

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

19. évfolyam, 2021/3-4. szám

Képzés és Gyakorlat

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvár Campus Neveléstudományi Intézetének
és a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

19. évfolyam 2021/3–4. szám

Szerkesztőbizottság

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Szerkesztők:

Pásztor Enikő, Molnár Csilla

Kloiber Alexandra, Frang Gizella, Patyi Gábor;

Kitzinger Arianna angol nyelvi lektor

Szerkesztőbizottsági tagok:

Podráczky Judit, Varga László, Belovári Anita,

Kövérné Nagyházi Bernadette, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Sántha Kálmán

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Ambrusné Kéri Katalin, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU

Andrea M. Noel, State University of New York at New Paltz, USA

Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU

Horák Rita, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Szerbia),

Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education, Fort Myers, Florida, USA

Jaroslaw Charchula, Jesuit University Ignatianum In Krakow, Faculty of Pedagogy Krakow, PO

Suzy Rosemond, KinderCare Learning Center, Stoneham, USA

Krzysztof Biel, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Jolanta Karbowniczek, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Maria Franciszka Szymańska, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Abdülkadir Kabadayı, Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education, Konya, TR

Szerkesztőség

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége

E-mail: kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu

9400, Sopron, Ferenczy János u. 5.

Telefon: +36-99-518-930

Web: <http://trainingandpractice.hu>

Web-mester: Horváth Csaba

Felelős kiadó: Varga László dékán

A közlési feltételeket

a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

19. évfolyam, 2021/3-4. szám

Volume 19, 2021 Issue 3-4.

Jelen kiadvány az „*EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen*” című projekt támogatásával valósult meg.

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

BENCÉNÉ FEKETE, ANDREA: <i>Intercultural Education in Early Childhood</i>	5
IZSAK, HAJNALKA: <i>Public awareness of correctional education carried out in juvenile correctional facilities</i>	15
KÁNTOR ZSUZSANNA: <i>Mi jár a gyermekek fejében? – A koragyermekkorai tanulás szülői és óvodapedagógusi szemmel</i>	28
LANTOS TÜNDE: <i>A munkahelyi informális tanulás meghatározó szerepe a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésében</i>	41
MENDELOVÁ, ELEONÓRA – ZELENÁ, HANA: <i>The current parental role in the reflection of changes in family life</i>	54
MRÁZIK JULIANNA: <i>Az e-tanulás segítése. A tanulás-szervezés átkeretezése hagyományos és nem hagyományos környezetben</i>	64
TÓTH-MERZA KATALIN – BONTÓ PETRA – ALMÁSSY ZSUZSANNA: <i>Az óvodapedagógusok általános jóllétének és munkahelyi jellemzőinek vizsgálata</i>	73
TUDLIK CSILLA: <i>A pályaeérdeklődés három konstruktuma, amely segíti a gimnáziumi tanulók megismerését</i>	85
UNGER VIVIEN ÉVA: <i>A pedagógiai intézményekhez fűződő kapcsolatban szerepet játszó bipoláris élmények összehasonlító vizsgálata</i>	96
VIDA GERGŐ: <i>A tanulási zavar elmélete és diagnosztikája – tanulási zavarral küzdő tanulók kompenzálásának segítése</i>	110

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

CSIHA TÜNDE NOÉMI:

A szülői jelenlét hatása a motivációra a kora gyermekkori nyelvvelsajátításnál 120

JUHÁSZ VALÉRIA:

A nyelvi tudatosság fejlesztése óvodásoknak és alsó tagozatos tanulóknak dobókockás játékokkal 136

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA:

Az óvodapedagógus hivatásra felkészítő képzési tartalmak vizsgálata a hallgatók szakmai gyakorlatainak tükrében 149

KOÓS ILDIKÓ:

Út a nyelvi kompetencia teljessége felé 6–10 évesek anyanyelvi nevelésében: a szintagmák központi szerepe Zsolnai József NYIK-programjában 162

KOVÁCS ELVIRA:

A kooperatív tanulás során előforduló nehézségek a tanítói vélemények tükrében 170

PÁSZTOR ENIKŐ:

Az „egy személy egy nyelv” idegennyelvi módszer bemutatása az Ágfalvi Napsugár Óvodában egy empirikus kutatás tükrében 180

TARY BLANKA:

Tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégia használata és olvasási szokásai anya,- illetve idegen nyelven 189

IVÁNCSIK RÉKA – PETŐNÉ CSIMA MELINDA – MOLNÁR MARCELL:

A 7-14 éves sérült, fogyatékos gyerekek és a terápiában velük dolgozó lovak stressz-szintváltozása lovasterápiás fejlesztések hatására 198

RECENZÍÓ

KÉRI KATALIN:

„Testi fordulat” a neveléstörténetben: testnevelés, egészségnevelés Európában a 20. század első felében 212

DÓRA LÁSZLÓ:

Szülők kézikönyve az okoseszközök intelligens használatához 218

VIDA GERGŐ¹**A tanulási zavar elmélete és diagnosztikája – tanulási zavarral küzdő tanulók kompenzálásának segítése²**

A tanulási zavarral küzdő tanulók azonosítása kognitív tesztekkel és tanulási képességet vizsgáló gyógypedagógiai eszközökkel történik. Összefüggés feltételezhető a kognitív képességek és a tanulási zavar között. A tanulási zavar megállapítása kognitív és képességdeficit feltárásán alapul. A bemutatott kutatás célja, hogy a vizsgálatot vezérlő elméletet feltárja. Hazánkban integráltan történik a tanulási zavarral küzdő gyerekek oktatása. Problémát jelenthet azonban, hogy az inkluzív oktatás és a deficitorientált nézet nem összeegyeztethető. Kutatások igazolták, hogy a kognitív deficit önmagában nem jelent teljesítmény deficitet is. Így a fogalmi distinkció a tanulási zavarra vonatkoztatva és mérési eredményekre alapozva közvetlenül nem elvégezhető. A tanulási zavar hátterének kutatása azt is megmutatta, hogy a diagnosztika nem mindig kapcsolható teszteredményekhez a vizsgált gyakorlatban. Több deficitközpontú nézet, attitűd azonosítható a hazai oktatási rendszerben. A vizsgálati eredményeket összegző szakértői vélemények kvalitatív kutatása feltárhatja a releváns változókat, a kategorizálást vezető elméletet. A gyakorlat és a rendelkezésre álló elméletek így összevethetők. Mindez választ adhat arra a kérdésre, hogy egy inkluzív oktatási modellben milyen jelentőséggel bír a tanulási zavar feltárása és a kategorizálása.

1. Bevezetés

Kutatásunk alapján a tanulási zavar prediktív faktora a pedagógusok számára a delegált gyerekek kudarca a hazai oktatási gyakorlat során (Vida, 2019). A Szakértői Bizottságokban a tanulási zavar megállapítása azonban vezető elmélet hiányában zajlik (Vida, 2020). Így indokolt annak vizsgálata, hogy a pedagógusok percepciója összevethető-e a tanulási zavar megállapításához használt teszteredményekkel. A vezető elmélet hiányában kérdéses, hogy mi alapján delegálnak tanulókat vizsgálatra. A kutatás igazolta (Vida, 2019), hogy a frontális súlyú oktatás és a munkamemória deficit ebben összefügg. A vizsgált Szakértői Bizottságban azonban ez nem köthető össze.

¹ PhD, adjunktus, Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet; email: vidagergo@gmail.com

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

A munkamemória működése erősen köthető az idegrendszer állapotához (Csépe, 2013), így eredményeink igazolhatják, hogy a memória deficit és az idegrendszeri sérülés kompenzálható pedagógiai gyakorlattal. Felvetődik annak lehetősége is, hogy az IQ tesztekkel mérhető deficit mögött nem feltétlenül áll a jelenlegi eszközökkel mérhető idegrendszeri sérülés. Mindez a korábbi „nem organikus” SNI meghatározáshoz hasonló, hiszen az inadekvát pedagógiai gyakorlat is okozhatja a tanulási zavarral küzdő populáció aránytalan növekedését. A vezető elmélet hiánya a diagnosztikában ezt tovább súlyosbítja (Vida, 2021).

2. A tanulási zavar elméleti meghatározása

A tanulási zavar elméleti kereteinek meghatározása nehézségekbe ütközik hazánkban és nemzetközi viszonylatban is (Réthyné, 2012). A hazai rendszer dichotómiái (Csépe, 2008) rég ismertek, az oktatást szabályzó rendszer azonban csak rész megoldást kínált erre (Vida, 2019). Három nagy paradigma alapján definiálható a tanulási zavar (Fletcher, 2012). Az elméletalkotásra törekvések már 1970 körül is megfigyelhetők. Ilyen korábbi megközelítés a kognitív diszkrepancia modell, mely szerint a kognitív funkciók színvonala és a mutatott pedagógiai teljesítmény diszkrepanciája, azaz összeférhetlensége utal a tanulási zavarra. Ennek a paradigmának a hipotéziseit azóta sem sikerült kutatással alátámasztani (Morris, 1988). Mindennek említése azért releváns, hiszen a hazai diagnosztikus modellben kognitív tesztek eredményeire alapozva történik a tanulási zavar megállapítása (Nagyné, 2012). E megközelítés esetében a szerzők is elismerik (Cohen, 1983; Markon et al., 2011), hogy bár a tanulási zavar kontinuumnak tekinthető, az oktatási rendszer ezt nem tudja kezelni és kategória alkotást sürget. Ez a törekvés hazánkban is megfigyelhető (Csépe, 2008).

Másik megközelítés az alacsony pedagógiai teljesítmény mentén történő tanulási zavar azonosítás (Fletcher, 2012). Ezen elmélet esetében is probléma azonban a kategória alkotás alátámasztása méréssel. A kognitív deficit vagy éppen többlet ugyanis nem feltétlenül és automatikusan utal a pedagógiai teljesítményre. További probléma, hogy a tanulás során jelentkező nehézségeket közvetlenül és minden esetben az agyterületekhez köti a modell. Az alacsony pedagógiai teljesítmény ugyanis lehet nem idegrendszeri alapú is. A pszichometriai mérések validitása és hibahatárai a határövezetekben további etikai és módszertani kérdéseket vetnek fel. Gyakorlati példa alapján, ha 70-es IQ pontértéknél húznánk teoretikusan határt a gyógypedagógiai szegregációhoz vagy 86-os IQ lenne a tanulási zavar megállapításának felső határa, akkor 1-2%-os eltérés esetén mi lenne a szakmai és etikus döntés? A bemutatott pontértékek merev értelmezése nem volt példa nélküli a hazai diagnosztikus gyakorlatban (Vida, 2020).

Létezett olyan praxis, ahol 86-os IQ alatt nem diagnosztizáltak tanulási zavart vagy éppen 71-es IQ-val már integrált oktatást javasoltak. A merev küszöbértékek alkalmazása azonban vitatható.

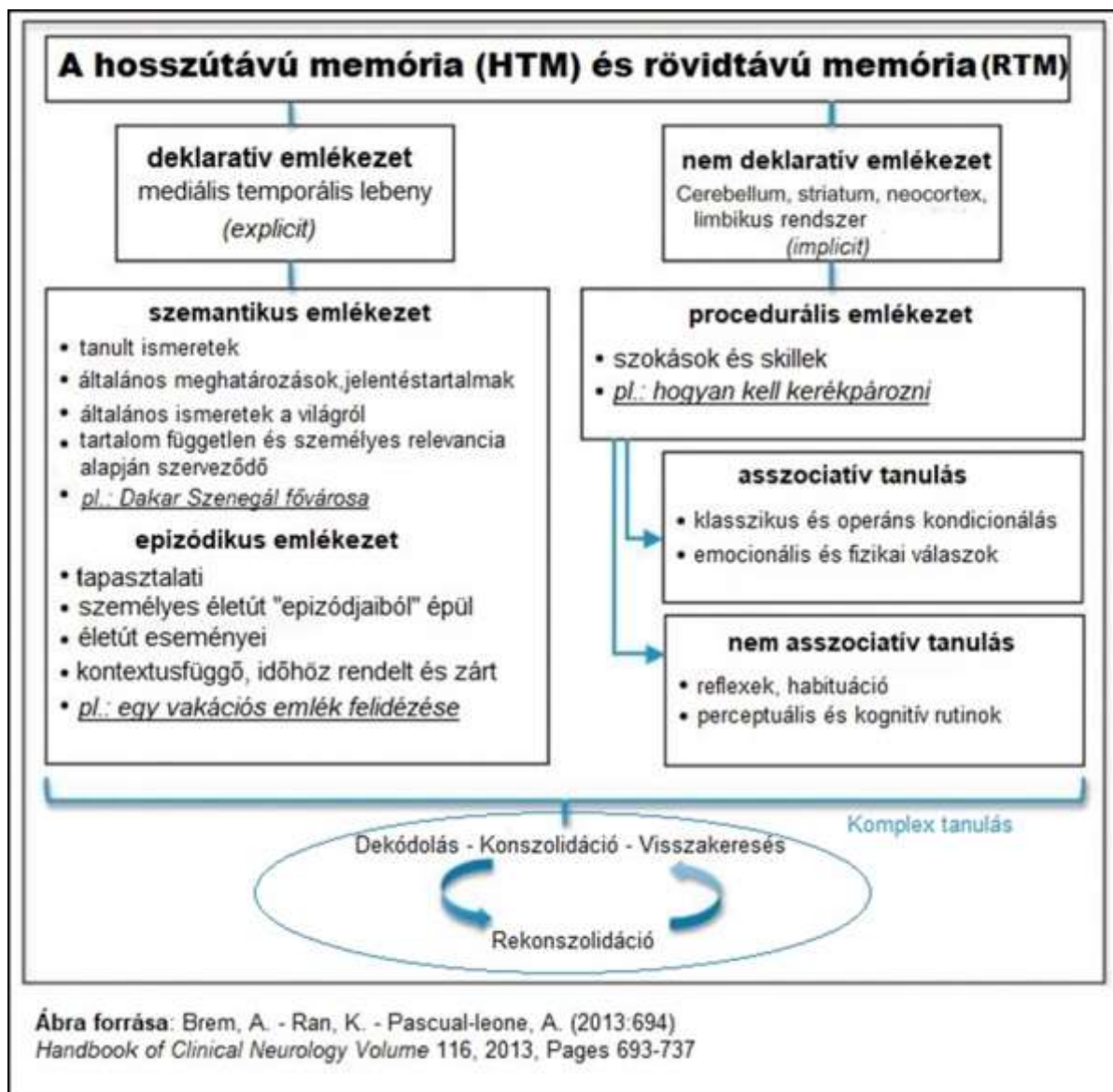
Az ellátó rendszer számára ez azonban egyszerű és kívánatos eljárás. Így az oktatási rendszer irányítása felől nyomás tapasztalható, hogy a teljesítményhez rendelt pontokra alapozott diagnosztika és kategóriaalkotás érvényesüljön. A hazai köznevelési rendszer leszakadási mutatóit tekintve (Mrázik, 2017) azonban ez nem megkérdőjelezhető.

A harmadik az intervenciós paradigma (Fletcher et al., 2011; Nelson et al., 2003; Vellutino et al., 2006), melyet a Diagnosztikus Protokoll (Nagyné, 2012) vezetett be Magyarországon elméletben. Ennek lényege, hogy diagnosztikus kategóriák helyett ellátási csoportokra alapoz. Ez a megközelítés megpróbálja egyesíteni a kognitív, neuropszichológiai eredményeket és a pedagógiai teljesítményhez kapcsolható kutatásokat. Egyesíteni próbálja az agyi képalkotó vizsgálatok során feltárt mintázatot, mint prediktív faktort a tanulási zavar létrejöttében (Rezaie és mtsai, 2011). Ezt specifikusan, az adott problémára, a kognitív profilok sajátos megjelenésére vetíti az iskolai teljesítmény csökkenését (Fletcher et al., 2011; Vellutino et al., 2006). Azonban a fogalmi dichotómiákat nem oldja fel. Diagnosztikus kategória helyett valójában ellátási kategóriát vezet be.

3. Az emlékezet szerepe, súlya a tanulási zavar kialakulása, diagnosztikája során

Az emlékezet fogalmának részletes meghatározása kívül esik jelen tanulmány fókuszán, ezért kifejezetten gyógypedagógiai aspektusból hivatkozunk adott fogalmakra, részletes kifejtés nélkül. A tanulási zavar, mint memória deficit, nem új felvetés (Tarver, Hallahan, Kauffman és Ball, 1976, Wong, 1978). Azonban a tanulási zavar polimorf megjelenése miatt általános következtetések nem levonhatók. A tanulási zavarral küzdő tanulók esetében a memória szerepe a tanulás során a következő funkciókban manifesztálódik (Fletcher, 2012, p. 32):

- (1) szerkezeti komponens, mely meghatározza azokat a paramétereket, amelyeken belül az információk egy adott szakaszban feldolgozhatók (pl. érzékszervi tárolás, rövidtávú memória, munkamemória, hosszú távú memória)
- (2) számítógépes rendszer szoftveréhez hasonló stratégiai komponens, leírja a különböző szakaszok működését
- (3) végrehajtó komponens, mely a tanulók tevékenységeit (pl. stratégiákat) felügyeli és ellenőrzi, különösen a hosszútávú memóriával együtt.



1. ábra: A memória szerepe és szerkezete a tanulás során.

(Forrás: Brem és Pascual-leone, 2013, p. 694)

A tanulási zavarral küzdő gyermekek esetében a pedagógiai teljesítmény a következő funkciók, komponensek relevánsak: „a rövidtávú memória szerepe, amellett, hogy korlátozott kapacitással rendelkezik, pont a korlátozott kapacitásánál fogva próba- és szervező mechanizmusokat alkalmaz. Egyfajta szűrőként is funkcionál. A hosszú távú memóriában történő tárolás ezzel szemben már többnyire szemantikus” (Fletcher, 2012, p. 35). A szűrő sérülése esetén több információ a hosszú távú memóriából kieshet vagy be sem juthat. A tanulás szempontjából „két kritikus meghatározója van az információ elvesztésének. Az egyik ilyen az elemek adott tulajdonsága mentén képződő interferenciája, a másik az előhívási stratégia fejletlensége (Fletcher, 2012, p. 35). „Általánosságban elmondható, hogy a tanulási zavarral küzdő gyermekek szen-

zoros regisztere bizonyos mértékben sérülhet (lásd Eden, Stein, Wood, 1995; Santiago és Matos, 1994). Néhány korábbi kutatás alapján pedig elmondható (Worden, 1986), hogy a hosszú távú memória diszfunkciója nélkül is kialakulhat teljesítmény deficit, pontosan az információkhoz való hozzáférés, azaz az előhívás fejletlen stratégiája miatt” (Fletcher, 2012, p. 37).

A memória deficit az előhívás és további funkciók kombinációjában is eltérést mutatott a tanulási zavarral küzdő gyermekek esetében. Ennek ellenére sem mondható ki, hogy memória vagy előhívási deficitként határozható meg tanulási zavar. Az 1. ábrán látható a memória szerepe a tanulás során. A későbbiekben kifejtyük, hogy a hazánkban alkalmazott WISC-IV gyermek intelligencia teszt (Mészáros et al., 2011) munkamemóriával kapcsolatos eredményei ehhez miként kapcsolhatók.

4. A kutatás során alkalmazott stratégia

A kutatás fókuszába a számterjedelem és a betű-szám szekvencia viszonya került (Mészáros, 2012, p. 11), illetve annak vizsgálata, hogy miként alakul a két altest csoport pontértéke egymáshoz képest a többi terület változásának tükrében. Mindez alapján azt feltételeztük, hogy a többi szubteszt csoport relevánsan magasabb pontértéke adott mintázat mellett csökkentheti a munkamemória index deficitjét. A WISC IV teszteredményekből létrehozott adatbázis kvantitatív, statisztikai elemzése során kerestünk megerősítést a felvetésünkre.

5. Kutatás módszertani leírása

A vizsgált populáció a Baranya megyében azonosított tanulási zavarral küzdő gyermekek csoportja, a diagnosztika 2021.01.05.-01.29. között történt. A tanköteles korú gyermekek életkora nem volt válogatási szempont. A vizsgálat körébe csak a tanulási zavarral küzdő tanulók kerülhettek, akik esetében valamennyi szubteszt eredményét és a teljes teszt mutatót is rögzítettük. Irattári hozzáféréshez engedélyt kaptunk. Adatkezelésünk az etikai elveknek megfelelt. További válogatási szempont volt, hogy az IQ teszt összértéke átlag felett legyen és hogy a munkamemória indexen belüli két feladat pontértéke között releváns mértékű különbség legyen. Ennek oka, hogy így két külön képességterületre utalnak a teszteredmények (Mészáros, 2012). A másik vizsgált munkamemória komponens a betű-szám szekvencia volt. Ebben feladatban a gyerekeknek betűk és számok sorozatára kell emlékezni (Mészáros, 2012, p. 22).

Hipotézisünk szerint a munkamemória szubteszt csoport szórása más szubtesztek eredményeivel összekapcsolható. Ez igazolhatja, hogy akár a gyengébb munkamemória funkciók is kompenzálhatók más területek többlet teljesítményével. A kompenzálás ismert jelenség, de a

teszteredményekre alapozott igazolása a hazai diskurzusban még nem történt meg. A hipotéziseink szempontjából a vizsgálati anyagoknál a következő válogatási szempontokat indokolt érvényesíteni:

- (1) a számterjedelem és a betű-szám szekvencia feladatok eredménye között, ha adott mértéknél (5 pont) nagyobb az eltérés, akkor igazolt, hogy külön területként kell értelmezni. Ezzel azt vizsgáljuk, hogy megvalósul-e a kompenzálás, illetve, hogy az tetten érhető-e a pontszámokban. Ha az eltérés 10%-ot meghaladja, akkor eltérő területről van szó. Felvetésünk, hogy az eltérő területek hatással vannak-e egymásra. A vizsgált csoport alacsony létszáma miatt a 10%-os határt 20%-ra emeltük, hogy alacsonyabb elemszám esetén is érzékelhető különbségeket tudjunk megfigyelni.
- (2) a globálisan magasabb pontszámot elérő és az alacsonyabb értékek mentén teljesítő gyerekek esetében szélesebb az értelmezési tartomány, a betű-szám szekvencia a figyelmet és a koncentrációt is mérheti a rövidtávú emlékezet mellett. A fogalmi lehatárolás során láttuk, hogy nem csak a memória területek, hanem az előhívási és egyéb stratégiák is szerepet játszhatnak a deficit létrehozásában.

Az irattár kutatás során a digitalizálását saját laptopon végeztük. Az iratanyag áttekintése, kiemelése és a releváns adatok digitalizálása a munkaidőn kívül történt. Ez tovább szűkítette a lehetőségeket. Az irattári kutatás során a 105-ös és az a feletti IQ-val rendelkező gyermekek profilját emeltük ki. A 105-ös határ megállapítása önkényes és kényelmi mintavétel. A magasabb IQ mutatót a statisztikai eloszlás mellett az elméleti keretek is indokolták. A kiemelt anyagokat két további lépésben szűkítettük. Csak a tanulási zavarral küzdők kerültek a kutatás fókuszába. További szűkítés, hogy a munkamemória index szubteszt csoportjainak pontértékei között, a számterjedelem és a betű-szám szekvencia szubteszt csoport részeredményei közötti szórás legalább 30%-ot meghaladja. Így volt biztosítható, hogy külön képességeket kódol a vizsgált index (Mészáros, 2012). Az eredeti teszt értékelési útmutató 10%-nál húz határt. A 30%-os megkötésre korábban kitértünk. A véletlen összefüggések csökkentése miatt és a várhatóan alacsony elemszám miatt emeltük 30%-ra.

Így jött létre a 25 főből álló csoport. 25 fő megfelel azon 13,5%-nak (Wechsler, 2003), mely az adott vizsgálati intervallumban, a teljes létszámra vetítve, a Gauss görbe szerinti felső percentilis. Az SNI tanulókra vonatkozóan, korábbi kutatásainknak megfelelően (Vida, 2019) más eloszlási értékek vonatkoznak. Azaz az SNI gyermekek esetében az eloszlás görbe csúcsa, a 68,6% nem 100-as IQ, hanem 84. A szűkítés ellenére sem sérült a normál eloszlás. A létrejött adatbázis 250 változót tartalmazott, melyet kvantitatív stratégia mentén elemeztünk.

6. Eredmények és kiértékelés

Kutatási kérdésünk, hogy a *munkamemória területén belül, egyes gyerekek esetében tapasztalható szórás kép a számterjedelem és a betű-szám szekvencia esetében a véletlen műve vagy más területek pontértékével összefügg. Azaz, a betű-szám szekvencia magasabb pontértéke relevánsabb alacsonyabb számterjedelem pontérték mellett, összekapcsolható-e más területekkel?*

Nullhipotézisünk ennek megfelelően az volt, hogy a két terület szórás képe csak a véletlen műve. A minta vizsgálata során kapott adatbázis sajátosságai alapján a Wilcoxon-féle előjeles rang próba alkalmazása indokolt, ugyanis olyan helyzetekben alkalmazható, amikor a mintavétel során 2 összefüggő változó aspektusából vizsgálódunk.

A kutatói kérdéshez csatolható hipotéziseink valójában a minták mediánjára vonatkoztak. Ez alapján nullhipotézisünk, hogy a párosított minta mindkét mediánja azonos, vagyis a különbségük mediánja nulla. Ekkor nem igazolható, hogy összefüggés áll a háttérben, a szórás kép alapján a mediánok kiegyenlítik egymást, így nincs eltérés. Ha az eredmény nem nulla, akkor igazolható, hogy az eltérés.

Az SPSS 26.0 verzió szoftver elemzése szerint ezért, ha a két átlag-rang közel esik egymáshoz, akkor a null-hipotézis megerősíthető. Ekkor a két munkamemória teszt mutatója akár véletlen mintázatot is követhet.

Test Statistics			
	Betű-szám szekvencia Bsz – Közös jelentés KJ	Betű-szám szekvencia Bsz – Szókinccs Szki	Betű-szám szekvencia Bsz – Képi Fogalom- alkotás Kf
Z	-2,241 ^b	-2,982 ^b	-2,025 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,025	,003	,043
Wilcoxon Signed Ranks Test			

2. ábra: SPSS 26: WILCOXON teszt eredményei, melyek elvetik a null-hipotézist

Ezt mutatja az elemzés során a Z-pontszám. Ha a csoportok egyenletesen oszlanak el, akkor a z-pontszám közelebb lesz a 0-hoz. A Wilcoxon-teszt nullhipotéziséhez tehát az áll közelebb, ha a z-tesztpontszáma közelebb van a nullához. Ezek alapján, akkor vethető el a null-hipotézis, ha z értéke minél távolabb esik a 0-tól és 95% -os konfidencia intervallum, 5% -os szignifikancia

szint áll fenn. Az idézett táblázatban csak azokat az elemeket tüntetjük fel, melyek ennek megfeleltek ennek.

7. Konklúzió

A kognitív profil megalkotásában használt teszt szubteszt csoportjainak Wilcoxon elemzésének eredményei alapján alátámasztható, hogy a számok felidézésénél komplexebb, betűkből és számokból álló sorozatok felidézésében jelentősen jobban teljesítő gyerekek magasabb pontszámai, azaz jobb teljesítménye, nem a véletlen műve. Az elemzés szerint azok a gyerekek, akik a WISC-IV teszt verbális területén a „közös jelentés” és a „szókincs”, valamint a perceptuális területén a „képi fogalomalkotás” feladatában jobban teljesítenek, a nehezebb munkamemória feladatban is relevánsan jobban teljesítenek. Ez igazolhatja azt, hogy adott verbális területen jobban teljesítő gyerekek képesek a komplexebb munkamemória területen kompenzálni és erőforrásaikat átcsoportosítani a verbalitást igénylő területekről. Mindezt, annak ellenére, hogy az egyszerűbb emlékezeti teszt feladatban teljesítményük kedvezőtlenebb.

A vizsgálat alátámasztja a kompenzálást. A kapott eredményeket teszteltük kontrollcsoporton, ahol nem állt fent a 105-ös IQ. A munkamemória szubtesztek közötti pontkülönbség azonban nagyobb volt, mint 30%. Az összefüggés ekkor is igazolható. A tanulásban akadályozottság kategóriájával kapcsolatban is releváns mindez ugyanis a 70-es IQ alatti, de a munkamemória indexben szórást mutató gyermekek esetében fennáll az összefüggés. A rendelkezésre álló erőforrások és a minta sajátosságai miatt a kiterjeszhetőség korlátozott, de a feltárt összefüggés IQ-tól független.

8. Kompenzálás az eredmények tükrében

A tanulási zavar fogalmi meghatározása diskurzus függő és polimorf. Az abduktív megközelítés (Sántha, 2020) (Vida, 2021) a diagnosztikában éppen ezért elkerülhetetlennek látszik. Az eredmények alapján a deficitet a gyermekek spontán is kompenzálhatják. A vizsgálat nem tért ki az ezzel járó terhelésre. Ilyen lehet a fáradtság, a jelentős munkatempó és indokolatlan teljesítményvisszaesésben. Mindez jelen kutatás fókuszán kívül esik, de feltételezhető, hogy a köznevelésben is tapasztalható. Igazoltuk, hogy a tanulási zavarral küzdő gyermekek számát a frontális súlyú köznevelés is gerjeszti a vizsgált gyakorlatban. A negatív teljesítménynézetek és pedagógiai nézetek (Mrázik, 2019) a helyzetet tovább ronthatják. A képességek korai feltárása az adekvát képességfejlesztés szempontjából vitathatatlan (Kissné Zsámboki, 2020) azonban a

képességmérés a tanulási zavarral kapcsolatos megközelítések alapján sem lehet omnipotens tényező. A több dimenziós értékelés elkerülhetetlen (Arató, 2017). A tanulási zavarral küzdő gyermekek munkamemória deficitje kompenzálható a kutatás alapján a nyelvi és képi területtel is összefügg. Vélhetően az összefüggések komplexebbek, de erőforrás hiányában ezt nem vizsgáltunk.

BIBLIOGRÁFIA

- Arató, F. – Varga, A. (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
- Arató, F. (2017). A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa. *Új pedagógiai szemle*, 68. évf. 11–12. sz., pp. 23–45.
- Ball, D. W. (1976). Verbal rehearsal and selective attention in children with learning disabilities: A developmental lag. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 22. No. 3., pp. 375–385. DOI: [10.1016/0022-0965\(76\)90101-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(76)90101-6)
- Brem, A.- K., Ran, K. – Pascual-Leone, A.: (2013): *Learning and memory, Handbook of Clinical Neurology*, Vol. 116., pp. 693–737. DOI: [10.1016/B978-0-444-53497-2.00055-3](https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53497-2.00055-3)
- Cohen, J. (1983). The cost of dichotomization. *Applied Psychological Measurement*, Vol. 7 No. 3., pp. 249–253. DOI: [10.1177/014662168300700301](https://doi.org/10.1177/014662168300700301)
- Csépe, V. (2013). Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy. In memoriam Leo Blomert. *Pszichológia*, 33. évf. 1. sz., DOI: [10.1177/014662168300700301](https://doi.org/10.1177/014662168300700301)
- Fletcher, J. M. (2012). *Classification and Identification of Learning Disabilities Department of Psychology, Department of Psychology*. Houston: University of Houston
- Kissné Zsámboki, R. (2020). A kisgyermekkorai matematikai kompetenciákról alkotott nézetek változása. *Gyermeknevelés*, 8 évf. 1. sz., pp. 75–82. DOI: [10.31074/gyntf.2020.1.75.82](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.75.82)
- Morris, R. (1988). Classification of learning disabilities: Old problems and new approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 56. No. 6., pp. 789–794. DOI: [10.1037/0022-006X.56.6.789](https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.789)
- Mrázik, J. (2010). *A tanárok hangja: Hogyan vélekednek hivatásukról a pedagógusok?* Budapest: Ad Librum
- Mrázik, J. (2017). Kiürülnek az iskolák? Trendek és törésvonalak a közoktatásban. In.: (szerk.: Mrázik Julianna). *A tanulás útjai – HERA évkönyvek, 2016*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, pp. 188–200.
- Nagyné, dr. Réz I.–Mészáros, A. (2012). *A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

- Nelson, R. J., Benner, G. J., & Gonzalez, J. (2003). Learner characteristics that influence the treatment effectiveness of early literacy interventions: A meta-analytic review. *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol. 18. No. 4. pp. 255–267. DOI: [10.1111/1540-5826.00080](https://doi.org/10.1111/1540-5826.00080)
- Réthy, E. (2012). A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2. sz., pp. 3–12.
- Rezaie, R., Simos, P., Fletcher, J. (2011). Engagement of temporal lobe regions predicts response to educational interventions in adolescent struggling readers. *Developmental Neuropsychology*, Vol. 36. Issue 7., .pp. 869–888., DOI: [10.1080/87565641.2011.606404](https://doi.org/10.1080/87565641.2011.606404)
- Sántha, K. (2020). Abdukció a kvalitatív tartomelemzésben. *Neveléstudomány*, 8. évf. 2. sz. pp. 26–36., DOI: [10.21549/NTNY.29.2020.2.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.2)
- Vida, G. (2019). Reziliencia és SNI – Tanulási zavarral küzdő középiskolások lemorzsolódásának háttérváltozói. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. évf. 9–10. sz. pp. 57–72.
- Vida, G. (2021). *Abdukció a tanulási zavarok felfedésében*. (in print)

VIDA, GERGŐ

THEORY AND DIAGNOSIS OF LEARNING DISABILITIES – SUPPORTING STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN COMPENSATION

Students with learning disabilities are identified by cognitive tests and special educational tools to assess learning ability. The connection between cognitive ability and learning disability is assumed. The identification of a learning disorder is based on the detection of cognitive and ability deficits. The aim of the presented research is to explore the theory guiding the investigation. In our country, education of children with learning disabilities is integrated. However, a problem may be that inclusive education and a deficit-oriented traditional view are not compatible. Research has shown that cognitive deficits alone do not imply learning deficits. A conceptual distinction cannot be made directly in terms of learning disability and based on measurement results. Research into the background of learning disability has also shown that diagnostics cannot always be linked to test results in the practice under investigation. Several deficit-oriented views and attitudes can be identified in the domestic education system. Qualitative research of expert opinions summarizing the test results may reveal the relevant variables and the theory driving the categorization. Practice and available theories can then be compared. This can answer the question of the relevance of identifying and categorising learning disabilities in an inclusive education model.