

# A többségi társadalom véleményének feltárása a tanulásban akadályozott gyermekekről

*Gelencsérné Bakó Márta,\* Nyergesné Hajdu Ildikó\*\* és Zentai Gabriella\*\*\**

DOI: 10.21549/NTNY.48.2025.1.3

*Az elfogadás, a befogadás és az egyenlő bánásmód kérdéskörének kutatása évtizedek óta kiemelten hangsúlyos területként jelenik meg a neveléstudományi kutatásokban, a többségi és a gyógypedagógia fókuszában egyaránt. A kutatások kevésbé érintik a többségi társadalom viszonyulását a fogyatékos személyek csoportjához. Az pedig, hogy hogyan alakul ki a társadalmi hozzáállás, nagymértékben függ az adott korszellemről, a társadalom értékrendjétől, etikai alapjaitól, a kor ideális emberképétől. Tanulmányunkban egy kérdőíves vizsgálat eredményeit mutatjuk be, melyben 348 főt, a többségi társadalomhoz tartozó felnőtteket kérdeztünk meg a tanulásban akadályozott gyermekkel kapcsolatos véleményükről, elfogadásukról. A kutatás célja az volt, hogy feltárjuk a megkérdezettek véleményét arra vonatkozóan, miként vélekednek a tanulásban akadályozott gyermekekről, ismernek-e a velük kapcsolatos programokat, érzékenyítő lehetőségeket, továbbá mely területek azok, ahol sikeres vagy kevésbé sikeres az érintett tanulók fejlesztése, fejlődése, szerepvállalása. Az elemzések alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek az általuk tanulásban akadályozottnak vélt gyermekekkel szemben meglévő, információik és tapasztalataik alapján elfogadóak, segítőkészek, azonban ismereteik hiányosak, pontatlanok, ami a sikeres társadalmi integráció megvalósulását nehezítheti. A kutatásban részt vevők véleményének figyelembevétele, összegzése és a szaktudományos munkák elemzése következtében a téma interdiszciplináris megközelítését, problémáinak megoldását látjuk szükségesnek. A vizsgálat eredménye felhívja a figyelmet arra, hogy a gyógypedagógiai/pedagógiai praxis fontos feladata a többségi társadalom hiteles és objektív informálása, érzékenyítése, a szülői csoportok és közösségek specializált tájékoztatása, ami segíti és támogatja az esélyegyenlőséget, a sikeres társadalmi participációt.*

**Kulcsszavak:** tanulásban akadályozott gyermek, esélyegyenlőség, társadalmi participáció

## *Bevezetés*

A 19. században a fogyatékos emberek intézményes ellátásának humánus módja kezdett kifejlődni, azonban a 20. század első felében ismét előtörték az atipikus jellemzőkkel bíró emberekkel szemben fellépő szélsőséges nézetek, intézkedések. A II. világháborút követően előtérbe kerültek az általános emberi jogok, az emberi méltóság elismerésének és tiszteletben tartásának szükséglete (Lányiné, 2017). 1948-ra datálható az ENSZ emberi jogok egyetemes nyilatkozatának elfogadása, mely összefoglalja a világszervezet álláspontját a minden embert megillető alapvető jogokról. Az emberi méltóság elismerése azonban nem csupán a jogi szabályozás függvénye. Az egyes tudományágak/résztudományok, az atipikus emberekkel foglalkozó diszciplínák felelősen

\* Egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet, gelencserne.bako.marta@uni-mate.hu

\*\* Gyógypedagógus, Fejér Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, hlydyko@gmail.com

\*\*\* Egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet, zentai.gabriella@uni-mate.hu

alakítják a közgondolkodást, e tevékenységnek egyik célja, hogy egyetlen esetben se kérdőjelezzék meg az egyén személytátságát (Lányiné, 2017).

A fogyatékossgal/akadályozottsággal élő emberekről vallott különböző felfogások, a velük való bánásmód – legyen az egészségügyi, pszichológiai, (gyógy)pedagógiai, szociális ellátás – meghatározza személyiségük fejlődését, kibontakozását, ezáltal életfeltételeik alakulását. A tanulásban akadályozott gyermekeknek az egyéni képességeikre épülő oktatáson, fejlesztésen túl nem elég csupán praktikus az iskolai közegbe való beilleszkedését segíteni. Meghatározó a szociális készségeik fejlesztése oly módon, hogy helyt tudjanak állni az iskolán kívüli életben, mert beilleszkedésük a felnőtté válás során – beválásuk a munkaerőpiacon, a magánéletben – nem csupán rajtuk múlik.

## *A többségi társadalom érzékenysége és a kutatáshoz kapcsolódó fogalmak magyarázata*

A többségi társadalom meghatározás – bár egyértelmű szóhasználata kifejező – pontosításra szorul. Az egyes tudományterületek – például a történelemtudomány – az adott diszciplinának megfelelően definiálják: „A többségi társadalom fogalma alatt a társadalom részterületeinek többségén domináns helyzetben lévő, többé-kevésbé egységes etnokulturális népcsoportot értünk...” (Póczik, 2006, p. 15). A szociológia az adott társadalmon belül vizsgálja a többség és a nemzeti-nemzetiségi-etnikai, valamint a vallási kisebbségek együttélését és konfliktusait. Jellemző a többségi csoportok elnyomó magatartása, előítéletei, sztereotípiái, diszkriminatív viszonyulásai a kisebbséghez (Andorka, 2006). A köznevelés területén a többségi tanterv, többségi általános iskola kifejezésekkel találkozunk, ami a tipikusan fejlődő gyermekek oktatási, nevelési szükségleteire és megvalósításuknak helyszínéül szolgáló intézményrendszerre vonatkozó kifejezések (Pénzes, 2008). 1989-ben a politikai rendszerváltozás és a pedagógiai, gyógypedagógia szakmafejlődése szemléletváltást, megújulást hozott a köznevelésben is. Előtérbe került a különböző sérüléssel érintett gyermekek többségi társaikkal való együttnevelésének jogi lehetősége, amit az 1993. évi LXXIX. törvény hatálybalépése tett lehetővé.

A speciális gyógypedagógiai szükségletű tanulók legnagyobb csoportját a tanulásban akadályozott tanulók – a tanköteles népesség 4-6%-a – alkotják, akik tankötelezettségüknek nagyobb arányban integrált nevelési feltételek között, tehát a többségi iskolák tanulóiként tesznek eleget. A tanulási akadályozottság fogalmi meghatározása – melyre a későbbiekben térünk ki – bizonyos esetekben az elsődleges szocializációs közeg hatása, így az egyén által közvetített nyelvi, kulturális minta az iskola intézményéhez és a tanuláshoz való viszonyulás egy-egy társadalmi csoport jellemzőjeként jelenhet meg (Mesterházi, 2019). Ehhez hasonlóan az akadályozottság állapota nem független a másodlagos szocializációs közegetől sem, amely által az intézményes nevelés is jelentős szerephez jut. Az oktatás, a nevelés, a fejlesztés és a rehabilitáló feladatain túl az iskola mint társas közeg a tanulásban akadályozott tanulók és környezetük kapcsolatában meghatározó jelentőséggel bír. Ezeknek a pozitív vagy negatív viszonyulások, attitűdök, kognitív, affektív és viselkedéses összetevők együttese segíti vagy gátolja, hogy az eltérő fejlődésű tanulók/társak a közösség tagjainak érezhessék magukat (Atkinson, et al., 2001). A pedagógusok, segítő szakemberek, iskolatársak és szülei közössége értékeléseikkel, előítéleteikkel szintén befolyásolják a tanulásban akadályozott tanulók iskolai teljesítményét, relatív sikerességét, a társadalmi integráció lehetőségeit (Bánfalvy, 2012).

Tanulási akadályozottság esetén a tanulás minden területén megjelenő, generalizált, átfogó, tartós nehézségről beszélünk. E gyermekpopulációba tartoznak az enyhe intellektuális képességzavarral élő, valamint az általános iskolában gyengén teljesítő tanulók. Általános – bár egyéni eltéréseket mutató – jellemző a kognitív funkciók és a beszéd lassúbb fejlődése, diszpraxia, a figyelem-összpontosítás, a lassú feladatvégzés, a gyakori

hibázás és a viselkedési problémákban megjelenő szociális tanulás eltérései. Ez utóbbi oka és következménye is lehet a tanulási problémáknak (Mesterházi, 2019). „A szociális környezet és az adott személy kölcsönhatásában kialakuló viselkedést adaptív viselkedésnek nevezzük” (Szenczi, 2019, p. 91), ami „azoknak a készségeknek a működését jelenti, amelyek egy bizonyos közösség vagy kultúra által állított követelményeknek megfelelő életmódot tesznek lehetővé” (Szekeres, 2011, p. 11).

Az adaptív funkciók három területe a fogalmi, a szociális és a praktikus képességek. A fogalmi képességek a nyelvi megértés, a beszéd, az olvasás, az írás, a számolás, az időfogalom, a matematikai problémák megoldása, az ismeretek és a készségek elsajátításához szükséges képességek. A szociális képességek közé sorolhatók az interperszonális képességek, például a szemkontaktus felvétele, megtartása mások megszólításakor, a szabálykövetés, a szociális problémák, vitás helyzetek megoldása, az empátia, a barátkozás és a barátságok megtartása. A praktikus képességek közé tartoznak a napi rutintevékenységek, például az öltözés, a tisztálkodás, a biztonságra ügyelés, ami például az önálló közlekedést, az otthoni tevékenységek során a háztartási gépek használatát, bevásárlás során a pénz használatát, a lakókörnyezet rendben tartását, az iskolai, (később munkahelyi) és a szabadidős tevékenységek végzését teszi lehetővé (Szenczi, 2019).

A fizikai és a társas környezethez való igazodás, a társas beilleszkedés és az elérhető legmagasabb szintű önellátás szempontjából kiemelt jelentőségű, hogy mennyire komplex és differenciált az a viselkedérepertoár, amely az egyén részéről a legmagasabb szintű adaptív viselkedést, társas/társadalmi részvételt biztosítja (Csákvári, 2013).

## *Az elfogadás társadalomtörténeti megközelítése*

A XX. század második felében, főként a nyugat felől érkező modernizációs hatásokra (Hargreaves & Shirley, 2009; Redley, 2009; Wilkinson & Pickett, 2010) a hazai oktatási rendszerben is jelentős változások következtek be.

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról megszüntette a kiegészítő iskola elnevezést. Tényleges tartalmi megújulást azonban az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról eredményezett, amely jogilag szabályozta, illetve lehetőséget teremtett az eltérő fejlődésű tanulók együttnevelésére. Jelenleg a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről szabályozza a többi tanulóval együttnevelhető sajátos nevelési igényű gyermekek nevelését-oktatását. Ezek hatására az elmúlt két évtizedben jelentősen megnőtt az integráló iskolák száma (Mesterházi & Mlinkó, 2019).

E folyamatok eredményeként a sajátos nevelési igényű gyermekek – közülük legnagyobb arányban a tanulásban akadályozottak – már nem csupán a számukra elkülönítetten működő intézmények falai között tanulnak. Lehetőséget kapnak a társadalomban való részvételre és az integrációra, melynek során figyelembe veszik a sérülésspecifikus területek rehabilitációját/rehabilitációját, felkészítve őket a „felnőtt társadalomba” való beilleszkedésre.

A folyamat valódi sikeréhez elengedhetetlen az inkluzív környezet, amelynek a gyógypedagógia mai értelmezésében nem csupán a tanulók/pedagógusok világában kell megjelennie, hanem a társadalom valamennyi tagjára, színterére kiterjed (Papp, 2019, p. 468). Mindezek eredményeként a szülők és a családok közössége találkozik a fogyatékossgal/akadályozottsággal diagnosztizált egyénnel, speciális szükségleteivel, közösségi jelenlétének igényével. A szűkebb és a tágabb környezet által ismereteket szerez az érintett személlyel kapcsolatban, ami visszajelzéseket, reakciókat válthat ki. Az integráció során az oktatási intézményeken kívül további színtereken is megvalósulnak interakciós folyamatok, például sport és kulturális események, szabadidős programok, közlekedés területén.

## *Az elfogadás vizsgálata a többségi társadalomban*

Az együttnevelés és az elfogadás kérdésköre hosszú ideje aktuális. A kérdést a mai napig több fókuszról közelítették, közelítik meg a hazai kutatók.

Messing és Ságvári (2016) tanulmánya szerint a magyar társadalom különösen elutasító a szegény, külföldi, hajléktalan, cigány, más vallású vagy fogyatékos személyekkel szemben. A kutatás elsősorban az idegenellenesség okait igyekszik feltárni, az oktatási intézmények lehetséges szerepét vizsgálva. Felhívják a figyelmet az oktatás szelektív szerepére. Az oktatási szelekció különösen a nagyvárosi iskolákban homogén iskolai környezetben jön létre, mivel a különböző etnikai, társadalmi és gazdasági háttérű családok gyermekei különböző iskolákba járnak. Rávilágítanak ezekre a szelekciós folyamatokra az integrációs törekvéseket megelőzően készült 1970-es és 1980-as évek kutatásai is, például a Budapest-vizsgálat (Czeizel, Lányiné & Rátai, 1978) vagy a Zala megyei vizsgálat (Illyés, 1984). Az akkoriban feltárt iskolai szelekció a rendszerváltás óta is megfigyelhető folyamat, amelynek egyik mozgatórugója, hogy fenntartóként az állami intézmények mellett megjelentek az alapítványi és az egyházi iskolák a szabad iskolaválasztás lehetőségeként. A magyar gyermekek zöme az ezredforduló után is csak a hozzá hasonló társadalmi, gazdasági, etnikai háttérrel rendelkező társakkal találkozik, csökkentve ezzel a befogadó, elfogadó, segítő szemlélet kialakítását (Messing & Ságvári, 2016).

Szekeres Ágota (2011) általános iskolás gyermekek körében végzett szociometriai vizsgálatot, bevonva az együttműködő pedagógusokat/gyógypedagógusokat, és az atipikus fejlődésű gyermekek szüleit. Tanulmányában kitér az akadályozott személyek társadalmi megítélésére.

A tanulók fogyatékos társakkal szembeni attitűdjét a Chedoke–McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale (CATCH) attitűdskálával mérte Pongrácz Kornélia (2015). Az attitűdskálával történt lekérdezés során (n = 211) a vizsgált populáció átlagpontszáma 22,21 pontot mutatott az elérhető maximális 40 ponthoz viszonyítva. A nemzetközi kutatásokban leírt eredményekkel összehasonlítva alacsonyabb: 24,5–32,4 pontot, igazoltan negatívabb attitűdöt jeleztek a mérési eredmények. Megállapította, hogy a válaszadó lányok elfogadóbbak, mint fiú társaik. Az életkori sajátosságok a 7. osztályos lányokra és a 9. osztályos fiúkra voltak jelentős mértékben jellemzőek, továbbá az előzetes ismeretekkel rendelkező gyermekek elfogadóbbnak bizonyultak fogyatékosággal diagnosztizált társaikkal. Új faktorként jelent meg vizsgálatában az osztályközösségről alkotott vélemény és az attitűd közötti összefüggés. A kutatás igazolta, hogy amennyiben egy osztályközösségben jobban érzi magát a tanuló, az pozitívabb attitűdhez vezethet (Pongrácz, 2015, p. 302).

A közép-magyarországi régióban található állami fenntartású befogadó köznevelési intézmények (35 általános és középiskola) pedagógusai (n = 315) körében 2014-ben Szabó Diána végzett vizsgálatot. Kutatásában a pedagógusok SNI tanulókkal kapcsolatos attitűdjét vizsgálta. Feltételezte, hogy a specifikus nevelési-oktatási ismeretekkel és tapasztalatokkal bíró tanítók, tanárok hozzáállása pozitív. A vizsgálat során kirajzolódott ugyan, hogy a tapasztalat csökkenti az előítéletességet, a pedagógusok nézetei azonban megoszlottak a különböző sérüléstípusú tanulók integrált oktatásáról. A legeredményesebben oktathatóknak a látássérült, ezt követően a mozgássérült, majd a tanulásban akadályozott tanulókat tartották (Szabó, 2016).

A speciális szükségletű személyek integrációjával kapcsolatos téves elképzelések és megalapozatlan előítéletek, meghatározzák a velük érintkező emberek attitűdjét. A jövő értelmiségére mint leendő irányító, döntéshozó, ítéletalkotó társadalmi szerepeket betöltő egyénekre különös felelősség hárul. Véleményük szemlélet-, értékrendformáló hatással bír, amely akár kiterjedt közösségekre is befolyással lehet. E témát Ujfalussy Rita Benedikta (2014) kérdőíves felméréssel vizsgálta. A kérdőív a különböző sérüléssel érintett csoportok meghatározása során a 2011. évi CXC. köznevelési törvény sajátos nevelési igényű gyermekek kategóriáinak megne-

vezését és a tanulásban akadályozott fogalmat alkalmazta. A részt vevő hallgatók (n=189) esetében az ismeretek, a viselkedés és az elfogadás összhangját, kognitív konzisztenciáját feltételezte. A kutatás rámutatott arra, hogy a segítő szakmát választók több ismerettel rendelkeznek az eltérő fejlődésű emberekről, ez azonban nem befolyásolja jelentős mértékben a viselkedésüket. Az elfogadás tekintetében a vallási felekezethez tartozók magasabb pontszámot értek el, ők azok, akik például hajlandóbbak párkapcsolatot létesíteni fogyatékoságban érintett egyénnel. A kutatás fontos megállapítása, hogy „a sérült emberekről való vélekedésünk, tudásunk nem feltétlenül van hatással az elfogadásra, az érzelmeinkre. Az attitűd érzelmi összetevője jobban meghatározza a sérült emberekről kialakult képünket, mint az ismereteink, tapasztalataink” (Ujfalussy, 2014, p. 61).

A tanári attitűdöket és az inkluzív nevelést vizsgálta Némethné (2009) a gyakorló pedagógusok vélekedésével, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai eredményességével kapcsolatban. Kutatásában igyekezett megválaszolni, hogy valóban elfogadják-e a pedagógusok azt, hogy az iskola mindenki iskolája legyen. Megállapította, hogy a válaszadók saját megítélésük alapján nincsenek felkészülve az integrációra sem az általános ismeretek, sem a tanulás szervezése, sem a módszertan tekintetében, ugyanakkor a válaszadók kétharmada nem látta akadályát a tanulók befogadásának. Véleménye szerint komplex közoktatási cselekvési programra van szükség ahhoz, hogy „Magyarországon a speciális és nem speciális igényekkel bíró gyermekek iskolai fejlesztésében egyaránt pozitív elmozdulás következzen be” (Némethné, 2002, p. 116).

A hazai gyógypedagógia tudomány rendkívül gazdag szakirodalommal rendelkezik. Számos tanulmány született az oktatás, a nevelés és a fejlesztés terén, amelyek nélkülözhetetlen, a gyógypedagógiai gyakorlatot formáló ismereteket nyújtanak a szakemberek számára. Kiemelt figyelem kíséri az együttnevelés és az intézményi szocializáció kérdéskörét. Az előzőekben bemutatott szerzők kutatásait áttekintve elmondható, hogy az elmúlt két évtizedben a fogyatékoság megítéléséről készültek ugyan különböző társadalmi szereplők körében kutatások, attitűdvizsgálatok, a tanulásban akadályozott gyermekekkel kapcsolatos ismeretekről, véleményekről, viszonyulásokról – szélesebb társadalmi körben – azonban igen kevés a tudásunk.

## *A kutatás*

### *Célok, kutatási kérdések*

Kutatásunkban a többségi társadalomba tartozó személyek ismereteit, viszonyulását, feltételezéseit vizsgáltuk a tanulásban akadályozott populációra vonatkozóan. Feltérképeztük elképzeléseiket az érintett tanulók adaptációs képességeiről és lehetőségeiről. Célunk olyan javaslatok megfogalmazása volt, amelyekkel a tanulásban akadályozott gyermekek csoportjának szélesebb körű megismertetését hatékony érzékenyítéssel segíthetjük, továbbá azon területek azonosítása, ahol sikeres az érintett tanulók társadalmi szerepvállalásának támogatása.

Kutatási kérdéseink a következők voltak: (1) Milyen ismeretekkel rendelkeznek a kutatás során megkérdezettek a tanulásban akadályozott népességgel kapcsolatban? (2) Hogyan viszonyulnak e csoporthoz, milyen formát választanak a velük való kapcsolatteremtésre, a kapcsolatok fenntartására? (3) Miben látják a vizsgálat résztvevői a segítségnyújtás lehetőségét, saját közreműködő szerepvállalásukat? (4) Van-e összefüggés a minta jellemzői (életkor, lakóhely, szaktudás, társadalmi aktivitás) és a tanulásban akadályozott gyermekekkel kapcsolatos ismereteik, attitűdjük, segítségnyújtásra való hajlandóságuk és társadalmi szerepvállalásuk lehetősége között?

## A mérőeszköz

Vizsgálatunkban a többségi társadalom tagjainak véleményére voltunk kíváncsiak, ezért kutatási módszerként a kérdőíves vizsgálatot alkalmaztuk. Az online kérdőív összesen 17 kérdést tartalmazott, elkészítéséhez a Google Forms-ot használtuk, az adatközlők anonimitását teljes mértékben biztosítottuk. A kérdőív első része, az 1–6. kérdés a kitöltő személyére vonatkozóan demográfiai adatokat tartalmazott (például nem, életkor, településtípus, legmagasabb iskolai végzettség). A 7–17. kérdések a tanulásban akadályozott gyermekekre, illetve a kitöltő rájuk vonatkozó ismereteire, velük való kapcsolatára irányult. A 7. kérdés a válaszadó személyes érintettségére vonatkozott: Ismer-e személyesen tanulásban akadályozott gyermeket? Itt a válaszlehetőségek a következők voltak: (1) Igen, a családban él; (2) Igen, a baráti körömben él; (3) Igen, a gyermekem iskolájába jár; (4) Igen, a lakóhelyemen él; (5) Talán (ismerek olyan gyermeket, akiről feltételezem); (6) Nem ismerem. A 8–17. kérdéseken keresztül a válaszadók tanulásban akadályozott gyermekekről való tapasztalatait, ismereteit, véleményét kívántuk feltárni. Alkalmaztunk feleletválasztós technikát, ezen belül egy vagy több válasz megjelölésének lehetőségét. A nyitott kérdések segítségével a válaszadó saját, önálló véleményét írhatta le. A 13–16. kérdések kifejezetten attitűdkérések voltak a tanulásban akadályozott gyermekek elfogadásáról. Ezek a kérdések az 1. táblázatban szerepelnek.

Kérdés száma	Kérdés
13.	Elfogadná, ha a tanulásban akadályozott gyermek és családja a lakóhelyén élne?
14.	Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket és családját a szomszédjának?
15.	Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket saját gyermeke osztálytársaként?
16.	Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket saját gyermeke barátjaként?

1. táblázat: A kérdőíven szereplő attitűdkérdések

## A minta

A kutatásunkban felhasznált online kérdőívet 348 fő töltötte ki. Nem valószínűségi mintavétellel a kitöltés egy közösségi oldalon keresztül önkéntesen zajlott hólabda módszerrel. Mintánk összetétele nem tekinthető reprezentatívnak, emiatt indokolt, hogy a minta bizonyos jellegzetességeit körültekintőbben vizsgáljuk meg.

A minta összetételét az életkor, a nem, a lakóhely típusa és a legmagasabb iskolai végzettség alapján jellemeztük. A kitöltők széles életkori spektrumon helyezkedtek el, legmagasabb arányban a 41–50 év közöttiek kerültek a mintánkba (43,4%). A 31–40 évesek (18,7%), valamint az 51–60 évesek (18,1%) aránya hasonló a kitöltők között. Alacsonyabb a 21–30 évesek aránya (9,8%). A 60 év felettiak összesen 7,5%-ban töltötték ki, de még a legifjabbaktól is érkezett több mint két százaléknyi (2,6%) visszajelzés. A nemek szerinti megoszlás nagymértékben a női kitöltők felé billent: 80,5% nő, 19,5% férfi válaszolt a kérdésekre. A lakóhely típusa szerint négyféle településtípust jelöltünk meg választási lehetőségként, minden településtípusról kellő számú válaszadó került a mintába. A legtöbb kitöltés a városokból (37,6%) és a községekből (27,9%) érkezett, de a fővárosból (18,1%) és a megyeszékhelyekről (16,4%) is jelentős volt az érdeklődés.

Fontos szempont volt a válaszadók véleményének vizsgálatát tekintve a legmagasabb iskolai végzettség. Mintánkban kimagasló, 70,4%-os arányban főiskolai, egyetemi végzettséggel rendelkezők vettek részt. Középszintű végzettséggel rendelkezők összességében 25% (OKJ és érettségi), az általános iskolai (2,6%) és a szakiskolai (2%) végzettséggel rendelkezők aránya szinte elhanyagolható volt.

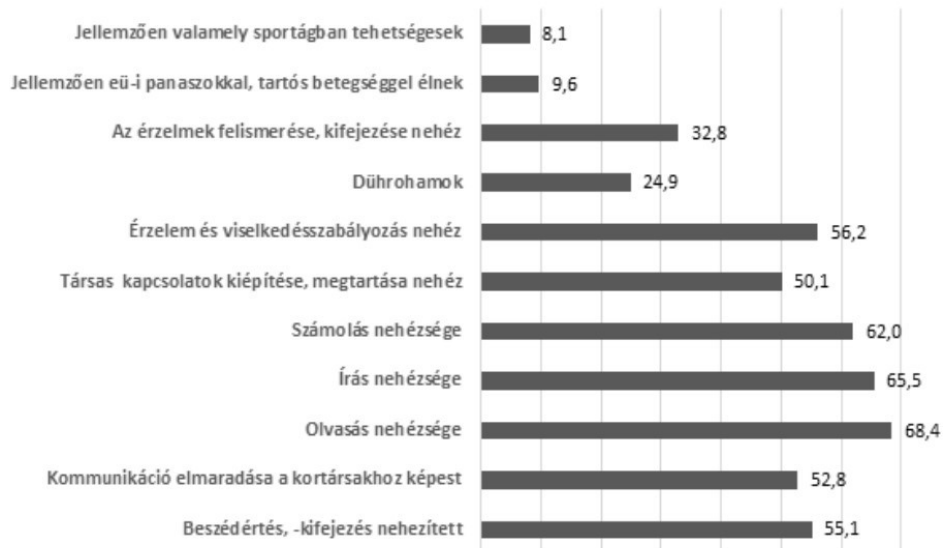
A vizsgálat eredményét meghatározó tényező, hogy az abban részt vevők az adott témával kapcsolatban milyen előzetes ismeretekkel, képzettséggel, tapasztalatokkal rendelkeznek. Ennek megállapításához azt kértük, hogy jelöljék be azt az egy vagy több területet, amelyen foglalkozásuk, szakképzésük alapján jártasnak, hozzáértőnek vélik magukat. Ez utóbbi természetesen szubjektív tényező, azonban így lehetőség nyílt arra, hogy két vagy akár több párhuzamosan folytatott munkaterület, tevékenység feltüntethető legyen. Mintánkban kimagasló azoknak az aránya – a résztvevők 43,4%-a –, akik jártasnak tartják magukat a nevelés, az oktatás területén. Tovább bontva ezt a számadatot, a nevelést és az oktatást 27,3%-uk egyetlen lehetőségként, 16,4%-uk valamely más szakterülettel párhuzamosan jelölte meg. Viszonylag sokan érzik kompetensnek magukat (18,4%) a gazdaság, a kereskedelem és a marketing területén, 11,8% pedig a szociális szolgáltatás körében.

Megkérdeztük a kitöltőket arról is, hogy aktív tagjai-e valamely civil szervezetnek (szociális, egészségügyi, jogvédő, kulturális, oktatási) vagy vallási közösségnek. A válaszok alapján magas arányban jelent meg az említett közösségekhez tartozás: 23,3% civil, 37,9% vallási közösség tagja.

### *Az eredmények ismertetése a kutatási kérdések megválaszolása mentén*

A tanulásban akadályozott gyermekekkel való kapcsolatra vonatkozó első kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy a válaszadó ismer-e személyesen tanulásban akadályozott gyermeket. A (szűkebb és tágabb) családtól kiindulva, egyre szélesebb szociális teret jelölhettek a válaszadók. A kutatásban részt vevő 348 fő 21-21%-a rendszeresen találkozik tanulásban akadályozott gyermekkel: a lakóhelyén él, vagy a gyermeke iskolájába jár, de ide soroltuk azokat a válaszadókat is, akik tanítanak tanulásban akadályozott gyermekeket, vagy rendszeresen találkoznak velük. Mintánk 18%-a nyilatkozott úgy, hogy családjukban él tanulásban akadályozott gyermek, tehát nagyon közelről érintettek. 14%-uk viszont nem ismer ilyen gyermeket.

Kérdőívünk meghatározó kérdése arra vonatkozott, hogy a kérdőívet kitöltők szerint milyen jellemzői vannak a tanulásban akadályozottak csoportjába tartozóknak. A válaszlehetőségek összeállítása során a Szenczi (2019) által meghatározott adaptív funkciók területeit tekintettük át. Az általa megnevezett három terület: a fogalmi, a szociális és a praktikus képességeké. A felsoroltak közül elsősorban az első két kategóriába tartozó fogalmakat választottuk, valamint a felsoroltak közé egyéb jellemzőket is illesztettünk, mint például az egészségi állapotra, a tartós betegségre, a tehetségre vonatkozó megállapításokat. A tanulási problémák típusainak megnevezésénél kerültük a speciális gyógypedagógiai fogalmak használatát. A válaszadóknak lehetőségük volt több válaszlehetőséget is megjelölni, illetve a felsoroltakon kívül egyéb, általuk ismert vagy feltételezett jellemzőt megadni. A kérdésre összesen 1702 válaszlehetőséget jelöltek be a kitöltők, ezek közül mindössze két esetben kaptunk „nem tudom” választ. Az 1. ábrán mutatjuk a válaszlehetőségek százalékos eloszlását. Az ábráról leolvasható, hogy főként az iskolai problémákat és a szociális képességekre vonatkozó jellemzőket jelölték a válaszadók igen magas (50% és 60% feletti) arányban.



1. ábra: A tanulásban akadályozott gyermekek jellemzői a válaszadók véleménye alapján

Az „egyéb” kategóriában 17 fő (5%) egészítette ki a felsorolást. Ők elsősorban a kognitív funkciók és a praktikus képességek gyengeségére, illetve a mozgással kapcsolatos eltérésekre utaltak, néhány példa a válaszok közül: „...a logikai összefüggések felismerése nehezített.”/ „Koncentrációs probléma.”/ „Lassú gondolkodás és feladatvégzés.”/ „Bizonytalan mozgás.”/ „Kevésbé konstruktív személy.”/ „Rövid terjedelmű figyelem.”

Több válaszadó hangsúlyozta az egyes területeken megjelenő tehetség lehetőségét, annak megjelenési formáit, a sokszínűséget, illetve egyesek személyes tapasztalataikat is megosztották. Néhány példa a tehetséggel kapcsolatos válaszok közül: „Tehetségesek egyéb területeken: zene, jó nyelvrész, a számok bővületében élnek.”/ „Egyéb területeken tehetségesek: például képzőművészet, sport.”/ „Sokféle képességprofil.”/ „A felsoroltak közül az összes, de nem egyetlen gyermeknél, hanem általában.”

Abban, hogy a válaszadók milyen jellemzőket kapcsolnak a tanulásban akadályozott gyermekekhez, egymással összefüggő tételek szerepeltek. Az összefüggések mértékéből következtethetünk arra, hogy az általunk felsorolt jellemzők milyen módon kapcsolódnak össze a válaszadók tudásrendszerében. Az összefüggések vizsgálatához először korrelációs együtthatókat számítottunk, melyek a 2. táblázatban szerepelnek.

A táblázatból kitűnik, hogy viszonylag sok a nem szignifikáns, tehát egymástól függetlennek tekinthető jellemző. Ezek a jellemzők nem kapcsolódnak össze a mintánkba tartozókkal. Azok a válaszadók például, akik olvasási vagy számolási problémát feltételeznek a tanulásban akadályozott gyermeknél, nem feltételezik azt, hogy érzelem- és viselkedésszabályozási problémáik lehetnek, illetve fordítva. A változók bizonyos csoportjai között azonban szignifikáns korrelációs együtthatók jelennek meg, így egyértelműen látszik, hogy az iskolai készségek (olvasás, írás, számolás nehézsége beszédértés, kommunikáció) között közepesen erős vagy gyenge pozitív szignifikáns összefüggés mutatkozik. Ebből a csoportból kiemelkedik a tanulási problémák kapcsolása a tanulásban akadályozottakhoz, tehát az olvasás, az írás és a számolás problematikájának feltételezése. Ezek között a tényezők között kifejezetten magas összefüggést találtunk. A szociális, érzelmi területek között szintén magasabb összefüggések tapasztalhatók a válaszok alapján, így a társas kapcsolatok kiépítése, megtartása, az érzelem- és viselkedésszabályozás problémái, a gyakori dührohamok feltételezése és az érzelmek felismerése között is. A korrelációs együtthatók elemzésekor jól látszik, hogy elkülönülnek bizonyos területek a jellemzők között, melyek vizsgálata további elemzést igényel.



	BÉ	KOM	OLV	ÍR	SZÁM	TK	ÉSZAB	DÜH	ÉFEL	EÜ
KOM	,42**									
OLV	,23**	,22**								
ÍR	,23**	,19**	,75**							
SZÁM	,23**	,17**	,61**	,65**						
TK	,18**	,22**	n.sz.	n.sz.	n.sz.					
ÉSZAB	,21**	,22**	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,29**				
DÜH	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,20**	,27**			
ÉFEL	,27**	,27**	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,38**	,40**	,33**		
EÜ	n.sz.	,15**	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,11*	n.sz.	n.sz.	n.sz.	
SPORT	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	n.sz.	,17**	n.sz.	,12*

Megj.: BÉ: Beszédértés, -kifejezés nehezített; KOM: Kommunikáció elmaradása a kortársakhoz képest; OLV: Olvasás nehézsége; ÍR: Írás nehézsége; SZÁM: Számolás nehézsége; TK: Társas kapcsolatok kiépítése, megtartása nehéz; ÉSZAB: Érzelem és viselkedésszabályozás nehéz; DÜH: Dührohamok; ÉFEL: Az érzelmek felismerése, kifejezése nehéz; EÜ: Jellemzően eü-i panaszokkal, tartós betegséggel élnek; SPORT: Jellemzően valamely sportágban tehetségesek. A \*\* -gal jelölt korrelációs együtthatók  $p=,01$  szinten, az \* -gal jelölt együtthatók  $p = ,05$  szinten szignifikánsak; n. sz.: nem szignifikáns.

2. táblázat: A tanulásban akadályozott gyermekekhez kapcsolt jellemzők közötti összefüggések vizsgálata – korreláció

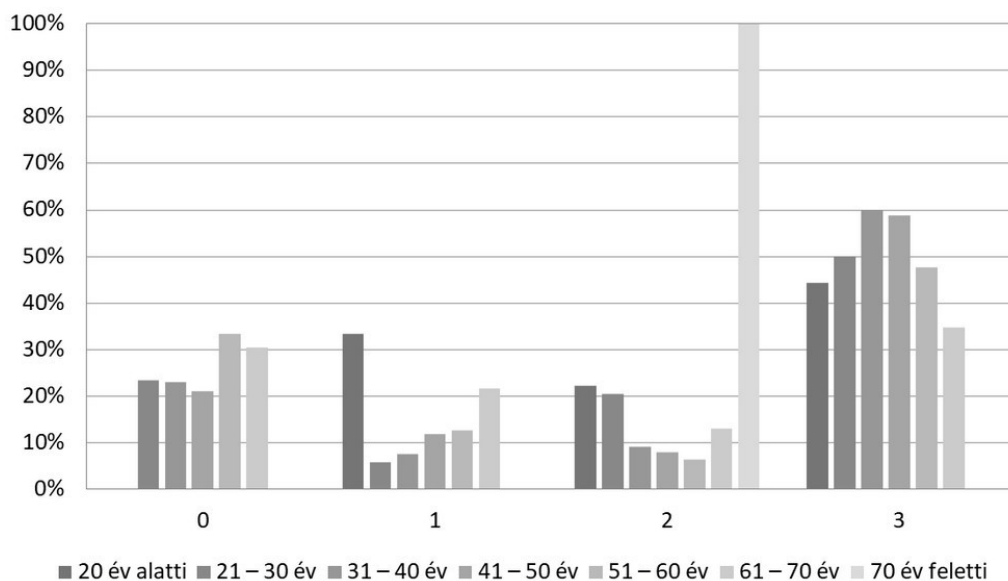
Annak érdekében, hogy a tanulásban akadályozottakhoz kapcsolt tulajdonságok közötti összefüggéseket mélyebben elemezzük, a változórendszeren faktoranalízist végeztünk. A faktoranalízis eredményei a 3. táblázatban szerepelnek. A tulajdonságok négy markáns faktorba tömörülnek. Az olvasás, írás, számolás problematikája került az első faktorba, ami a tanulási problémák együttes feltételezésére utal. A második faktorban a szociális és érzelmi területek kaptak helyet, a harmadik faktorban a beszédértés és a kommunikáció, a negyedikben pedig a tartós betegség és sportban való tehetség foglal helyet. A változórendszer KMO mutatója igen magas ( $KMO = 0,729$ ), ami azt jelzi, hogy a négy faktor nagyon jól leképezi a változóinkat, tehát helyettesíthető az eredeti változóink a kapott faktorokkal. A faktorsúlyok minden esetben 0,4 feletti értékek, ami igazolja az adott faktorban elfoglalt helyüket.

Változók	Faktorok				Kommunalitás
	Tanulási problémák	Szociális és érzelmi	Beszéd, kommunikáció	Betegség, sport	
	1	2	3	4	
OLV	,878				,788
ÍR	,897				,816
SZÁM	,830				,707
TK		,555			,434
ÉSZAB		,704			,553
DÜH		,690			,623
ÉFEL		,736			,608
BÉ			,648		,519
KOM			,743		,616
EÜ				,714	,732
SPORT				,734	,653
<b>A faktor által megmagyarázott variancia (%)</b>	<b>21,88</b>	<b>17,52</b>	<b>14,02</b>	<b>10,64</b>	

3. táblázat: Faktoranalízis

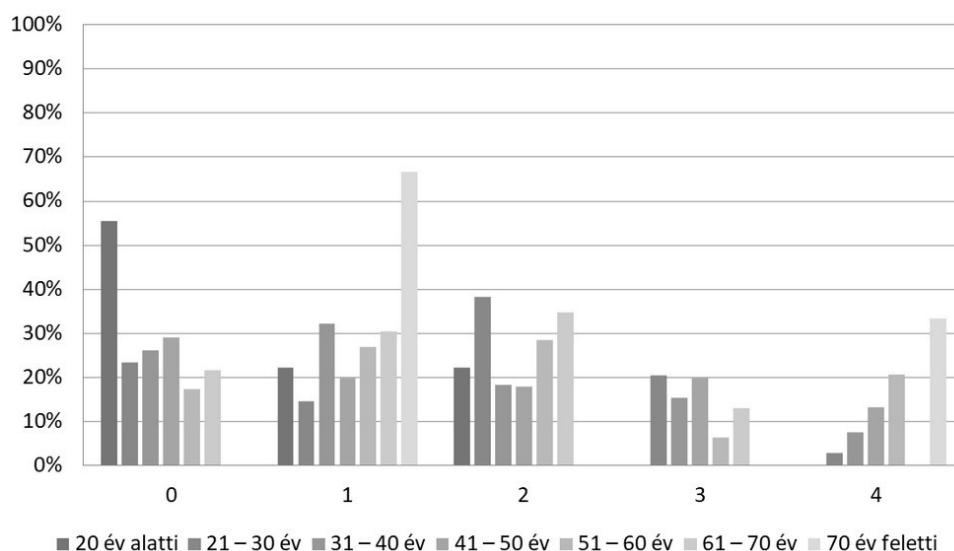
A következőkben megvizsgáltuk a most kialakított faktorok mint jellemző tulajdonságcsoportok kapcsolatát a kérdőíven szereplő legfontosabb háttérváltozókkal – ami egyben a negyedik kutatási kérdésünkre adott válasz. A négy faktor közül a válaszadók életkora alapján a tanulási probléma feltételezése és a szociális és érzelmi területek hangsúlyos megjelenésében tapasztalható szignifikáns különbség. A kommunikációs ( $\lambda^2(12) = 13,113$ ;  $p = 0,361$ ) és az egészségügyi problémák ( $\lambda^2(12) = 9,949$ ;  $p = 0,620$ ) társításában nem volt szignifikáns különbség a válaszadók életkora mentén. A másik két faktorban viszont szignifikáns különbséget mutatunk ki az alapján, hogy mennyi idősek a válaszadók.

Az egyik ilyen faktor a tanulási problémák faktora. A 2. ábrán a tanulási problémák társításának gyakorisági eloszlását ábrázoltuk. A vízszintes tengelyen a válaszadók életkori csoportjai szerepelnek, az oszlopjelző számok (0–3) pedig annak intenzitását jelzik, hogy mennyire erőteljesen érzi a tanulási problémák megjelenését a válaszadó. Minél nagyobb ez a szám, annál több területen érzi a megjelenést. A statisztikai próbák alátámasztották, hogy markáns különbség van a kitöltők életkorát illetően az erre a kérdésre adott válaszok gyakoriságában. Az oszlopok magasságát az adott életkori kategóriába tartozók százalékában határoztuk meg. Azok között, akik egyáltalán nem veszik észre a tanulásban akadályozott gyermekeknél a tanulási problémák tüneteit csak 21 évnél idősebbeket és 70 év alattiakat találunk – ezen az életkori tartományon belül egyenletes az eloszlásuk. Azok között, akik kismértékben érzékenyek a tanulási problémák megjelenésére a 20 év alattiak viszonylag magas arányban jelennek meg. A tanulási problémákra a 70 év feletti kitöltők érzékenyek, korosztályukból mindenki ebbe a kategóriába sorolható. Az erősen érzékenyek csoportjában pedig elsősorban 30–50 év közöttiek találhatók.



2. ábra: A tanulási problémák társítása a tanulásban akadályozott gyermekekhez a válaszadók életkorának függvényében (gyakorisági eloszlás;  $\lambda^2(18) = 48,188$ ;  $p < 0,001$ )

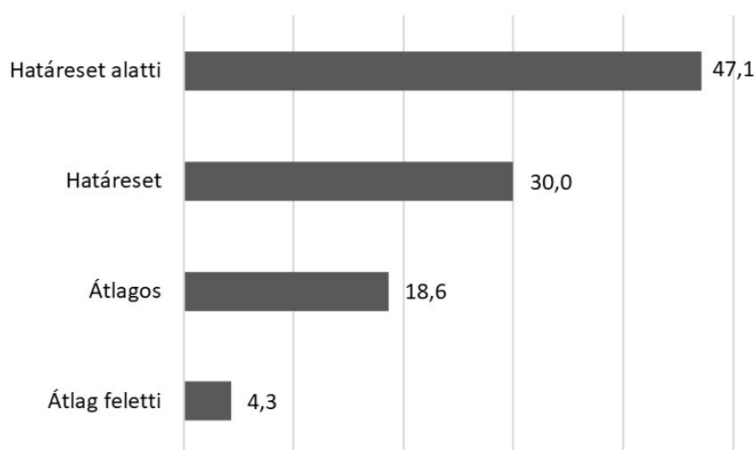
A másik faktor, amelyben a válaszadók életkora alapján szignifikáns eltérések mutathatók ki, a szociális és érzelmi területek faktora. A 3. ábrán mutatjuk be annak gyakoriságát, hogy a különböző életkorú válaszadók mennyire kapcsolják össze a szociális és érzelmi reakciókat a tanulásban akadályozott gyermekekkel. A vízszintes tengelyen annak intenzitását jelöltük a 0–4 skálán, hogy mennyire erősen érzik a szociális és érzelmi reakciók kifejeződését. A legszembetűnőbb különbség, hogy a 20 év alatti fiatalok egyáltalán nem vagy kismértékben társítják a tanulásban akadályozott gyermekhez az erős szociális és érzelmi megnyilvánulásokat. A középkorúak (41–50 év) eloszlása a szociális és érzelmi skálán nagyon egyenletes. Azok, akik nagyon erősen érzik ezeknek a területeknek az eltérését, inkább a 70 év feletti korosztályhoz tartoznak.



3. ábra: A szociális és érzelmi területek eltérésének társítása a tanulásban akadályozott gyermekekhez a válaszadó életkora függvényében (gyakorisági eloszlás;  $\lambda^2(24) = 42,784$ ;  $p = 0,011$ )

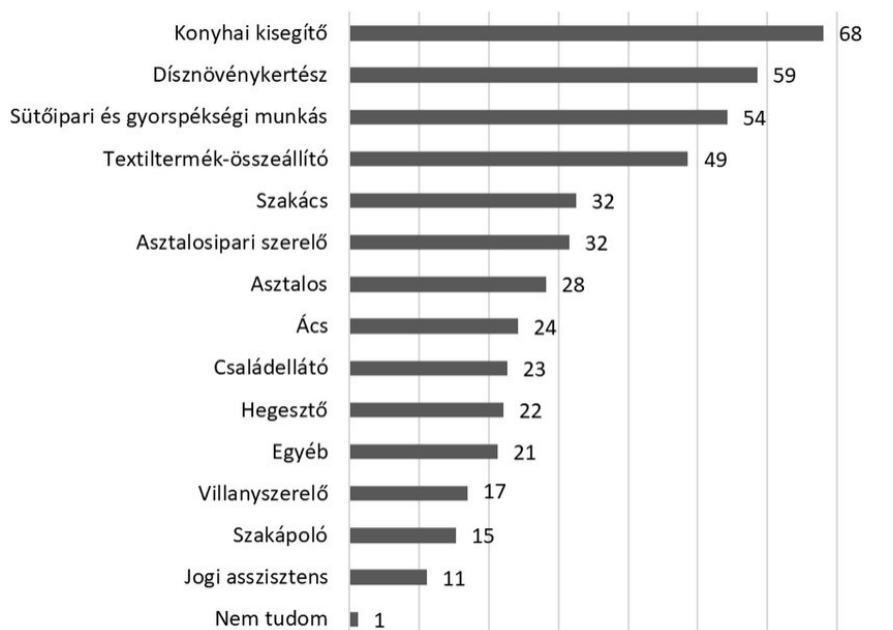
Az a tény, hogy mennyire közelről ismernek a válaszadók tanulásban akadályozott gyermekeket, befolyásolja annak megítélését, hogy milyen jellemzőket társítanak hozzájuk. A négy faktor között két esetben találtunk különbséget aszerint, hogy milyen közelről ismernek a válaszadók tanulásban akadályozott gyermekeket. Ez a két faktor a kommunikációs képességek ( $\lambda^2(10) = 19,243$ ;  $p = 0,037$ ) és a szociális és érzelmi területek ( $\lambda^2(20) = 37,448$ ;  $p = 0,010$ ) mutatója. A másik két faktorban (tanulási problémák társítása ( $\lambda^2(15) = 23,515$ ;  $p = 0,074$ ), egészségügyi problémák megléte ( $\lambda^2(10) = 14,677$ ;  $p = 0,144$ )) nincs szignifikáns különbség a tanulásban akadályozott gyermeket közelről ismerők és azok között, akiknek a környezetében nem él tanulásban akadályozott gyermek.

Feltártuk, hogy a kutatásban részt vevők szerint milyen intellektuális szint esetén beszélünk tanulási akadályozottságról. Az érintett/vizsgált egyének esetében diagnosztikai folyamat eredményeként megállapított intelligenciahányados számértékek szerinti jelölését mellőztük, mindössze négy kategóriát soroltunk fel: átlag feletti, átlagos, határeset, határeset alatti (gyenge). A 4. ábrán látható, hogy a válaszadók közel fele határeset alatti, gyenge intellektuális képességet társít a tanulásban akadályozottsághoz. Az intelligenciaövezetre vonatkozó kérdésre adott eltérő válaszok alapján feltételezhetjük, hogy a köztudatban összemosódnak, keverednek a tanulásban akadályozottsággal kapcsolatos ismeretek.



4. ábra: Vélemények a tanulásban akadályozott gyermekek intellektusáról

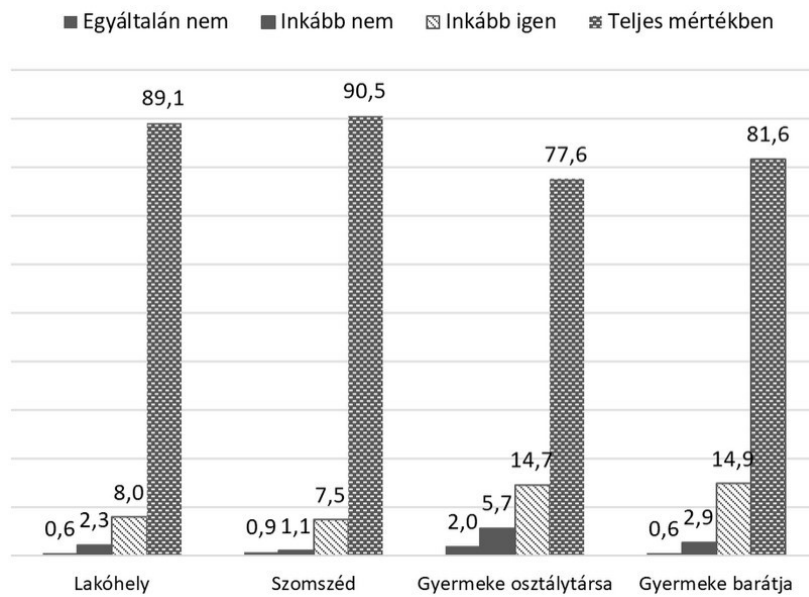
A tanulásban akadályozott gyermekek jövőjére utaló kérdéssel arra kerestük a választ, hogy a többségi társadalom tagjai szerint a gyermekek tanulmányaik befejezése után milyen munkaköröket tölthetnek be. Két kivétellel (felsőfokú jogi asszisztens és szakápoló) olyan szakmákat soroltunk fel, amelyek a szakképző intézmények és a szakiskolák képzési kínálatában találhatóak. Az adatokat elemezve látható (4. ábra), hogy az állatgondozó, a konyhai kisegítő, a dísznövénykertész, a sütőipari és gyorspékészeti munkás, valamint a textiltermék-összeállító képzéseket jelölték legtöbbször. A legalacsonyabb arányban a jogi asszisztensi képzést választották.



5. ábra: A tanulásban akadályozott személyek munkaerőpiaci lehetőségei a megkérdezettek szerint

Itt jelenik meg a harmadik kutatási kérdésünk válasza is, mely a segítségnyújtás lehetőségére és a válaszadók szerepvállalására irányul. A munkakörökre, munkavállalásra vonatkozó kérdés során az egyéni válaszok között több helyen történt utalás az egyén és a szűkebb/tágabb környezet közötti kapcsolatra. E gondolatkör további részletezésére adott lehetőséget a társadalmi segítségnyújtásra vonatkozó (anyagi, tárgyi, személyi) kérdés, melyre 345 értékelhető válasz érkezett. Ezek közül 3 fő a nem tudom választ adta. A többi válasz terjedelmében nagyon eltérő volt (felsorolás, egyszerű mondat, hosszabb gondolatsor leírása összetett mondatokkal). Tartalmi szempontból az egyes válaszok hasonlóságot mutattak, leggyakrabban a személyi és a tárgyi, valamivel ritkábban az anyagi segítség fogalmazódott meg. Megítélésük szerint személyi segítséget nyújthatnak: a szakképzett pedagógusok, a fejlesztőpedagógusok, a gyógypedagógusok, a pszichológusok, a mentálhigiénés szakemberek, az életvezetési tanácsadók, a szociális munkások, a segítő csoportok, a civil szervezetek szakemberei, továbbá ilyen segítség lehet a szakemberek képzése is. Kiemelték a válaszokban a tárgyi és ehhez kapcsolódóan a szükséges anyagi tényezőket: az iskolák műszaki, oktatástechnikai infrastruktúrájának fejlesztését (jól felszerelt, a kor elvárásainak megfelelő tantermek, digitális eszközök, speciális tankönyvek, kiegészítő terápiák eszközei, sport és szabadidő hasznos eltöltéséhez szükséges eszközök). A védett munkahelyek lehetősége is gyakori válasz volt. Az anyagi és a tárgyi segítségnyújtás tekintetében többen írták, hogy az eszközellátottsághoz hozzájárulnának. Ezt elsősorban alapítványokon, civil szervezeteken keresztül valósítanák meg az adó 1%-ának feljárulásával.

Kérdőívünk tartalmazott négy attitűdkérdést, amelyek a tanulásban akadályozott gyermekek elfogadását vizsgálták. Ezek ugyanakkor megválaszolják a második kutatási kérdésünket. Ezek a kérdések az egyre szűkebb szociális térre vonatkoztak, így elsőként a lakóhelyre mint településre, ezt követően a szomszédságra, majd az iskolai közegre, végül a barátságra kérdeztünk rá. A válaszok gyakorisági eloszlását a 6. ábrán összesítettük. A vizsgálatunk mintájába tartozók nagyon elfogadóak voltak a tanulásban akadályozott gyermekekkel. Nemcsak a közös lakóhelyen, de bevállalásuk szerint gyermekük barátjaként is legalább 80%-uk elfogadná a tanulásban akadályozott gyermekeket.

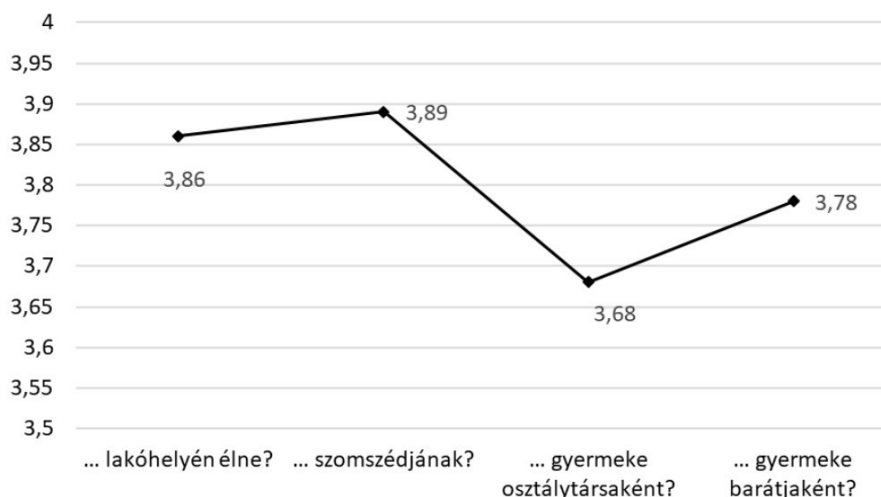


6. ábra: A tanulásban akadályozottak elfogadása egyre szűkülő szociális térben (gyakoriság, százalékos eloszlás)

Az attitűdkérdésekre négyfokú Likert-skálán válaszoltak a megkérdezettek, ezért a válaszok átlagát is kiszámítottuk, és összehasonlítottuk egymással. A gyakorisági eloszlásokból már sejthető volt, hogy az átlagértékek mind a négy kérdés esetén magasak lesznek. Az egyre szűkülő szociális térben egyre alacsonyabb átlagokat vártunk a válaszadóktól. A legalacsonyabb akkor volt az érték az elfogadást tekintve (3,68), amikor gyermekük osztálytársaként fogadnának el tanulásban akadályozott gyermeket. A legmagasabb átlagértéket pedig (3,89) a szomszédként való elfogadásra kaptuk (7. ábra).

Az attitűdkérdések átlagait egymással összehasonlítva (Repeated Measures Anova,  $F = 19,497$ ;  $p < 0,001$ ; Parciális  $\eta^2 = 0,053$ ) azt az eredményt kaptuk, hogy abban a két kérdésben, hogy lakóhelyükön élőként, illetve szomszédként el tudnának-e fogadni a tanulásban akadályozottakat, nincs szignifikáns különbség (7. ábra). Tehát közel azonos mértékben elfogadók a válaszadók ebben a két kérdésben, ahol a legnagyobb mértékű elfogadást regisztráltuk. Ennél szignifikánsan alacsonyabb az elfogadás, ha a válaszadónak gyermeke barátjaként vagy osztálytársaként kellene elfogadnia a tanulásban akadályozott gyermeket.

Amikor a gyakoriságokat elemeztük, különös mintázatra figyeltünk fel: 7 fő volt, aki egyáltalán nem szeretné a gyermeke osztálytársának a tanulásban akadályozott gyermekeket, ugyanakkor közülük négyen teljes mértékben elfogadnák őket gyermekük barátaiként, vagy akár szomszédként, illetve azonos lakóhelyen élőként. Hasonlóan, a 20 fő közül, akik inkább nem szeretnék osztálytársnak a tanulásban akadályozott gyermeket, 18-an „inkább igen” vagy „teljes mértékben igen” választ adtak a többi szerepkörre vonatkozóan. Vagyis az elutasító választ adók többsége leginkább osztálytársaként nem fogadná el az érintetteket.



7. ábra: A tanulásban akadályozott gyermekek elfogadásának átlaga

Kérdés	Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket és családját a szomszédjának?	Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket saját gyermeke osztálytársaként?	Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket saját gyermeke barátjaként?
Elfogadná, ha a tanulásban akadályozott gyermek és családja a lakóhelyén élne?	0,703	0,317	0,474
Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket és családját a szomszédjának?		0,426	0,556
Elfogadná a tanulásban akadályozott gyermeket saját gyermeke osztálytársaként?			0,465

4. táblázat: Az attitűdkérdések közötti korrelációs együtthatók

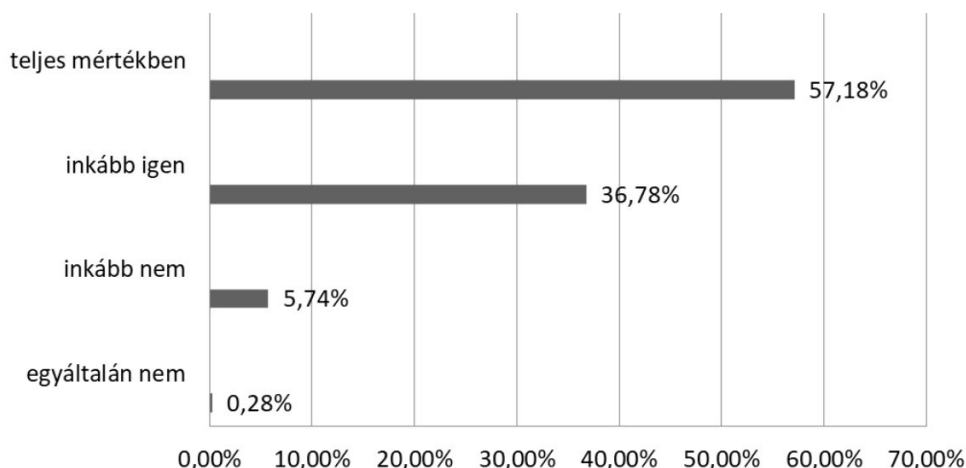
A következő kérdéskör arra irányult, hogy „Elfogadná-e a tanulásban akadályozott gyermeket saját gyermeke barátjának?” A kérdésre 12 elutasító válasz (2 fő egyáltalán nem, 10 fő inkább nem) érkezett. Ebből 5 fő osztálytársaként viszont elfogadó (3 fő inkább igen, 2 fő teljes mértékben). A válaszok megoszlása a következő:

- egyáltalán nem: 0,57% (2 fő)
- inkább nem: 2,87% (10 fő)
- inkább igen: 14,94% (52 fő)
- teljes mértékben igen: 81,6% (284 fő).

Az előző kérdéssel összevetve arra a megállapításra jutottunk, hogy a válaszadók között a baráti kapcsolatot többen tartják elképzelhetőnek, elfogadhatónak, mint azt, hogy a gyermekük osztálytársaként egy közösségbe tartozzon a tanulásban akadályozott gyermekkel.

A kérdőíven végighaladva, a vizsgálatban részt vevők bizonyos módon és szinten összegezheték meglévő ismereteiket a tanulásban akadályozott gyermekekre vonatkozóan. A kérdések rávilágítottak olyan területek-

re, amelyek eddig nem feltétlenül álltak érdeklődésük középpontjában. Megvizsgáltuk, mit gondolnak arról, hogy a pedagógiai/gyógypedagógiai fejlesztés, nevelés, oktatás hatására változtatható-e a tanulási akadályozottság állapota. A válaszok meglehetősen bizakodó véleményeket tükröznek. Mindössze 1 fő gondolja úgy, hogy az állapot egyáltalán nem változtatható, a résztvevők 5,7%-a, 20 fő inkább nem, 36,6%, 128 fő inkább igen, míg 57,4%, 201 fő a pedagógiai/gyógypedagógia módszerek által teljes mértékben változtathatónak véli a tanulásban akadályozottság állapotát. A válaszok a következő diagramon láthatók (8. ábra):



8. ábra: A tanulási akadályozottság állapotának változtathatósága a válaszadók szerint

## Diszkusszió

A releváns szakirodalom feldolgozása egyértelműen rámutat arra, hogy a tanulási/tanulásban való akadályozottság – mely fogalom ugyan tanulási környezetben értelmezhető – felismerése, speciális pedagógiai módszerekkel történő támogatása túlmutat a rövid távú célon, az egyén tankötelezettségének teljesítésén. Hosszú távú cél a társadalomba való beilleszkedés, mely során a nevelés és valamennyi társadalmi interakció kölcsönösen formálják egymást.

Definiáltuk a többségi társadalom fogalmát Póczik (2006, p. 15) megfogalmazása alapján, mely szerint „a többségi társadalom fogalma alatt a társadalom részterületeinek többségén domináns helyzetben lévő, többé-kevésbé egységes etnokulturális népcsoportot értünk”. Meghatároztuk a tanulásban akadályozottságot, mely a tanulás minden területén megjelenő, generalizált átfogó, tartós nehézség (Mesterházi, 2019), valamint bemutattuk a fizikai és a társas környezethez való igazodás fontosságát (Csákvári, 2013). Bánfalvy Csaba szerint a befogadó közeg értékelése, előítéletei egyértelműen meghatározzák a tanulásban akadályozott tanuló iskolai eredményességét, a tanulóközösségbe, később a társadalomba való beilleszkedését (Bánfalvy, 2012, p. 90).

Bemutattuk azokat a hazai kutatásokat, amelyek az elfogadást vizsgálták a többségi társadalomban. Figyelemreméltó a Messing Vera–Ságvári Bence szerzőpáros tanulmánya, melynek témája a hazai iskoláztatás, az intézményrendszer alakulása (Messing & Ságvári, 2016). Szekeres Ágota (2011) az általános iskolás gyermekek körében végzett szociometriai vizsgálatot, míg Pongrácz Kornélia (2015) a tanulók fogyatékos társaikkal szembeni attitűdjére helyezte a hangsúlyt a Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale (CATCH) attitűdskálával. Szabó Diána 2014-ben végzett kutatást a felnőttek körében, a pedagógusok SNI tanulók iránti attitűdje került a fókuszba (Szabó, 2016). Ujfalussy Rita Benedikta (2014) a jövő értelmiségének sérült emberekhez való viszonyát kutatta.



A felsoroltak az elmúlt két évtizedben a fogyatékoság megítéléséről készült különböző társadalmi szereplők körében végzett kutatások, attitűdvizsgálatok. A mi vizsgálatunk fókuszba került területre irányult, a tanulásban akadályozott gyermekekkel kapcsolatos ismeretek, vélemények, viszonyulások szélesebb társadalmi körében való megismerésére.

A vizsgálatban részt vevők ismereteire vonatkozó kérdések összeállítása során elsősorban a Szenczi Beáta által meghatározott adaptív funkciózavarokat vettük alapul (Szenczi, 2019), kiegészítve a sort néhány egyéb atipikus jellemzővel.

Kutatásunkban a többségi társadalomba tartozó személyek ismereteit, viszonyulását, feltételezéseit vizsgáltuk a tanulásban akadályozott populációra vonatkozóan. Feltérképeztük elképzeléseiket az érintett tanulók adaptációs képességeiről, lehetőségeiről, társadalmi szerepvállalásuk támogatásáról.

A kutatás érvényességi köre a résztvevőkre irányult, kutatási kérdéseinkre választ kaptunk, azonban szükséges megemlíteni a kutatás korlátait. Módszertani korlát az elemszám, mely impozánsnak mondható a speciális terület miatt, de általános következtetések levonását nem teszi lehetővé. Ezért mintavételi pontatlanság is felfedezhető, mivel a minta nem reprezentálja a teljes sokaságot. A kutatás során nem valószínűségi mintavételt alkalmaztunk a közösségi média felületén. Külön kiemeljük, hogy a vizsgálati eszköz kérdései kizárólag a tanulásban akadályozott gyermek személyére, képességeire, készségeire, foglalkoztathatóságára vonatkoztak. Nem történt utalás a gyermek családi hátterére, szociális helyzetére, a család jövedelmi viszonyaira, etnikai hovatartozására.

A kutatás rámutat a válaszadók által a tanulásban akadályozott gyermekekkel kapcsolatos ismereteire, az interakciókra és az azokból adódó tapasztalatokra. A kérdések, bár ismeret- (adaptív funkciók, szociális készségek) és információközpontúnak (foglalkoztatás) tűnhettek, valójában együttesen mutattak rá az elfogadás, a befogadás meghatározó voltára. A kutatás eredményeként elmondható, hogy a megkérdezettek elfogadóak, segítőkészek az ismereteik, tapasztalataik alapján általuk tanulásban akadályozottnak vélt gyermekekkel. Kutatásunk igazolja, hogy szignifikáns együttállás mutatható ki a válaszadók személyes érintettsége, „közelsége” és a tanulásban akadályozott gyermek elfogadása vonatkozásában.

A vizsgálat eredménye felhívja a figyelmet arra, hogy a gyógypedagógiai/pedagógiai praxis feladata a többségi társadalom érzékenyítése, hiteles és objektív informálása, a szülői csoportok és közösségek specializált tájékoztatása, mely segíti és támogatja az esélyegyenlőséget és a sikeres társadalmi participációt.

## Irodalom

1. Andorka, R. (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó.
2. Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Nolen-Hoeksema, S. (2001). *Pszichológia*. Osiris Kiadó.
3. Bánfalvy, Cs. (2012). *Gyógypedagógiai szociológia*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Eötvös Kiadó.
4. Bennett, S. & Gallagher, T. L. (2012). *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario*. Community Living Ontario.
5. Czeizel, E., Lányiné Engelmayer, Á. & Rátay, Cs. (1978). *Az értelmi fogyatékoságok kóreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében*. Medicina.
6. Csákvári, J. (2013). Adaptív viselkedés mérése mérsékelt intellektuális képességzavarral élő felnőttek magyar mintáján. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(2), 81–94.

7. Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Fourth Way – The inspiring future for educational change*. Joint publication with Ontario Principals. Council and National Staff Development Council Thousand Oaks, Corwin Press.
8. Illyés, S. (Ed.) (1984). *Nevelhetőség és általános iskola I*. Oktatókutató Intézet.
9. Lányiné Engelmayer, Á. (2017). *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt.
10. Messing, V. & Ságvári, B. (2016). „Ahogy másokhoz viszonyulunk, az tükrözi azt, amilyenek magunk vagyunk” A magyarországi idegenellenesség okairól. In Takács, J., P. & Tóth, T. (Eds.) (2016). *Kisebbség, többség, többszörösség – Kisebbségi-többségi viszonyok a magyar társadalomban* (pp. 59–81). MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet.
11. Mesterházi, Zs. (2019). Életkérdések, tudományos kérdések; Tudományos ismeretek a tanulási nehézségekről; Történeti visszapillantás – a fogyatékos értelem. In Mesterházi, Zs. & Szekeres, Á. (Eds.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* (pp. 47–53). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
12. Mesterházi, Zs. & Mlinkó, R. (2019). Életkérdések, tudományos kérdések; Szülők véleménye és a közvélemény. In Mesterházi, Zs. & Szekeres, Á. (Eds.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* (p. 25). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
13. Némethné Tóth, Á. (2009). Tanári Attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, 109(2), 105–120.
14. Papp, G. (2019). Integrált nevelés, inkluzív iskola; Történeti visszapillantás: a tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelésének előzményei; Az integrált nevelés és inkluzív iskola mai értelmezése. In Mesterházi, Zs. & Szekeres, Á. (Eds.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* (pp. 461–463). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
15. Péntes, É. (2008). Metaforák a (gyógy)pedagógiában, *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6–7), 228–238.
16. Póczik, Sz. (2006). Nemzetközi migráció, kisebbségek, társadalmi kockázatok és megoldások. *Polgári Szemle*, 2(12), 14–36.
17. Pongrácz, K. (2015). Tanulók fogyatékossgal élő társakkal szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43(4), 290–304.
18. Redley, M., (2009). Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities. *Disability & Society*, 24(4), 489– 501.
19. Szabó, D. (2016). Láttelel a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4), 21–36.
20. Szekeres, Á. (2011). *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4., 5. és 6. osztályában*. Doktori disszertáció. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
21. Szenczi, B. (2019). Életkérdések, tudományos kérdések; A tanulási nehézségek típusai; Tanulási akadályozottság; Az adaptív funkciók szerepe a tanulási akadályozottság értelmezésében. In Mesterházi, Zs. & Szekeres, Á. (Eds.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése* (pp. 91–92). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
22. Ujfalussy, R. B. (2014). A felnövekvő értelmiség sérült emberekhez való viszonya. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42(1), 48–62.

23. Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010). *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*. Penguin.

### *Exploring the views of the majority society on children with learning disabilities*

---

For decades, the research on the issues of acceptance, inclusion and equal treatment has been a prominent focus of educational research, both in mainstream and special education. Research is less concerned with the attitude of the majority society towards people living with disabilities. How social attitudes are formed depends to a large extent on the spirit of the times, the values and ethical foundations of society, and the ideal of man of the time. In our study, we present the results of a questionnaire survey of 348 adults from the majority society about their views and acceptance of children with learning disabilities. The aim of the research is to find out whether, based on the knowledge of the respondents and their answers, it is possible to suggest whether there are effective sensitizing opportunities for the group of children with learning disabilities, and which of these opportunities and areas are successful or less successful in the development, progress and involvement of the pupils concerned. The analyses show that the respondents are accepting and helpful towards children they perceive as learning disabled, based on their information and experience, but their knowledge is incomplete and inaccurate, which can make successful social inclusion difficult. Taking into account the opinions of the participants in the research, summarising them and analysing the scientific works, we see the need for an interdisciplinary approach to the topic and the solution of its problems. The results of the study call the attention of the special education/pedagogical practice to the authentic and objective information of the majority society, to the sensitization, to the specialized information of the parent groups and communities, which helps and supports equal opportunities, social inclusion and successful social participation.

**Keywords:** *learning disabilities, equal opportunities, social participation*