

# A konstruktivista pedagógiai szemlélet szerepe a gyógypedagógus-hallgatók pályaszocializációjának támogatásában

CZÖVEK ANDREA – DOMONKOSI ÁGNES

## The role of a constructivist pedagogical approach in supporting the professionalization of special education students

### Abstract

The paper presents the organisation of a seminar at the Eszterházy Károly Catholic University of Eszterházy, which is part of the curriculum of the course for special education teachers, the constructivist approach to career socialisation, its role and its practical application. The seminar *Sociology of Special Needs Education – Social Support Systems* is taught at the beginning of the course and is compulsory for all special needs education students as a basic course. The constructivist approach is particularly effective for the course's outcome because a conceptual shift is required for professionalization for most students. The seminar is designed with a teaching and learning concept capable of constructing knowledge, and differentiating and expanding students' conceptions of careers. It thus can be a catalyst for the development of the professional socialisation process. To illustrate this idea, the paper reviews the specific scaffolding role of the practices, procedures and exercises used during the course: the multidisciplinary environment created by the joint work of the two instructors, the discursive nature of the jointly led lessons, the initiatory role of the institutional visits, the reflective journals, the metaphor research exploring interpretations of disability, and its processing by students in group work.

**Keywords:** career socialisation; constructivist pedagogy; professional self-awareness; reflectivity

**Subject-Affiliation in New CEEOL:** Social Sciences – Education – Higher Education

**DOI:** 10.36007/eruedu.2024.4.018-033

## 1. Bevezetés

A tanulmány egy, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem gyógypedagógus-képzésének részét képező szeminárium szervezőmódját, a kurzus során a pályaszocializáció érdekében érvényesített konstruktivista szemléletmódot, illetve annak szerepét és gyakorlati alkalmazását mutatja be. Elméleti háttérét a konstruktivista tanuláselmélet (Nahalka 2003; Kiss 2009) adja, szemléletének a felsőoktatásbeli hasznosíthatóságát (Kövecsesné et al. 2023) helyezi középpontba.

A tárgyalt *Gyógypedagógiai szociológia – szociális támogató rendszer* című szeminárium a képzés elején kap helyet, és alapozó tárgyként minden gyógypedagógus-hallgató számára kötelező. E szakasz után választanak szakirányt a hallgatók, ami a képzés portfóliójában a logopédia, tanulásban akadályozottak pedagógiája, pszichopedagógia és az inkluzív nevelés szakiránybővítő lehet. A szeminárium feladatai között csoportos gyakorlat is helyet kap: a már a korai szakaszban is megvalósuló intézménylátogatások a képzés alapvető koncepciójához tartoznak, beavató jellegűek. A kurzushoz kapcsolódó intézménylátogatások színterei részben a gyermekvédelem területéről kerülnek ki, részben pedig a fogyatékkal élők szociális alap- és szakosított ellátásának köréből.

A kurzust a 2022/23-as tanévben két oktató – a két szerző – közösen vezette, a tanulmány az ebben az időszakban kidolgozott és kipróbált gyakorlatokat mutatja be, a segítő hivatásra felkészítő felsőoktatásban alkalmazható pedagógiai szemlélet és módszerek kérdését helyezve előtérbe. A nappalis hallgatók gyakorlata két, egy 21, illetve egy 23 fős csoportban zajlott, a tanulmányban bemutatott oktatási koncepció ezeken a kurzusokon valósult meg.

A gyógypedagógia interdiszciplináris alkalmazott tudomány, a szeminárium oktatói nem gyógypedagógus végzettségűek, egyikük szociológus, illetve a nyelv társas és társadalmi vonatkozásaival foglalkozó nyelvész, másikuk szociálpolitikus, így a szakterülethez kapcsolódó más tudományterületek szemléletét, tudásanyagát is képviselni tudják. Ezekkel a feltételekkel jó lehetőség adódott, hogy a szeminárium tudásanyagán túl egy további pedagógiai célt fogalmazódjon meg: a pályaszocializáció tudatos támogatása.

A tanulmány először kifejti, hogy miért látjuk szükségesnek a konstruktivista szemléletmód érvényesítését a gyógypedagógus-képzésben (2.), majd részletesen tárgyalja az alkalmazott módszereket és gyakorlatokat, a diszkurzív keret megteremtését (3.1.), a hallgatók előzetes tapasztalatainak feltárási módjait (3.2.), a hallgatókkal végzett kutatás felhasználhatóságát és tanulságait (3.3.) és az intézménylátogatásokat, illetve az itt szerzett tapasztalatok feldolgozását is (3.4.), és a további lehetőségekre is kitékintő összeggel zárul.

## **2. Elméleti háttér: a konstruktivista szemlélet szükségessége a gyógypedagógus-képzésben**

A gyógypedagógusi hivatás olyan speciális attitűdöket és társas képességeket igényel, amelyek eléréséhez a képzésbe belépő hallgatók többsége esetében fejlesztésre, az attitűdök és fogalmi konstrukciók átstrukturálására van szükség (Máténé Homoki 2011). A pályaszocializációs folyamat kezdeti szakaszát támogatva a tárgyalt kurzus megtervezésének az a célja, hogy a gyógypedagógus-képzésbe belépő hallgatók differenciált képet kapjanak a pályáról, amelyre készülnek, és ezt össze tudják hasonlítani az egyéni pályaelképzelésükkel és céljaikkal (vö. Bernolák – Imrik 2021). A pályaszocializáció magába foglalja a szakmai szerepkörök, értékek és normák megtanulását, amelybe ma már beletartozik a társadalmi, szociológiai szemlélet is (Dudás 2007; Richardson 1996; Ritoók, 1989, 2008; Szi-

lági 2005), ami azonban a konvencionális gyógypedagóguspálya-elképzelésből általában hiányzik.

A szemináriumnak a szakmai szocializációs folyamatba való tudatos beépítésével az az egyik célunk, hogy a képzés alkalmazkodjon a jelöltek szakmai fejlődési feladataihoz, másrészt a képzésben résztvevők a személyes tapasztalataikat értelmezve képesek legyenek reflektálni egy differenciált gyógypedagógus-szerepre. Ezért olyan módszereket választottunk, hogy a kritikai gondolkodás, az elfogadás, a reflektivitás és az együttműködés képességei is fejlődhessenek a képzési folyamat révén.

A szeminárium megszervezése során a szociálkonstruktivista tanulásmélet modelljét érvényesítettük. Ez a felfogás a tanulást aktív folyamatként értelmezi, vagyis a hallgató a tudást nem egyszerűen befogadja, sokkal inkább aktívan létrehozza (Nahalka 2002). A személyes tanulási folyamatok közösségekbe ágyazottan zajlanak, így a szeminárium módszertani megoldásaiban fontos elem, hogy a tanulás társas kontextusát alkalmazza, pl. a csoportmunkák, kollaboratív feladatok segítségével. A hallgatók szabadon érvényesíthették tapasztalataikat, nem korlátoztuk őket előzetes elvárásoknak megfelelően. A hallgatók eltérő élményei, tapasztalatai, hiedelmei egyforma érvényességgel jelentek meg a szemináriumokon, és ezek ütközése, megvitatása révén helyezhették új kontextusba az adott témát.

### **3. A szeminárium konstruktivista szemléletű gyakorlatai**

A tárgyalt kurzus egyik célja, hogy a képzésbe belépő hallgatók képet kapjanak a szakmáról, és ezt össze tudják hasonlítani az egyéni jellemzőikkel, konstrukcióikkal és céljaikkal. A hallgatók a felfedezés stádiumában vannak, és előzetes pályaképük (Zakar 1988) ebben a szakaszban nem reális ön- és pályaismereten alapul, hanem főként konvencionális sztereotípiákat és a korábbi szereptalálkozások élményeit tartalmazza. A kurzus tantárgyi tartalma általában nem találkozik a hallgatók pályaelképzeléseivel, azonban fontos, hogy beépüljön ebbe, és ezáltal közelebb kerüljön a jelenlegi társadalmi elvárások alapján megfogalmazódó differenciált gyógypedagógusi szerepelváráshoz. A kurzus eredményességéhez azért különösen hatékony a konstruktivista szemlélet, mert a pályabeváláshoz a hallgatók többsége esetében konceptuális váltásra (Nahalka 2003) van szükség. A szeminárium olyan oktatási, tanulási koncepcióval lett megtervezve, amely a tudáskonstruálásra alkalmas, differenciálja, bővíti a hallgatók pályaelképzelését, és így a pályaszocializációs folyamat alakulásának katalizátora lehet. Az elgondolás bemutatásához áttekintjük azokat a gyakorlatokat, eljárásokat és feladatokat, amelyeket a kurzus során alkalmaztunk: kezdve a két oktató együttes munkája által teremtetett multidiszciplináris környezettől a közösen vezetett órák diszkurzív jellegén, az intézménylátogatások beavató szerepén és az azokról készült reflektív naplók (vö. Gulya – Szivák – Fehérvári 2020) értelmező funkcióján át a fogyatékoság-értelmezéseket feltáró, a hallgatók által csoportmunkában feldolgozott és értelmezett metaforakutatás (vö. Vámos 2003) eredményeiig.

### **3.1. Keret: az egyenrangú, diszkurzív oktatási tér alakítása, projektszemlélet a kurzus kivitelezésében**

A két oktató együttes munkája egyrészt multidiszciplináris környezetet teremtett, másrészt folyamatos együttes jelenlétük hozzájárult az óra alapvetően és tervezetten diszkurzív jellegéhez. Az oktatók párbeszéde, eltérő kérdésfeltevései bátorítják a hallgatókat, hogy aktívan vegyenek részt a tanulás folyamatában saját kérdéseikkel és értelmezéseikkel. A gondolkodás szabadságának lehetőségét állítja mintaként, hogy a két oktató is folyamatosan, óráról órára egymással is párbeszédbe lépve más nézőpontokat mutat be vagy hangsúlyoz. A két oktató eltérő látásmódja, véleményei, különböző előzetes tapasztalatai, illetve az ebből adódó nézőpont-ütköztető vitái képesek facilitálni a diszkurzív közegben való részvételt. A kurzus során ez a lehetőség hatékonyan bizonyult. A diákok ugyanis ezen a kurzuson új tapasztalatokat szereznek, új gondolkodásmódokat ismernek meg, és az ezekre a helyzetekre való reflektálás, az ehhez megfelelő beszédmód, kifejezésformák megtalálása a képzés elején járó hallgatóknak általában nehézséget okoz. A teljes csoporttal zajló, közös beszélgetések dinamikájában lényeges lehetőséget teremtett a két oktató diskurzusa, amely eredményesnek tűnt az eltérő vélemények, sokszor akár naiv reflexiók elicitálásához. Az oktatók színre vitt, az adott helyzetben kibontakozó párbeszéde, a hallgatói véleményekre adott sokszor eltérő reakcióik hozzájárultak az egyenrangú partneri viszony kialakításához. A két oktató jelenlétével tehát arra törekedett, hogy az egyenrangú kapcsolatok formálásának eszközévé váljon, megbontsa a hagyományos, hierarchikus oktató-hallgató viszonyt. Az egymással is vitában álló, eltérő nézőpontokat szembesítő tanárok aktivitása úgy számolja fel a mindentudó tanár szerepét, hogy közben hozzáértő, kompetens szereplők párbeszédét mutatja fel, kibontva az eltérő álláspontok mögött álló eltérő kiindulópontokat is. Ez a megoldás termékeny tanulási környezetet jelentett, mert alkalmas egy olyan oktatási stratégia megvalósítására, amely a tanárral és az egymással folytatott dialógust is ösztönzi (Brooks – Brooks 1993).

Emellett a kurzus során sajátos helyzetet teremtett a pályaszocializáció szempontjából az is, hogy a két oktató egyike sem gyógypedagógus. Ez a helyzet a hallgatók számára olyan tanulási teret jelöl ki, amelyben egyértelmű az, hogy nem a mindentudó tanár és a semmittudó diák áll egymással szemben, hanem a közösen véghezvitt munka kerül fókuszba. A gyógypedagógiai munka világának valós helyzeteihez hasonlóan a célért dolgozó egyenrangú, egymást kompetenciáikban kiegészítő partnerek viszonyában zajlik a kurzus folyamata, a szeminárium egésze egy több részprojektet magában foglaló projekthez hasonlóan modellezhető (Kiss 2009).

### **3.2. A hallgatók előzetes elképzeléseinek feldolgozása**

#### **3.2.1. A hátrányos helyzet fogalmának értelmezése kollaboratív szófelhővel**

A hallgatók előzetes tudásának feltárásában az egyik összetevőt a hátrányos helyzetről való gondolkodásuk, elképzeléseik megismerése jelentette. A hátrányos helyzethez kötődő konstrukciók újragondolásának kiindulópontjaként a hallgatók



A közösen összeállított szöveghő részletgazdag, a hallgatók előzetes elképzeléseit jelző képet rajzolt ki, miközben a közös tevékenység a tudás közösségileg konstruálódó jellegét is felmutatta. Megbeszéltük a csoportosított fogalmak következményeit az egyénre, majd pedig az okokat elhelyeztük a humánökorendszer (Welch 1987) szintjein. Így láthatóvá válhatott, hogy egy-egy hátrányos helyzetet előidéző tényező hol keletkezik, és így milyen szinteken lehet eredményesen beavatkozni a hátrányok csökkentésébe.

A szemináriumi munka konkrét eredménye alapján azt láthattuk, hogy a leggyakrabban előforduló fogalom a hátrányos helyzet kapcsán a SZEGÉNYSÉG (pénz hiánya), illetve az EGÉSZSÉGÜGYI HELYZET volt. Miután megbeszéltük ezeknek a tényezőknek a következményeit az egyénre, illetve a csoportra nézve, a közösen kialakított új fogalmi keret a MEGFOSZTOTTSÁG lett.

A hátrányos helyzet fogalmának és teljes problémakörének megvitatása azért kulcsfontosságú a segítő professzió megalapozásában, hogy a hallgatók előzetes, az egyéni felelősségre összpontosító elképzeléseit tágabb, társadalmi környezetbe helyezhessük. A hallgatók előzetes elképzelése szerint ugyanis a hátrányos helyzet megoldható lenne, ha több pénze lenne a családoknak, vagy jobban odafigyelnének a gyerekekre (családi és egyéni felelősség) – azonban a kérdéskör megvitatása során a humánökorendszer szintjeihez rendelve a beavatkozás tereit, már a rendszerszintű, közösségi és családi/egyéni szintű változás szükségességét is fel tudtuk ismertetni. A fogalmak rendszerszerű közös megbeszélése után a hallgatók differenciáltabban képesek rálátni arra, hogy a gyógypedagógus az egyéni szinten a fogyatékossgal élő emberrel foglalkozik, de a munkája során figyelembe kell vennie a szűkebb és tágabb környezet cselekvési teret befolyásoló hatását is.

### **3.2.2. A hallgatói fogyatékossgértelmezések feltárása a metaforakutatás módszerével**

A metaforakutatás révén az előzetes nézetek és elképzelések feltárásának azt a mozzanatát emeltük be a pályaszocializációs folyamatba, hogy a hallgatók hogyan gondolkodnak a fogyatékossgal élő emberekről. A metaforakutatás az ilyen jellegű elképzelések, viszonyulások feltérképezésében hatékony módszernek számít (Vámos 2001, 2003). A gyógypedagógusok fogyatékossgához kapcsolódó nézetei, hiedelmei, értékei, tapasztalatai alapvetően határozzák majd meg a szakmai tevékenységüket is. Ezek kifejtetlen elemeinek feltárásában a metaforák, hasonlatok azért működhetnek célravezető eszközként (Gulya 2019; Gulya – Vajnai – Szabó 2023), mert egyrészt egyéni módon adnak lehetőséget a viszonyulások kifejtésére, másrészt képszerűsítő jellegük miatt segítik a feldolgozást (Vámos 2003). A metaforákat a humánökorendszer három szintjén, az egyén, a közösségek és a társadalom szintjét megkülönböztetve alkottattuk meg. A kurzus legelején, a fogyatékossg lehetséges értelmezéseiről zajló párbeszédet megelőzően töltöttük ki a szeminárium összes hallgatójával a három hasonlatot, illetve egy fogalommeghatározást kérő online kérdőívet (lásd a Mellékletet).

A hallgatók által alkotott metaforák egyrészt maguknak a diákoknak is segítenek rálátni a saját és társaik koncepcióira, másrészt az oktatók számára is jelzésértékűek. A kérdőívet nyert anyag több pedagógiai és kutatási célnak is utat nyitott: egy-

részt a hallgatók a saját metaforáik önálló, csoportmunkában zajló rendszerezése révén egy valós kutatási folyamatnak is a részesévé válhattak, másrészt a kérdőívek eredményei a kurzus oktatói számára is összetett kutatási anyagot szolgáltattak (Czövek – Domonkosi 2023).

### 3.3. Úton az akciókutatás felé: a saját koncepciók értelmezése, új modellek alkalmazása

A kérdőívek kitöltése után a hallgatók megkapták az összes általuk alkotott metaforát, és otthoni, 4–5 fős csoportokban végzett munkában arra kértük őket, hogy találjanak szempontokat a csoportosításukhoz, próbálják kategorizálni a kapott metaforákat. Ezzel az értelmezési feladattal a hallgatók úgy vonódtak be a kutatási folyamatba, hogy a saját koncepcióik feldolgozása révén valós, életközeli problémamegoldást végeztek. Ezzel a lépéssel a szeminárium szervezési módja az ún. akciókutatások irányába mozdult el, ugyanis a felmérés célja nemcsak a hallgatók nézeteinek megismerése volt, hanem azok megváltoztatása is, azaz eredmény, változás felmutatására is törekedtünk, úgy hogy a kutatás témájában érintetteknek – azaz maguknak a hallgatóknak – az értelmezésben való részvételére is építettünk (Csillag 2016).

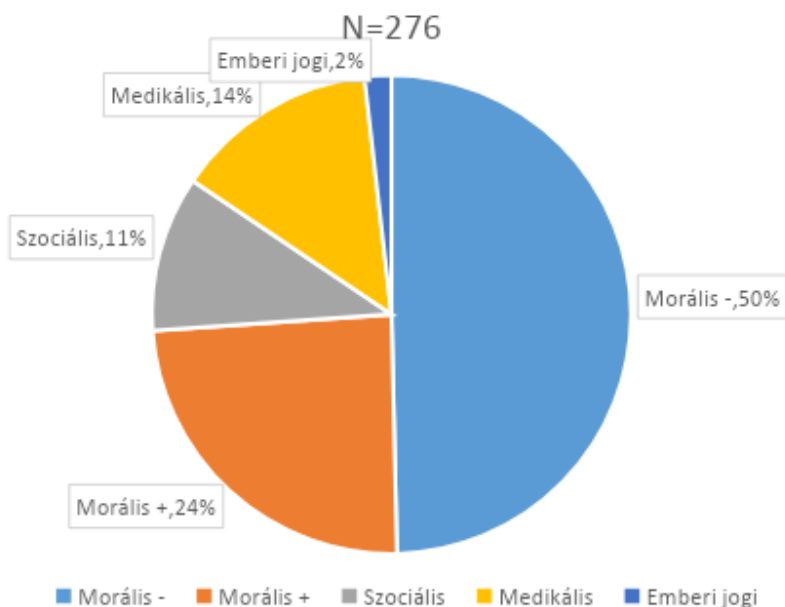
A metaforák csoportosítására vonatkozó feladat előtt megismertettük a hallgatókat a főbb fogyatékosági modellekkel (Könczei – Hernádi 2011), hogy azok támogatást jelenthessenek az értelmezésben. A hallgatók elsődleges csoportosítási szempontjai ennek ellenére a metaforákban megjelenő szimbólumokra vonatkoztak. Felvetődött például, hogy állat, növény, tárgy a fogyatékoságot leíró metaforák forrástartománya, és az is, hogy milyenek a metaforákban a fogyatékosággal élő személyekre irányuló cselekvések, azaz bántják, szeretik, elutasítják vagy befogadják őket.

A hallgatók szempontjait a közös beszélgetések során továbbgondolhatóvá tettük az általunk végzett, a fogyatékoságmodellekből kiinduló rendszerezés alapján. Rámutattunk, hogy az általuk alkotott metaforákban a modellek közül a morális jelenik meg legnagyobb arányban. Vagyis értelmezésükben a fogyatékoság egyéni probléma, de kötelességünk a rászorulókon való segítség. Ugyanebben a kategóriában megjelentek olyan metaforák is, amelyekben a fogyatékosággal élő személyek „képtelensége” mutatkozott meg, illetve amelyekben a másság miatt negatív a fogyatékosággal élő személyek közösségi megítélése. A fogyatékosággal élő személy ezekben az elképzelésekben jellemzően alacsonyabb értékű entitásként jelenik meg, akivel vagy óvatosan kell bánni, vagy különleges figyelmet igényel, vagy felesleges a közösség számára (pl. *nem lesz képes szárnyalni; púp a háton*).

Azt is megvitattuk a hallgatókkal, hogy a második legnagyobb arányban a medicalis modell érvényesült, vagyis a metaforáik úgy mutatják be a fogyatékosággal élő személyeket, mint akik tökéletlenek, de odafigyelés, gondozás, gyógyítás hatására olyanok lesznek, mint az ép társaik (pl. *virág, amely fény, locsolás eredményeként kivirágzik; szárnyaszegett madár, amely meggyógyítható és szárnyalhat*).

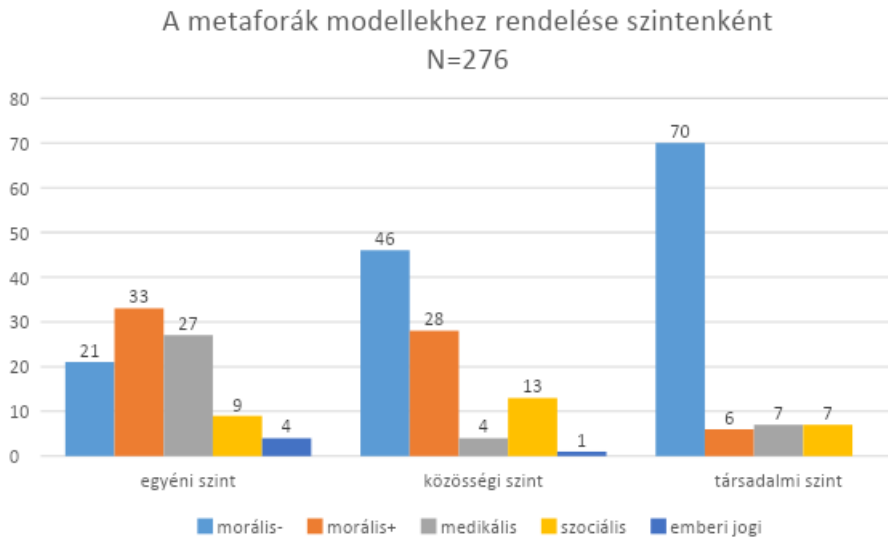
Emellett a szociális modellhez az összes metafora 10%-a, míg az emberi jogi modellhez mindössze 2%-uk köthető. A morális modell nagymértékű érvényesülése azzal hozható összefüggésbe, hogy a hallgatók még a szakmai tudatosság kezdetén járnak, és a hétköznapi gondolkodást átszövő morális, segítő mozzanatok meghatározók az elképzeléseikben.

### A metaforák modellek szerinti megoszlása



1. diagram: A metaforák modellek szerinti megoszlása

Az egyes kérdések, azaz az egyéni, a közösségi és a társadalmi szint metaforáit összevetve az állapítható meg, hogy minél inkább haladunk a humánökorendszer nagyobb egységei felé, annál inkább a negatív megítélést mutató morális modellhez köthető metaforák érvényesülnek.



2. diagram: A metaforák modellhez rendelése szintenként

A morális metaforák emocionális oldalról ragadják meg a fogyatékossgal élők helyzetét. Ezáltal az, hogy az egyéni szinten, azaz a hallgatók elképzeléseit mutatva a fogyatékossgal élőkről megalkotott metaforákban ez a szemlélet a jellemző, az az irántuk érzett felelősség megfogalmazása is egyben – még akkor is, ha nem feltétlenül a professzionális cselekvés motivációjának mutatója. A metaforák alapján azonban a hallgatói elképzelésekben a társadalom nagyon fenyegető közeg a fogyatékossgal élő személyek számára. Ez a szemléletmód pedig protektív, paternalista viszonyt eredményezhet; ezért is tartjuk fontosnak, hogy a képzés során aktívan foglalkozzunk ezekkel a viszonyulásokkal.

A posztmodell mint fogyatékossgátudományi nézet és szakmai cselekvést meghatározó keret (Könczei – Hernádi 2011) akkor érthető meg, ha a klasszikus modellek már jól átláthatók, és így a kritikájuk is értelmezhetővé válik. A modellek értelmezése komplex gondolkodást kezdeményezett a szemináriumi csoportokban, azonban tapasztalataink alapján a hallgatók számára túl teoretikus volt ahhoz, hogy a metaforák elemzésének tanulságát be is építse a gondolkodásukba.

A hallgatói viszonyulások feltárásának és alakításának további fontos eleme volt, hogy a metaforákban megmutatkozó, a fogyatékossgal élő személyek felé irányuló cselekvéseket is bemutattuk és elemeztük. A metaforákban megjelenő cselekvéseket az alábbi jelentésmozzanatok alapján csoportosítottuk:

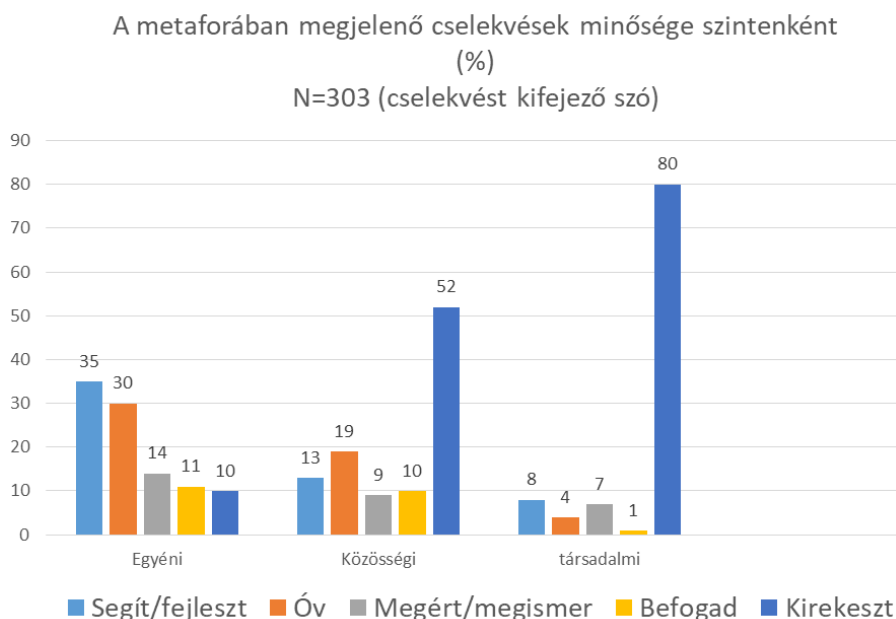
SEGÍTSÉG/FEJLESZTÉS: *segít, fejleszt, megtanít, öntöz, gondoz, ellát*

VÉDELMEZÉS, MEGÓVÁS: *óvatosan bánik, dédelget, gyengéden bánik, vigyáz rá*

MEGISMÉRÉS/MEGÉRTÉS: *megért, megtalál (kulcsot), megismer, megfejt (rejtvény)*

BEFOGADÁS: *beilleszt (puzzle darab), befogadják, megtanul együttműködni*

KIREKESZTÉS: *elítél, gúnyosan néz, fél, szánakozik*



3. diagram: A metaforákban megjelenő cselekvések minősége szintenként

A fogyatékossgal élő személyek felé irányuló cselekvéseket jelölő fogalmak aránya az egyéni szinten a leginkább differenciált, a nagyobb közösségek felé haladva egyre dominánsabb a kirekesztést jelölő fogalmak aránya.

Ennek az eredménynek a fényében a hallgatói nézetekből kiindulva eshetett szó arról, hogy kinek a felelőssége a humánökorendszer különböző szintjein a változás elérése. Lehetett beszélgetni arról is, hogy fontos, hogy a szakma képviselői képesek legyenek aktorként jelen lenni ebben a közegben, illetve ezzel szembeállítva, hogy az érintett legyen képes önmaga helyzetének alakítására is. A beszélgetések nyomán érthetővé vált a hallgatók számára, hogy különböző szinteken különböző változások érhetők el. A metaforákban megmutatkozó cselekvések feltárása révén azt is meg tudtuk vitatni, hogy a fogyatékossgal élő személyekhez kapcsolódó cselekvések a környezeti hatások mely aspektusára adnak választ és melyekre nem.

### 3.4. Az intézménylátogatások tapasztalatainak feldolgozása: a beavatás és reflektivitás kihívása

A szeminárium keretein belül a csoportos gyakorlat egy speciális formája is megvalósul, intézménylátogatásokon is részt vesznek a hallgatók. Ennek során az adott félévben két, fogyatékossgal élő személyek ellátását szolgáló intézményt, illetve egy, a gyermekvédelem körébe tartozó intézményt látogattunk meg. Az intézménylátogatások egyik célja, hogy a hallgatók megismerjék az ellátórendszert, legyen képük az intézményekről, az ott folyó munkáról, illetve lehetőséget kapjanak a

célcsoportjukkal való találkozásra. A másik cél, hogy képesek legyenek kritikusan reflektálni az intézmények működésére, elsősorban arra, hogy mi a funkciójuk, milyen célokat tűznek ki, és azokat hogyan tudják megvalósítani.

Az élmények feldolgozására reflektív napló készítését (Gulya – Szivák – Fehérvári 2020) kértük a hallgatóktól, emellett a legfőbb tapasztalatok feldolgozására, közös átbeszélésére a kontakt órákon, személyes élménymegosztás keretében is sor került. A kurzus során meglátogatott intézmények az Értelmi Fogyatékosok Nappali Ellátó Központja (ÉNEK, Eger), a Heves Vármegyei Gyermekvédelmi Központ, Befogadó Otthon és az Andornaktályai Fogyatékosok Otthona és Rehabilitációs Intézete voltak. Ezek az intézmények évről évre segítik oktatóinkat, bekapcsolódnak a gyakorlatorientált képzésbe, többoldalú bevonódási lehetőséget, a személyes tapasztalat megélését nyújtva hallgatóinknak. Bár az intézménylátogatások során az ott dolgozó munkatársak, kollégák információmegosztó, tájékoztató tevékenysége a meghatározó, első lépésben a jelenlét mégis a bevonódás, beavatódás élményét képes nyújtani a hallgatók számára.

A hallgatók reflektív naplóiban elsősorban az élmények, az érzelmekre ható események jelentek meg mind a szakemberekre, mind a fogyatékossgal élő személyekre vonatkozóan. Másodsorban az intézményben folyó munka és az azt meghatározó törvényi szabályozások kerültek megfogalmazásra, lejegyezve azokat a tényeket, amelyeket az intézménylátogatás során hallottak. Ezen túlmutató elemzés vagy reflexió kevéssé jelent meg a hallgatói munkákban. A naplók anyaga azt mutatja, hogy a kurzus során feltárandó összefüggések felismerése a gyakorlatban nem bizonyul könnyű feladatnak a hallgatók számára. Ez pedig épp a pályaszocializációs folyamat szempontjából nem meglepő, hiszen a szeminárium résztvevői elsőévesek, ismeretlenek számukra a megtapasztalt helyzetek: nagy élmény volt számukra az, amit az intézményekben láttak, így a friss érzelmi tapasztalatok kerültek a leírásaik fókuszába.

A reflektív gondolkodás segítése érdekében a szemináriumon a látott és leírt tapasztalatoknak a vita módszerét alkalmazva igyekeztünk tágabb, összetettebb értelmezést adni. A következőkben bemutatunk néhány olyan, a reflektív naplóból származó megfigyelést, amelyek célzottan megvitatásra kerültek a kurzus során.

Tematizáltuk a fogyatékossgal élő személyek életkorának és a családi, intézménybeli szerepének ellentmondásait. Kérdésként merült fel a fogyatékossgal élő személyek valós életkora és az a gyermekszerep, amelybe az intézmény belehelyezte őket. A hallgatói naplókban ugyanis, visszautalva az intézményvezető beszámolójára, a hallgatók egy része *gyerekként* hivatkozott az intézményt látogató személyekre:

A Fogyatékosok nappali ellátójában 54 év az átlag életkor. Furcsa volt megtapasztalni, hogy idősek is az ellátottak között vannak. – Mielőtt felveszik őket a szolgáltatásba, kéri a szülőket, hogy kísérik el hozzájuk a gyerekeket.

A személyes találkozásokat megelőzően a hallgatók egy részében problémaként vetődött fel a fogyatékossgal élő személyekkel való kapcsolat kialakításának módja és lehetősége. A bevonódás aktív, életközeli tapasztalatát jelzi, hogy a hall-

gatói reflexiók szerint a kapcsolódásban a fogyatékossgal élő személyeknek is aktív, meghatározó szerepük volt:

lsgultam, hogy mi lesz (a fogyatékossgal élőkkel való találkozáskor)

Akikkel találkoztam a fogyatékkal élő személyek közül mind vidámak, közvetlenek és barátságosak voltak. Nagyon nyitottak voltak.

A fogyatékossgal élő személyeknek szervezett programokat, foglalkozásokat érintően vitát kezdeményeztünk arról is, hogy a szórakozást tekintve paternalista gondoskodásra vagy pedig az autonómia biztosítására van szükség. A hallgatók ugyanis első megközelítésben örömmel figyeltek fel az intézmény által biztosított programgazdagságra, a foglalkozások szervezettségére:

*Az intézményben hetente rendszeres programok vannak pl.: tánc és dráma foglalkozás. Mindenkinék van feladata, amit értékelnek, és ez megjelenik a faliújságon. Érezhető volt, hogy mindent megtesz (az intézményvezető) azért, hogy az oda járók örömmel töltsék a mindennapjaikat és élménnyel térjenek haza.*

A vélemények megvitatása során azonban, további megközelítési lehetőségeket is felvetve magukban, a hallgatókban fogalmazódott meg az ellátottak gyermeki szerepben való kezelésének, illetve a saját igényeikhez igazodó, esetlegesen a többségi közösségekhez kapcsolódó programok, szórakozási lehetőségek hiányának kérdése is.

A gyermekvédelmi intézményben tapasztaltakhoz kapcsolódóan beszélgetés bontakozott ki arról, hogy milyen a gyermekek társadalmi, közösségi, családi meghatározottsága, hogyan értelmezhető a gyermekek viselkedése kapcsán az egyéni felelősség kérdése:

*Nagyon nehéz helyzetben vannak az ide kerülő gyerekek. Nagyon rossz körülmények közül kerülnek ide – a gyermekvédelmi törvény szerint a gyerekeket semmilyen módon nem lehet bántani, ezért a szakembereknek nincs eszköz a kezükben, amikor a gyerekek agresszívak, vagy konfliktus van köztük.*

A viták lehetőséget teremtettek arra, hogy a hallgatóknak differenciáltabb elképzelése alakuljon ki a szakmai munkáról és a célcsoporthoz való viszonyról. A vita alkalmazása azért megfelelő módszer ebben a helyzetben, mert többféle elképzelésnek enged teret, nem konszenzus a célja, hanem inkább az egyéni konstrukciók újragondolása a sokféle nézőpont alapján. Ennek eredményeként a hallgatókkal való párbeszédben kimondásra kerültek olyan gondolatok, amelyek elmozdulást jelentenek a laikus elképzelésektől, még ha nem is konzisztens szakmai viszonyulásokat jelezve, de utat nyitva azok kialakulásának. A következő megfogalmazás például jelzi a szakmai elköteleződés érzelmi hangsúlyát és az elképzelt szakmai viszony gondoskodásra épülő jellegét: „*Én értem, hogy nem gyerekek, de én akkor is úgy szeretem őket.*”

Az agresszív gyermeki viselkedés büntethetőségének kérdésében a módszertani megoldás hiánya, a szakmai megoldás megtalálásában való elakadás is megtapasztható volt a beszélgetés során: „*De akkor mit kell tenni, ha verekedés van?*” Vagyis a hallgatók értelmezési folyamatai eljutnak az agresszív viselkedés büntetésének elutasításáig, mérlegeléséig, azonban még nincs megfelelő módszertani ismeretük, ezért elakadnak a megoldásban.

A bemutatott helyzetek, értelmezésembeli nehézségek a képzésnek, a pályaszocializációs folyamatnak ezen a szintjén természetesnek számítanak. A viták, az átbeszél, kibeszél élmények lehetőséget teremtenek arra, hogy a megértés megtörténjen, és a professzionalizációs folyamat egyik első lépéseként előkészítse a viszonyulások módosulását.

## Összegzés

A szeminárium megvalósításában alkalmazott módszereknek két alapvető, összefonódó célkitűzése volt: a hallgatók bevonása és a nézeteiknek a gyógypedagógusi munkához szükséges irányba való mozdítása. A kurzus gyakorlatai lehetőséget nyújtottak, hogy a hallgatók saját elképzeléseiket összevegyék a professzionális szakmai identitás működésmódjával, emellett a kurzus szociológiai tematikájához kapcsolódóan megvitathatóvá vált az „ellátott vs. inkluzív és hozzáférhető társadalom” kérdése is. A közös munka, a többféle módszerrel történő közelítés megteremtette a lehetőséget a hallgatók szakmai fejlődésének. A kurzus oktatóiként a szerzők további céljai között szerepel, hogy a szemináriumi kereteken túlmutatva az alkalmazott módszertani megoldások hatékonyságát is megmérjék és értelmezzék, azaz a hallgatók attitűdjeinek és elgondolásainak változását is megvizsgálják.

A kurzus anyagának kialakítása során arra törekedtünk, hogy a konstrukciós folyamatokat optimalizáló tanulási környezetet alakítsunk ki (Nahalka 2002). A hallgatók előzetes konstrukcióinak feltárása, megvitatása és újraértelmezése, a kooperációra épülő feladatok, az önálló rendszerezés és értelmezés facilitálása, a kutatási folyamatba való bevonódás lehetősége, az intézménylátogatások életközeli tapasztalatai és a félévet végigkísérő reflektív beszélgetések mind ennek a célkitűzésnek a megvalósulásához járultak hozzá. A szeminárium vezetése során tehát olyan oktatási, módszertani koncepciót érvényesítettünk, amely alkalmas a tudáskonstruálásra, és differenciálja, bővíti, alakítja a hallgatók pályaelképzelését, így a pályaszocializációs folyamat katalizátora lehet. A kialakított módszereket a következő években is alkalmazzuk, illetve a tapasztalataink alapján finomítjuk, átdolgozzuk úgy, hogy a kurzus során megvalósuló közös munka elősegítse a gyógypedagógusi tevékenység társadalmi összefüggéseit mérlegelő, reflektív viszonyulás formálását. Emellett a közös szemináriumi munka tapasztalatai arra is felhívták a figyelmet, hogy a társadalmi gondolkodásban erőteljesen élő fogyatékoságkonceptciók (Flamich – Hoffmann 2015), az egyéni felelősségre, illetve a segítői szerepre vonatkozó elképzelések és hiedelemrendszerek miatt a fogalmi váltás és a szakmai önreflexió támogatására a képzés teljes folyamata alatt szükség van.

## Irodalom

Bernolák Dóra – Imrik Eszter (2021): Érintéstől a tanításig: Gyakorlatvezetői tapasztalatok értelmileg akadályozottak pedagógiája szakirányos gyógypedagógus hallgatók korai fejlesztés területén és óvodai szinten végzett gyakorlatairól az ELTE Gyakorló Óvoda és EGYMI intézményében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 49/2–3, 217–226.

Brooks, Jacqueline Grennon – Brooks, Martin G. (1993): *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA.: The Association for Supervision and Curriculum Development.

Czövek Andrea – Domonkosi Ágnes (2023): Gyógypedagógus-hallgatók nézetei a fogyatékkal élő személyekkel kapcsolatban: fogalmak és metaforák. In: *Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban: Absztraktkötet*. Szerk. Bajzáth Angéla – Csányi Kinga – Győri János. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság; ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 263.

Csillag Sára (2016): A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata. *Prosperitas*, 3/2, 36–62.

Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: *A tanárrá válás folyamata*. Szerk. Falus Iván. Budapest: Gondolat Kiadó, 46–120.

Flamich Mária – Hoffmann Rita (2015): Meddig kísért még a múlt? A kulturális fogyatékkosságtudomány szerepe, perspektívái a diverzitás megismerésében, elfogadásában és tiszteletében. In: *A felelet kérdései között: Fogyatékkosságtudomány Magyarországon*. Szerk. Hernádi Ilona – Könczei György. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 48–67.

Gulya Nikoletta (2019): Egy fogyatékkal élő emberekkel kapcsolatos komplex szemléletformáló program hatásvizsgálata. In: *Szaktudomány és más emberközpontú tanulmányok*. Szerk. Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit. Komárno: International Research Institute, 227–238.

Gulya Nikoletta – Szivák Judit – Fehérvári Anikó (2020): A reflektív naplók alkalmazásának lehetőségei a tanárképzésben. *Iskolakultúra*, 30/9, 45–63.

Gulya Nikoletta – Vajnai Viktória – Szabó Lilla (2023): Pedagógusnézetek a fogyatékkal élő emberekről és társadalmi helyzetükről, szerepükről. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 11/3, 30–45.

Kiss László (2009): A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára. *Iskolakultúra*, 19/5–6, 113–121.

Könczei György – Hernádi Ilona (2011): A fogyatékkosságtudomány főfogalma és annak változásai. In: *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon: Kutatási eredmények a TÁMOP 5.4.1 projekt kutatási pillérében*. Szerk. Nagy Zita Éva. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

Kövecsesné Gösi Viktória – Makkos Anikó – Lőrincz Ildikó – Bognár Amália (2023): *Felsőoktatáspedagógia a gyakorlatban. Módszertani kézikönyv*. Győr: Szent István Egyetem.

Máténé Homoki Tünde (2011): *A gyógypedagógiai gyakorlatok kézikönyve*. Szeged: SZTE JGYPK, Gyógypedagógus-képző Intézet.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Richardson, Virginia (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: *Handbook of Research on Teacher Education*. Ed. John Sikula. MacMillan, 102–119.

Ritoók Pálné (1989): Ifjúkori identitás a pályaszocializációval összefüggésben. In: *Pályalélektan: Szöveggyűjtemény*. Szerk. Ritoók Pálné – Gillemontné Tóth Mária. Budapest: Tankönyvkiadó, 48–68.

Ritoók Magda (2000): *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás: Egy negyven évet átfogó longitudinális pályakövető vizsgálat tanulságai*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Szilágyi Klára (2005): *A fiatalok és felnőttek pályorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei*. Budapest: Kontakt Alapítvány.

Vámos Ágnes (2001): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101/1, 85–108.

Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Budapest: Gondolat.

Welch, Gary J. (1987): An integrative approach to social work practice. In: *Introduction to Social Work in South Africa*. Ed. Brian W. McKendrick. Pinetown: Owen Burgess, 152–176.

## Melléklet

### A metaforakutatáshoz használt online kérdőív kérdései:

Gondolja végig, hogy mi jut eszébe, ha egy fogyatékossgal élő emberre (gyerekre, fiatalra, felnőttre) gondol. Az elképzelését fogalmazza egy hasonlatban! Kezdje úgy a mondatot, hogy:

Egy fogyatékossgal élő ember olyan, mint a ....., mert.....

Gondolja végig, hogy milyennek lát egy fogyatékossgal élő embert, ha az egy osztályközösségben, munkahelyen vagy a szomszédságban van! Az elképzelését fogalmazza meg egy hasonlatban! Kezdje úgy a mondatot, hogy:

Egyfogyatékossgalélőemberaközösségbenolyan, mint....., mert.....

Gondolja végig, hogy ön szerint az emberek mit gondolnak a fogyatékossgal élő emberekről, a társadalom hogyan viszonyul hozzájuk! Az elképzelését fogalmazza meg egy hasonlatban! Kezdje úgy a mondatot, hogy:

Egy fogyatékossgal élő ember a társadalmunkban olyan, mint a ....., mert.....

Fogalmazza meg definíciószerűen a fogyatékossg fogalmát!