

Az említett gondok megoldásában segít, ha a biztos ismereteket nyújtó, jó hagyományos oktatás esetén is beépülnek más stílus elemei a tanítási gyakorlatba. Ilyen lehet a problémaorientált oktatás szellemében készült feladatcsoportok beiktatása, például megfelelően szerkesztett feladatlap segítségével.

A tapasztalatok felvetik a kérdést, hogy azonos matematikai tartalom mellett mennyire befolyásolja a helyes megoldás elkészítését a megfogalmazás. Ha a tartalom jó megoldását akarjuk „mérni”, akkor a szövegben arra kell törekedni, hogy az a tanulók számára minél érthetőbb legyen, hiszen a megfogalmazás megértésének nehézségei eleve gátolhatják a helyes megoldást. Szokatlan tartalmú feladatok esetében ezt különösen nehéz elérni. (Természetesen más a helyzet, ha a valamilyen szempont alapján készített megfogalmazás megértését is vizsgálni akarjuk.) Ez a probléma azonban a nemzetközi felmérések esetében is megjelenik, amelyekben a tanulók számukra szokatlan szöveges feladatokkal is találkoznak.

### Irodalom

Ambrus A. (1995): *Bevezetés a matematikadidaktikába*. Eötvös Kiadó.

Ambrus, G. (2003): *Üben in der Planung des Mathematikunterrichts* [Gyakorlás a matematikatanítás tervezésében]. Disszertáció. Salzburg.

Ambrus, G. (2005): *Über einen allgemeinen Übungsbegriff bei verschiedenen Unterrichtsmethoden in der Planung des Mathematikunterrichtes. Konsequenzen für die Übungsforschung* [Egy általános gyakorlásfogalomról a matematikatanítás tervezésében különböző tanítási módszerek esetén. Következtetések a gyakorlaskutatás számára] In *TMCS*. Debrecen, 2. 1–26.

Ambrus, G. (2004. 09. 01.): Nyitott feladatok a matematikaórán. Tanítási segédanyag a 6–9. évfolyamok számára. *Tanári Kincsestár*, 1. 1–26.

Vásárhelyi É.: *Arbeitsblatt zur Begriffsbildung nach dem Unterrichtsmodell innere Differenzierung*. [www.mathdid.inhun.com](http://www.mathdid.inhun.com)

Niss, Mogens (2003): [mathstore.ac.uk/workshops/bamc2003/KjeldBMC.pdf](http://mathstore.ac.uk/workshops/bamc2003/KjeldBMC.pdf)

Zimmermann, B. (1981): Versuch einer Analyse von Strömungen in der Mathematikdidaktik. *ZDM*, 1. 44–53.

*Ambrus Gabriella*  
munkahely, titulus

## Az empátia, tolerancia és segítőkézség vizsgálatára kidolgozott eljárás első alkalmazásának tapasztalatai

*A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelése az 1993-as Köznevelési törvény óta a speciális oktatás választható alternatívája hazánkban. Maga a „sajátos nevelési igény” fogalma a korábban használatos „fogyatékos” terminust váltotta fel mind a szaknyelvben, mind a jogszabályok szóhasználatában. Ez azonban korántsem csak játék a szavakkal.*

Az új terminológia megváltozott megközelítést is tükröz. A korábbi deficitorientált, statikus állapotot jelölő fogalom helyébe az egyén és a környezet viszonyát is figyelembe vevő, a pedagógiai modell szolgálatába állítható elnevezés lépett, mely lehetőséget teremtett arra, hogy a korábbinál szélesebb populáció számára ismerjék el a pedagógiai és gyógypedagógiai többlétfogatásokat szükségességét. Az érvényben levő köznevelési törvény alapján sajátos nevelési igényű: a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd-fogyatékos, autista, halmozottan fogyatékos, valamint a pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott gyermek/tanuló (KTV).

121. §). Bár a Köznevelési törvény e paragrafusát érintő 2006-os változtatás a pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott gyermekek csoportját tovább differenciálta, alapjaiban nem változtatta meg a sajátos nevelési igény kategóriájába tartozó gyermekek körét. A 2005/2006-os tanév adatai szerint a köznevelésben résztvevők száma (óvoda, általános és középiskola) 1.758.000 fő volt, közülük a sajátos nevelési igényű tanulók száma 78.365 fő (4,5 százalék) (forrás: OKM).

A sajátos nevelési igényű gyermekek korábban többnyire sérülésspecifikusan létrehozott speciális intézményrendszerben, szegregáltan teljesítették tankötelezettségüket. Az elmúlt évtizedben erőteljesen növekedett az integráció aránya, mely napjainkban a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók több, mint 50 százalékát érinti.

Az integrált oktatás-nevelés leggyakrabban hangoztatott előnyei a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatosak, mint például a későbbi társadalmi integráció megkönnyítése, megfelelés a magasabb követelményeknek, illetve a reális énkép, önértékelés kialakulásának elősegítése. Kevesebb figyelem irányul a befogadó közösségekre, azokra a hatásokra, melyek a sajátos nevelési igényű gyermekek jelenléte nyomán, a

---

*Az eredmények arra utalnak, hogy az inkluzív és a speciális iskolákban a tanulók számára nem elsődleges szempont a fogvatékosság, számukra az intézmény jellege miatt megszokott a sajátos nevelési igényű gyermekek részbeni vagy kizárólagos előfordulása. A tanulók inkább a konkrét teljesítmény mérlegelését helyezik előtérbe, mivel nap mint nap találkoznak ilyen helyzettel.*

---

mindennapi együttélés és a közvetlen tapasztalatszerzés révén állnak elő. „A toleranciát tanulni kell” – mondja Ligeti (2001). Nem születünk empatikusnak, környezetünkkel szemben elfogadónak. Az empátiás készség fejlődéstörténete a növekvő gyerekkortól kezdve a társkapcsolatok fejlődésén át zajlik (Buda, 1998a, 140.). Az integrált nevelési helyzet kitágítja a gyermekek empátiás tapasztalatszerzési lehetőségeit, a személyesség révén együttérzésre, elfogadásra, toleranciára tanít. Gyakoribbak a természetes segítségnyújtást igénylő helyzetek, melyek megoldása nem független a másik ember helyzetébe való beleélés képességétől, szempontjainak átvételétől. Az integráció tehát egy sor olyan tapasztalatot kínál fel természetes módon a mindennapokban, melyeket tudatos pedagógiai helyzetteremtéssel csak nehézkesen és né-

hol mesterkéltén idézhetünk elő, annak érdekében, hogy növendékeink közelebb kerüljenek az empatikus, elfogadó, segítőkész ember eszményéhez. Triviálisnak tűnhet, de a felnövő nemzedéknek a korábnál jóval nagyobb szüksége lehet ilyen irányú kompetenciákra, tekintettel a népesség egyre növekvő kulturális sokféleségére, a kulturális diverzitásban rejlő kihívásokra és lehetőségekre, az együttműködés mind nagyobb arányú szükségességére, melyeknek alapja a másik ember tisztelete és szempontjainak elfogadása. Amint Fodor (1998, 24.) rámutat: „a segítségnyújtáson, együttérzésen, beleélésen, együttműködésen vagy szolidaritáson alapuló viselkedés céltudatos iskolai alakításának elmélyültebb és szerteágazóbb pedagógiai vizsgálata ma már megkerülhetetlen szükségszerűségként jelentkezik, ugyanis a proszociális viselkedésformák kialakítására vonatkozó tudományos odafigyelés alapvető szociális érdekekből, végső soron a demokráciának, valamint a humanizmus lényeges elveiből fakad.”

Tanulmányunkban egy, az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíjjal 2002–2005 között támogatott kutatás eddigi eredményeit foglaljuk össze. A kutatás kiindulópontja olyan vizsgálati eszköz kidolgozása volt, mely alkalmas a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos empátiás viselkedés, toleráns hozzáállás és segítőkészség mérésére. Az

eszközzel végzett vizsgálataink középpontjában az a kérdésfeltevés állt, hogy találunk-e jellemző különbségeket a vizsgálati csoportok között aszerint, hogy oktatás-nevelésük milyen pedagógiai hatásrendszerben valósul meg. A vizsgálatban részt vevő osztályokat véletlenszerűen választottuk ki, ugyanakkor törekedtünk arra, hogy reprezentálják a vizsgálat célját szolgáló négyféle csoportot:

1. csoport: kiemelkedő színvonalú oktató-nevelő intézmények osztályai, ahol jellemző a teljesítménycentrizmus, a tanulók előzetes szempontok alapján történő kiválasztása; jellemzően nem folyik integrált oktatás-nevelés. (A továbbiakban teljesítménycentrikus csoport.)

2. csoport: olyan többségi osztályok, ahol spontán integráció, illetve a fogadás szintjén megvalósuló integrált folyik: az integrált oktatás-nevelés pedagógiai hatásai jelen vannak, de azt tudatosan nem használják fel az oktató-nevelő munka során. (A továbbiakban integráló csoport.)

3. csoport: olyan többségi osztályok, ahol inkluzív oktatás folyik, az integrált oktatás-nevelés pedagógiai hatásait tudatosan felhasználják az oktató-nevelő munka során. Jellemző a differenciált tanulásszervezés, a kooperatív technikák alkalmazása, mely a gyermekek közötti kapcsolatokra, az együttműködésre, egymás segítésére van hatással. (A továbbiakban inkluzív csoport.)

4. csoport: sajátos nevelési igényű gyermekek-tanulók speciális osztályai, ahol kis létszámú, viszonylag homogén csoportokban, sérülésspecifikus módszerekkel történik az oktatás. (A továbbiakban speciális csoport.)

Feltételeztük, hogy az inkluzív osztályok, valamint az integráló osztályok tanulói számára a sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni empatikus, toleráns megközelítés természetesebb, ahogy a helyes segítségnyújtás is kézenfekvőbb lesz számukra a mindennapi szituációk megélése miatt (*Kókayné Lányi, 1999, Szabó, 1999*). Számítottunk a speciális iskolai osztályok tanulójának eltérő reakcióira is, éppen a gyógypedagógiai oktatás egyoldalúbb tapasztalatszerzési lehetőségei, illetve az ezen intézményeket látogató tanulók sérülésspecifikus sajátosságai miatt.

### A vizsgálati eszköz, a kutatási módszer

A kutatás keretében kidolgozott vizsgáló eljárás a három tulajdonságot (empátia, tolerancia, segítőkészség) előhívó – egyenként 30 másodperces – filmből és a filmekhez tartozó 5–5 állításból áll. Az empátiát előhívó filmrészleten testnevelésóra látható, melyen a mozgássérült tanuló a többi gyermekétől eltérő feladatot végez. Az óra végi focihoz csapatok alakulnak, egy-egy csapatkapitány egyesével választja ki a tanulókat. A mozgássérült fiú a jelenet végéig nem kerül bele egyik csoportba se.

A második, toleráns viszonyuláshoz tartozó filmrészleten egy Down-szindrómás lány mond verset nagy plénum előtt egy iskolai ünnepségen. Láthatók a közönség tagjai, arc kifejezésük különböző érzelmeket tükröz.

A harmadik, segítségnyújtási hajlandóságot előhívó filmen egy mozgássérült férfi jön le egy hosszú lépcsősoron. A férfi megbotlik, majd a lépcső aljánál beszélgető kamasz fiúk közé esik, és elterül a földön.

A vizsgáló eljárás másik részét az egyes jelenetekhez tartozó öt-öt állítást tartalmazó űrlap képezi. Az állítások skálaszerűek az adott tulajdonság tekintetében, vagyis a legpozitívabbnak tekinthető megnyilvánulástól a legnegatívabb állításig tartanak.

Az egyes filmekhez tartozó itemeket 10 fő 7–10 éves gyermekkel – a filmek megtekintése után – készített interjú alapján utólag állítottuk össze annak érdekében, hogy az állítások tükrözzék a vizsgálati minta életkorához illeszkedő gondolatokat és nyelvi megfogalmazásokat.

Az eszközt 26 – a négyféle vizsgálati csoportot leképező – osztályban alkalmaztuk. Az osztályok vizsgálatát a tanító jelenlétében végeztük el, a vizsgálati személyek a filmek

megtekintése után, név nélkül választották ki a számukra tetsző állításokat. Tapasztalataink szerint a gyerekek igényelték a témáról folytatott beszélgetést a vizsgálat befejezése után, melyhez a filmek jó kiindulópontként szolgáltak. Ez arra is utal, hogy a filmrészletek önmagukban alkalmasak arra, hogy osztályfőnöki órák keretében tematikus beszélgetések facilitálói legyenek az adott témakörben.

### A vizsgálati minta jellemzői

Összesen 660 gyermek vizsgálatát végeztük el, életkoruk 7–11 év között van, az általános iskola I–IV. osztályába járnak. A vizsgálati személyek vizsgálati csoportok szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A vizsgálati személyek csoportok szerinti megoszlása

	A vizsgálati személyek	
	n	%
1. csoport (teljesítménycentrikus)	85	13,0
2. csoport (integráló)	401	61,0
3. csoport (inkluzív)	110	16,5
4. csoport (speciális)	64	9,5
Összesen:	660	100,0

A vizsgálati személyek nem szerinti megoszlása közel kiegyenlített volt, 335 fő (50 százalék) fiú, 316 fő (48 százalék) lány és 9 fő (2 százalék) nem válaszolt, vagy tréfából, félreértésből mindkét nemet bejelölte.

### Az eredmények bemutatása

Az általunk kidolgozott vizsgáló eljárás első filmrészletével a gyermekek empátiás készségét néztük a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatosan. A vizsgálati személyek feladata az volt, hogy a jelenet megtekintése után öt állításból válasszák ki a számukra leginkább tetszőt, mely állítások a filmen megjelenő problémára kínáltak megoldást. A válaszok a szereplő helyzetének különböző mértékű átélését, illetve eltérő megoldási módokat tükröztek a befogadás, közös megoldás, illetve kirekesztés tekintetében. A válaszok megoszlását a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. Az „empátia” filmre adott válaszok gyakorisága

Válaszok	n	%
1. Fel kellene menteni torna alól. Járjon inkább gyógytornára!	189	28,8
2. Ne álljon be a fociba, mert csak lerontja a csapat eredményét.	24	3,7
3. Én kiállnék a fociból, és addig játszanék vele.	40	6,1
4. Legyen ő a kapus, akkor nem kell szaladnia.	24	3,7
5. Játsszunk inkább valami olyat, amiben ő is részt tud venni!	380	57,8
Érvénytelen válasz	3	–
Összesen:	660	100,0

A táblázat adataiból kitűnik, hogy két válaszlehetőség között oszlik el a válaszok közel 90 százaléka. Az egyik megoldási mód – a válaszadók közel harmada szerint –, hogy a mozgássérült tanuló nem vesz részt a foglalkozáson, hanem egyéni szükségleteinek megfelelő gyógytornát kap. Ez felveti a többség megkímélésének, tehermentesítésének lehetőségét is. Ezt a válaszlehetőséget a leginkább az első vizsgálati csoportba tartozó (teljesítménycentrikus iskola) gyermekek választották (34 százalék), míg az inkluzív oktatásban résztvevőknek csak 23 százaléka. Ennél jóval többen – a válaszadók közel két-

harmada – választotta azt a lehetőséget, mely az érintett tanuló befogadására utal: olyan tevékenység választását, mely mindenki számára elérhető. Ezt a válaszlehetőséget a speciális csoport kivételével mindenhol 50 százaléknál többen választották. Figyelemreméltó az is, hogy a „Ne álljon be a fociba...” választ az inkluzív oktatásban résztvevő gyermekeken kívül minden vizsgálati csoportba tartozó gyermekek választották. Chi-négyzet próbával ellenőriztük az egyes vizsgálati csoportokba tartozó tanulók válaszai közötti különbségeket. A vizsgálati csoportok választásai közötti különbség nem volt szignifikáns, ugyanakkor tendenciaszerű különbségek kimutathatók voltak.

Eredményeink megerősítik, hogy az empátia készsége a gyermekkorban természetes módon nagy. Buda Béla szerint (1998a, 8.) valószínűnek tekinthető, hogy e korszak tanulási eredményei bevésoednek, és a későbbi empátiás készség alapjait vetik meg.

A második filmrészlet a gyermekek toleráns helyzetkezelését vizsgálta. A vizsgálati személyek válaszait a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. A „tolerancia” filmre adott válaszok gyakorisága

Válaszok	n	%
1. Nem az számít, hogy aki verset mond, fogyatékos vagy nem, hanem, hogy jól mondja-e a verset.	273	41,4
2. Ha nem tetszik, ahogy mondja a verset, akkor is megtiszteltem azzal, hogy csendben végighallgatom.	332	50,4
3. Ennek a kislánynak inkább nem kellene egyedül szerepelnie.	39	5,9
4. Nem tetszene és nem érdekelné, amit mond, mert annyira másképp néz ki.	8	1,2
5. Nevetséges, hogy egy ilyen kislány verset mondjon.	7	1,1
Érvénytelen válasz	1	–
Összesen:	660	100,0

A válaszok eloszlása jól tükrözi, hogy a tanulók több, mint 90 százaléka elfogadja, tolerálja a filmen megjelenő helyzetet, s ez kedvező eredménynek tekinthető, hiszen a másik ember, annak nézetei és egyénisége iránti tolerancia és tisztelet a modern civilizáció egyik legalapvetőbb értékének számít. Tulajdonképpen igen kicsi (10 százalékos alatti) azok aránya, akik valamilyen elutasító választ adtak. Ezzel az eredménnyel összhangban álló és ezt cáfoló vizsgálati eredmények is ismertek hazánkban. A Kurt Lewin Alapítvány 1998–2003 közötti országos szociológiai vizsgálata (Ligeti, 2004) szerint például a magyar középiskolás diákok közel 45 százaléka nyitott a különböző másságok irányába. Ugyanakkor az MTA Szociológiai Kutatóintézet Értékszociológiai Műhelye által 1982–83-ban végzett felmérés (Heltai és Szakolczai, 1989, 36.) eredményei mást mutatnak, a „másokkal szembeni tisztelet és tolerancia” tekintetében Magyarország messze elmaradt a nyugat-európai országoktól. A vizsgálat tanulságos eredménye volt, hogy „a magyar szülők számára sokkal kevésbé fontos gyerekeiket toleráns magatartásra, mások iránti tiszteletre nevelni, illetve ezeket az elveket a többi elvvel szemben előnyben részesíteni, mint ahogy az a többi ország esetében tapasztalható.” Ha a kapott válaszokat az iskolatípus szerint elemezzük, akkor megállapíthatjuk, hogy míg az első válaszlehetőség az inkluzív iskolák tanulói, valamint a speciális iskolába járó gyermekek válaszai esetében volt a legmagasabb, addig a második válaszlehetőség a teljesítménycentrikus és integráló vizsgálati csoport tanulói körében. Az eredmények arra utalnak, hogy az inkluzív és a speciális iskolákban a tanulók számára nem elsődleges szempont a fogyatékoság, számukra az intézmény jellege miatt megszokott a sajátos nevelési igényű gyermekek részbeni vagy kizárólagos előfordulása. A tanulók inkább a konkrét teljesítmény mérlegelését helyezik előtérbe, mivel napról napra találkozhatnak ilyen helyzettel. Érdeemes még megemlíteni azt is, hogy a teljesítménycentrikus csoportba tartozó gyermekek fennmaradó 6 százaléka a harmadik válaszkategóriát választotta; vélhetően jólneveltségük, az elvárásoknak való megfelelési szándék is hozzájárult ahhoz, hogy ne válasszák a 4. és 5.

válaszlehetőséget. Ezek a választások ugyanis a másik három vizsgálati csoportban, bár kis arányban, de mégis megjelentek.

A harmadik filmrészlet a vizsgálati személyek helyzetértékelését nézte a segítségnyújtás szempontjából. A válaszok eloszlását a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. A „segítségnyújtás” filmre adott válaszok gyakorisága

Válaszok	n	%
1. Nagyon megijednék, nem nyúlnék hozzá.	9	1,4
2. Hívnék egy tanárt, vagy egy felnőttet, hogy segítsen.	158	23,9
3. Nem csak bámulnám, hanem megpróbálnám felállítani.	326	49,4
4. Megkérdezném tőle, hogy hogyan segíthetek neki.	157	23,8
5. Nem az én dolgom, nem csinálnék semmit.	9	1,4
Érvénytelen válasz	1	–
Összesen:	660	100,0

A válaszok eloszlása alapján megállapítható, hogy a vizsgálati személyek 97 százaléka segítséget nyújtana a látott helyzetben. Csekély azon válaszok előfordulása, ahol – vélhetően ijedtségből vagy közönyösségből – nem nyújtanának segítséget a válaszadók. Ha a válaszok vizsgálati csoportok szerinti eloszlását nézzük, akkor megállapíthatjuk, hogy minden vizsgálati csoportban a 3. válaszkategóriát jelölték a legtöbben, vagyis megpróbálnák felsegíteni az elesett férfit. Fodor tanulmányában (1998) utal arra, hogy a segítőkész attitűdök szempontjából az empátia nélkülözhetetlen tényező, amennyiben a beleérzés, illetve az érző viszonyulás a segítség alapfeltétele. Erre utal a 2. és 4. válaszlehetőség választása közötti különbség. Míg az inkluzív vizsgálati csoportba tartozó válaszadók több mint egyharmada megkérdezné a szerencsétlenül járt személyt arról, hogy hogyan segíthetné fel, addig a speciális csoport tanulói esetében ez csak 9 százalék körül mozog. Ők jóval nagyobb arányban (27 százalék) kérnék tanár segítségét a segítségnyújtáshoz. Ez a szignifikáns különbség véleményünk szerint összefüggésben állhat az inkluzív vizsgálati csoportba tartozó válaszadók előzetes tapasztalataival, hiszen a hasonló jellegű segítségnyújtást ők vélhetően mindennapjaik során gyakorolhatják. A speciális vizsgálati csoportba tartozók válaszaival arra utalnak, hogy ezen tanulók állapotuk – a másik helyzetébe való beleélés nehézsége, önállótlanág –, illetve az őket körülvevő óvó, segítő milió miatt kevésbé autonóm segítségnyújtási formát választanának.

Eredményeink alapján feltételezhető, hogy az integrált és inkluzív oktatás tálcán kínálja azokat a közvetlen kommunikációs kapcsolatokat, tapasztalatszerzési lehetőségeket, melyek a tanulók sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni empátiás készségének, toleráns hozzáállásának és segítőkészségének fejlődését segítik elő. M. Rokeach (1971) szociálpszichológus szerint az értékek elsajátítása a korai szocializációban történik abszolút és izolált módon való beültetéssel. Később, konkrét szituációkban alkalmazva, kényszerűen választva az 'egyenrangú' értékek közül, alakul ki az értékek preferenciasorrendje, azaz hierarchiája, melyet ettől kezdve – bizonyos rugalmasságot is feltételezve. A környezet értékszocializációs hatása csak fokozatosan, kis elmozdulásokkal bontakozik ki. Ha tehát azt feltételezzük, hogy az egyes iskolatípusokba való bekerülés értékszempontból közömbös, vagyis azonos arányban kerülnek be különböző értékrendű gyerekek az egyes iskolafajtákba, ebben az esetben a különböző iskolatípusban vizsgált gyerekek attitűdjei közötti különbségek az eltérő iskolatípusok korrektív értékszocializációs hatásának tulajdoníthatók. Bár a különbségek egyesével nem minden esetben bizonyultak szignifikánsnak, mivel szisztematikusan azonos irányba mutatnak, megkockáztathatjuk azt a következtetést, hogy tendenciaszerűen érvényesül a konkrét gyakorlaton, a pozitív példákön nyugvó elfogadó attitűd irányába való elmozdulás.

Vizsgálatunk alapján kíváncsiak voltunk arra is, hogy mutatnak-e valamilyen jellegzetes viselkedési mintázatot a vizsgálati személyek a három jellemzőre irányuló választások

tekintetében, vagyis segítőkészebb megnyilvánulásai vannak-e azoknak a tanulóknak, akik választásaik során empatikus és toleráns állítást választottak. A választásokban tükröződő empatikus hozzáállásnak van-e befolyása a választásra a tolerancia tekintetében? A kérdés eldöntéséhez az egyes filmekhez tartozó ítemeket két csoportba osztottuk: empatikus és nem empatikus, toleráns és intoleráns, illetve segítőkész és nem segítőkész megoldási módokat tükröző állításokra. A válaszok együttjárását chi-négyzet próbával ellenőriztük. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a segítőkész viszonyulás szignifikánsan összefüggött az empatikus és toleráns választásokkal (p 0.011). A nem empatikus megoldási módot választók között kétszer annyi, az intoleráns állítást választók között ötször annyi volt a nem segítőkész ítemet választó. Hasonló szignifikáns együttjárást tapasztaltunk a vizsgálati személyek választásaiban az „empátia” és a „tolerancia” filmre adott válaszok tekintetében. A nem empatikus választ adók között több, mint kétszeres volt az intoleráns válaszlehetőséget választók aránya (p 0.004). Eredményeink alapján megerősítést nyert, hogy az empatikus viszonyulás toleránsabb, türelmesebb helyzetértékelést eredményez, illetve pozitívan befolyásolja a segítőkész viselkedés alakulását is. Ezen eredmények jelentőségét abban látjuk, hogy a gyermekek, tanulók empatikus készségének tudatos fejlesztése kihat proaktív viselkedésükre is, illetve a mindennapi, segítségnyújtást igénylő helyzetek megélése kedvezően alakíthatja a tanulók empátiás készségét. Ehhez pedig kedvező talajt biztosít az integrált, illetve még inkább az inkluzív oktatás. Kapott eredményeink arra is utalhatnak, hogy vizsgálatunk során sikerült azonosítanunk azokat a vizsgálati személyeket, akik mindhárom vizsgált tényező tekintetében egységesen pozitív képet mutatnak, vagyis viselkedésüket magas fokú proszocialitás jellemzi.

Kutatásunk eddigi eredményei alapján viszonylag kedvező kép tárult elénk a vizsgált tulajdonságok tekintetében. Vizsgálataink folytatásától az eredmények mögött meghúzódó finomabb összefüggések feltárását, az iskola által nem befolyásolható tényezők eredményt módosító hatásának kiküszöbölését, illetve az eszköz használatával összefüggő pedagógiai lehetőségek további kiaknázását várjuk. Reményeink szerint vizsgálati eredményeink révén bizonyítást nyer az integrált oktatás-nevelés, illetve az inkluzív oktatás sokat emlegetett előnye a nem sajátos nevelési igényű gyermekek tekintetében, s ezen hatásoknak az oktatási-nevelési folyamatban történő tudatos felhasználhatósága hozzájárul az inkluzív oktatás további terjedéséhez.

### Irodalom

Buda Béla (1998a): *Empátia – A beleélés lélektana*. Ego School Bt., Budapest.  
 Buda Béla (1998b): *A személyiségfejlesztés és a nevelés szociálpszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Fodor László (1998): Pedagógiai feladatok a proszociális magatartásra nevelésben. *Iskolakultúra*, 9. 24–28.  
 Heltai Péter és Szokolczai Árpád (1989): Erőltetett modernizáció és elhanyagolt tolerancia. *Válóság*, 4. 35–47.  
 Kókayné Lányi Marietta (1999): Befogadó osztály a gyermekek házában. In: *Mindenki iskolája – Együttnevelés*. IFA–BTF–OM, 269–282.  
 Ligeti György (2004. 09.24.): Megtanulni egymást. *Népszabadság*.

Ligeti György (2001): A tolerancia tréningje. In: Szekszárdi J. (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 304–315.  
 Rokeach, Milton (1971): *The Nature of Human Values*. Wiley, NY.  
 Szabó Éva: Két befogadott gyermek története. In *Mindenki iskolája – Együttnevelés*. IFA – BTF – OM. 283–292.

**Perlusz Andrea – Balázs János**  
 munkahely, titulus