

Vida Gergő: *Róluk, de nélkülük: Kategóriák fogságában: A tanulási zavarral küzdő gyermekek kategorizálásának diagnosztikus nehézségei.*
Sopron: Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, 2022. ISBN 978-963-334-300-5.

Ekmekcioglu Lilla

Számos nemzetközi kutatás nevezi meg a pozitív pedagógusi attitűd fontosságát az inklúzió megvalósításában. A befogadó iskola elősegíthetné a tanulási zavarral küzdő gyermekek iskolai lemaradásának, leszakadásának csökkentését. Az integrációt gátló tényezők közé sorolható Magyarországon a fogalmak tisztázatlansága, valamint az ellátás kategóriákra épülő nehézségei mellett az alkalmazott módszer és munkaforma alkalmatlansága a tanulási zavarral küzdő tanulók megsegítésére.

Jelen monográfia 10 fejezetet és számos alfejezetet tartalmaz, közel kétszáz oldalon keresztül mutatja be a tanulási zavarral küzdő tanulók helyzetét.

Szerkezetét tekintve a fejezetek és alfejezetek lehetőséget adnak a világos áttekinthetőségre, a tudományos kifejezések mellett magyarázó megjegyzések könnyítik a szöveg megértését az olvasó számára.

Vida Gergő kötetének első fejezete az *Előszó* címet viseli, melyben a témaválasztás okával találkozunk. A gyógypedagógiai munka során szerzett tapasztalatok, a diagnosztikai rendszer alkalmazásával kapcsolatban felmerülő kérdések vezették a szerzőt a tanulási zavar megállapításának kutatására.

Az *Előzményekben* (2. fejezet) kifejtésre kerül, hogy Vida Gergő ezen kötetében miért a tanulási zavarral küzdő tanulókat helyezi a középpontba. Helyzetük vizsgálatát indokolta tette, hogy több esetben fordult elő az, hogy a diagnózis után kapott fejlesztések, gyógypedagógiai rehabilitáció és rehabilitáció után sem javult a gyermekek állapota. A diagnosztikus sajátosságokat figyelembe véve felmerül továbbá az a probléma, hogy a diagnózis eredményei nem minden esetben sorolhatók be a törvényi kategóriákba, mely alapján objektíven megállapítható lenne a tanulási zavar fennállása, s nem a vizsgálatot végző szakember döntésén múlna. A törvényi háttérben mutatkozó hiányosságok mellett a pedagógus sajátos nevelési igényű tanulókhöz való hozzáállása a másik tényező, mely jelentős befolyással bír az érintett diákok tanulási teljesítményére, motivációjára.

A 3. fejezet a *Kutatás* címet viseli. Két alfejezetre tagolódik, melyek közül az első a kutatás újdonságáról, a második a kutatás során felmerült kérdésekről szól.

A harmadik fejezet első részében a kutatás aktualitásának indoklásával ismerkedhetünk meg, mely megválaszolatlan kérdések felsorolásával kelti fel az olvasó érdeklődését a témával kapcsolatban. A következtetéseket a magyarországi köznevelés rendszerén belül tanuló 8–16 éves, sajátos nevelési igényű, tanulási zavarokkal küzdő tanulók inklúziójának hatásvizsgálatára épülve alapozták meg. Kvantitatív eszközrendszerhez társítható módszertant alkalmaztak, mely az adatok statisztikai összefüggésekre alapozott vizsgálatát jelentette. A kutatás Baranya megye iskoláiban történt, a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény szempontjából. Célja volt a pedagógusok vélekedésének, attitűdjének feltárása a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjáról. Az eredmények tekintetében elmondható, hogy az

inklúzió, de még az integráció megvalósítása is sok esetben várat magára. A kutatási eredményekből kitűnt, hogy a hátrányos helyzetű területeken magasabb számban fordul elő a sajátos nevelési igény (SNI) diagnózis és ebből kifolyólag az iskolai leszakadás, bár e tendenciát semmi sem indokolja.

Vida Gergő kiemeli az egységes fogalmi keret hiányának, az alapfogalmak tisztázatlanságának problémáját az SNI ellátás területén, mely megnehezítette a kutatást is.

Korábbiakban Magyarországon nem történt hasonló vizsgálat a gyógypedagógiai diagnosztikai ellátó rendszerrel kapcsolatban az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet, angolul Organisation for Economic Co-operation and Development) országok általános SNI integrációs gyakorlatától való eltérések ellenére sem.

A kutatás kvantifikálta a pedagógus attitűdöt a hatékonyság szemszögéből, valamint összevetette a vizsgált mintában szereplő tanulók teljesítményét és képességprofilját az integrációt végző pedagógusok attitűdjével.

A harmadik fejezet első alfejezete a kutatás újdonságának mibenlétét mutatja be, mely a pedagógusok attitűdjének a tanulói teljesítménnyel való összevetése. A tanulói teljesítményt ez esetben a törvény szerint meghatározott standardizált tesztek eredményei jelentették.

A második alfejezet további három alfejezetet, a kutatási kérdéseket tartalmazza, melyek héttérben az SNI-s gyermekek elvárhatónál alacsonyabb teljesítménye állt.

A 3.2.1. alfejezet a *Mérhető-e kvantitatív eszközökkel az SNI integrációval kapcsolatos pedagógus attitűd az elfogadás vagy elutasítás szempontjából a vizsgált mintán* kutatási kérdés címét viseli. Az előzetes feltételezés szerint vannak változók, melyek pozitívabb attitűdöt eredményeznek. A kutatás során a szerző rákérdezett a vizsgálatban részt vevő pedagógusoknál az iskola elhelyezkedésére, a pályán töltött évek számára, a végzettségre és tanított szaktárgyakra, arra, hogy az intézményben, osztályban van-e SNI tanuló, mekkora az átlagos osztálylétszám, a kitöltő nemére, illetve, hogy rendelkezik-e gyógypedagógiai ismeretekkel.

A 3.2.2. alfejezet *Az SNI integrációt támogató pedagógusok attitűdje összefüggésbe hozható-e a felülvizsgálatokon tapasztalt teljesítménnyel* címet viseli. *Kutatási kérdése: Mely mérhető adatokon keresztül igazolható, hogy az SNI integrációt elfogadóbb pedagógusok által oktatott SNI tanulók teljesítménye jobb a feltárt képességprofil tükrében, mint az SNI integrációt elutasító pedagógusok által oktatott SNI tanulók teljesítménye?* A tanulók teljesítményét, eredményességét tekintve a pedagógusok osztályozása nem tekinthető releváns faktornak, hiszen előfordul, hogy különböző pedagógusok eltérően osztályozzák ugyanazt a teljesítményt, ezért a WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children negyedik változata) intelligenciateszttel feltárt képességprofil és a hozzárendelhető kvantitatív adatsor került felhasználásra mint teljesítmény.

A kutatás előfeltevése volt az is, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatban befogadó attitűddel rendelkező pedagógusok által nevelt és oktatott SNI-s tanulók jobb eredményt érnek el.

E feltevés alapozta meg a 3. kérdést: „Milyen hatékonyságú az SNI integráció a vizsgált mintában?” A beérkező adatok anonimitás mellett lettek feldolgozva, így az

eredmények nem pedagógushoz, hanem intézményhez lettek köthetők.

A negyedik fejezetben, mely négy alfejezetet tartalmaz, a tanulási zavar fogalmi lehatárolása mellett a vizsgálati minta meghatározása történik, mely az OECD meghatározásában (1. alfejezet) szereplő tanulási zavarral (súlyos tanulási zavar, magatartás-, figyelem és viselkedészavar, beszédfigyatekosság és értelmi fogyatékoság) küzdők populációja volt. E fejezet kiemeli a Magyarországon használatos terminológia és az OECD terminológiája közti értelmezési különbségeket, valamint az OECD szerinti ellátási kategóriákban való gondolkodás, valamint a Magyarországon használatos diagnózisközpontú nézet eltéréseit.

A második alfejezet a tanulási zavar és nehézség szaktudományos meghatározását tartalmazza:

„Tanulási zavarnak tekintjük azt az – intelligencia szint alapján elvárhatónál lényegesen alacsonyabb tanulási teljesítményt, amely gyakran neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján jön létre, sajátos kognitív tünet együttesével. Ezek a részképesség zavarok alapvetően nehezítik az iskolai tanulás során az olvasás, az írás és/vagy a matematika elsajátítását. A teljesítménykudarcok gyakran másodlagos neurotizációhoz vezetnek. A tanulási zavar a legkorábbi időszakban alakul ki és tünetei felnőtt korban is fellelhetők. Kognitív és tanulási terápiával jól befolyásolható. Társuló tünetként megjelenhet különböző fogyatékoságoknál.” (Sarkady – Zsoldos 1999, 9)

A Magyarországon használt tanulási nehézség tudományos kategóriájának definiálási nehézségeiről a 3. alfejezetben olvashatunk. Az egységes módszertan hiánya miatt különbségek lehetnek területenként a sajátos nevelési igény (SNI) és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTMN) diagnózisa, illetve a diagnózist és ellátást igénylő tanulási zavar és ellátás nélküli tanulási nehézség kategóriája között. E problématerületről a 4. alfejezetben (*SNI vagy sem?!*) ír a szerző.

Az 5. fejezet a *Minden bogár rovar, de nem minden rovar bogár?* címet viseli, mely 3 alfejezetből áll. Az első alfejezet a kutatás során vizsgált gyerekek kétlépcsős kiválasztását mutatja be. Első évben 625 fő, a második évben 678 fő vett részt, mely alapján elmondható, hogy a kutatás intervallumában megvalósult a kutatásban a szinte teljes minta elérése. Az 5.2-es alfejezet az *IQ vs. iskolai teljesítmény – mi mit mutat?* címet viseli. A tanulók képességprofiljának (Verbális megértés Index, Feldolgozási sebesség Index, Perceptuális következtetési Index, Munkamemória Index) feltárása a Wechsler Intelligence Scale for Children negyedik változatával (WISC-IV teszttel) történt. Kérdésként vetődött fel az integráció során a feltárt képességprofil (IQ), a pedagógus attitűdje, valamint a tanulói teljesítmény összefüggéseinek kutatása. Elmondható, hogy a teszteredmények alapján adott a tanuló iskolai előmenetele, nehézségei jól bejósolhatóak. A *Gyerekek a számok mögött* című 5.3. alfejezet a sajátos nevelési igényű gyerekek intézményi elhelyezésének törvényi háttérét mutatja be először, majd az intézményváltás okait vizsgálja meg. Megállapítja, hogy az SNI-s gyerekek normál eloszlással vannak jelen a Baranya megyei iskolákban, viszont az alacsonyabb IQ-val rendelkező tanulók iskolaváltása gyakoribb, mint a magasabb IQ-val rendelkező társaiké.

A 6. fejezet a *Kognitív deficit – a „minden” és a „semmi” esete az SNI integrációban* címet viseli. Leírja, hogy bár a tanulási zavarral küzdő gyerekeket IQ-

tól függetlenül homogén populációként kezelik az oktatásban és fejlesztésben, a diagnózis gyakorlata eltérő BNO kóddal (a betegségek nemzetközi osztályzására használatos kódrendszer, melyet az Egészségügyi Világszervezet [WHO] ad ki) látja el azonos probléma esetén a magasabb és alacsonyabb intellektusú tanulókat. A kognitív deficit fogalmának bevezetése mérési eredmények eloszlásához rendelné a „címkézési” gyakorlatot, a „közvetlen kognitív deficit” munkadefiníciója a közvetlen kognitív funkciók gyengesége miatt létrejött teljesítmény-visszaesést jelölné a köznevelésrendszer számára.

A 7. fejezet is a *Kognitív deficit – a „minden” és a „semmi” esete az SNI integrációban* címet viseli, négy alfejezetet tartalmaz.

A *befogadás és ami mögötte van* című 7.1. alfejezetben a szerző leírja az integráció és inklúzió előzményeit, fejlődéstörténetét, különbségét, emliti gazdasági, politikai kontextusát, a gyógypedagógia holisztikus szemléletének kialakulását.

A következő, 7.2. alfejezet *A vizsgált pedagógusok munkahelye, avagy a kutatásban részt vett iskolák* címet viseli. A kutatás Baranya megye iskoláira (118–121 elem) terjedt ki, melyek közt voltak SNI tanulókat integráló és kontroll intézményként SNI tanulókat nem integráló intézmények, ennek nyomon követése több okból nehézségeket okozott a kutatás során. A vizsgálat tárgya volt az SNI integráció tárgyi feltétele, az iskola inklúziós indexe, pedagógusok befogadó attitűdjét mérő kérdőíves vizsgálata és a tanulók felülvizsgálaton nyújtott teljesítménye.

Az intézmények vizsgálata a kutatásban című 7.3. alfejezetben a szerző bemutatja az intézmények vizsgálatának nehézségeit, és a következő kategóriákba osztja a résztvevő intézményeket:

„A” intézmény – a felülvizsgálati eredmények szempontjából gyengébben teljesítő intézmény

„B” intézmény – a felülvizsgálati eredmények szempontjából jobban teljesítő intézmény

„C1” kontroll intézmény – ahol nincs SNI integráció

„C2” kontroll intézmény, ahol van SNI integráció, magas az inklúziós index, de a teljesítmény mégsem kedvező.

A 7.3.5. alfejezetben *Az intézményi vizsgálat nehézségeinek és sikereinek összefoglalása következik. Érdekesség, hogy* sem az osztálylétszám, sem az iskola elhelyezkedése nem okozott releváns eltérést a sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos befogadó attitűdben. Az eltéréseket legtöbb esetben a többletidő biztosítása jelentette. Az eredményekből a szerző arra következtet, hogy az integráció hatékonysága legnagyobb mértékben a pedagógustól függ, és nem határozható meg intézményi szinten.

A 7.4. alfejezet *Az átlag pedagógus a statisztikában* címet viseli. A pedagógusok attitűdfeltárására Moldvainé 2006-ban létrehozott eszközének továbbfejlesztett változatát használták, melyet online és papíralapon is volt lehetőség kitölteni. A háromlépcsős, rétegzett mintából választott intézmények mindegyikéből érkezett a teljes pedagógus minta (kb. 1400 fő) 25–26%-ától válasz, mely reprezentatívnak tekinthető.

A *Pedagógus vélemény, vélekedés vagy attitűd?* című 8. fejezet az attitűd fogalmi keretének meghatározásával, területi besorolásával kezdődik, majd a 8.1.

alfejezet (*A pedagógus attitűd körvonalai a hazai szakirodalom alapján*), valamint a 8.2. alfejezet (*A pedagógus attitűd körvonalai a nem hazai szakirodalom alapján*) a sajátos nevelési igényű tanulók szemszögéből vett befogadáshoz szükséges attitűdökre helyezi a hangsúlyt, bemutatja a kutatási témával összefüggésbe hozható attitűdmeghatározásokat. Kiemeli Allport 1935-ben alkotott attitűd-meghatározását, mely meghatározta a fogalom kvantifikációját is:

„Az attitűd tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely dinamikus vagy irányító hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik” (Halász – Hunyadi – Marton 1979, 49 In: Vida 2022, 98).

A 8.3. alfejezet *A befogadó pedagógus attitűd értelmezése hazánkban* címet viseli. Bár Magyarországon is Allport attitűdmodelljét veszi alapul a szakirodalom, nem található azonban kifejezetten pedagógiai vagy neveléstudományi értelmezés. Nem magyar eredetű, de magyar nyelven is elérhető Joseph Adelson (1976) tipológiája, melyben az attitűd a pedagógus személyiségéhez társított „nevelési stílusokként” jelenik meg.

A pedagógus attitűdről a 8.4. alfejezet szól, melyben felvetődik a fogalom markáns meghatározásának hiánya, ami kérdésessé teszi mérhetőségét. E hiány pótlására került megfogalmazásra a neveléstudományi szempontú értelmezés mellett (Vida 2022, 107) a pedagógus attitűd munkadefiníció, mely a következő:

„Az attitűd egy olyan háttértár, mely részben az érzelmi reakciókat, részben pedig az elsajátított ismereteket gyűjti össze, hogy azokra építkezve hasson a pedagógiai, tanítási gyakorlatra. Vélhetően dinamikusan változik, hogy a gyakorlat során a tanult ismeretek vagy az érzelmek dominálnak-e adott pillanatban a tanítás során. Így sajátos módon befolyásolja a körülöttünk lévő világ értelmezését és a tájékozódást abban. Sajátos összetételű reprezentáció, melyben érzelmi és tanult elemek dinamikusan működnek együtt (Maio – Haddock, 2014). Ezáltal pedig döntő hatással bír cselekvéseink tervezésére és kivitelezésére” (Vida 2022, 107).

A szerző kiemeli a pedagógus attitűd érzelmi (affektív), értelmi (kognitív) és cselekvéses (viselkedéses) összetevőjét, mely a Multi-komponenses attitűd (CAB) modellben jelenik meg (Maio – Haddock 2015).

A kilencedik fejezetben (*Szeretem az SNI-s gyerekeket, de az én gyerekem osztályába ne legyen!)* a szerző a pedagógus attitűdvizsgálat eredményeit, a felhasznált eszközöket, elemzési lépéseket és módszertant mutatja be.

A kilencedik fejezet első alfejezetében az attitűdvizsgálat eszközét és eredményeit ismerhetjük meg. Mérőeszközként Horváthné Moldvay Ilona (2006): *Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről* című tanulmányában ismertetett kérdőív kiegészített, módosított változatát használták, mely alapja egy ötfokú Likert-skála. A módosított kérdőív hat dimenzió mentén 37 kérdést tartalmaz, melyek közül 9 negatív megfogalmazásban szerepel a torzítás csökkentése érdekében. Vida Gergő kutatásában 201 pedagógus vett részt. Válaszaik alapján a gyógypedagógiai előképzettség és kompetencia eszközt adhat a pedagógus kezébe az integrációhoz, bár nem minden esetben érkezett pozitív visszajelzés a befogadással kapcsolatban. A kutatás során a szerző megalkotta az attitűd pedagógiai

és neveléstudományi munkadefinícióját, mely a kutatás keretein belül érvényesnek volt nevezhető, azonban a sajátos nevelési igény fogalmának meghatározása a jogi, költségvetési, diagnosztikus és szaktudományos kategóriák egybeesésének hiánya miatt nehézségekbe ütközött, s felvetette az egységesnek vélt minta differenciáltságát. Az eredmények tükrében Magyarországon inklúzióról nem beszélnek a szerzők, az SNI integráció is csak a pedagógusok szintjén valósul meg, intézményi szintre még nem emelkedett. Törvényi szinten a tanulási zavar diagnosztikus kategóriaként jelenik meg, számos hátrányt róva az érintett tanulóra.

A 10. fejezet a következtetések levonását tartalmazza. Bár a diagnosztizálókészítési folyamata során alkalmazott eszközök módszertani szempontból megfelelők és megbízható mérési eredményeket produkálnak, a megállapított diagnózis és a feltárt képességszint adatai nagyon alacsony hatékonysággal kerülnek felhasználásra az integráció során. A kutatásban részt vevő pedagógusok SNI integrációval kapcsolatos attitűdjét nem nevezhető pozitívnak, a 37 kérdésből álló kérdőív 9 kérdése mentén volt csak megállapítható nagyjából 50%-os arányban elfogadás a pedagógusok részéről a befogadással kapcsolatban, mely háttérben az intézményi szinten megnyilvánuló korlátozó intézményvezetői attitűd is állhat. Az SNI tanulókkal kapcsolatos befogadás azonban a méltányos társadalom kialakítása mellett a tanulói teljesítmény növekedését és a tanulói hatékonyságnövekedést is elősegítené. A befogadás alapja azonban nem csak a képzésben rejlik, a gyakorlati megvalósítás, érzelmi reflexiók is nélkülözhetetlenek hozzá.

A 10.1. alfejezet címe Újabb eredmények a témában, melyben megtudjuk, hogy több évnnyi kutatás után sem egyértelmű, hogy mikor kapnak SNI diagnózist a tanulók. Vida Gergő A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének éves konferenciájára (2020) készült „Deficit és gyakorlat – Miért egyre több, a tanulási zavarral küzdő (SNI) tanuló?” című kutatásában az alkalmazott pedagógiai módszertan és a növekvő SNI létszám közötti feltételezhető kapcsolatra keres igazolást.

A *Deficit és gyakorlat – Miért egyre több, a tanulási zavarral küzdő (SNI) tanuló?* 10.2. alfejezet az 1993-as LXXIX. törvény deficit alapú tanulási zavar megállapításáról ír. A 2020-as kutatás fókuszába a sajátos nevelési igényű tanulók közül a tanulási zavarral küzdő tanulók vizsgálata került. A kutatás kérdése a következő: Azonosítható-e specifikusan egy terület, azaz Index, mely a tanulási zavar megállapításában döntő?

A tanulási zavar megállapítása nem köthető konkrét tesztek eredményeihez, elméletileg nem megalapozott, a vizsgálat a pedagógusok és szülők kérésére történik. Az „Eredményességet javító értékelés a tanórán – folyamatba ágyazott pedagógus továbbképzés” című tanárképzés tapasztalatai alapján a pedagógusok az emlékezzettel kapcsolatos gyengeségeket képesek legnagyobb mértékben feltárni, így sok esetben a tanulási zavarnak csak szűk keretét lefedő, emlékezeti deficit szerepel okként a vizsgálati kérelem megírása során.

A 2020-ban vizsgált tanári populációról a 10.3. alfejezetben olvashatunk. A résztvevők (108 fő, nemek és tanított tantárgy alapján vegyes csoport) intézményeit (Somogy és Baranya megyei iskolák) számkódokkal tüntetik fel a szerzők, a sorrendet a „Pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében EFOP-3.1.2.-16”-os képzések időrendje adja.

A képzés 30 jelenléti órát és 20 óra egyéni, mentorálás mellett végzett munkát takart, mely a pedagógusok értékelésének feltárására létrehozott EFOP képzés keretein belül valósult meg. Arató (2017) négydimenziós értékelési modellje (Mit? Hogyan? Miért? Kiért?) mentén mérték fel a résztvevők értékelési gyakorlatát, melyből kiderült, hogy a többség a tanulást emlékezeti funkcióként értelmezi (a Mit? kérdésre válaszolva).

A 2020-as kutatás során vizsgált tanulói populációról a 10.4. alfejezet szól. A megyei szakértői bizottságban 2019/2020-as tanév első felében vizsgált 204 gyermek WISC-IV teszt (tanulási zavar kimutatására vonatkozik) eredményei szolgáltattak az elemzés alapjául.

Az adatok elemzését a következő, *A kapott adatok elemzése a 2020-as kutatás során* című 10.5. alfejezet tartalmazza. A kutatási kérdést (Azonosítható-e specifikusan egy terület, Index, mely a tanulási zavar megállapításában döntő?) indokoltta az, hogy Magyarországon a kutatás időpontjában nem volt egységes tanulási zavarra vonatkozó elmélet, melyből kifolyólag a teszteredmények alapján történő csoportba sorolásra sem volt szabály. A tanulási zavarral küzdő tanulók index eredményeinek szórásbeli eltéréseit varianciaanalízissel vizsgálták meg a szerzők, majd elvégezték a Kruskal–Wallis-próbát is, mely megmutatja, van-e különbség az összehasonított csoportokhoz tartozó populációk IQ eredményeinek mediánjai között. Az elemzés kimutatta a különböző diagnosztikus csoportok közti eltéréseket, különbségeket. Az eredmények alapján elmondható, hogy a kevert specifikus fejlődési zavarral küzdő tanulók a vizsgált csoportban minden Index tekintetében egységesen alulteljesítettek, valamint az olvasás és írászavar diagnosztizálásakor jelentős háttérváltozónak számít a munkamemória-deficit.

Az adatok elemzése alapján levonható következtetéseket a 10.6. alfejezet mutatja be. Mivel a tanulási zavart a szakértői bizottság 7 csoportba sorolta, a szerzőknek az IQ profil különbözőségeit is meg kellett vizsgálniuk egy-egy csoport között. A Kruskal–Wallis-próba alapján nem állapítható meg olyan terület, mely a tanulási zavar megállapítását determinálja, az adott csoportba sorolás szempontjából releváns lenne. A Friedmann-próba eredménye azonban kimutatta, hogy az alacsony teszteredmények (legfőképpen a munkamemória területén) hatással vannak a diagnózis megállapítására, e területen jelentkező deficit számít a tanulási zavar megállapításában a leghangsúlyosabb tényezőnek.

A 10.7. alfejezet összefoglalja a kutatás eredményeit. A szerzők kiemelik a munkamemória-deficit szerepét (a frontális, emlékezetre alapozó munkának köszönhetően) a vizsgálatra történő delegálásban, valamint a tanulási zavar diagnosztizálásában, mely Magyarországon nem elméleti megalapozottságú és nem köthető szaktudományos megállapításokhoz sem. Vida Gergő záró gondolataiban hangsúlyozza a tanulási problémák felülírhatóságát, a család, szülők, szakemberek, párbeszédének, együttműködésének fontosságát, melyhez az előzetes informálódás, felkészültség elengedhetetlen. Ezáltal lehetőség nyílik arra, hogy **róluk**, de ne nélkülük szülessen a döntés.