködésre törekszik. Fontos feladatunknak tekintjük, hogy a szülők megismerjék iskolánk nevelési elveit, elfogadják ezeket és támogassák törekvéseinket. Ugyanakkor számítunk a szülők tanácsaira, jótekonny kritikáira. Olyan kapcsolat megteremtésére törekszünk, amely lehetővé teszi a felmerülő gondok, akadályok közös együttműködéssel történő megoldását. A diákok szüleinek folyamatos tájékoztatása telefonon és személyesen történik. A személyes beszélgetések, szülőkkel és az érintett diákokkal, oktatókkal prevenciós, illetve problémafeltáró céllal a családi háttér-funkció erősítése érdekében valósul meg. Tanévenként legalább két szülői értekezletet tartunk. A tájékoztatást végzünk az érdeklődő diákok és szüleik számára, fogadóórák keretében. Iskolában az oktatók, kollégiumban a csoportvezetők szintén, egyéni fogadóórákat tartanak. A szülői személyes kapcsolattartás folyamatos (MATE Móricz Szakmai Program 2023).

3. Saját vizsgálat ismertetése

3.1. A vizsgálat célja

Kutatásom fontos céljának tekintem, hogy megismerjem, az általam megkérdezettek elmondása alapján elemezzem, és mindezek alapján ismertessem, milyen tényezők befolyásolhatják, segíthetik a szakképzésben dolgozó oktatókat a különleges bánásmódot igénylő, adott esetben figyelemzavarral küzdő tanulók megsegítésében, differenciálásában.

Szeretném igazolni, hogy a figyelemhiányos magatartásformákat – a szakirodalomban leírtakkal is összhangban – az oktatók felismerik, megfelelően azonosítják azokat, és ha szükséges jelzéssel élnek, a megfelelő szakemberek/intézmények felé.

Szeretnék rávilágítani, hogy intézményünkben a jelenleg folyó oktató-nevelő munka, milyen hatással bír a figyelemzavarral diagnosztizált tanulók motiválásában.

3.2. A vizsgálat fő kérdései

Mit gondolnak, milyen tünetekből lehet következtetni a figyelemzavar állapotára?

Mi a véleményük szaktanárként/osztályfőnökként/csoportvezetőként milyen módszerekkel lehet leginkább motiválni a figyelemzavarral küzdő tanulót?

Mi segíti/segítette leginkább az oktatói pályája során a tanulók figyelem megtartásából eredő/adódó helyzetek beazonosítását?

Az intézmény mit tehet a figyelemzavarral diagnosztizált tanulók megsegítésére érdekében?

3.3. A vizsgálat módszere

A szakdolgozatom vizsgálati részének elkészítéséhez, első körben figyelemzavarral diagnosztizált tanítványom szakértői véleményének áttanulmányozását végeztem, a főbb pontokra összpontosítva (problémafelvetés, anamnézis és a pszichológiai vizsgálatok) az

édesanyjával kiegészítő anamnézis vizsgálatot végeztem. Kérdéseimet strukturált interjúban alkalmazott vázlatban (1. sz. melléklet) fogalmaztam meg a már meglévő anamnesztikus adatok kibővítéséhez, hogy egy átfogóbb képet kapjak a gyermek születését és óvodai életszakaszát is érintve. A tanulót tanórai/fejlesztő gyógypedagógiai foglalkozások alkalmával, spontán interjú alkalmazásával (kötetlen beszélgetéseken, irányított feladathelyzetekben) tapasztalásaim, megfigyeléseim és az Öt oktató kollégákkal történő esetmegbeszélések feljegyzései alapján diagnosztizáltam.

A következő lépésben a vizsgálatom fő mozzanataként, fókuszcsoporthoz tartozó interjú módszerét alkalmaztam (Vicsek 2006), amelynél a témához kapcsolódóan, kutatási kérdések megfogalmazására került sor majd az interjúvázlat megszerkesztése volt szükségszerű. Az interjúvázlat (2. sz. melléklet) négy közvetett kulcskérdés mellett tartalmaz átvezető kérdéseket az interjú alatti folyamatosság megőrzése érdekében. A kérdéssor típusainak összeállításában és az interjú menetének lebonyolításában segítségül szolgált Irving Seidman könyve: „Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer”.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat intézményem, a MATE Móricz Zsigmond Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium 2022/2023. tanévének végén végeztem, szaktanárok és osztályfőnök/csoportvezető megbízással rendelkező munkatársak közreműködésével, illetve igazgatóhelyettes kollégák megkérdezésével. A megkérdezettek közül nem mindenki tanítja a vizsgálatom alanyául szolgáló, figyelemzavarral együtt élő diákunkat. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések két, négy-öt fős csoportban zajlottak. A beszélgetésekről hangfelvétel készült, diktafon segítségével, majd a felvett anyagból átirat készült. A kapott válaszokat az átirat segítségével, széljegyzetek alkalmazásával, gondolataim, benyomásaim alapján végeztem az elemzést, összevetve és értelmezve az általam felhasznált szakirodalmakkal.

3.4. A vizsgálat eredményei

Kiemelt anamnesztikus adatok a figyelemzavarral diagnosztizált tanulónál:

Az édesanyjának első terhességéből 40.-ik gesztációs hétre született, normál súllyal, komplikáció mentesen. Nehezen aludt el nyugtalan csecsemő volt. Hat hónaposan felült, nyolc hónaposan felállt és el is indult, mindig rohant, futva közlekedett. Keveset kúszott a mászás kimaradt. Másfél évesen beszélt. Óvodában betegesebb gyermek volt, vakbél és mandula műtéten is átesett.

Vizsgálati eredmények szakértői véleményben megfogalmazottak alapján:

Az érintett tanulót 7 évesen, 2014-ben vizsgálta először a területileg illetékes Szakértői Bizottság az adott Megyei Pedagógiai Szakszolgálat kérésére. A vizsgálat eredményei (WISC-IV IQ:99) alapján figyelemzavart BNO F 90 diagnosztizáltak. 2015-ben került sor a kontrollvizsgálatra, akkori vizsgálati eredmények (RAVEN IQ:104) továbbra is a figyelem területén jeleztek elmaradást, így diagnózisa nem változott. 2017-ben az írás területén is elmaradást jeleztek, így a már meglévő kódja mellé, megállapítottak tanulási zavart diszgráfiát BNO F 81.1. is.

A tanuló 2020-ban újabb kontrollvizsgálaton vett részt, ahol (RAVEN IQ:95), több választásnál tapasztaltak tévítérítési érzékelési bizonytalanságot, amely a tanulási zavarának kísérő tünetei lehetnek, normál intellektus mellett. Megfigyelték a feladatvégzés során a monotóniai türelem nehézségét és a gyermek hullámzó figyelmi állapotát. Önálló feladatvégzés során magabiztosabb, ha segítséget megerősítést kap. A pozitív megerősítés, biztatás motiválja. Munkatempója többnyire megfelelő, figyelme szór, könnyen elterelhető. A gyors munkatempó a minőség rovására megy.

Eljárási módszerek: anamnézis felvétele, explorációs beszélgetés, megfigyelés, RAVEN féle intelligencia teszt, D2 figyelemteszt, Bender B próba, Goodenough féle rajzteszt. A vizuális észlelés és vizuomotoros koordinációs összerendezettség vizsgáló Bender B próba geometriai formájának reprodukálása során iránytartási problémák mellett a szögek kivitelezése is nehezített. Az összetett ábrák részei közötti viszony ábrázolása pontatlan, vonalvezetése szálkázott. Emberábrázolása komplexitás és motoros koordináció terén alacsonyabb színvonalú.

Szociokulturális háttérviszonyok:

Pedagógiai jellemzés szerint jól szocializált, barátságos, jól motiválható. Családi körülményei rendezettek, édesanyja és nevelő apja neveli három féltestvérével együtt, 7 éves kora óta vérszerinti édesapjával nem tart kapcsolatot. A testvéreivel jó a kapcsolata, szeretetteljes közegben él. Kedves, jóindulatú, tisztelettudó fiú, aki a házi munkából is kiveszi a részét, a ház körüli teendőket sem veti meg. A családban nincsen diagnosztizált sajátos nevelést igénylő gyermek, sem felnőtt. Édesanyja elmondása szerint a vérszerinti apára is jellemző volt a szétszórtság, figyelmetlenség. A gyermek, otthoni körülmények között, bizonyos szituációkban, nem tud egyfelé koncentrálni, mindig babrál valamivel a kezében. Ha állnia kell, olyan mozgást végez, mintha táncolna. Sok időt tölt számítógépes stratégiai játékokkal. Szabadidejében, hétvégeken egy hagyományörző egyesületnél korhű jelmezekben/ruhákban csatajeleneteket rekonstruálnak. Az otthoni és iskolai tanulásban

segítséget igényel, visszajelzést, türelmet, mivel figyelme könnyen elterelődik. A szülővel együtt történő tanulás hatékony, bevált módszer a családban.

Fejlesztő/gyógypedagógiai foglalkozások tapasztalatai a tanulót érintően:

Nehezére esik az óra egyes szakaszaiban figyelmét összpontosítani, koncentrálnia. Külső ingerek könnyen elterelhetik figyelmét pl.: folyosó zaj, leesett toll, hangosabb gépjármű. Sokszor megfigyelhető, hogy hosszabb összpontosítást igénylő feladatoknál elbambul, ha beszélnek hozzá, gondolatban mintha máshol járna. Egyes feladatrészek, instrukciók felett elsiklik, ezáltal hiányossá és hibássá válik a produktum. Gyakran elkerüli, kibúvót keres a bonyolultabbnak tűnő munkák kapcsán. Fáradékony. Nem jól osztja be az idejét, tevékenységek összehangolása nehezített számára. Időkorlátok betartása szintén gondot okoz. Kérdés-felelet folyamán nehezen várja ki a sorát, türelmetlen, ilyenkor mindig babrál a kezében lévő íróeszközzel. Nagyon szeret beszélni, amikor lehetősége adódik rá, szívesen mesél magáról, családjáról. Finommozgásokban gyengébb, írása és ritmusérzéke egyaránt érintett. Könnyen barátkozik, de nem engedi túl közel magához a kortársakat. Nem szeret kitűnni a többiek közül. Nagy érdeklődést mutat a digitális platformok iránt, azokon szívesen végez fejlesztő játékos tevékenységeket. Időszakonként jellemző rá hangulat ingadozás, döntési képtelenség. Kreativitása, képzelőerője, idegen nyelvi verbalitása kiemelkedő. A megállapítások, tapasztalatok összegzése a figyelemhiányos tünetegyüttes kialakulásának fennállását támasztják alá.

A fókuszcsoporthoz tartozók két csoportban zajlottak:

Az **első csoportba** a tanulóval közvetlenül kapcsolatban álló kollégákat (5 fő) osztottam, akik azt az osztályt tanítják, ahova a figyelemzavarral diagnosztizált fiú. A beszélgetés rövid bemutatkozással indult, ki mennyi ideje van a pályán, kinek milyen típusú megbízatása van a szaktárgy oktatása mellett.

A gyermek osztályfőnöke kezdte a bemutatkozást, Ő biológia-kémia szakos és már több mint 30 éve van a pályán, mentortanári feladatokat is ellát. Nagy gyakorlattal rendelkezik érettségi felkészítés vizsgáztatás terén.

A magyar szakos kollégának, szintén van osztályfőnöki és mellette munkaközösség vezetői megbízása, illetve szakértőként/mester és mentor tanárként tevékenykedik az intézményben. Ő 25 éve van a pályán, szintén sokat tapasztalt az érettségiztetés terén.

Az idegennyelv szakos kolléga, közel 15 éve van a pályán, agilis innovatív személyiség.

A testnevelést oktató 7 éve van a pályán, idén kapott osztályfőnöki megbízatást.

A történelem szakos munkatárs, rendelkezik osztályfőnöki és munkaközösségvezetői megbízatással, érettségiztetés terén tapasztalt, 12 éve van a pályán.

A figyelemzavar tünetei:

Az osztályfőnök szerint a legmeghatározóbb tünetek, amelyekkel tanórán találkozik az a dekoncentrálttság, az órai magyarázatok, instrukciók elhangzása után a gyakori visszakérdezés a mindennapi tevékenységekben a feledékenység. Ehhez csatlakozott lényegében megegyező felsorolásban a magyart oktató kollegina, aki úgy fogalmazta meg, hogy sokszor olyan érzés, amikor a tanuló „néz, de nem lát”, feladathelyzetekben megoldások alkalmával kapkod, apró részletek felett elsiklik, nem veszi észre részfeladatok utasításait. Az angol szakos tanárnő szerint a mozgásra való hajlama órák alatt magasabb fokú, beszédekesség, írásképi hanyagság is jellemző lehet. A testnevelő szerint, túlmozgás, figyelem elkalandozása jellemző a feladatok ismertetése, végrehajtása közben, illetve megnevezte még a pontatlan gyakorlati feladatmegoldásokat. A történelmet oktató egyetért az előtte felszólalóval a túlmozgásokat és a tartós koncentrált megfigyelésének hiányát, valamint a szabályok, utasítások egyedi értelmezését fogalmazta meg.

A figyelemzavarral diagnosztizált gyermek motiválása:

A feltett kérdést követően, az angol szakos kolleganő felvetette, amíg nem teremtik meg az osztályban a feltételeket, addig hiába akarunk, mondjuk differenciálni. Először elfogadásra és mindenek előtt a befogadás hajlandóságára lenne szükség osztály/csoport szinten egyaránt. Illetve itt megjegyezte egyikük, hogy oktatói szinten ugyancsak egységesen kellene kezelni a befogadást. Ennek elérése érdekében, elsősorban az egymás iránti tisztelet kiépítése, megléte és a kvázi „másság” elfogadása lenne szükséges. Ezután következhetnek a módszerek és egyéb motiváló eszközök, amiket a pedagógus „bevet” a cél érdekében. Ezen a ponton több hozzászólás is elhangzott: diákok körüli rend

megkövetelése, órai rutin kialakítása, tervezhetőség, biztonságérzet, amennyiben elkalandozna a figyelme, visszataláljon, „legyen egy mankója” (óra felépítését tekintve, idegennyelv órán). Sikerélmények biztosítása, monoton feladatok kerülése, kreativitás lehetőségének beépítése, stresszoldás (relaxáció, rajz, zene), a szóbeli hozzászólások azonnali megerősítése, változatos játékos feladatok az órák első felében, aktivitást, mozgást igénylő feladatok „beiktatása” például biológia órán, de bármely szaktantárgyba beilleszthetőnek tartják. Érdeklődési körhöz tartozó témák, példák, magyarázatok beemelése, szaktantárgyak kapcsolódási pontjainak szemléltetése. A végén nem feledkeztek meg a differenciálás fontosságáról, mindenki példát hozva a szaktantárgyának megfelelően: testnevelés órán könnyített feladatok, csoportos feladatmegoldás, egyéni feladatok rövid magyarázattal, pozitív megerősítés a feladatok megoldása alatt, rövidített feladatok, ábrák színek jelzések használata, új eszközök kipróbálása bevezetése, retrospektív értékelés.

A figyelem megtartásának beazonosítása:

Az első csoportban a saját tapasztalásokat nevezték meg, a megfigyelés alkalmazását, illetve a megérzéseikre hagyatkozást is többen felvetették, elsősorban azok, akik már hosszú ideje a pályán vannak. A fiatalabb kolléganő fogalmazta meg, hogy Ő gyakran kér segítséget tapasztaltabb osztályfőnököktől és a témában jártas szakembertől/gyógyepedagógustól. Megfogalmazásra került, hogy az osztályfőnökök tájékozódhatnak már meglévő szakértői vélemények határozataiból is.

A figyelemzavarban szenvedő gyermekek megsegítésének lehetőségei:

Az interjú vázlat alapján a következő meglátásokat, észrevételeket, javaslatokat tették, intézményi szinten: kisebb osztálylétszámok generálása, így juthatna több idő egy-egy sajátos nevelést igénylő tanulóra. Fejlesztő foglalkozások nagyobb óraszámokban történő elérhetőségének lehetősége a diákok számára. Felzárkóztató foglalkozások és kortárs tanulópárok szervezése felmenő rendszerben. Oktatásirányítási reform helyi szinten, nyugodtabb körülmények biztosítása, a stressz csökkentése, oktatók mentálhigiénéjének támogatása (relaxációs szoba létrehozása). A DÖK és Szülői Szervezet képviselőinek bevonása, együtt gondolkodás, workshop szervezése a vezetőség és munkaközösségek képviselőivel.

A második csoportot a tanulóval közvetetten kapcsolatban álló oktatók alkották (4 fő). A beszélgetés, ebben az esetben is a szakmai életút rövid bemutatásával indult. Ezen csoport tagjai a következőket osztották meg magukról.

Reálszakos oktató, matematika-fizika-informatika tantárgyak tanításában jártas, jelenleg általános (nevelési-oktatási) igazgatóhelyettesi munkakörben dolgozik, mester pedagógus, 35 éve van a pályán.

A következőként bemutatkozó, agrárszakmai tantárgyakat oktató, kolléganő 10 éve van a pályán, az elmúlt tanévtől látja el a szakmai igazgatóhelyettesi megbízását. Előtte osztályfőnökként és munkaközösségvezetőként tevékenykedett.

A soron következő kolléganő biológia szakos, 15 éve van a pályán jelenleg, kollégiumi nevelőtanárként dolgozik csoportvezetői megbízatással.

Utolsóként bemutatkozó munkatárs, szintén 15 éve van a pályán, történelem-angol szakos, jelenleg Ő is nevelőtanárként/csoportvezetőként ténykedik.

A figyelemzavar tünetei:

Az általános igazgatóhelyettes a túlmozgásokat a szétszórtságot és a változó érzelmeket emelte ki fő jellemvonásként. A szakmai igazgatóhelyettes is csatlakozott, viszont Ő harmadik tünetként beszédeességet, a folyamatos beszédet nevezte meg. Az érzelmi változókat nem tartja, olyan számottevő tünetnek, mivel életkori sajátosságukból adódóan, amúgy is hullámzó az érzélemviláguk a középiskolai korosztályban. A nevelőtanár kollégák egyértelműen az ingerlékenységet, érzelmi nyugtalanságot, fokozott érzékenységet egyszóval érzelmi instabilitást tartják jellemzőnek, kulcskifejezésként ide vették a kontrolálatlan szót, mivel a serdülők életszakaszukból kifolyólag nagy amplitúdókat élnek meg, de nem mindegy milyen helyzetekben/környezetben jön elő, okoz megoldandó problémát. Ők a kötelező kollégiumi foglalkozások alkalmával találkoznak hasonló okból eredő viselkedésformával.

A figyelemzavarral diagnosztizált gyermek motiválása:

A kérdés feltétele után, a nevelőtanárok a legnagyobb motiváló erőnek a szeretetet, elfogadást, megértést, biztos támogató szülői háttérrel tartják. Kitértek még az önbizalom növelésére, egyes esetekben tükör tartására a realisabb önismeret elérése érdekében. Aztán az egyik kolléganő kiemelte a követendő rendszer felállítását otthoni és intézményi környezetben egyaránt. Ide csatlakozott az igazgató helyettes, hogy a szabályok felállítását, annak átbeszélését értelmezését, következetes betartatását tartja elengedhetetlennek, intézményi, osztály szinten egyaránt. Ebben a csoportban kitértek a feladatok mennyiségi differenciálására, időkorlátok feloldására, segítővé tenni a tanulót (szertárfelelős),

jutalmazás lehetőségeire, az értékelés fejlesztő mivoltára, sikerélmények, kreativitás kibontakoztatásának lehetőségeire. Felvetődött a kommunikáció fontossága, egyértelmű utasítások megfogalmazása, megfelelő mennyiségű magyarázatok kapcsán.

A figyelem megtartásának beazonosítása:

A második fókuszcsoportban, kiderült, hogy nem mindenkinek volt egyértelmű a kérdést önmagára vonatkoztatva értelmezni, így konkretizálni volt szükség szerű. Ezt többen megtették még mielőtt kérdezőként megtehettem volna. Aztán sorban jöttek a válaszok: megfigyelés, tapasztalás, beleérző képesség, utána olvasás, továbbképzés, önképzés, szakemberektől tájékozódás, gyógypedagógussal történő tanácskozás.

A figyelemzavarban szenvedő gyermekek megsegítésének lehetőségei:

A csoportban a kérdésre egyöntetűen az együttműködés erősítését határozták meg, amelynek kiinduló pontjaként elsősorban az érintett gyermek osztályfőnökét/csoportvezetőjét nevezték meg. Szoros együttműködést kíván a szülő-tanuló- és szaktanárok- kortársak részéről bevonva az intézményben feladatot ellátó gyógypedagógust. Módszertani képzés lehetőségét is felvetették nevelőtestületi szinten. Megjelent az egyéni fejlesztési tervek gondolata, szaktanári szinten. Közös programok, érzékenyítést elősegítő szabadidős tevékenységek szervezése, közös élményekhez juttatás lehetőségének megteremtése. Felvetődött a „nem megbélyegző elnevezésű” órák ötlete. Esetmegbeszélések havi gyakorlatának bevezetése, az egyes tanulók fejleszthetősége érdekében az osztályban tanítók és az intézményben „fellelhető” segítő szakemberek, adott esetben további szakemberekkel bővíthető lehetne a kör. Kulcs a kooperáció.

3.5. Az eredmények értékelése, kutatási kérdések megválaszolása

A kutatásom fő célja az volt, hogy megismerjem, milyen ismeretekkel, tudással rendelkeznek tanártársaim a figyelemzavarral küzdő tanulókkal kapcsolatosan. Felismerik-e a figyelemhiányos állapot, következményeként fellépő tanulási folyamatokban jelentkező tünetcsoportot? Az általuk beazonosított zavaró tüneteket, milyen tanári módszerekkel tudják leghatékonyabban kezelni, hogy azok kompenzálni tudják és differenciálás során visszaszorítsák a gyermekek kudarcélményéből eredő hátrányokat. Összefüggéseket kerestem arra, hogy egy adott szakértői vélemény, adatainak elemzése és a szakirodalmi háttéranyag tanulmányozása során, milyen egyéb ható tényezőket tudok alátámasztani a

zavar kialakulása kapcsán, amelyek befolyásolásával pozitív eredmények érhetőek el, akár intézményi szinten.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk elemzése során, úgy gondolom, hogy az első kutatási kérdésem részben beigazolódott. Mivel a szaktanár kollégák érzékelik, felismerik a figyelem zavar főbb tüneteit, de megfogalmazásra kerültek a hiperaktivitás és impulzivitás tünetegyüttesekhez tartozó jelek is. Mint a gyakran- babrál kezével-lábával, fészkelődik nehézséget jelent egyhelyben megülnie, sokat beszél, ha lehetősége adódik rá. A felsoroltak a hiperaktivitás zavarban szenvedő gyermekekre jellemző. A gyakran- nehézséget okoz, hogy kivárjon egy történetet vagy, hogy sorra kerüljön az adott tanórai tevékenység során, leírások viszont az impulzív zavar egyes jellemzői.

A második kutatási kérdésemre adott válaszok alapján a szaktanárok birtokában vannak számtalan a saját szakjukra adaptáltan és beágyazottan alkalmazott módszertani repertoárnak, amelynek többségét megfelelő tanórai szakaszokban alkalmazzák a tanulók figyelmének felkeltésére, motiváltságának elérése, megtartása céljából. Az alábbi meghatározásokat tették: Sikerélmények biztosítása, monoton feladatok kerülése, kreativitás lehetőségének beépítése, stresszoldás (relaxáció, rajz, zene), a szóbeli hozzászólások azonnali megerősítése, változatos játékos feladatok az órák első felében, aktivitást, mozgást igénylő feladatok „beiktatása” például biológia órán, de bármely szaktantárgyba beilleszthetőnek tartják. Érdeklődési körhöz tartozó témák, példák, magyarázatok beemelése, szaktantárgyak kapcsolódási pontjainak szemléltetése. Kitértek a feladatok mennyiségi differenciálására, időkorlátok feloldására, segítővé tenni a tanulót (szertárfelelős), jutalmazás lehetőségeire, az értékelés fejlesztő mivoltára, sikerélmények, kreativitás kibontakoztatásának lehetőségeire. Felvetődött a kommunikáció fontossága, egyértelmű utasítások megfogalmazása, megfelelő mennyiségű magyarázatok kapcsán.

A harmadik kérdésem válaszait elemezve a szaktanárok leginkább az oktatásban eltöltött évek során felhalmozott tapasztalataikra, megfigyeléseikre és érzéseikre hagyatkoznak, ahogy az adott kérdésben a figyelem megtartásából adódó helyzet beazonosításában is.

Az utolsó vizsgálati kérdés elemzése során, intézményi szinten történő megsegítésének milyen lehetőségei lehetnek a figyelemzavarral diagnosztizált tanulóira vetítve, itt egyértelműen a fókuszcsoporthoz tartozókban az összefogás, kooperáció megerősítésének

fontossága fogalmazódott meg. Majd meghatározásra kerültek külön-külön is a szerepvállalások, hogy az oktatásban résztvevők a saját maguk szintjén mit tehetnek, hogy intézményi szinten a leghatékonyabban lehessen elérni az együttműködés megerősítését. Megjelent az egyéni fejlesztési tervek gondolata, szaktanári szinten. Közös programok, érzékenyítést elősegítő szabadidős tevékenységek szervezése, közös élményekhez juttatás lehetőségének megteremtése. Felvetődött a „nem megbélyegző elnevezésű” órák ötlete. Esetmegbeszélések havi gyakorlatának bevezetése, az egyes tanulók fejleszthetősége érdekében az osztályban tanítók és az intézményben „fellelhető” segítő szakemberek, adott esetben további szakemberekkel bővíthető lehetne a kör. A fejlesztő foglalkozások nagyobb óraszámú történő elérhetőségének lehetősége a diákok számára. Felzárkóztató foglalkozások és kortárs tanulópárok szervezése felmenő rendszerben. Oktatásirányítási reform helyi szinten, nyugodtabb körülmények biztosítása, a stressz csökkentése, oktatók mentálhigiénéjének támogatása (relaxációs szoba létrehozása)

A strukturált interjú vizsgálatából kiemelhető az édesanya által elmondottak kapcsán, alvászavarok, nyugtalanság jellemezték a tanuló csecsemőkorát. A gyermeknél kimaradt a mászás, mint az egyik alapvető mozgásforma, illetve hogy már korán 8 hónaposan elindult, rohanva sétált. Óvodáskorában átesett műtéteken (vakbél, mandula), gyulladás eredetű betegségekből kifolyólag. A gyermek sok időt tölt otthon online játéktevékenységgel. A vérszerinti apára jellemző a szétszórtság, figyelmetlenség. A fent kiemelt neurobiológiai, környezeti hatások, családi halmozódás önmagukban nem idézhetnek elő későbbi tanulási zavarokat, de megélésük hozzájárulhat, indikátorként szolgálhat a szakemberek/diagnoszták megfigyeléseinek, vizsgálataik eredményeinek kiértékelésében, ahogyan a genetikai tényezők is. A szakirodalomban olvasható, hogy gyermekkorban az ADD és ADHD 3:1 fiú-lány arányú megoszlást mutat, amely később a diagnosztizált iskoláskorú populációban már 6:1 fiú-lány arányszámról beszélhetünk (Ettrich, Murphy 2014).

Összegezve a szaktanárok által a témában megfogalmazottak, illetve a szakértői vélemény kiegészítése érdekében végzett strukturált kérdésekre adott válaszok alapján kiolvasható, hogy az otthon a családi környezet támogató faktor nélkül, nem tud hosszú távon és hatékonyan működni a pedagógiai, szakértő intézményi segítségnyújtás. A kapott eredményeket, komplexen szükséges szemléltünk, értékelnünk.

4. Következtetések

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk összegzéséeként, leírható, hogy a szaktanár kollégák felismerik és képesek beazonosítani a figyelemzavarra jellemző főbb tüneteket. Úgy, mint: gyakran- nem figyel megfelelően részletekre a tanórai feladatai során, nehézséget jelent számára a figyelmét megtartani tanórák részegységeinél például tanári magyarázatok alkalmával, testnevelés órán gyakorlati játéktevékenységek alkalmával, úgy tűnik, mintha nem figyelne, amikor beszélnek hozzá, elkalandoznak gondolatai, elbambul, nem tudja megfelelően követni az adott tanári instrukciókat. Gyakorta nehézséget okoz a tanulmányaiban, beadandó, házi feladatok kapcsán tevékenységeinek megszervezése, elvonják figyelmét külső ingerek, zajok, amik beszűrődnek a tanteremben vagy ott idéződnek elő. A tartós, mentális figyelmet igénylő feladathelyzetek alól kibúvót keres. A felsorolt jelek mellett elhangzottak a szakirodalomban a túlzott aktivitás zavar magyarázatához tartozó tünetek is, mint a gyakran- babrál kezével-lábával, fészkelődik nehézséget jelent egyhelyben megülnie, sokat beszél, ha lehetősége adódik rá kötetlen beszélgetések vagy vita esetleg csoportos feladatok kapcsán. Akadt olyan tünet is a csoportok felsorolásában, amely a túlzott impulzivitás zavar fogalomköréhez köthető, gyakran- nehézséget okoz, hogy kivárjon egy történetet vagy, hogy sorra kerüljön az adott tanórai tevékenység során. Elmondható, hogy a tárgyalt figyelemzavar tüneteinek beazonosítása összemosódik, keveredik a fent említett külön csoportot alkotó hiperaktív-impulzív zavar egy-egy jellemző tünetével.

Az interjúk elemzése során meggyőződtem róla, hogy a megkérdezett kollégák nagy számban, nem rendelkeznek kellő alapismerettel a sajátos nevelést igénylő (SNI) tanulók, hiperkinetikus zavarok kategóriájának felosztásával. Amely megállapításomat a

harmadik vizsgálta kérdésre adott válaszok szintén megerősítettek. A szaktanárok a tünetek beazonosítását, a tanórai és tanórán kívüli megfigyeléseik alapján, leginkább intuícióikra és tapasztalataikra hagyatkozva teszik. Egy kolléga mondta el, hogy Ő megkérdezi az intézményben a gyógypedagógust, egy másik kolléga pedig utána néz a birtokában lévő szakértői véleményekben leírtaknak.

Véleményem szerint az intézményben dolgozó pedagógusok alaptudása hiányos a SNI csoportot érintően, korlátozódik a disz kategóriákra. A figyelemhiányos zavar a szaktanárok esetében nem fogalmazódik meg, olyan egyértelműen, mint az olvasás, írás vagy számolás zavar tapasztalása, amikor is egyértelműen egyeztetnek gyógypedagógussal, osztályfőnökkel vagy esetmegbeszélést kezdeményeznek az érintett gyermek(ek)et tanító oktatókkal, szülővel. Az intézményben alkalmazott segítő szakemberek, a családsegítő munkatárs, az ifjúságvédelmi felelős, az iskolapszichológus, a gyógypedagógus és a gyógytestnevelő.

A gyermekek motiválására számtalan példát hoztak fel, az egyes módszereken belül rengeteg kiegészítő elemmel. Abban is mindannyian egyetértettek, ahhoz, hogy az alkalmazni kívánt segítő módszerek a szaktantárgyakon belül hatékonyan működhessenek, meg kell teremteni az osztályokban a tényleges inklúziót, elfogadást a kortársak és a nevelőtestület részéről egyaránt.

Nagyon fontos elemet képvisel a támogató családi háttér, tapasztalom a gyógypedagógiai fejlesztések alkalmával, azoknál a diákoknál a motiválás, pályaaorientációs célok elérésének üteme tevékenyebb.

A módszerek közül ajánlott kiegészítő elemek a következők: szemléltetési példák, egyszerű, logikus stílus, részösszegzések, összefoglalók, lényeg kiemelése, vázlatkészítés, audiovizuális, interaktív eszközök bevonása a magyarázatok, előadások, megbeszélések kiegészítéséhez egyaránt. A kreativitás, önállóság kibontakoztatására projekt és kooperatív módszerek alkalmazása lehet célravezető. A tanórai differenciálásra egyértelmű javaslatokat találunk a szakértői véleményekben, leginkább azokat az instrukciókat kellene a pedagógusoknak követni, kiindulási alapnak felhasználni. Megjelent még az értékelés, mint motiváló eszköz, itt a retrospektivitást emelték ki a jutalmazás és sikerélmények biztosítása mellett.

Itt elmondható, hogy az intézményben tevékenykedő oktatók, többsége megfelelően építi be és alkalmaz motiválásra alkalmas elemeket, a gyakorlatban azonban specifikusabb

tudásbővítéssel ezen elemek hatékonyságát tudnánk növelni. Az alkalmazott módszerek hatásfokának értékeléséhez, egyéni fejlesztési tervek kidolgozása, bevezetése lenne előnyös.

5. Javaslatok

Úgy vélem, hogy intézményünk egységeiben az iskolában és a kollégiumban egyaránt, nagymértékben tudnánk támogatni a sajátos nevelést igénylő figyelemzavarral küzdő tanulóinkat. Mind két szintéren külön-külön is, de a cél az együttműködés, egymás támogatása lenne a nevelés és oktatás egységében. Természetesen ez csak akkor működhet, ha a központi elem, esetünkben a tanuló, maga is nyitott a változásokra, érdekelt a fejlődésében, fejlesztésében, mondjuk egy rendszer, napirend kialakítása révén. A szülői támogató, motiváló szerepe elengedhetetlen a folyamatban, ahogy az osztályfőnök és a kollégiumi csoportvezető, irányító összefogása, asszertív kommunikációja a gyermek a szülő és az érintett szaktanár kollégák irányában. Meg kell értetni, hogy a tantestület is profitálhat hosszabb távon egy jó gyakorlat kiépítéséből, gondoljunk csak a tapasztalatok megosztására, esetmegbeszélések megtartására, stratégiák kidolgozására, feladatbank összeállítására, rövid és hosszabb távú célok, feladatok, egyéni fejlesztési tervek generálására, meghatározott időközönkénti értékelések megtartására, amelybe bevonnánk a szülőt, az érintett szaktanárokat és egyéb szükségesnek ítélt társ szerv/ek képviselőit.

Az intézményvezetésnek lehetőséget kellene teremteni a workshop szervezésre az adott témában támogató, újító kellően kidolgozott javaslatoknak teret engedni, kipróbálni, hogy jó gyakorlattá válhatnak-e a következő tanévekben. Preferálni szükséges a tanári kompetenciák, folyamatos fejlesztését, lehetőséget adni a folyamatos megújulásra, megelőzve a kiégés lehetőségét.

Intézményi szinten a figyelemzavarban érintett gyermekek megsegítésében, egyértelműen kirajzolódik a fókuszcsoporthoz tartozó interjúk kapcsán, hogy minden oktatásban

résztvevőnek legyen az tanuló, szülő vagy oktató a kooperáció és az asszertív kommunikáció megteremtése mellett különböző programok, tevékenységek bevezetése, alkalmazása lenne szükségszerű a jó gyakorlat kiépítése céljából a SNI tanulók hatékonyabb fejlődése, elfogadása érdekében. Gondolok itt érzékenyítő programok szervezésére, belső tudás megosztásra, havi szintű esetmegbeszélések szervezésére, elméleti továbbképzésekre, mentálhigiénés csoport kialakítására, egyéni fejlesztési tervek kidolgozására a szaktárgyakat érintően.

Bevezetésre javasolnám a figyelemhiány kompenzálására, egy egyéni fejlesztési terv minta kidolgozását, alkalmazását. Amelyet első körben gyógypedagógiai és kollégiumi tematikus csoportfoglalkozások alkalmával próbálhatnánk ki. A tervzet kidolgozásának fő szempontja a bővíthetőség, rugalmas több tantárgynál való használhatóság. A lényegi jegyek a fejlesztendő területek, célok, tevékenységek módszerek és eszközök meghatározása, az eredmények havi szintű visszacsatolása, kiegészítve esetmegbeszélések szervezésével.

5.1. Egyéni fejlesztési alapterv bemutatása

A fejlesztési területek meghatározásánál a figyelemzavarral diagnosztizált tanítványom szakértői véleményében foglalt javaslatokat vettem kiinduló pontnak. Illetve a szülővel felvett interjúban elhangzott otthoni körülmények kiemelt tevékenységeit. A figyelemi terület erősítésén túl, beemeltem a tanulásmódszertan és a szociális késések fejlesztettségének kidolgozását *(3. sz. melléklet)*.

A fejlesztési célok meghatározása területspecifikusan változik, ahogy a hozzájuk rendelt tevékenységek megállapítása a kivitelezés módszereinek megjelölése és az eszközök körének szinkronizálása.

Az általam összeállított fejlesztési tervet, felmenő rendszerben, a 9. évfolyamos tanulóinknál javaslom alkalmazni.

A támogató intézményi környezet megteremtése céljából, ahol megkönnyítjük a tanuló személyiségének fejlesztését, dekoncentráltságát csökkenthetjük, kitolhatjuk a figyelem megtartását, összpontosíthatóbbá téve a figyelemének fókuszát. Elősegíthetjük a hatékonyabb tanulási szokások kialakítását, érdeklődési körüknek teret engedve a tananyagok rendszerezésének készségét, helyes időbeosztás igényét, megszerettethetjük a tanulást, sikerélmények és kreativitás kibontakoztatásának alapjaként. Közben az ismeretek elsajátítása révén, megismertetjük számtalan önállóan alkalmazható módszerrel. Alapkompetenciái tudattalanul fejlődnek, nő az önértékelése, nyitottabbá válik a normák és szabályok betartására, követésére. A már említett tanulásszervezési módok kooperatív,

projekt, interaktív oktatás elemek megismerésével, aktívabbá válik az új ismeret feldolgozás, rögzítés adaptálása.

A fő célunk, hogy a ránk bízott fiatalok váljanak fogékonnyá a folyamatos fejlődésre, az általuk választott szakma elsajátításához és gyakorlásához szükséges készségekkel, képességekkel rendelkezzenek, hogy a munkaerőpiacon keresett, megbecsült szakemberekké válhassanak.

6. Összefoglalás

A szakdolgozatom elkészítéséhez fókuszcsoporthoz interjú módszerét alkalmaztam. Első lépésként a témához kapcsolódó fő kutatási kérdések megfogalmazására került sor, majd az interjú vázlatok megszerkesztésére. Az interjúvázlat négy közvetett kulcskérdést tartalmazott.

A fókuszcsoporthoz interjúkat a MATE Móróc Zsigmond Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium 2022/23. tanévének végén szaktanár társak felkérésével végeztem. A beszélgetésekről hangfelvételt készítettem, diktafon segítségével majd a felvett anyagból átirat készült a kapott válaszok értelmeztem, elemeztem majd összevettem az általam felhasznált szakirodalmakkal.

Kutatásom célja volt, hogy a figyelemzavarral küzdő tanulókkal kapcsolatosan, feltérképezzem, milyen háttértudásuk van a szaktanárainknak. Illetve, hogy betudják-e azonosítani az adott tanulási zavarhoz tartozó tünetcsoportokat, a beazonosítást követően, milyen lépéseket tesznek a gyermekek motiválása, sikerélmények biztosítása érdekében. Mit gondolnak, hogy intézményi szinten, hogyan lehetne támogatóbbá tenni a környezetet a diagnosztizált tanulók tanórai és tanórán kívüli tevékenységek hatásfokának növelése érdekében.

Az intézményünkben a szaktanárok által beazonosított figyelemhiányra utaló tünetek a következők voltak: gyakran- nem figyel megfelelően részletekre a tanórai feladatai során, nehézséget jelent számára a figyelmét megtartani tanórák részegységeinél, elkalandoznak gondolatai, elbambul, nem tudja megfelelően követni az adott tanári instrukciókat. Gyakorta

nehézséget okoz a tanulmányaiban, tevékenységeinek megszervezése, elvonják figyelmét külső ingerek, zajok. A tartós, mentálisfigyelmet igénylő feladathelyzetek alól kibúvót keres. A fent felsoroltak tanári tapasztalások, intuíciók, tanórai, tanórán kívüli megfigyelések eredményeként született, biztos háttértudással nem rendelkeztek a témával kapcsolatosan.

A figyelemhiányos gyermekek motivációjának lehetőségeire számtalan példát hoztak, saját szaktantárgyaikra vonatkoztatva. A vizsgálatban megjelenő tanári módszerek: az egyéni differenciáláson túl, szemléltetési példák, egyszerű, logikus stílus, részösszegzések, összefoglalók, lényeg kiemelése, vázlatkészítés, audiovizuális, interaktív eszközök bevonása a magyarázatok, előadások, megbeszélések kiegészítéséhez, fejlesztő értékelések elképzelése egyaránt. A kreativitás, önállóság kibontakoztatására projekt és kooperatív módszerek alkalmazása lehet célravezető. Az általam feltárt szakirodalmi háttér jó alapnak bizonyult a vizsgált korosztály mentális, élettani szükségleteinek feltérképezésében. Kirajzolódott, hogy a támogató, szeretetteljes családi háttérnek hatalmas befolyásoló ereje van az egyén szabálytudatának, problémamegoldó képességének kiépülésében, valamint a beilleszkedés támogatásában. A módszereken felül megfogalmazásra kerültek a tényleges inklúzió megteremtésének lehetőségei a kortársak és nevelőtestületet érintően egyaránt.

Intézményi szinten történő változtatásokkal kapcsolatosan, igény mutatkozott, hogy minden oktatásban résztvevőnek legyen az tanuló, szülő vagy oktató a kooperáció és az asszertív kommunikáció megteremtése mellett különböző programok, tevékenységek bevezetése, alkalmazása lenne szükséges a jó gyakorlat kiépítése céljából a SNI tanulók hatékonyabb fejlődése, elfogadása érdekében.

Az interjúkon elhangzottak elemzése során, fogalmazódott meg, hogy kerüljön bevezetésre egy egyéni fejlődési utat biztosító zavarspecifikus alapterv, amely a későbbiekben, kibővíthető, adaptálható szaktanárok részére. Reményeim szerint a zavarspecifikus egyéni fejlődést szolgáló alapterv, hozzá tud járulni, hogy a különleges bánásmódot igénylő diákjainknak, minél több sikerélményt tudjunk biztosítani az intézményünkben és a lehető legkisebb mértékűre csökkentjük a kudarchelyzetek számát.

Egy idézettel szeretném zárni összefoglalómat, Bagdy Emőkéétől: „ha jól érezzük magunkat abban a világban, amelyben élünk, ha kis közösségeink családjaink körében elfogadásra találunk, akkor nincs bennünk elvágyódás, hiányérzet vagy menekülési törekvés” (Bagdy 2002b, 128).

7. Irodalomjegyzék

1. Atkinson R. és Hilgard E. (2005): Pszichológia. In: Vajda Zs.: Személyiséglélektan. Kaposvár: Dávid kiadó, 53-54. p.
2. Balázs, J. (2015): Figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar/Hiperkinetikus zavar. In: Gyermek- és ifjúkor pszichés zavarainak tankönyve. Budapest: Semmelweis Kiadó és Multimédia Stúdió, 110-115. p.
3. Bernáth L. és Révész G. (2000): A pszichológia alapjai. Budapest: Tertia kiadó,
4. Csiky M. (2020): Hiperaktivitás és figyelemzavar tünetegyüttese. Letöltés dátuma: 2023.11.06.
Forrás:https://ignacipedagogia.hu/dr_csiky_miklos_a_hiperaktivitas_es_figyelemzavar_tunetegyuttese/
5. Dallos Gyöngyvér - Balázs Judit (2014): A figyelemhiányos-hiperaktivitás zavar hatása az életminőségre: esetbemutatók. In: Neuropsychopharmacology Hungarica: A Magyar Pszichofarmakológiai Egyesület lapja, (16. évf.) 2. sz. 91-97. p.
6. Di Blasio Barbara - Antalné Farkas Ildikó (2020): A gyermekkori figyelemzavar és hiperaktivitás (ADHD) gyógyszeres kezelésének megítélése pedagógusok körében In: Iskolakultúra: pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata, (30.évf.) 1-2. sz. 89-115. p.
7. Dr. Bagdy E. (2002a): Családi szocializáció és személyiség-zavarok, Budapest, Nemzeti tankönyvkiadó, 72-75. p.
8. Dr. Bagdy E. (2002b): Családi szocializáció és személyiség-zavarok, Budapest, Nemzeti tankönyvkiadó, 128 p.
9. Dr. Ranschburg J. (1998): Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban. Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó, 88-90.p.
10. Edward M. Hallowell – John J. Ratey (2014): Szétszórtság. A gyermek- és felnőttkori figyelemhiányos zavar (ADHD és ADD) felismerése és leküzdése. Budapest: Ursus Libri kiadó, 262-322. p.
11. Erikson E.H. (1991): A fiatal Luther és más írások. In: Vajda Zs.: Személyiséglélektan. Kaposvár: Dávid kiadó, 41-42. p.
12. Ettrich C., Murphy-Witt M. (2014): A hiperaktív, figyelemhiányos gyerek – Segítség az ADHD megértéséhez és kezeléséhez. Budapest: Móra Könyvkiadó, 16-33. p.

13. F. Földi Rita - Németh Kata - Takács Szabolcs - Hadházi Éva - Törő Krisztina - Csikós Gábor – Kövesdi Andrea (2020): Mentalizáció és reziliencia összefüggései ADHD-S és tipikus fejlődésű gyermekek és serdülők körében In: Psychologia Hungarica Caroliensis, (8. évf.) 3. sz. 139-160.p.
14. F. Lassú Zs. (2011): Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban- Kézikönyv segítő szakembereknek. Budapest: ELTE Eötvös kiadó, 75-90. p.
15. Gonobolin F. (1976): A figyelem fejlesztése. Budapest: Tankönyvkiadó
16. Gyöngyösi Katalin Krisztina (2007): Serdülőkori fiatalok társas beilleszkedése. In: Új pedagógiai szemle, 57. évf. 7-8. sz. 23-44. p.
17. Györkő Enikő - Király Gabriella (2021): Intellektuális képességek jellemzői figyelemzavar/hiperaktivitás problémájával küzdő gyermekek körében In: Kultúratudományi Szemle : Cultural Science Review, (3.évf.) 1. sz. 153-185. p.
18. Hadházy J. (2003): A pszichológia alapjai. Budapest: Élmény kiadó,
19. Irving Seidman (2002): Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer. Budapest: Műszaki könyvkiadó, 159-141. p.
20. Koósné Sinkó Judit (2019a): Miért nem figyelsz? Miért izegsz-mozogsz már megint?: ADHD-s gyermekek az iskolában: Az auditív figyelem játékos fejlesztésének lehetőségei, 3. rész In: Tanító módszertani folyóirat, (57. évf.) 5. sz. 10. p.
21. Koósné Sinkó Judit (2019b): Miért nem figyelsz? Miért izegsz-mozogsz már megint?: ADHD-s gyermekek az iskolában 4. rész: A vizuális figyelem játékos fejlesztésének lehetőségei In: Tanító módszertani folyóirat, (57. évf.) 6. sz. 10-11. p.
22. Kozéki Béla (2002): Motiválás és motiváció. In: Dr. Bagdy Emőke: Családi szocializációs és személyiség-zavarok. Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó, 70-75. p.
23. Lányiné E. Á. (2012): Intellektus képességzavar és pszichés fejlődés. Budapest: Medicina kiadó, 151- 432. p.
24. Markó Ferek (2011): Hiperaktív álmodozók jobbak, rosszabbak, mások... Bepillantás az ADHD-ba, hiperaktivitás- figyelemzavar tünetegyüttes. Budapest: Geobook Kiadó
25. Selikowitz M. (2010): ADHD, a hiperaktivitás – figyelemzavar tünetegyüttes. Budapest: Geobook kiadó, 155-251. p.
26. MATE Móricz Szakmai Program 2023 Letöltés dátuma: 2023.11.06. Forrás: www.mezgaz.uni-mate.hu
27. Miklósi Mónika - Máté Orsolya - Balázs Tünde (2020): A figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar fejlődépszichopatológiai szemlélete In:

- Neuropsychopharmacology Hungarica: A Magyar Pszichofarmakológiai Egyesület lapja, (22. évf.) 3. sz. 112-120. p.
28. Nádori G. - Prievera T. (2018): A 21. századi pedagógia. Budapest: Akadémia kiadó, 161-180. p.
29. Princz Enikő – Bencéné Fekete Andrea (2014): A fiatalok kollégiumi közösségbe való beilleszkedésének segítése. Acta Scientiarum Socialium 41. 93-106. p.
30. Princz Enikő-Bencéné Fekete Andrea (2016): Középiskolai kollégiumi program a lemorzsolódás megelőzésére. Képzés és Gyakorlat 14. évfolyam, 3-4. szám 58. p.
31. Szabóné Kármán Judit (2020): Végig nem járt utak. Máté Gábor: Szétszórt elmék. A figyelemhiányzavar új gyógymódja In: Új pedagógiai szemle, (70. évf.) 5-6. sz. 148-152. p.
32. Torda Á. (2000): Figyelemfejlesztő program. Budapest: OKI PTK. Letöltés dátuma: 2023.10.06. Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/figyelemfejleszto-program>
33. Vargáné M. L.(2008): Fókuszban az egyén- Hogyan készítsünk egyéni fejlesztési tervet? Budapest: Fogyatékos személyek Esélyegyenlőségéért alapítvány kiadó, 9-57. p.
34. Velő Szabina - Keresztény Ágnes – Szentiványi Dóra - Balázs Judit (2013): Figyelemhiányos-hiperaktivitás zavar diagnózisú gyermekek és felnőttek életminősége: az elmúlt öt év vizsgálatainak szisztematikus áttekintő tanulmánya In: Neuropsychopharmacology Hungarica: a Magyar Pszichofarmakológiai Egyesület lapja, (15. évf.) 2. sz. 73-82. p.
35. Vicsek L. (2006): Fókuszcsoport. Budapest: Osiris kiadó
36. Wender P.H. (1999): A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt., 46-69. p.
37. Willcutt, E. G. és mtsai (2012). Neuropsychological analyses of comorbidity between reading disability and attention deficit hyperactivity disorder: In search of the common deficit. Developmental Neuropsychology, 27, 35-78. p.

Mellékletek

1. számú melléklet

Strukturált interjú vázlat

Szülő/törvényes képviselő anamnesztikus kérdések, a figyelemzavarral kapcsolatban:

A szülés körülményei?

A gyermek fejlődési adatainak részletei?

Térjen ki a mozgására, beszédére, önkiszolgáló képességére, betegségeire.

Családi anamnézis?

Térjen ki a szociális körülményekre, családi körülményekre.

Intézményes nevelés tapasztalatai?

Bölcsőde/Óvoda/Iskola vonatkozásában.

Mikor észlelt először problémát a gyermeknél?

A fentebb említett, általános szempontok mellett az iskoláskorú gyermekekkel végzett vizsgálatokban különösen fontos az otthoni tanulási körülményekre, a szülői segítségnyújtás módjaira, a gyermek tanulási szokásaira és motivációjára, fejlesztő foglalkozáson vagy terápián való részvételére, iskolai pályafutására vonatkozó információk kikérdezése (Lányiné 2012).

2. számú melléklet

Interjú vázlat

Kutatási kérdések (4), a figyelemzavarral kapcsolatban:

1. Mit gondolnak, milyen tünetekből lehet következtetni a figyelemzavar állapotára?

Mely jelek a legmeghatározóbbak? Állítson fel egy 3-as sorrendet!

2. Mi a véleményük szaktanárként/osztályfőnökként/csoportvezetőként milyen módszertani elemekkel lehet leginkább motiválni a figyelemzavarral küzdő tanulót?

3. Mi segíti(tette) leginkább a pályája során a tanulók figyelem megtartásából eredő/ adódó helyzetek beazonosítását?

4. Milyen lépéseket lehetne tenni intézményi szinten a figyelemzavarral diagnosztizált tanulók megsegítésében?

Mit gondolnak, hogy az alábbi szereplőknek, milyen befolyásuk lehet a figyelemzavarral diagnosztizált tanulók fejlesztésében?

-tanuló

-szülő

-osztályfőnök

-szaktanárok

-kortársak

(egyéb szereplők?)

3. számú melléklet

Egyéni fejlesztési alapterv

Intézmény neve/címe:

Tanév

A tanuló neve:

Osztályfoka:

A tanuló oktatási azonosítója:

Születési ideje:

A vizsgálatot végző szakszolgálati intézmény neve:

A szakértői vélemény száma/ érvényessége:

Az egyéni fejlesztés indoka:

A foglalkozás gyakorisága:

Helye:

Kiemelt fejlesztési célok:

- **figyelem terjedelmének fejlesztése**
- **koncentráció fejlesztése**
- **pontosabb megfigyelésre szoktatás**
- személyiség fejlesztése
- önismeret fejlesztése
- aktivitás, munkatempó fejlesztése
- helyes tanulási szokások kialakítása
- rendszerező szokások kiépítés
-

Fejlesztési terület	Fejlesztési cél	Tevékenység	Módszerek Eszközök
Figyelem	pontos megfigyelésekre szoktatás akaratlagos és szelektív (válogató) figyelmi funkciók kialakítása figyelem tartósságának és terjedelmének fejlesztése (kódoló feladatok) keresztrejtvények szókeresők	azonosító és megkülönböztető feladatok, elemek válogatása megadott szempontok szerint, hiánypótlási feladatok, szabálykövető feladatok (ritmusok, sorozatok) társasjáték, tárgyhalmaz elemeinek felidézése számuk folyamatos növelésével, válogatás képi, majd jelszinten néma értő olvasás válogató másolás, másolás alatt különböző akusztikus zajok felismerése adott hangingerek azonosítása hallott zajok sorrendje, hangingerekre figyelés vizuális ingerek mellett, tapintás útján érzékelt tárgyak felismerése, tapintásos cselekvések sorrendje,	képek, játékok, tárgyak, kirakók, labirintus játékok, feladatlapok
Eredmények értékelése:			
Szeptember/Október/November	December/Január/Február		Március/Május/Június

- a feladatok végzése iránt motiválatlan, gyakran passzív - kisebb mértékű fejlődés tapasztalható - önmagához képest fejlődése optimális - fejlődése jó ütemű, látványos - rendszertelen részvétel miatt fejlődése nem mérhető	- a feladatok végzése iránt motiválatlan, gyakran passzív - kisebb mértékű fejlődés tapasztalható - önmagához képest fejlődése optimális - fejlődése jó ütemű, látványos - rendszertelen részvétel miatt fejlődése nem mérhető	- a feladatok végzése iránt motiválatlan, gyakran passzív - kisebb mértékű fejlődés tapasztalható - önmagához képest fejlődése optimális - fejlődése jó ütemű, látványos - rendszertelen részvétel miatt fejlődése nem mérhető
--	--	--

Reflexió, megjegyzés:

Fejlesztési terület	Fejlesztési cél	Tevékenység	Módszerek Eszközök
Szociális képessegek	személyiségfejlesztés munkavégzés motiváció, feladattudat, aktivitás, önálló munkavégzés, kitartás, munkatempó önismeret, önazonosság megjelenés, személyes adatok,	megbeszélés tevékenykedtetés kooperatív munka feladatvégzés	megfigyelés megbeszélés tevékenykedtetés

	érdeklődés (tartalma, terjedelme, mélysége) énkép, önértékelés önbizalom, fegyelmezettség perszonális kapcsolat kezdemenyezőkészség, kapcsolatteremtés kooperativitás		
Eredmények értékelése:			
Szeptember/Október/November	December/Január/Február	Március/Május/Június	
- a feladatok végzése iránt motiválatlan, gyakran passzív - kisebb mértékű fejlődés tapasztalható - önmagához képest fejlődése optimális - fejlődése jó ütemű, látványos - rendszertelen részvétel miatt fejlődése nem mérhető	- a feladatok végzése iránt motiválatlan, gyakran passzív - kisebb mértékű fejlődés tapasztalható - önmagához képest fejlődése optimális - fejlődése jó ütemű, látványos - rendszertelen részvétel miatt fejlődése nem mérhető	- a feladatok végzése iránt motiválatlan, gyakran passzív - kisebb mértékű fejlődés tapasztalható - önmagához képest fejlődése optimális - fejlődése jó ütemű, látványos - rendszertelen részvétel miatt fejlődése nem mérhető	

Reflexió, megjegyzés:

Fejlesztési terület	Fejlesztési cél	Tevékenység	Módszerek Eszközök
Tanulásmódszertan	helyes tanulási szokások, technikák kialakítása, önálló tanulás megkönnyítése tanulás, ismeretszerzés megszerettetése önbizalom növelése hosszú távú memória fejlesztése adott tananyag(rész) rendszerezésének elsajátítása tudatosság elérése helyes időbeosztás, napirend kialakítása	az időbeosztás megbeszélése a tanuláshoz szükséges alapkészségek fejlesztését célzó feladatok hangos és néma értő olvasás, szövegértelmezés lényegkiemelés, fogalmazás szóban és írásban szóelemzés, szinonima-gyűjtés jegyzetek készítése, kérdések megfogalmazása összefoglalás, vázlatírás gondolattérkép készítése szöveg vizuális tagolása	író, rajzeszközök könyvek képek internet, laptop

Eredmények értékelése:		
Szeptember/Október/November	December/Január/Február	Március/Május/Június
- a feladatok végzése iránt motiválatlan, gyakran passzív - kisebb mértékű fejlődés tapasztalható - önmagához képest fejlődése optimális - fejlődése jó ütemű, látványos - rendszertelen részvétel miatt fejlődése nem mérhető	- a feladatok végzése iránt motiválatlan, gyakran passzív - kisebb mértékű fejlődés tapasztalható - önmagához képest fejlődése optimális - fejlődése jó ütemű, látványos - rendszertelen részvétel miatt fejlődése nem mérhető	- a feladatok végzése iránt motiválatlan, gyakran passzív - kisebb mértékű fejlődés tapasztalható - önmagához képest fejlődése optimális - fejlődése jó ütemű, látványos - rendszertelen részvétel miatt fejlődése nem mérhető

Reflexió, megjegyzés:
