

Ideális iskolai környezet ADHD-val diagnosztizált tanulók számára. Tanulói és szakértői meglátások

HÁBENCIUS LIZA – BÁNYAI BORBÁLA

habencius.liza@gmail.com

banyai.borbala@barczy.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0003-2768-6711>

ABSZTRAKT

Háttér és célok: Kutatásunk célja az volt, hogy feltérképezzük az ADHD-val diagnosztizált tanulókat támogató iskolai környezet jellegzetességeit, továbbá, hogy az érintett tanulók, illetve a szakértők megkérdezésével gyakorlati javaslatokat gyűjtsünk a célcsoport oktatásához, melyek a kutatás befejeztével beépíthetővé válnak az őket nevelő iskolák mindennapi tevékenységébe.

Módszer: Különnevelő intézményben tanuló diákokkal és szakértőkkel egyaránt félig strukturált interjú keretén belül kifejezetten feltárással jelleget vizsgálunk a támogató iskolai környezetről való elképzeléseiket.

Eredmények: Az interjúk során megkérdezett tanulók és a szakértők megközelítőleg ugyanolyanok írták le a megfelelő iskolai környezetet. Különbség abban mutatkozott meg, hogy néhány szakértő nem támogatta a házi feladat feladását, továbbá, a tanulók egyike sem választaná az egész napos iskolát.

Következtetések: Az iskolai környezet az érintett tanulók számára megfelelőbbé tehető szemléletváltással és könnyen megvalósítható változtatásokkal. A szakértők és a tanulók által leírt környezet jellegzetességeinek egyezéséből következtethetünk arra, hogy ahhoz, hogy megtegyük az első lépéseket az ADHD-val diagnosztizált tanulókat támogató iskolai környezet megteremtése felé, elegendő a tanulók véleményének meghallgatása, a „Semmit rólunk nélkülünk” elvet követve.

Kulcsszavak: ADHD, támogatási szükséglet, szakértői és tanulói szempontok, támogató iskolai és tanítási környezet

DOI: [10.52092/gyosze.2024.2-3.7](https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.2-3.7)

HÁTTÉR ÉS CÉLOK

Az ADHD-val (attention deficit hyperactivity disorder, továbbiakban: ADHD, magyarul: figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar) diagnosztizált tanulók sokszor nem képesek teljesíteni az osztálytermi kontextus által felállított elvárásokat, ami károsítja az önbecsülésüket, önértékelésüket, kapcsolataikat (Ewe, 2019). Az érzelmi problémák a magtüneteknél (figyelemhiány, hiperaktivitás, impulzivitás) is nagyobb negatív hatással vannak az érintett személyek jóllétére (Shaw et al., 2014). Ez adja a relevanciáját annak a kérdésnek, hogy milyen módon tudunk kialakítani egy, az ADHD-val diagnosztizált tanulókat támogató iskolai környezetet. Kutatásunkban a téma szakértőit és érintett tanulókat szólítottunk meg. Kifejezetten különnevelő (gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatói) intézményben tanuló diákokat vontunk be, így az általuk megfogalmazott vélemények egy koncentráltabb tudásbázist nyújtanak számunkra. A kutatási

eredményeink gyakorlati tanácsokat nyújthatnak az ADHD-val diagnosztizált tanulókkal foglalkozó szakemberek munkájához.

Az ADHD egy, a leggyakrabban diagnosztizált pszichiátriai zavar a diagnózisok közül gyermek- és serdülőkorban (Velő et al., 2013; F. Földi et al., 2020; Levy et al., 2020; Szuromi, id. Szücs, 2023). Egy „komplex, heterogén természetű neurobiológiai fejlődési zavarról van szó, mely az önirányítás, a viselkedés, valamint a célorientált cselekvések megszervezésének a nehézségében nyilvánul meg” (Kálózi-Szabó, 2017, p. 2.), és melynek háttérben feltehetőleg a prefrontális lebeny működésében elengedhetetlen szerepet játszó ingerületátvivő anyagok, a neurotranszmitterek termelődésének egyensúlyában bekövetkező zavar áll (Király, 2019). Az etiológia vizsgálatánál fontos említeni, hogy az ADHD-hoz hasonló komplex viselkedéses zavarok többszörös környezeti és/vagy genetikai rizikó- és védőfaktorok egymásra hatásából származnak (Szabó & Vámos, 2012; Velő et al., 2013). A környezeti faktorok közül az ADHD kialakulásában szerepet játszhat az alacsony szocioökonomiai státusz, korai anyai depriváció, apai kriminalitás, anyai pszichiátriai diagnózis, várandósság alatti dohányzás vagy alkoholfogyasztás (Király, 2019).

A hangsúly e szerint a társadalomra helyeződik, az egyént a környezetével egységben szemléli. Ez a felfogás a fogyatékoság szociális modelljének felel meg (Bányai & Légmán, 2019). Gombos interjújában utal arra, hogy az ADHD-val diagnosztizált személyeket a pszichoszociális fogyatékos kategóriába sorolja (Gombos, 2019), mert ADHD esetén a társas közegbe való beilleszkedés nehezítettsége, az érintett személyekhez való negatív hozzáállás, a fennálló stigma, elutasítás azok, amelyek igazolják a környezeti akadályok fennállását, és korlátozzák a személyek teljes társadalmi részvételét (Lebowitz, 2016; Bisset et al., 2022).

Az ADHD magtünetei a figyelemhiány, a hiperaktivitás, illetve az impulzivitás, azonban fontos hangsúlyt fektetni arra, hogy az ADHD „komoly problémákat okozhat úgy a mindennapi szociális életben, mint a pedagógiai teljesítményekben” (Kálózi-Szabó, 2017, p. 3.), ahogy a magtünetek jelentős hatást fejtenek ki a pszichoszociális működésre. Az ADHD a szociális adaptáción túl hatást gyakorol a tanulmányi eredményekre, önbecsülésre és általában véve az életminőségre (Kristensen, 2012; F. Földi et al., 2020).

A hagyományos iskolai kontextus felszínre hozza az ADHD tüneteit. Az iskola elvárásainak (nyugodtan ülni, csendben lenni, koncentrálni) az állapotából adódóan nem képes megfelelni az érintett tanuló. Ez a kudarcélmény frusztrációhoz vezet, mely könnyen érzelmi kitörésekbe torkollhat, továbbá károsítja a tanuló önészlelését, önbecsülését, negatív hatással van a pedagógusokkal és a társaival kialakított kapcsolatára (Miranda et al., 2006; Ewe, 2019).

ISKOLAI KÖRNYEZET ÉS ADHD

A pedagógusoknak, az iskolai légkörnek nagy befolyása van az ADHD-val diagnosztizált tanulók érzelmi életére és társas bevilására (Ewe, 2019). Egy támogató iskolai közeg, mely az erősségekre alapoz és pozitív pszichológiát alkalmaz, kompenzálhatja az ADHD-val járó nehézségeket és megelőzheti a negatív kimeneteleket (Climie & Mastoras, 2015).

Az iskolai környezet többféleképpen definiálható, a hazai és nemzetközi szakirodalomban átfogó és komplex értelmezése jellemző. Magában foglalja az iskola általános légkörét, a tananyagot

és az oktatást, a jóllét és önállóság érzését, a motivációt, melyeket a pedagógusok és tanulók közösen alakítanak ki. Ezt a holisztikus megközelítést alkalmaztuk elemzésünkben, minden esetben feltüntetve a szakirodalmi forrásokat. Érthetjük azonban a fogalom alatt csupán a fizikai környezetet is, az iskola épületét, tantermeit, ahol a tanulási folyamat végbemegy (Harris, 2006).

A kutatásunkban az iskolai környezet vizsgálata során mindkét fenti értelmezést érintettük. Az iskolai környezet kialakítása szignifikáns hatással lehet a tanulókra mind pozitív, mind negatív irányban (Harris, 2006).

Az ADHD-val diagnosztizált tanulók oktatása megvalósulhat együtt- és különnevelő formában is. „A különnevelésnek és az integrált nevelésnek egyaránt lehetnek előnyei, azonban a rosszul kivitelezett vagy hiányos támogatás mindkét esetben komoly hátrányokhoz, veszélyekhez vezethet” (Koltai et al., 2021, p. 247.). A különnevelő környezet hatékonyabbnak mutatkozik a kihívást jelentő viselkedések kezelésében, míg az integrált környezet előnyt jelent a szociális képességek fejlődésének szempontjából. Az ellátás során, legyen az együtt- vagy különnevelő, elengedhetetlen az egyéni sajátosságokhoz való igazodás.

Az érintett tanulók iskolai oktatása egyre inkább az integráció és inklúzió irányába való elmozdulásra mutat tendenciát. Ez a változás előtérbe hozza azt a problémát, hogy a többségi pedagógusok sekély tudással rendelkeznek a sajátos nevelési igényű tanulókról, melynek következtében az érintett tanulók ellátásakor gyakran túlterheltnek, bizonytalanoknak érzik magukat (Carbone, 2001). A pedagógus megnövekedett stressz-szintjéhez hozzájárul a tanulók diszruptív magatartása (Piffner et al., 2006; Moore et al., 2019; Gaastra et al., 2020; Hoffmann et al., 2021). Elengedhetetlen fontosságú így a gyógypedagógusok és többségi pedagógusok együttműködése (Harris, 2006).

Minden tanuló rendelkezik olyan „szociális és érzelmi szükségletekkel, mint az elfogadottság érzése, a magabiztosság érzése, a teljesítmény érzése. Ezek az adott személy mentális egészségében szerepet töltenek be” (Ozorio, 2014, p. 11.). A pozitív osztálytermi környezet pozitív, produktív viselkedést eredményez, ahol a pedagógusok és a tanulók között alapvető a kölcsönös tisztelet (Ozorio, 2014). A pedagógusok megfelelő hozzáállása, szemlélete elengedhetetlen az ADHD-val diagnosztizált tanulók sikeres oktatásához, neveléséhez (Szücs, 2003).

A pozitív iskolai környezet alakulásában nagy szerepe van a vezetőségnek is. Biztonságos és kiszámítható környezetet teremt az egyenlőség és igazságosság, a tanulókhöz tisztelettel való odafordulás. Nélkülözhetetlen még ennek érdekében az elérhetőség, megközelíthetőség, a tanulók meghallgatása és a velük folytatott beszélgetések (Harris, 2006). Szorongásmentes, nyugodt, barátságos környezetre van szüksége minden tanulónak (Mohai & Csákvári, 2020).

A következőkben az iskolai környezet elemeit mutatjuk be, majd a kutatás tapasztalatait tanulói és szakértői nézőpontból.

A szabályrendszerrel

Az ADHD-val diagnosztizált tanulók számára megfelelő iskolai környezet eléréséhez elengedhetetlen, hogy a velük szemben felállított szabályok jól körülhatárolt, rövid, lényegre törő, pozitívan megfogalmazott üzenetek legyenek. A következetesség és kiszámíthatóság teremt meg a biztonságot (Brock et al., 2009; Kis et al., 2022). Az ADHD-val diagnosztizált tanulók szabálytartásához segítséget nyújtanak a szabályokhoz fűződő vizuális emlékeztetők (pl. falra

függesztett ábrák, stop jelek), melyek egyértelműen rámutatnak a szabályszegés következményeire is (Pffiffer et al., 2006; Brock et al., 2009). „A kézjelek és élénk színű poszterek csökkentik a szabályok gyakori verbális ismétlésének szükségességét” (Pffiffer et al., 2006, p. 556.). A tanulók számára fontos a következetes napi rutin és a kiszámíthatóság. Ez elősegíthető osztálytermi környezetben például az óra menetének előrejelzésével. Az érintett tanulók számára fontos a napirendet, az órarendet úgy kialakítani, hogy a nagyobb odafigyelést igénylő, tudományos tantárgyak órái a nap elejére legyenek ütemezve (Pffiffer et al., 2006; Brock et al., 2009).

A megfelelő fizikai környezetről

A fizikai tanulási környezet lényeges szempontjai a terek, a felszerelés és az állapotfenntartás. A tér különböző kialakításai közül a több, kisebb részre osztott teremben tartózkodó tanulók körére kevésbé volt jellemző a problémás viselkedés, mint a tágas, nyílt térben tartózkodókra (Harris, 2006). Ehhez illeszkednek Brock és munkatársai (2009) eredményei is, miszerint „A hagyományos osztálytermi elrendezés, melyben a padok a pedagógus felé fordulnak, általában jobb, mint a nyitott térkialakítás az ADHD-val diagnosztizált tanulók számára” (Brock et al., 2009, p. 96.), továbbá Pffiffer és munkatársai (2006) is azt fogalmazták meg, hogy előnyösnek tartják a „zárt” osztálytermet, ahol négy fal és egy ajtó határolja a teret, kevés a zajhatás és nem látnak át a tanulók más helyiségekbe.

A jól strukturált környezet, a sorbarendezett, egyszemélyes padok segítik a figyelem fenntartását (Carbone, 2001; Hjörne, 2006; Dewitz, 2014). A tanulók között érdemes nagy térközökkel számolni, az érintett tanuló az első sorban, közel a pedagógushoz és jó magaviseletű tanulókhöz, távol az ablaktól és más forgalmas területektől tud a leginkább figyelni, mivel itt a legkevesebb az elterelő inger, és így elkerülhető a diszruptív viselkedés (Carbone, 2001; Pffiffer et al., 2006; Brock et al., 2009; Brock et al., 2010; Dewitz, 2014; Pongrácz, 2022).

Barnett (2017) környezeti, útmutatási és szervezési stratégiákat fogalmaz meg az ADHD-val diagnosztizált tanulók iskolai neveléséhez.

Környezeti stratégiák

A környezeti stratégiák közé sorolja Barnett (2017) az üléstől eltérő testhelyzetek engedélyzését (nagylabdák, padlón ülés, álló testhelyzet, szobakerékpár), a fülkék, csendes sarkokat (ingerszegény környezet biztosítására). Hjörne (2006) pajzsok használatát javasolja a tanulók egymástól való elválasztására. A csendes sarkok szükségességét Carbone (2001) is hangsúlyozza a túlingerelt tanulók megnyugvása érdekében. Ezt kiegészítve Hjörne (2006) javasolja egy külön szoba fenntartását, mely elérhető abban az esetben, ha ki kell emelni valakit a csoportból. Carbone (2001) kitér arra is, hogy az osztályteremben érdemes lehet egy extra padot fenntartani, ahova a tanuló átülhet, így kielégítheti mozgásigényét, miközben feladathelyzetben marad. Harris (2006) lényeges szempontnak tartja a tér felosztásának tekintetében, hogy minden tanuló rendelkezzen saját területtel a teremben.

A fitnesslabdák használatát több szerző is említi. Horgen (2009) önálló kutatásban vizsgálta a témát. Tanulmányában megfogalmazta, hogy a labdák használata lehetőséget nyújt az energia levezetésére, továbbá passzív módon stimulálja a tanulót. Az ADHD-val diagnosztizált tanulók esetén a labdák használata megnövekedett feladathelyzetben eltöltött időt, a diszruptív viselkedés

ritkább előfordulását és javuló szépírást eredményezett (Horgen, 2009). Az ülőhelyzet fenntartásáról és az íráskép olvashatóbbá válásáról Carbone (2001), Allen és Hessick (2011) és Dewitz (2014) is beszámolt. Horgen (2009) arról is említést tett, hogy a fitneszlabdák használata hozzájárul az aktív életmódhoz, a törzs-, has- és hátizmok erősödéséhez, fejleszti az egyensúlyérzetet és javítja a tartást. Ezen túl serkenti a vérkeringést, így az agyműködést.

A tanórák szervezéséről: útmutatási és szervezési stratégiák, szenzoros megsegítés

Útmutatási stratégiák

Az útmutatási stratégiák között említi Barnett (2017) a stratégiai szüneteket, a közelség kontrollálását, a komplex feladatok felosztását és a beagyazott mozgást, melyeket Dewitz (2014) és Pongrácz (2022) is említ tanulmányában. Carbone (2001) is megerősíti, hogy osztálytermi keretek között a hiperaktív tünetek kezelésére javasolt a mozgás bevonása a tevékenységekbe, a tanórákba, mely megvalósítható például különböző szerepjátékokkal. A feladattartáshoz hozzájárul a mozgást igénylő feladatok, rövid, mozgásra lehetőséget adó szünetek beiktatása, például a ceruzahegyezés, a növények öntözése, de csupán az is, hogy álló helyzetben oldják meg a feladatot a tanulók (Pffiffner, 2006; Brock et al., 2010). A megnövekedett mozgásigény kielégítésére megoldást jelenthet még a pozitív társas figyelem és a gyakori tanári monitorozás (Carbone, 2001).

Szervezési stratégiák

Az érintett tanulók szembesülnek még nehézségekkel a rendtartás, az időmenedzsment terén. Annak érdekében, hogy a szervezést, a rendszerezést segítsük, készíthetünk személyre szóló „postaládákat”, ahova gyűjthetik a különböző feladatlapokat, házi feladatokat és más iratokat. Érdemes beépíteni a napvégi rutinba ezek ellenőrzését. Szintén érdemes a taneszközöknek (a figyelemelterelés elkerülése érdekében zárt) tárolókat, polcokat, mappákat fenntartani, melyeket színekkel jelölhetünk a könnyebb eligazodás érdekében (Carbone, 2001; Harris, 2006; Barnett, 2017). Továbbá, vezethetünk feladatfüzetet a napi teendők könnyebb nyomon követése érdekében (Barnett, 2017). Az imént említett megsegítési módokat Barnett (2017) a szervezési stratégiák körébe sorolja. Fontos még az osztályteremben a rend és tisztaság fenntartása az átláthatóság érdekében (Pffiffner et al., 2006; Dewitz, 2014; Barnett, 2017). Az időmenedzsmentet támogathatjuk a tanulók asztalán elhelyezett időzítővel (Carbone, 2001).

Az érintett tanulók számára a kiscsoportos tanítás a legmegfelelőbb, magas pedagógus-diák aránnyal (Dewitz, 2014). Esetükben elkerülhetetlen a változatos tanulásszervezési módok használata. Ilyen a kooperatív tanulás, a csoportmunka vagy a személyre szabott, individualizált tanulás (Szücs, 2003; Mohai & Csákvári, 2020; Pongrácz, 2022). Nagy jelentőségű a tanulók bevonása, mivel az aktív résztvevői szerep csökkenti a diszruptív tanulói viselkedést (Brock et al., 2010). A tanulás megszervezésénél és az oktatás során a beavatkozás magában foglalja a figyelem fókuszálására és fenntartására irányuló verbális és vizuális támogatásokat, továbbá a feladatok, illetve tevékenységek adaptálását (kulcsfogalmak kiemelése, feladatlisták használata stb.) (Pongrácz, 2022). A tanulók feladattartását elősegíti a választási lehetőségek biztosítása, mely akár jelentheti azt, hogy a különböző feladatok elvégzésének sorrendjét választhatják meg (Pffiffner et al., 2006; Brock et al., 2010; Pongrácz, 2022). A tanulók figyelmének fenntartásához elengedhetetlen az

újszerűség. Az újszerű szín-, forma- és textúrahasználát növeli a teljesítményt. A tananyag újszerűvé tehető olyan egyszerű módszerekkel, mint a kiemelés, színes papírhasználat, animációk. A filmek, modellek és vázlatok jó hatással vannak a feladattartásra (Brock et al., 2010). Ezen túl az információk különböző irányból történő megközelítése, a multimodális tananyagátadás segíti az ADHD-val diagnosztizált tanulók tanulását (Piffner et al., 2006; Brock et al., 2009). Ehhez kapcsolódva érdemes a pedagógusoknak keresztmodális választást kérni és visszajelzést alkalmazni (angolul: cross-modal responding and feedback), mivel például a tanulók jobban reagálnak a verbális visszajelzésekre vizuális feladat esetén, továbbá, jobban teljesítenek, ha a válaszlehetőségek a feladattól eltérő modalitásban jelennek meg. Az ADHD-val diagnosztizált tanulók esetében ezek a módszerek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók különválasszák az általuk adott és kapott információkat, növelve a teljesítményüket. A tanulók szűk figyelmi terjedelme miatt fontos, hogy a pedagógusok a mennyiség helyett a minőségre helyezték a hangsúlyt a tanítás és a számonkérés folyamataiban (Brock et al., 2010). A pedagógusoknak arra is ügyelni kell, hogy megfelelő mértékű kihívást állítsanak a tanulók elé. A megterhelő feladatok esetén lényeges azok előrejelzése a tanulók számára, ezzel csökkenthető a tanulók frusztrációja (Brock et al., 2009). A figyelmi problémákból adódóan a pedagógusoknak érdemes rövid koncentrációs időintervallumokkal tervezni (Hjörne, 2006).

Szenzoros megsegítés

Vostal és munkatársai (2013) a szenzoros ingerlés szerepére is felhívják a figyelmet tanulmányukban. Hangsúlyt fektetnek a megfelelő auditoros, vizuális és kinezetikus ingerlés pozitív hatásaira.

Piffner és munkatársai (2006), valamint Barnett (2017) arra is kitérnek, hogy milyen lehetőségeket nyújt a technológia az érintett tanulók osztálytermi foglalkoztatásához. A számítógép-asszisztált oktatás pozitív hatással van az érintett tanulók részvételére. Az interaktív táblák pedig a vizuális ingereken keresztül segítik a tanulók figyelmének fenntartását. Hangsúlyozza azonban, hogy az ilyen alkalmazások esetében fontos a szigorú szabályozás, továbbá, hogy nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az érintett tanulók esetében általában megnövekedett képernyőidővel kell számolnunk (Barnett, 2017).

MÓDSZER

A kutatás leíró-feltáró jellegű kutatás, melyben kvalitatív és kvantitatív eszközöket egyaránt alkalmaztunk. Jelen cikk témája kapcsán azonban csak strukturált interjúk készültek, emiatt nem ismertetjük a teljes kutatási folyamatot. Az interjúkat tematikusan elemeztük; a szakirodalom által javasolt témákra, altémákra vonatkozóan, összegyűjtöttük és elemeztük az interjúban elhangzottakat. A szakirodalmi és a kutatási eredményeket együttesen mutatjuk be. A tanulókkal készült, félig strukturált interjú keretein belül kifejezetten feltáró jelleggel, az érintettek nézőpontjából ismerhettük meg elképzeléseiket a számukra megfelelő iskolai környezet jellemzőiről. Vetoniemi & Kärnä (2019) az iskolai inklúzió megvalósulásáról szintén gyerekeket kérdezett meg, eredményeik konklúziójaként megfogalmazták, hogy a gyerekeket érintő kérdésekben maguk a gyerekek véleménye különösen fontos, és befolyásolhatják szakpolitikai

döntések meghozatalát vagy programok kialakítását. Ezt a megállapítást szem előtt tartva alakítottuk ki a kutatási design-t. A tanulói interjúkat követően ADHD-val diagnosztizált tanulókkal foglalkozó szakértőkkel készült félig strukturált interjú az érzelmi, interperszonális területek, iskolai környezet témájában. Az interjúk során a szakértők tanácsokat is megfogalmazhattak, kifejezetten általuk javasolt módszereket, technikákat, eszközöket.

A tanulói interjúkat egy budapesti különnevelő általános iskola felső tagozatos, véletlenszerűen kiválasztott diákjaival készítettük el. Az intézmény tanulóinak túlnyomó többsége rendelkezik ADHD diagnózissal (a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján a következő diagnózisok egyikével: F90.0 Az aktivitás és figyelem zavarai; F90.1 Hiperkinetikus magatartászavar). A nemek aránya erős eltolódást mutat a fiúk irányába. Az intézményre jellemző tárgyi feltételek kapcsán érdemes megjegyezni, hogy az osztálytermek projektorral és vetítővászonnal felszereltek, az osztálytermeken túl az iskola rendelkezik egy vizuális kultúra szaktanteremmel, egy kisebb méretű tornateremmel, illetve egy informatikateremmel. Az udvaron egy játszótér és egy sportpálya található. A személyi feltételek tekintetében fontos említeni, hogy a legtöbb osztályban gyógypedagógiai asszisztens segíti a pedagógusok munkáját, azonban ők gyakran több osztályt is ellátnak. Nagy fluktuáció jellemzi az intézményt.

Kutatásunk limitációja, hogy ugyanazon különnevelő intézmény tanulóival készültek interjúk, ugyanis a megkérdezett gyerekek nem, vagy csak rövid ideig tapasztalhatták meg az együttnevelő iskolai környezet kihívásait (pl. magasabb osztálylétszám, neurodiverz közösség). Szülői értekezletek keretein belül tájékoztattuk a szülőket a kutatás témájáról, és kértük beleegyezésüket az interjúk lefolytatásához. A szülői beleegyezést követően egyénileg történt meg a tanulók tájékoztatása, felkérése az interjúra. 18 felső tagozatos fiú tanulóval készült interjú. A tanulók osztályfok szerinti eloszlása a következőképpen alakult: 5 fő 5. osztályos, 2 fő 6. osztályos, 5 fő 7. osztályos és 5 fő 8. osztályos tanuló vett részt a kutatásban. A tanulói interjúk felvétele az intézményben zajlott. Az interjúk időtartama 25-100 perc közé esett.

A szakértői interjúkba ADHD témájában jártas szakértőket vontunk be. A célunk az volt, hogy különböző végzettségű, más-más területen dolgozó és tapasztalattal rendelkező szakértők véleményét hallgathassuk meg a témáról. 7 interjú készült el, 10 szakember bevonásával, akik az érintett területen több szerepkörben is megjelennek, ebből kifolyólag az ellátás több kategóriájába is besorolhatóak: 2-2 fő különnevelő iskolában tanító pedagógus-gyógypedagógus, 1 fő együttnevelő iskolában dolgozó pedagógus, 2 fő pszichológus, 2 fő gyermekpszichiátrián diagnosztizáló gyógypedagógus, 1 fő gyermekpszichiátrián terapeuta és diagnosztizáló pszichiáter, 2 fő gyógypedagógiai képzésben dolgozó szakember, az interjúalanyok közül 3 fő érintett gyermek szülője is. Az interjúalanyok tehát az oktatás, szakemberképzés és az egészségügy területén dolgoznak, azonban a kutatás limitációja, hogy mindannyian Budapesten. Az interjúk helyszínét az interjúalanyok választották meg. Az interjúkból egy online valósult meg a Microsoft Teams felületén, a többi személyesen került felvételre. Az interjúalanyok közül négy szakértő kérte az anonimitása megtartását, míg hat személy a neve megjelenését vállalva nyilatkozott. A szakértői interjúk felvételének időtartama 35-130 perc között mozgott.

Kutatásetikai megfontolások

A kutatás során az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Tudományos és Kutatásetikai Bizottságának (TKB) kutatásetikai elveiben meghatározottakhoz igazodtunk, különleges figyelmet szentelve a következőkre:

A kutatásban való részvétel önkéntes alapon történt. A résztvevőket tájékoztattuk a részletekről, lehetőséget biztosítottunk a kutatási helyzetből való kilépésre. Bizalmasan kezeltük a résztvevők adatait, biztosítottuk anonimitásukat, a titoktartásról nyilatkozatot tettünk, a kiskorú alanyok esetében szülői beleegyezést kértünk. Igény esetén visszajelzést adtunk a kutatás eredményeiről.

EREDMÉNYEK

A tanulók és a szakértők nézőpontja a szabályrendszerről

A *kutatásban részt vevő tanulók* a következőképpen vélekedtek a szabályok szerepéről: a szabályok megalapozzák a rendet, összetartják a működést, megmutatják a megfelelő viselkedést. Emellett az iskolai szabályok alapozzák meg a felnőtt élet szabályait, ránevelnek a törvény betartására, így felnőttkorban sem fognak bűncselekményeket elkövetni, szerhasználóvá válni.

Az egyik tanuló a „Miért fontos, hogy legyenek szabályok az életünkben?” kérdésre a következő választ adta:

„Mert, ha vannak szabályok és azokat betartjuk, nem fog az ember felnőttkorában lopni, hazudni vagy bármit csinálni, ami rossz, és megússza a börtönt.” (7. o. tanuló).

A leggyakrabban előforduló megállapítás a tanulók részéről (14 fő), hogy egy érintett tanulókat fogadó iskola szabályainak valamilyen szinten el kell tennie egy többségi iskola szabályaitól.

„Ezek a diákok teljesen máshogy üzemelnek, mint a normálisak, teljesen máshogy reagálnak mindenre.” (5. o. tanuló).

A szabályok mennyiségében nem értettek egyet a tanulók. Négyen úgy gondolják, több szabályra van szükség. Három tanuló szerint mennyiségben nem kell különbözniük a szabályoknak, inkább minőségben másoknak kell lenniük. A szabályok rugalmas kezelését (késés, felszerelésihiány) több tanuló is érintette a válaszaiban.

A tanulói interjúk során (7 fő) felmerülő igények között szerepelt, hogy nagyobb mozgás- és döntésszabadságot igényelnek. Hét tanuló említette, hogy szabályokhoz kötve engedélyeznék a mobiltelefon-használatot.

A tanóráról való kiküldés megszüntetésére öten utaltak és ketten engednék a rágózást, mivel az megnyugtató.

Három tanuló kiemelte, hogy fontos, hogy úgy mondják el a szabályokat, hogy a tanulók is megértsék és tiszteljék. Érdemes hangsúlyozni, hogy miért van létjogosultsága az adott szabálynak, továbbá, tisztázni kell a szabálysértés következményét is.

A *bázisrenddel* kapcsolatosan a tanulók egyetértettek abban, hogy fontos ismerni azt, tudniuk kell a jogaikról és kötelezettségeikről, azonban igényt tartanak arra, hogy egyszerű és lényegre törő, rövidebb formában legyen megfogalmazva, vagy készítsenek a pedagógusok arról egy képes kivonatot az alsó

tagozatosok számára és egy rövidebb, szöveges verziót a felső tagozatosok számára, melyek tartalmazzák a fő szabályokat, azok következményét, a jogokat és kötelezettségeket.

A *szakértők* egymással és a tanulókkal is egy véleményt osztanak arról, hogy elengedhetetlen egy erősen meghatározott, érvekkel megalapozott, egyértelmű szabályrendszer, mely a tanulók számára kiszámítható, jól átlátható és érthető.

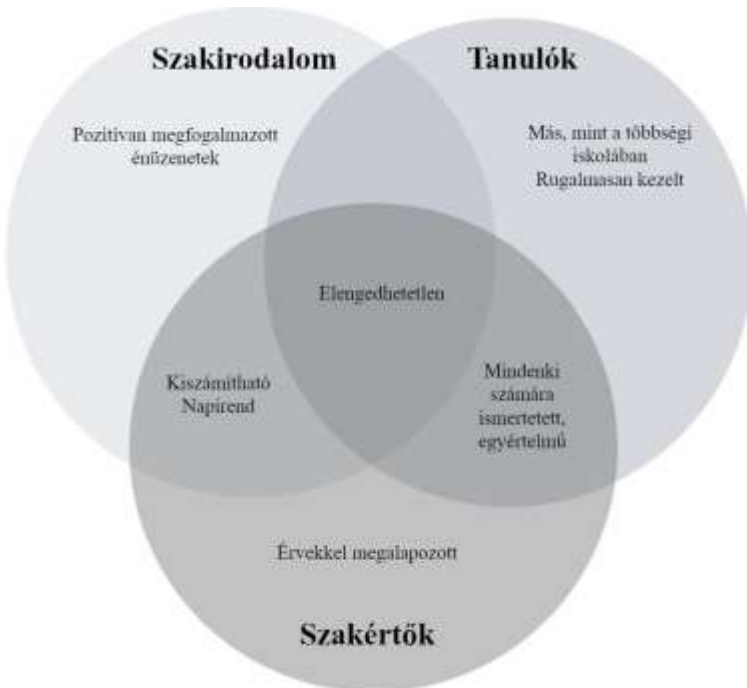
Hat szakértő kiemelte, hogy alapvető fontosságú az ADHD-val diagnosztizált tanulók számára a napirend, a bejósolhatóság, melyek állandóságot teremtenek és biztonságérzetet adnak a tanulóknak.

Négy szakértő fontosnak tartja, hogy ne legyen túl sok szabály, 4-5 elegendő, és a pedagógusok egységes elvárásokat állítsanak.

A következmények fixálásának fontosságát hárman említették a szakértők közül is. Továbbá, hárman úgy gondolják, hogy nem diktatórikus szabályrendszerben kell gondolkodnunk, az legyen a cél, hogy a haladást biztosítják.

További igazán színes és egyben lényeglátó ötleteket is hallhattunk egy-egy tanulóól és szakértőktől is. A tanulók közül néhányan említették például a tanórakezdekés és -végek rugalmasabb kezelését, az egyéni fejlesztés fontosságát, a közös, demokratikus szabályrendszer kialakítását, olyan szakemberek alkalmazását, akiknek feladata a viselkedéskorrekció, a problémák kezelése lenne.

Két szakértő jónak tartja még, ha az általános szabályrendszerbe illeszkednek egyéni szabályok is, melyek az adott tanulót segítik, ezeket szabályfüzetbe rögzítsék. A szakértők egyike is alkalmazza a szerződésírás gyakorlatát, melyet a tanulók is említettek az interjúk során. A szerződésben lefektetik a szabályokat, a következményeket, a motivációs rendszert a pedagógus, a szülő és a diák hitelesítésével.



1. ábra. Venn - diagram a szabályrendszerrel: szakirodalom, szakértők és tanulók (saját szerkesztés).

A tanulók és a szakértők nézőpontja a megfelelő fizikai környezetről

Az interjúkban megkértük a résztvevőket, hogy képzeljék el a számukra tökéletes iskolát. A következő fejezetben ezen iskola jellegzetességeit fogjuk lefesteni a tanulói válaszok összefoglalásával, kiegészítve a szakértők meglátásaival.

A *tökéletes iskola* udvarán van egy nagy játszótér, egy street workout park, egy salakos pálya, egy füves rész, egy futópálya az iskola körül és egy nagy futball- és kosárlabdapálya. Az iskola nagyméretű ebédlővel, tornateremmel, jól felszerelt informatikateremmel rendelkezik, tantermei tágasak, nagy belmagasságúak. Az iskolában van egy edzőterem, klubszoba csocsó- és pingpongasztallal, vannak kihelyezve bokszsások és vannak pihenőszobák/-sarkok kanapékkal.

A szakértők a tökéletes iskolát egy erdő mellett képzelik el. Hatan említették, hogy a természet közelségének megnyugtató ereje van. Öten a tantermeken túl különleges termeket létesítenének, mint például relaxációs szoba, sószoba, zeneterem, kreatív terem, színjátszóterem, különböző sportágakra specializálódott termek (pl. falmászóterem), edzőterem, jól felszerelt informatikaterem.

A tanulók tágas *tantermekeket* képzelnek el, melyek több részre vannak felosztva. Elöl helyezkedik el a digitális tábla, mely vetítésre is alkalmas és nagyobb, mint a megszokott táblák. Középen helyezkednek el a tanulói padok, melyek egyszemélyesek, így könnyen mozdíthatók, ami lehetőséget ad a páros vagy csoportmunkára, illetve a terem gyors átrendezésére. Sorokba vagy kör alakba vannak rendezve. A padokon több hely van a felszerelésnek, zárható fiókkal rendelkeznek. A tanulók kényelmes székeken, akár forgószékeken ülnek, vagy alternatív ülőalkalmatosságokat (pl. gumilabda) használnak, és igényt tartanak több ülőhelyre, melyek illeszkednek a Carbone (2001) által leírtakhoz. A terem hátuljában több polcot helyeznének el, egyet a taneszközök tárolására, egyet pedig az olyan stresszoldó eszközöknek, amivel a tanulók le tudnak nyugodni. A teremben kialakításra kerülné még egy elhatárolt nyugodt sarok, ahol kanapét helyeznének el. Létrehoznának még egy játszósarkot, egy nagyobb szabad teret a játéknak. Minden teremben lenne vizesblokk. Kitértek arra, hogy a fal dekoráció elvonja a figyelmüket az óra menetéről, ahogy azt Harris (2006) is megfogalmazta.

Hat szakértő jónak tartja, ha egy osztály több szegmensből áll, például kör alakban elrendezett asztalok a csoportfoglalkozáshoz, frontális tanításhoz is van egy hely, de törekednek arra, hogy ne legyen túl sok inger.

Négy szakértő véleménye szerint a tökéletes iskolában minden tanteremben digitális tábla van és légkondicionáló berendezés, hármuk szerint fontos, hogy a tantermek világosak, fényesek, tágasak legyenek.

Három szakértő szerint az ideális tanteremben egyszemélyes asztalok vannak a könnyebb mozgathatóság érdekében, további két szakértő javasolta, hogy a tanulók hajthassanak pedálgépet az órán, ülhessenek nagylabdákon, ezzel is levezethetik a feszültségüket.

Továbbá, három szakértő szerint kialakíthatnának pihenősarkot a terem hátsó részében, ezen túl lenne egy polc, ahol étel és ital is helyet kapna. A tanteremek kapcsán két szakértő ajánlotta, hogy a falon láthatóak legyenek a legfontosabb szabályok, a napirend, de mértékkel az aktuális tananyag is felkerülhet.

Itt is megjelentek egyedi ötletek, mint az iskola udvarán megtalálható egy sportpálya, illetve egy napos könyvtáras jellegű hely, vagy az épület szintjei között közlekedhetnek a tanulók tűzoltórúdon

vagy csúszdán is, állatasszisztált terápia. A tantermek kapcsán ilyen a csoportigények szerinti berendezés, zárt és felcímkézett polcok, a tanulók számára elzárható szekrény, mivel fontos nekik a magánszféra megléte.



2. ábra. Venn - diagram a fizikai környezetről: szakirodalom, szakértők és tanulók (saját szerkesztés).

A tanulók és a szakértők nézőpontja a tanórák szervezéséről: útmutatási és szervezési stratégiák, szenzoros megsegítés

A nap beosztása

A tanulók elképzelésében a tökéletes iskolában a nap elején vannak a tanórák, majd a tanulók, ha nem kértek napközi ellátást, hazamennek. Egy tanuló sem választaná az egész napos iskolát. Ennek oka, hogy délutánra már nagyon elfáradnak, és nagyon sok tanulónak van délutáni elfoglaltsága, sokan sportolnak. Felvetődött az a javaslat, hogy legyen időnként lyukasórájuk, amikor pihenhetnek, azonban többen úgy gondolják, hogy nehezen rázódnának vissza a tanulási helyzetbe egy hosszabb szünet után.

A szakértők közül hárman nem támogatnák az egész napos iskola koncepcióját, éppen az ADHD sajátosságaiból kifolyólag; úgy nyilatkoztak, hogy szükségük van tanórák után a pihenésre, az ingerszegény környezetre, sok tanuló vesz részt délutáni foglalkozásokon. Öten jobbnak tartják az egész napos iskolát, a délutánt a begyakorlásra szánják.

A szakértők szerint nagyobb figyelmet igénylő tantárgyak vannak a nap elején 5 tanórában, melyet követően egy hosszabb ebédszünet és pihenés után következnek a választható kreatív órák, amelyekbe be van építve az alaptárgyak anyaga is, ahol tapasztalati megismeréssel tanulhatnak, pl. iskolán kívüli tapasztaltatás, történelemtanulás makettkészítés közben. A pedagógusok kreatív eszközhasználattal tartják az óráikat, sok szemléltető eszközzel, kézzel fogható dologgal. Három szakértő szerint fontos, hogy életközelivé tegyék a tananyagot. Öten említették az IKT eszközök kreatív alkalmazását, vagy saját laptop használatát.

A tanóra, szünet rendje

A tanulók tökéletes iskolájában 30-45 percg tartanak a tanórák, de hosszabb, 20-30 perces szüneteket igényelnek. A tanulók megválaszthatják, hol töltik a szüneteket, maradhatnak a tanteremben, kimehetnek a folyosóra, az aulába, a különleges termekbe, illetve megfelelő időjárás esetén az iskola udvarára. Ez a szabadság lehetőséget adna az iskolatársakkal történő kapcsolatépítésre, ismerkedésre.

A szakértők közül hatan a tanóra hosszát 30-45 percben határoznák meg, de nyitottak a tanórák kezdetének és végének rugalmas kezelésében, melyet a pedagógus jelez. A szüneteket a szabadban töltik a tanulók, de igény szerint használhatják a speciális szobákat is.

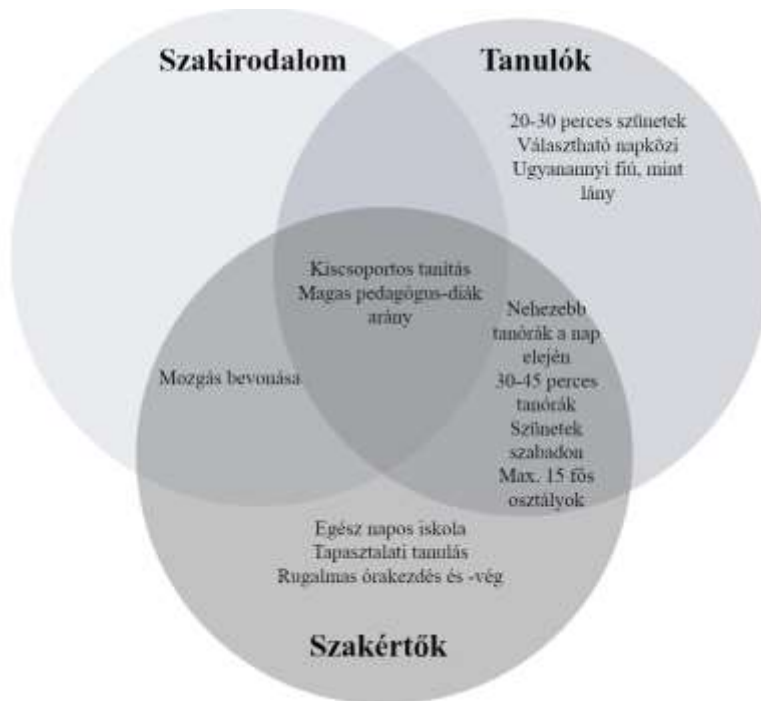
Az osztály összetétele

Az osztályok létszámát a legtöbb tanuló (11 fő) 15 fővel maximalizálná, a válaszok átlagát tekintve ideális esetben 7-8 tanulóat képzelnek el egy osztályon belül, azonban néhányan említették azt is, hogy legjobban úgy tudnának tanulni, ha mindenkivel egyéni helyzetben foglalkoznának. A válaszadásnál a következő szempontokat vették figyelembe: tanulóokra jutó figyelem, személyre szabott jutalmazás, büntetés, koncentrációs nehézségek, szorongás.

Az osztályokba megközelítőleg ugyanannyi fiú járna, mint lány. Ezt a kérdést azért is tartottam lényegesnek, mert jelentősen több fiú érintett ADHD-ban, mint lány (Wehmeier et al., 2010). Az interjúalanyok közül hárman kiemelték, hogy a lányok ösztönzik a fiúkat a megfelelőbb viselkedésre, továbbá, véleményük szerint az iskolára jellemző erős mértékű nemi eltolódás negatív hatással lesz a párkeresésükre.

„A lányok motiválnak arra, hogy ne viselkedjünk rosszul, ha csak fiúk vagyunk, akkor állandóan csak a hülyeség megy. Meg legalább tanulhatnánk egy kis illemet.” (8. o. tanuló).

Az osztálylétszámról a szakértők eltérően gondolkodnak. Négy szakértő szerint, ha egy osztályba 6 tanuló jár, elegendő egy pedagógus. Öt szakértő 8-15 fővel maximalizálná a létszámot. Az egyik szakértő szerint az osztálylétszám elérheti a 20 főt is, ebben az esetben viszont kéttanáros modellel tartanák a tanórát, lehetőség szerint (gyógy)pedagógiai asszisztens bevonásával. Az asszisztens segíti a pedagógus munkáját, irányítja a tanulók részvételét, viselkedését, könnyíti a differenciálást, melyre négy szakértő tért ki.



3. ábra. Venn - diagram a tanórák szervezéséről: szakirodalom, szakértők és tanulók (saját szerkesztés).

Tanítási módszerek, munkaformák, eszközök

A tanulók elképzelése szerint a pedagógusok kreatívan, játékosan tanítanak, sokféle eszközt használnak, bevonnak digitális eszközöket, több modalitáson keresztül juttatják el az információkat a tanulóknak. Ketten megfogalmazták, hogy a digitális tábla használata arra is lehetőséget nyitna, hogy a pedagógusok elküldjék a tanórai jegyzetet a tanulóknak, így a hiányzók nem kerülnének hátrányba, és azok is segítséget kapnának, akik bár jelen vannak a tanórán, de nehéz számukra a jegyzetelés.

„Könnyebben megtanulható, ha videókat mutatnak, ha tárgyakat használnak, [pedagógus] is most elővett üvegeket, és meg kellett tippelni, mennyi az űrtartalma.” (5. o. tanuló).

Minden tanuló egyetértett abban, hogy a pedagógus alkalmaz önálló, páros és csoportmunkát egyaránt, témától, feladattól függően. Csoportmunkában nagyobb kihívás elé állíthatja a tanulókat és az osztályközösség alakulásához is hozzájárul, továbbá, lehetőséget nyújt a tanulók közötti tudásmegosztásra.

Öt szakértő véleménye is ehhez illeszkedett: a tökéletes iskolában a munkaformákat változatosan alkalmazzák, a feladatokhoz igazítják, kooperatív tanulási technikákat használnak, differenciálnak.

A tanórai részvételről a tanulók azt fogalmazták meg, hogy a figyelem fenntartásához szükség van interakcióra a pedagógus és a tanulók között. Új témakör bevezetése történjen előadás formájában, de később törekedjenek a tanulók bevonására. Ha több beszélgetés van az órán, esélyt kapnak a tanulók arra, hogy hozzátegyék az előzetes tudásukat a tananyaghoz, másrészt, ha a tanulók esetleg téves információkkal rendelkeznek, a pedagógus kijavíthatja őket.

A tökéletes iskolában 13 tanuló szerint egy osztályban egy időben 2-3 felnőtt van jelen. Mindannyian igényt tartanak gyógypedagógiai asszisztens segítségére. A gyógypedagógiai asszisztens feladata az lenne, hogy a pedagógus keze alá dolgozik. Segít a rend fenntartásában. Két tanuló felhívta azonban arra is a figyelmet, hogy ha az asszisztens folyamatosan csinál valamit, akkor könnyen elvonja a tanulók figyelmét.

„Ha gondolkodom, ne zavarjon be, ha kérek segítséget, legyen ott.” (7.o. tanuló).



4. ábra. Venn - diagram a tanítási módszerekről, eszközökről: szakirodalom, szakértők és tanulók (saját szerkesztés).

Tankönyvek

Három tanuló ugyanolyannak képzei a tankönyveket, mint a jelenlegiek. A többiek olyan tankönyveket képzelnek el a tökéletes iskolában, melyek lényegretörőek, vázlatosak, tartalmaznak képeket, ábrákat, de azok nem feleslegesek, szorosan kapcsolódnak a tananyaghoz. Lenne a könyveknek digitális változata, illetve lennének hangoskönyvek is.

Négy szakértő szerint a megfelelő tankönyvek kevesebb, átláthatóbb feladatot tartalmaznak, illusztrációk, vizuális jelzők használatával adják át a tananyagot, két szakértő szerint akár mozgásos feladatok is megjelennek bennük, de nem túlszűfoltak.

Házi feladat

16 tanuló úgy nyilatkozott, hogy szükségesnek tartja a házi feladatot, mivel segít a tananyag rögzítésében, fejleszt. Kiemelték azonban, hogy korlátoznák a házi feladat mértékét, kevés, rövid idő alatt elvégezhető feladatot adnának fel. Egy tanuló hétvégére nem adna házi feladatot. Egy

másik tanuló azt említette, hogy több, különböző nehézségi fokú feladatot is feladna, melyek közül választhatnának a tanulók, más pedig többször választana kutatómunkát házi feladatnak.

„Minden másnap lenne házi, mert ha aznap nem csinálod meg, ott van még egy nap.” (7. o. tanuló).

A házi feladatot illetően más-más nézőpontot képviseltek a szakértők. Két szakértő szerint a tökéletes iskolában lenne házi feladat, de mértékkel, és nem minden nap. Két szakértő azonban egyáltalán nem adna fel házi feladatot, míg más csak a szünetekre nem.

Osztályzatok, számonkérés módja

Az osztályzás kapcsán 17 tanuló arról nyilatkozott, hogy jobban szereti, ha gyakrabban kap érdemjegyet egy tantárgyból, mivel így könnyebb javítani az átlagán, továbbá, kisebb súlya van egy-egy osztályzatnak. Ez utóbbit azért emelték ki, mert elmondásuk szerint sokszor a dolgozatokra, a feleletekre adott jegyek nem a valóságot tükrözik, mivel előfordul, hogy nincsenek olyan állapotban, melyben számot tudnak adni a tudásukról. Lényegesnek tartják emiatt, hogy a pedagógusok biztosítsanak lehetőséget a javításra, igény esetén szorgalmi feladatokkal szerezhessenek a tanulók jó jegyeket.

Érdemjegyeket felelésekre, dolgozatokra, beadandó feladatokra, kiselőadásokra kapnak. A tanulók választhatnak, hogy szóban vagy írásban szeretnének számot adni a tudásukról, szóbeli felelet esetén van lehetőségük arra, hogy ne az egész osztály előtt kelljen beszélniük. Igényük van rá, hogy a számonkéréseket minden esetben előre bejelentsék, az eredményekről a következő órán visszajelzést kapjanak, mely igazolja az azonnali megerősítés fontosságát, ahogy azt Carbone (2001) is kiemelte. A kiselőadásoknál kutatómunkát követően kell beszámolniuk a témáról az osztály előtt.

Öt szakértő szerint különböző módokon történne a számonkérés, de figyelmet fektetnének az egyéni sajátosságokra (pl., ha valaki nehezebben ír, szóban is felelhet, akár kétszemélyes helyzetben is), emellett beadandók, projektmunkák is lennének. A tanulók sok érdemjegyet kapjanak, így mindig van lehetőség a javításra. A szakértők szerint a tanórákon alapelvárás az aktív részvétel. Egy másik szakember kiemelte a számonkéréshez társuló stressz csökkentésének fontosságát.

„A dolgozat azt kéri számon, hogy abban a pillanatban ő az adott tananyagból mennyit tud visszaadni vagy mennyit lát a szomszédja munkájából. A tudását százszor inkább látom, mikor dolgozik, mikor új ötlete van, mikor egy beszámolót elkészít.” (pszichológus, tanár).



5. ábra. Venn - diagram a számonkérésről: szakirodalom, szakértők és tanulók (saját szerkesztés).

További gyakorlati tanácsok

A megfelelő fizikai környezet kialakításához a fentiekben túl figyelembe kell vennünk a tanulók komfortérzetét: a kényelmes székek, megfelelő méretű asztalok, megfelelő hőmérséklet és fényviszonyok, a levegő minősége mind elengedhetetlen tényezők a sikeres tanórákhoz (Harris, 2006).

A szakirodalom említi a színek jelentőségét is. „A színek lehetnek megnyugtatók, de éppúgy aktivizálhatják is az agyműködést, a légzést és a szív működést. Az egyszínű környezet előidézhethet szorongást, nehézséghez vezethet a koncentráció fenntartásában, míg a jól megválasztott színek elősegíthetik a tantermi sikereket” (Harris, 2006, p. 11.). Fiatalabb életkorban népszerűbbek az erősen kontrasztos alapszínek, a serdülők esetében csökkentheti a stresszszintet a zöld és a kék szín, melyek kevésbé zavaróak, az idősebb tanulók esetén pedig a hideg kék és rózsaszín színek hatnak megnyugtató módon, míg a földszíneknek és melegebb színeknek van stimuláló hatása (Harris, 2006).

A falak színén túl jelentőséggel bír még az őket díszítő dekoráció is. Tanulmányok azonban rávezettek, hogy a vizuális megerősítők, például táblázatok, ábrák, segítik a tanulókat (Dewitz, 2015). A gyakran változtatott, tanulást segítő poszterek, táblák magukra vonják a figyelmet, így elősegíthetik a tananyag elsajátítását, azonban az ismétlés vagy elmélyítés céljával készült dekorációt érdemes a tanterem oldalsó vagy hátsó falára helyezni (Harris, 2006). Ehhez illeszkednek a Dewitz (2014) által leírtak is, mely szerint a tanuló munkaterületén a látószögében lévő ábrák számát limitálni kell, és inkább kevés, a tananyaghoz szorosan kapcsolódó vizuális megsegítőt ajánlott felhelyezni. Fontos kiegészítés még, hogy a nem tanulási céllal kihelyezett dekoráció éppen a

figyelemfelkeltő volta miatt nem célravezető, kerülni kell a túldíszítést, törekedni kell a vizuális ingerek csökkentésére (Harris, 2006; Pongrácz, 2022).

KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányunkban az iskolai környezetet tágan értelmezve mutattuk be, melybe beletartozik a fizikai környezet, a szabályrendszerek és a napirend, óraszervezés stb. Az egyes szempontokról strukturált interjú módszerével kérdeztünk meg különnevelő intézményben tanuló diákokat és a téma hazai szakértőit.

Az eredmények alapján a tanulók és a szakértők meglepően hasonló igényeket fogalmaztak meg.

Mindkét csoport elengedhetetlennek tartja a **szabályokat**, amik legyenek egyértelműek, mindkét fél számára ismertek, ahogy a szakirodalom is megfogalmazza ezt (Brock et al., 2009; Kis et al., 2022), továbbá a szabályok betartását vizuális emlékeztetőkkal támogatná. A tanulók hangsúlyozták a szabályok rugalmas kezelését, pl. hiányzó taneszközök.

Leggyakrabban említett javaslatok:

1. Magyarázzuk el a szabályok lényegét, alapozzuk meg érvekkel

Az **iskolai fizikai környezet** kapcsán a tanulók és a szakértők véleménye nem mindenben egyezett. Abban egyetértettek, hogy tágas terekre van szükség (szakirodalomban Harris, 2006), az épületen belül extra helyiségekre, azonban a szakértők jóval természetközelibb környezetet tartanak ideálisnak. A tantermek elrendezése is nagyon hasonló igényeket tükröz: egyéni és mozgatható padok, amik alkalmasak egyéni, frontális és csoportos munkákhoz is. Érdemes kiemelni, hogy Carbone, (2001); Hjörne, (2006); Dewitz, (2014) a padok egy sorba rendezettségét javasolja.

Leggyakrabban említett javaslatok:

I. Iskolai környezet:

1. Erdő
2. Futball- és kosárlabda-, vagy street workout vagy salakos pályák

II. Az iskolaépület, termek:

1. Világos, fényes helyek
2. Nagyméretű ebédlő
3. Nagyméretű tornaterem
4. Jól felszerelt informatikaterem
5. Extra helyiségek: edzőterem, klubszoba, pihenőszobák, relaxációs szoba, sószoba, zeneterem, kreatív terem
6. Különböző sportágakra specializálódott termek (pl. falmászóterem)
7. Egyszemélyes, könnyen mozdítható padok zárható részzel
8. Kényelmes székek, forgószékek, alternatív ülőalkalmatosságok (pl. fitnesslabda)
9. Polcok a taneszközök és a stresszoldó eszközök tárolására
10. Kevés fali dekoráció, de a fontosabb szabályok, napirend megjelennek

A **tanórák szervezése** kapcsán sok szempontot figyelembe vettünk és kreatív ötleteket kaptunk. Öt szakértőt kivéve az összes szakértő és gyermek az egész napos iskolát megszüntetné. A tanulók 20-30, míg a szakértők 30-40 perces tanórákat tartanak ideálisnak, és mindkét csoport hangsúlyozta annak fontosságát, hogy a tanulók szabadon megválaszthassák, hogy hol és mivel töltik a szüneteket.

Leggyakrabban említett javaslatok:

1. 30-45 perces tanórák, de lehet rugalmas
2. Timer használata az időmenedzsment problémáinak kezeléséhez
3. Fontos a strukturálás
4. A tanulók aktuális állapotának figyelembevétele
5. A tanulók ötleteinek ismerete, beépítése a tananyagba
6. A tananyag érdekessé, életközeli alakítása, sok példa alkalmazása
7. Mozgás beiktatása a tanórákba
8. Támogatás tanulástechnika tréninggel
9. A szünetet a tanulók tanteremben, udvaron, folyosón, aulában vagy a különleges termekben tölthetik, választható

A tanulói válaszok **osztályok jellegzetességei** tekintetében átlagosan 7-8 fős osztályokat javasolnak, és megjelenik annak igénye, hogy legyen több lány osztálytársuk. Érdekes megjegyezni, hogy a szakértők közül a nemi megoszlást csak egy valaki említette. A szakértők ennél specifikusabban határozzák meg az osztálylétszámot, a pedagógusok számához mérten (6-20 fő), ahogy Dewitz sem konkrét osztálylétszámról ír, hanem a pedagógus-diák arányt hangsúlyozza. Minden szakértőnél megjelenik a gyógypedagógiai asszisztens bevonásának határozott igénye, azonban egy szakértő és két tanuló is megfogalmazta, hogy az asszisztens elvonhatja a tanulók figyelmét.

Leggyakrabban említett javaslatok:

1. (Gyógy)pedagógiai asszisztens feladata: segít a tanulóknak, pedagógusnak asszisztál, fenntartja a rendet

Tanítási módszerek, tankönyvek kapcsán szintén nagyon hasonló igényeket fogalmaztak meg a szakértők és a tanulók: változatos munkaformák, játékoság, csoportmunka, kevesebb, de lényegesebb információt tartalmazó tankönyvek, átlátható feladatok stb. A tanítási módszer kapcsán szakértők szerint új tananyagot azonban szükséges frontális formában bevezetni. A tankönyvek kapcsán viszont két tanuló meglátását érdemes kiemelni, akik a digitális vagy hangoskönyvek használatát a hiányzó tanulók miatt tartják fontosnak, egy szakértő javasolta az órai jegyzet elküldését.

Leggyakrabban említett javaslatok:

- I. Tankönyvek:
 1. Tartalmaznak ábrákat, képeket mértékkel
 2. Kevesebb, átlátható feladatot tartalmaznak
 3. Mindenkinek van sajátja, amiben kijelölhet, aláhúzhat
- II. Tanórák:

1. Változatos munkaformák
2. Interaktív, épít a tanulók tudására
3. Digitális eszközök használata: laptopok, tabletek, mobiltelefonok

A szakértők és a tanulók szerint is sokféle és sok **számonkérésre** lenne szükség, hogy a tanulók megmutathassák tudásukat projektben, kiselőadás stb. formájában is, így több érdemjegy születne, ami befolyásolja a félévi, évvégi osztályzatokat. A tanulók ugyanis határozottan megfogalmazták, hogy tisztában vannak azzal, hogy az aktuális állapotuktól függ egy-egy dolgozat vagy felelés eredménye. Ezzel szorosan összefügg, hogy egy szakértő és több diák is a számonkérést stresszfaktorként említi.

A szakértők és a diákok egyaránt említették, hogy fontos a tanulók **aktív tanórai részvétele**, azonban a tanulók ennek fenntartását a pedagógus feladatának tekintik. Ezzel szemben a szakértők a részvételért való felelősséget megosztják a tanulók és a pedagógus között. Válaszadásukban megjelent az igény arra, hogy a tanulók önmaguktól vegyenek részt az órákon, azonban az ADHD-ből adódó nehézségeik miatt ezt sok esetben nem tartják reális elvárásnak. Ennek okán fogalmazták meg, hogy a pedagógusnak szükséges energiát fordítani arra, hogy bevonja a tanulókat.

Házi feladat kapcsán a tanulók véleménye egységes, szükségesnek tartják a házi feladatot, azonban kevesebbet szeretnének és rugalmasabb határidővel. A szakértők véleménye nem egységes a házi feladat kapcsán, néhányan egyáltalán nem, míg mások csak szünetre nem, és megint mások a tanulókhöz hasonlóan kevés házi feladatot mindennap adnának.

Leggyakrabban említett javaslatok:

1. Gyakori osztályzás, sok érdemjegy
2. Lehetőség javításra
3. Felelések, dolgozatok, beadandó feladatok, kiselőadások, szorgalmi feladatok
4. Kevés, rövid idő alatt megoldható házi feladat (3 szakértő)

A fenti javaslatok mellett kiemelendő azonban – ahogy a szakértők és a tanulók is megfogalmazták –, hogy lényeges figyelembe venni az egyéni szükségleteket. Érdemes megjegyezni, hogy a szakértői interjúk javaslatai mind együttnevelés, mind különnevelés esetén felhasználhatóak. A tanulói meglátások különnevelő intézményekben valószínűsíthetően jól alkalmazhatóak, együttnevelő iskolai közegben más gyermekek egyéni igényeihez rugalmasan adaptálhatóak. Feltérképezhetjük, hogy a terem mely részében, a nap mely szakaszán tudnak jobban tanulni a tanulók, egyedül, egy felnőttel vagy egy társukkal hatékonyabbak, segíti-e őket zenehallgatás vagy éppen zajszűrő, milyen időszakonként tartanak igényt szünetre.

Az eredmények alapján látható, hogy az ADHD-val együttjáró nehézségeket osztálytermi, iskolai környezetben apró változtatásokkal, kis odafigyeléssel is nagymértékben enyhíthetjük. A tanulók boldogulása sokszor csupán az iskola és a pedagógusok hozzáállásán, illetve az ADHD-ról való tájékozottságon múlik (Mohai & Csákvári, 2020; Pongrácz, 2022).

IRODALOMJEGYZÉK

- Allen, B., & Hessick, K. (2011). The Classroom Environment: The Silent Curriculum. *Psychology and Child Development*. <https://digitalcommons.calpoly.edu/psycdsp/27>
- Bányai B. & Légmán A. (2019). Életutak a társadalomban pszichiátriai beteg diagnózissal. *LAM*, 29(8-9), 371–380. <https://doi.org/10.33616/lam.29.038>
- Barnett, J. E. H. (2017). Helping students with ADHD in the age of digital distraction. *Research, Advocacy, and Practice for Complex and Chronic Conditions*, 36(2), 1–7. <https://doi.org/10.14434/pders.v36i2.23913>
- Bisset, M., Winter, L., Middeldorp, C. M., Coghill, D., Zendarski, N., Bellgrove, M. A., & Sciberras, E. (2022). Recent attitudes toward ADHD in the broader community: A systematic review. *Journal of Attention Disorders*, 26(4), 537–548. <https://doi.org/10.1177/10870547211003671>
- Brock, S. E., Jimerson, S. R., & Hansen, R. L. (2009). *Identifying, Assessing, and Treating ADHD at School*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0501-7>
- Brock, S. E., Grove, B., & Searls, M. (2010). ADHD: Classroom interventions. In Canter, A., Paige, L., Z. & Shaw, S. (Eds.). *Helping children at home and school III: Handouts from your school psychologist*, (pp. S8H5-1-S8H5-5). National Association of School Psychologists.
- Carbone, E. (2001). Arranging the Classroom with an Eye (and Ear) to Students with ADHD. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 72–82. <https://doi.org/10.1177/004005990103400211>
- Climie, E. A., & Mastoras, S. M. (2015). ADHD in schools: Adopting a strengths-based perspective. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(3), 295–300. <https://doi.org/10.1037/cap0000030>
- Dewitz, A. (2014). Classroom Designs to Accommodate ADHD and Learning Disabled Students. *Journal on Best Teaching Practices*, 9–10. URL: <http://teachingonpurpose.org/wp-content/uploads/2015/03/Dewitz-A.-2014-Classroom-designs-to-accomodate-ADHD-and-learning-disabled-students.pdf> (2024.08.13).
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136–155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- F. Földi R., Takács S., Hadházi É., Törő K., Csikós G., & Kövesdi A. (2020). Mentalizáció és reziliencia összefüggései ADHD-S és tipikus fejlődésű gyermekek és serdülők körében. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 8(3), 139–160. URL: https://real.mtak.hu/143544/1/EPA02497_psychologia_2020_03_139-160.pdf (2024.08.13).
- Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., & Tucha, O. (2020). Unknown, Unloved? Teachers' Reported Use and Effectiveness of Classroom Management Strategies for Students with Symptoms of ADHD. *Child & Youth Care Forum*, 49(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09515-7>
- Gombos G. (2019). Igazán senki nem akarja látni, mi történik ma a pszichiátriakon. URL: <https://merce.hu/2019/04/28/igazan-senki-nem-akarja-latni-mi-tortenik-ma-a-pszichiatriakon/> (2023.10.07).
- Harris, K. E. (2006). *Effects of Visual Distractions in the Classroom Environment on the Time on Task of Elementary Students with ADHD. Theses & Honors Papers*. 78. URL: <https://digitalcommons.longwood.edu/etd/78> (2024.08.13).
- Hjörne, E. (2006). Pedagogy in the ‘ADHD classroom’: An exploratory study of ‘The Little Group’. In Lloyd, G., Stead, J. & Cohen, D. (Eds.). *Critical new perspectives on ADHD*. (pp.176–197). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203008010>
URL:<https://api.taylorfrancis.com/content/chapters/edit/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203008010-12&type=chapterpdf> (2024.08.13.)
- Hoffmann, L., Närhi, V., Savolainen, H., & Schwab, S. (2021). Classroom behavioural climate in inclusive education—a study on secondary students’ perceptions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 312–322. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12529>
- Horgen, K. M. (2009). *Utilization of an exercise ball in the classroom: Its effect on off-task behavior of a student with ADHD*. University of Wisconsin-Stout.

URL:<https://citeserx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=86042fb2459896fc391cb21f86e7d14d8aa4344> (2024.08.13.).

- Imeraj, L., Antrop, I., Sonuga-Barke, E., Deboutte, D., Deschepper, E., Bal, S., & Roeyers, H. (2013). The impact of instructional context on classroom on-task behavior: A matched comparison of children with ADHD and non-ADHD classmates. *Journal of School Psychology, 51*(4), 487–498. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.004>
- Kálózi-Szabó Cs. (2017). Hiperaktivitás és figyelemzavar. In *Egényi fejlesztés, személyre szabott nevelés*. (B4 fejezet). RAABE Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft.
- Király G. (2019). Hiperkinetikus zavarral küzdő gyermekek intelligencia-struktúrájának elemzése. *Kultúratudományi Szemle, 2019*(1), 68–85.
- Kis, D. S., Roznik, B., Kollár, K., Máté, M., Barna, C., & Baji, I. (2022). A Vadaskert Gyermek-és Ifjúságpszichiátriai Kórház és Szakambulancián működő ADHD-specifikus támogató programok bemutatása. *Gyógypedagógiai Szemle, 50*(2–3), 149–158. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2022.2-3.5>
- Koltai B., Stefanik K., & Györi M. (2021). Integráció vagy különnevelés? Szülői döntést befolyásoló tényezők autizmussal élő gyermekek oktatási formájának kiválasztásában. *Gyógypedagógiai Szemle, 49*(4), 245–260. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.4.1>
- Kristensen, H. A. (2012). *Investigating the Association Between Emotional Intelligence and ADHD Symptomatology in Adolescents*. Library and Archives Canada = Bibliothèque et Archives Canada, Ottawa. URL: https://central.bac-lac.gc.ca/item?id=MR82898&op=pdf&app=Library&is_thesis=1&oclc_number=892778618 (2024.08.13.).
- Lebowitz M. S. (2016). Stigmatization of ADHD: A Developmental Review. *Journal of attention disorders, 20*(3), 199–205. <https://doi.org/10.1177/1087054712475211>
- Levy, T., Kronenberg, S., Crosbie, J., & Schachar, R. J. (2020). Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) symptoms and suicidality in children: The mediating role of depression, irritability and anxiety symptoms. *Journal of Affective Disorders, 265*, 200–206. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.022>
- Malmqvist, J. (2018). Has schooling of ADHD students reached a crossroads? *Emotional and Behavioural Difficulties, 23*(4), 389–409. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1462974>
- Miranda, A., Jarque, S., & Tarraga-Minguez, R. (2006). Interventions in school settings for students with ADHD. *Exceptionality, 14*(1), 35–52. http://dx.doi.org/10.1207/s15327035ex1401_4
- Mohai K., & Csákvári J. (2020). *Hogyan támogassuk a nehezen tanulókat? Útmutató a specifikus tanulási zavart, figyelemhiányos/hiperaktivitás- vagy viselkedészavart mutató tanulókat integrált neveléséhez*. Eszterházy Károly Egyetem. URL: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/08/utmutato-a-specifikus-tanulasi-zavart-figyelemhianyoshiperaktivitas-vagy-viselkedeszavart-mutato-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf> (2024.08.13.).
- Moore, D. A., Richardson, M., Gwernan-Jones, R., Thompson-Coon, J., Stein, K., Rogers, M., Garside, R., Logan, S., & Ford, T. J. (2019). Non-Pharmacological Interventions for ADHD in School Settings: An Overarching Synthesis of Systematic Reviews. *Journal of Attention Disorders, 23*(3), 220–233. <https://doi.org/10.1177/1087054715573994>
- Ozorio, K. (2014). Understanding social and emotional needs as an approach in developing a positive classroom environment. *Senior Theses. 1*. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2014.EDU.ST.01>
- Pfiffner, L. J., Barkley, R. A., & DuPaul, G. J. (2006). Treatment of ADHD in school settings. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.)*. (pp. 547-589). The Guilford Press.
- Pongrácz K. (2022). Az ADHD-specifikus evidenciaalapú támogatás keretrendszere és alapelemei. *Gyógypedagógiai Szemle, 50*(2–3), 117–127. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2022.2-3.2>

- Rogers, M., & Tannock, R. (2013). Are Classrooms Meeting the Basic Psychological Needs of Children With ADHD Symptoms? A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Attention Disorders*, 22(14), 1354–1360. <https://doi.org/10.1177/1087054713508926>
- Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E. (2014). Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. *The American journal of psychiatry*, 171(3), 276–293. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.13070966>
- Szabó Cs., & Vámos É. (2012). Egyéb pszichés fejlődési zavarral (specifikus tanulási zavarral) élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Figyelemzavar és hiperaktivitás. *Torda Á. (szerk.): Diagnosztikai kézikönyv. Educatio Nonprofit Kft., Budapest*, 1–39.
- Szücs M. (2003). *Esély vagy sorscsapás? A hiperaktív, figyelemzavarral küzdő gyerekek helyzete Magyarországon*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Szücs M. (2023). *Rejtett kiválóságok: élet ADHD-val felnőttkorban*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Velő S., Keresztény Á., Szentiványi D., & Balázs J. (2013). Figyelemhiányos-hiperaktivitás zavar diagnózisú gyermekek és felnőttek életminősége: az elmúlt öt év vizsgálatának szisztematikus áttekintő tanulmánya. *Neuropsychopharmacologia Hungarica*, 15(2), 73–82. URL: <https://mppt.hu/magazin/pdf/xv-evfolyam-2-szam/velo.pdf> (2024.08.13.).
- Vetoniemi, J., & Kärnä, E. (2021). Being included—experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190–1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Vostal, B. R., Lee, D. L., & Miller, F. (2013). Effects of Environmental Stimulation on Students Demonstrating Behaviors Related to Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Review of the Literature. *International Journal of Special Education*, 28(3), 32–43. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024473.pdf> (2024.08.13.).

Ideal school settings for students with ADHD. The perspective of the students concerned and ADHD experts

ABSTRACT

Background and objectives: The aim of our research was to discover the characteristics of the supportive school environment for pupils diagnosed with ADHD and to gather practical suggestions for the education of the target group by interviewing the pupils concerned and experts, which can be incorporated into the daily activities of the schools that educate them once the research is completed.

Method: a semi-structured interview with both students in special education and experts was used to explore their perceptions of a supportive school environment in an explicitly exploratory way.

Results: The interviewed pupils and experts described the supportive school environment as about the same. The difference was that some experts did not favour the idea of homework, and none of the pupils would choose full-day school.

Conclusion: The school environment can be made more suitable for students with ADHD through a change in attitude and by making modifications that can be easily implemented. The similarities between the characteristics of the environment described by the experts and the pupils themselves suggest that the first steps towards creating a supportive school environment for pupils with ADHD can be made by only hearing the pupils' voice, following the principle of "Nothing about us without us".

Keywords: ADHD, support need, expert and student perspectives, supportive classroom and learning environment
