



---

VIDA GERGŐ

---

## Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek?

---

TANULMÁNYOK

---

### ÖSSZEFOGLALÓ

---

Sok vád éri a hazai komplex gyógypedagógiai diagnosztikai rendszert, hogy „túldiagnosztizál”, azaz hogy a tanulási zavarral küzdő gyermekek száma irracionálisan magas hazánkban. Nehéz azonban az összevetés, ugyanis nálunk a diagnosztikus és ellátórendszer felépítése több lényeges ponton eltér az OECD-országokétól (Vida, 2014); a különleges bánásmódot igénylő gyermekek körének meghatározása más elveken nyugszik, mint az OECD általános gyakorlata. A hazai diagnosztika színvonalas, és megfelelően megjósolja az iskolai beválást, az azonban bizonytalan, hogy az oktatási rendszer milyen hatékonysággal végzi az integrációt. Az SNI státusz egyre inkább hátrányos megkülönböztetés alapja; míg korábban előnnyel járt a felvételi eljárásokon, ma már sok helyen kizáró ok. Ennek okai változatosak, de köztük van egy nagyon fontos: a sajátos nevelési igényű gyermekek vélt teljesítményével kapcsolatos bizalmatlanság, melynek forrása a tantárgyi mentesítések és megsegítések hibás értelmezéseinek sora. Számos intézmény veszi ki az alapító okiratából a tanulási zavaros gyerekek fogadásának lehetőségét, miután a finanszírozási rendszer egyre kevésbé támogatja többletforrásokkal az integrációt. Sok pedagógusképző intézmény gyakorlóiskolája is elzárkózik a különleges bánásmódot igénylő gyerekek fogadásától. Emellett jogi, pénzügyi, szervezési, módszertani tényezők is megfigyelhetők abban a komplex folyamatban, melynek során a sajátos nevelési igény – köztük a tanulási zavar – stigmává válhat.

A tanulási zavar azonosítását végző diagnosztikus szakemberek észrevételeinek beépítése alapvető fontosságú lenne a jogszabályalkotás folyamatába, ezzel közelítve egymáshoz a jogi kategóriákat és a szakmai meghatározásokat. Ugyanilyen megkerülhetetlen lenne a pedagógusok észrevételeinek szem előtt tartása, hiszen a gyakorlati munkát – magát az integrációt – ők végzik. Átfogó harmonizációra van szükség szakmai, jogi, költségvetési és minőségbiztosítási elvek érvényesítésével a rendszertervezés és a működtetés szintjén is.

---

*Kulcsszavak: SNI, tanulási zavar, diagnózis, gyógypedagógiai ellátórendszer, integráció, inklúzió*

---

## 1. BEVEZETÉS ÉS TÉMAFELVETÉSEK

Írásom elsődleges célja röviden áttekinteni a tanulási zavaros<sup>1</sup> és tanulásban akadályozott<sup>2</sup> gyermekek gyógypedagógiai ellátórendszerének hatékony működését hátráltató tényezőket.<sup>3</sup> Kiindulásként megállapítható, hogy Magyarországon az ellátórendszer finanszírozását és felépítését szabályozó törvények *elűtnek* a gyógypedagógia jelenlegi, az OECD országokon belül is alkalmazott gyakorlatától. A legalapvetőbb eltérés a következő:

Az OECD rendszerein belül a konkrét diagnózist egy ellátási kategóriához rendelik. Nálunk az ellátás a diagnózis függvénye: előbb kap a gyermek diagnózist, aztán rendelünk hozzá ellátási formát. Hazánkban az intervenció minden formáját, melyet speciális képzettségű szakember lát el, diagnózisnak kell megelőznie. Ez Európa más országaiban nem feltétlenül van így. (Vida, 2015, 35. o.)

a törvényi kategóriák kevéssé közelítenek az ellátási igényekhez, ahogy a szakmai kategóriákhoz is

Ennek alapján újra és újra érdemes jelezni az evidenciát: az ellátórendszer hatékony működéséhez elengedhetetlen, hogy adekvát módon határozzuk meg az ellátásra jogosultak körét (Lányiné, 2014; Vida, 2014). A gyógypedagógiai ellátórendszer működése nem lehet hatékony, ha az igényelhető szolgáltatások felépítése és intenzitása nem alkalmazkodik a gyermekek, szülők és pedagógusok valódi igényeihez. Ennek a valóságalapú alkalmaz-

kodásnak egyik pillére volna a pontos és korrekt szakmai kategóriák használata a törvénykezés szintjén, mely oldaná a diagnózisközpontúság okozta merevséget. Azonban a törvényi kategóriák kevéssé közelítenek az ellátási igényekhez, ahogy a szakmai kategóriákhoz is. Így, noha Magyarországon a tanulási zavart megállapító komplex szakértői vélemény általában jó előrejelzés a „kliensek”<sup>4</sup> iskolai bevéálásáról, a segítő szakma figyelme, amely ebben az önmagában jó színvonalú munkában kifejeződik, a továbbiakban nagyon nehezen tud a gyermek és az iskola hasznára válni, a fejlesztést szolgálni.

<sup>1</sup> A hazai terminológiában a *zavar*, *nehézség* és *akadályozottság* elnevezés igyekszik az OECD-alapdokumentum (*Students with Disabilities*, 2007) kategóriáinak megfelelni. Ám az, hogy adott elnevezésű csoporton kiket vagy mit érthetünk, nem egyezik az OECD eredeti elképzelésével. Maga a *tanulási zavar* például (mely jobb híján besorolható volna az OECD *disabilities* terminusa alá) idehaza „egyéb pszichés fejlődési zavar”-ként orvosi, diagnosztikus kategória. Ez pedig teljesen elűt az OECD gyakorlatától, ahol a *disabilities* markánsan szervi eredetű problémákra utal (Vida, 2015).

<sup>2</sup> Hazánkban „tanulásban akadályozottak” azok a tanulók, akik az átlagosnál alacsonyabb intellektussal rendelkeznek, és bár nem értelmi fogyatékosok, optimális fejlesztésük csak gyógypedagógiai eszközökkel szavatolható. Az enyhe értelmi fogyatékoság és a tanulásban akadályozottság problémakörét e tekintetben is releváns módon külön tanulmány részletezi (Gyarmathy, 1998). Törvényi szinten sajnos az elkülönítés nem egyértelmű, kifejtetlen.

<sup>3</sup> A tanulmány elkészítéséhez a Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Megyei Szakértő Bizottságának munkája során felhalmozódott rengeteg adat és mérési eredmény nagyban hozzájárult. A számtalan gyermekkel, szülővel és kollégával töltött vizsgálati óra és beszélgetés is mind hangsúlyos és elengedhetetlen forrása jelen írásnak.

<sup>4</sup> Akár szaktudományos szempontból az is érdemes lehetne a további vizsgálódásra, hogy miként lesz a *gyermek/tanuló* megnevezésből a 2012-es évtől törvényi szinten „kliens” (Nagyné és Mészáros, 2012, 15. o.), és hogy ennek mi lehet az üzenete és hosszabb távú következménye a tanárok és tanítók, vagy akár a szülők és gyermekek szempontjából.

A fejlesztés nehézségének további oka lehet, hogy a szakértői vélemények maguk, azaz a diagnosztikát végző szakemberek (gyermekneurológus, szakpszichológus, gyógypedagógus) egyedül megállapításai sok esetben *nem is jutnak el ahhoz a pedagógushoz*, aki az integratív oktató-nevelő munkát végzi az osztályteremben. Vagy ha eljutnak, *nem tudják katalizálni a fejlesztést*, hisz a pedagógusképzés során ma még mindig kevés olyan kurzus található, ahol a leendő tanárokat, tanítókat felvértezik azokkal az ismeretekkel, amelyek birtokában szakszerűen inkluzív tanulási közeget teremthetnének a sajátos nevelési igényű gyermekek számára.

Az integrációs folyamatot hátráltatja a tanulási zavaros gyermekek teljesítményének objektív, a közép- és felsőfokú oktatás számára akár a felvételi eljárásban is értelmezhető, adekvát értékelhetőségének hiánya. Ez a probléma máig nem megoldott. Mivel a tantárgyi mentesítések és megsegítések jelenlegi rendszerében a központi felvételi és érettségi eljárás mellett nincs lehetőség az egyéni kompetenciamérésekre, valójában *megállapíthatatlan* lesz egy értékelés és minősítés alól mentesített tanuló valós teljesítménye. Márpedig a hazai oktatási rendszerben a továbbtanulás során a tanulók teljesítményének döntő jelentősége van. Ezzel kapcsolatos probléma, hogy a *mentesítések és megsegítések* ugyanúgy jelenthetnek valódi segítséget a tanulónak, mint amennyire az intézményi diszkrimináció alapját képezhetik.

---

valójában  
megállapíthatatlan lesz egy  
értékelés és minősítés alól  
mentesített tanuló valós  
teljesítménye

---

Tovább súlyosbítja a helyzetet, hogy a fejlesztési órák mennyiségi és tartalmi szabályozásának visszasságai utat nyitottak az árnyékoktatásnak, amely beszivárog a gyógypedagógiai ellátórendszerbe. Már 2003-ban ismert volt, hogy a különórák aránya a hazai oktatási rendszerben magas, és ennek egyik feltételezett okát abban

látták, hogy a szülők nem bíznak a formális oktatási rendszer hatékonyságában (Réti, 2003). Nincs ez másképpen a gyógypedagógiai ellátás területén sem, hiszen adott esetben heti egy óra fejlesztés nem tűnhet elegendőnek.

A statisztikai adatokból pedig kiténik, hogy a felzárkóztató foglalkozásokon résztvevők aránya ott a legmagasabb, ahol a társadalmi leszakadás is tapasztalható, illetve ahol a sajátos nevelési igényű gyermekek nagyobb arányban jelennek meg (Híves, 2016).

---

## 2. A DIAGNÓZISHOZ KÖTÖTT FEJLESZTÉS

---

Ma Magyarországon iskolában, óvodában csak az juthat normatív, az állam által támogatott gyógypedagógiai ellátáshoz, akinek szakértői bizottságtól érvényes, írásbeli diagnózisa van (Csépe, 2008). Ez gyakorlati szempontból azonnal problémát okoz; a diagnosztikai eljárásra várók listájának hossza és a bürokratikus nehézségek miatt a várakozási idő több hónap, amit az érintett

<sup>5</sup> Pontos statisztikai adatok sajnos nem elérhetőek a várakozási idők hosszával kapcsolatban – és ez talán nem is véletlen. Azonban az alapvető jogok biztosának több jelentéséből is körvonalazható a probléma. Például az egyikből kiderül, hogy az érintett „szakértői bizottság eljárása a legoptimálisabb esetben a postázás időtartamán túl minimum 51 napot, azaz majdnem két hónapot” tett ki (Az alapvető jogok biztosának jelentése, 2015). Az érintett Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság vezetőjének tájékoztatása szerint eljárásuk időtartamából a kérelem beérkezésétől számítva másfél hónap várakozási idő telt el a vizsgálat elvégzéséig. Ez egyáltalán nem kivételes eset.

tanulóknak ellátás nélkül – jogos intervenció nélkül – kell eltöltenie. Ráadásul épp a fejlesztés szempontjából szenzitívnek mondható periódusban, újra és újra kudarokat átélve az iskolában.<sup>5</sup>

A 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról (a továbbiakban: *Irányelvek*) jogszabályként arra hivatott, hogy segítsen a pedagógusnak eligazodni: pontosan milyen elvek mentén kellene oktatni és nevelni az SNI gyermeket az iskolában. Mégsem körvonalazza, hogy milyen mélységű és mennyiségű *gyógypedagógiai kompetenciára* lehet szüksége ehhez a „többségi” pedagógusnak. Az időben megkezdett intervenció nehézsége után ez a második probléma. Emellett oktatásszervezési szempontból sem elhanyagolható kihívás a szaktanárokkal szemben az, hogy az óratervezés folyamatába beemeljék a szakértői bizottság aktuális véleményét minden egyes gyerekkel kapcsolatban, hiszen ez több osztály esetében tetemes mennyiségű iratanyagot és rengeteg munkát jelent. Az iratok sikeres értelmezése pedig, mint jeleztük, sok esetben gyógypedagógiai kompetenciákat feltételez. Eleinte a dupla normatíva miatt sok iskolának a fennmaradás záloga is lehetett, hogy sajátos nevelési igényű gyerekeket fogadjon. Azonban a szakmai feltételek nem mindenütt voltak adottak a gyerekek segítő fejlesztéséhez (Vida, 2015). A pedagógiai tanácsalanság éppenséggel mélyíthette a diagnózisközpontú szemléletet. Ez természetes, hiszen a gyerek képességstruktúrájának feltérképezése gyógypedagógiai

ismeretek és kompetenciák nélkül sohasem könnyű. A sikeres integráció érdekében törvényben meghatározott felzárkóztató óraszámok mértéke sem igazítható rugalmasan az egyéni és iskolai igényekhez, épp előírás-volta miatt.

A fejlesztési óraszámokat, szakembereket és a fejlesztés típusát is diagnózishoz rendelő – azaz egyetlen faktorra, a diagnózisa standardizáló – központosított rendszerben, ahol ráadásul az egyénre szabott foglalkozás tervezéséhez ennyire kevés a jogszabályi segítség, nem működhet jól a fejlesztés.

A diagnózisközpontú ellátás következtében az ok-okozati viszonyok is mozdíthatatlanná válhatnak. Például így eshet el egy gyerek a logopédiai segítségtől az óvodában.

A helyzet főként a tanu-

lásban akadályozottság veszélyeztetettsége<sup>6</sup> esetén alakulhat ki: *azért* nem kap beszédfejlesztést a gyermek, *mert* kognitív, értelmi funkciókban elmaradottnak mondja őt a diagnózis. Noha gondolkodhatnánk fordítva is, segíthetnénk a gyermeket beszédfejlesztéssel – hisz szakmai szempontból érvényes megállapítás, hogy a nyelvi képességek és a kognitív képességek fejlődése kongruenciát mutat. Az értelmi fogyatékosra utaló egyik nagyon markáns jel a beszéd fejlődésének jelentős késése és egyéb anomáliái lehetnek. A nyelv és a gondolkodás kapcsolata sem igazán újszerű felvetés, az egyik terület fejlesztése jótékonyan hathat a másikra. (Hozzátevé, hogy *minden* gyerek fejlődésében lehet olyan periódus, amikor intenzív logopédiai fejlesztésre lehet szüksége, anélkül, hogy beszédfogyatékos lenne.) Érdemes észrevenni, hogy itt

---

a szakmai feltételek nem mindenütt voltak adottak a gyerekek segítő fejlesztéséhez

---

<sup>6</sup> Azért „veszélyeztetett” a gyermek, mert nem lehet *tanulásban* akadályozott vagy *tanulási zavaros* – hiszen még csak óvodás.

az adekvát segítséget épp a diagnózis jogi beágyazottsága akadályozza. A diagnózis-központú logika alapján – mivel a *diagnózis* nem beszéd fogyatékoság – nem jár a logopédus.

A példa nyomán tovább haladva: nagyon fontos eltérések vannak a beszéd-fogyatékosok számára

törvényben előírt kötelező fejlesztési óraszámok és az „egyéb”,<sup>7</sup> tanulási zavaros tanulók számára meghatározott keretszámok között.

A 2011. évi CXC. törvény 6. melléklete úgy rendelkezik, hogy beszéd fogyatékos tanuló esetében a heti fejlesztési óraszám első osztályban 8, és az órát logopédusnak kell tartania. A tanulási zavaros és tanulásban akadályozott „egyéb” kategória esetében ugyanez heti 3 óra – amit nem logopédus lát el. (Nem mellesleg az, hogy a beszéd fogyatékosok esetében az óraszám a 12. évfolyamra 12 órára növekszik, míg az „egyéb” kategóriában heti 5 órára, ellentétes azzal az elvvel is, hogy a rendszerbe lépés fázisában volna szükség intenzívebb fejlesztésre.)

Hiába tehát a szakértői véleményben tett egyedi megállapítás, ha a tanórákon kívüli fejlesztés feltételrendszere és intenzitása központilag megszabott és finanszírozott. Hiába értelmezné akár kellőképpen rugalmasan a pedagógus a szakértői véleményt; vajmi kevés esélye van arra, hogy a jelenlegi oktatási rendszerben a megállapítottaknak megfelelően egyénre szabja a folyamatot.

Fel kell tehát hívni arra a figyelmet, hogy a magyar gyógypedagógiai ellátó-

az adekvát segítséget épp a diagnózis jogi beágyazottsága akadályozza

a tanulási zavar azonban aktívan változó probléma, míg a diagnózis állandóságot sugalló leírás

rendszer diagnosziszfüggő (Lányiné, 2014). Azaz a tanuló az érvényes törvények értelmében csak komplex szakértői véleményben foglalt diagnózis kapcsán juthat iskolai fejlesztéshez – adott esetben sokára. A tanulási zavar azonban *aktívan változó probléma*, míg a diagnózis állandóságot sugalló leírás. A gyermek helyzete nagyon sokat romolhat az intervenció elmaradása esetén – és sokat javulhat gyors és helyénvaló segítség hatására.

### 3. ÉRTÉKELHETŐSÉG, MENTESÍTÉS, MEGSEGÍTÉS

#### Az SNI gyermek értékelése és az SNI gyakorlati értelmezhetősége

A statisztikai adatok tükrében a tanulási zavarral kapcsolatban egyre kedvezőtelenebb hozzáállás érzékelhető a hazai iskolákban; az oktatási rendszer egyre kevésbé képes tolerálni a képességekben mutatkozó, *az átlaghoz képest számított nagyobb fokú és bármilyen irányú eltérést.*

Kézzelfogható eredménye ennek az a KSH-adat, mely szerint a 2014/15-ös tanévben „a középfokú oktatásban az SNI-s tanulók száma és aránya a szakiskolák esetében a legmagasabb (14,6%)”, a 2015/16-os tanévre már 16% felett van, míg a középiskolák összességében csak 2,1% (KSH, 2015; 2016). Pécsett például már csak egyetlen

<sup>7</sup> Lásd a 2011. évi CXC. törvény 6. számú mellékletét, *Gyermekek, tanulók finanszírozott heti foglalkoztatási időkerete* címmel.

olyan gimnázium létezik, amelyik fogad SNI-s tanulókat.<sup>8</sup> Ennek a jelenségnek a kulcsa az átlaghoz viszonyító teljesítmény-értékelés lehet.

Iskolarendszerünk még mindig súlyosan kimenetiteljesítmény-központú, illetve a diákokat egységes kritériumok mentén egymáshoz, és nem önmagukhoz méri (Csapó, 2002). Ez a tanulási zavaros gyermekek esetében igen kedvezőtlen, hiszen a tanulási zavar jellemzője az is, hogy a gyermekek az intelligenciaszintjük alapján elvárhatónál sokkal gyengébb képet mutatnak egyes területeken (Sarkady és Zsoldos, 1993). Ezért rájuk szabott kompetenciamérés híján a tanulási zavaros gyermekek valós teljesítményéről nem kap pontos információt a hazai oktatási rendszer. Így válik érthetővé az a jelenség, hogy a közép- és felsőfokú oktatási intézmények egyre inkább elzárkóznak attól, hogy felvegyenek tanulási zavarosnak minősített gyermekeket, hiszen nem tudható, hogy az adott tantárgyi mentesítések birtokában valóban elsajátította-e a választott iskolához/pályához szükséges minimumkompetenciákat – a jelenlegi eljárási rendszerben pedig az iskoláknak esélyük sincs, hogy ezt ők maguk lemérjék.

Tekintve, hogy a gyógypedagógiai ellátórendszer, illetve a tanterv is központosan szabályozott, nehéz a szakértői véleményben feltárt képességstruktúrához hangolni mind a tanórát, mind a fejlesztést. Ennek egyik alapvető következménye, hogy a tanulási zavaros gyermekek iskolai

teljesítménye nehezen lesz értelmezhető. A tanulási zavar egy szakmai definíciójának részeként olvasható a megállapítás: a tanulási zavar „az intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen [...] alacsonyabb *tanulási teljesítmény*” (Sarkady és Zsoldos, 1993, 259-270). A gyenge teljesítmény pedig alacsonyabb iskolázottsághoz vezethet, ami a társadalmi leszakadás útjára terel (Forray és Híves, 2003). Kardinalis kérdés tehát, hogy a tanulási zavaros gyermekek teljesítményét milyen kritériumok mentén

elzárkóznak attól, hogy felvegyenek tanulási zavarosnak minősített gyermekeket

értékeli a hazai oktatási rendszer. Ha adekvát értékelésre képtelen, akkor következményeként sejtethető, valószínűsíthető, hogy adott esetben egy ép intellektusú sajátos nevelési igényű gyermek

*el sem jut a gimnáziumig.* Azaz pályafutását erősen determinálja a hazai oktatás merev teljesítményértékelése.

Az *Irányelvekből* egy igen fontos kitétel hiányzik; mégpedig az, hogy pontosan milyen viszonyban van a kerettantervi minimumkövetelményekkel a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása és nevelése. Itt megint utalunk kell a gyógypedagógiai kompetencia (evidens) hiányára. Sajnos a pályán lévő pedagógusok többsége legfeljebb továbbképzésen találkozott azokkal az ismeretekkel, melyek a tanulási zavaros gyermekek oktatásában elengedhetetlen differenciálást segítenék. Egy valamivel több, mint 200 fős baranyai mintán 2015-ben végzett felmérés (Vida, 2016) alapján a pedagógusok 42%-a nem rendelkezik

<sup>8</sup> Az intézmények alapító okiratában a törvényi előírásnak megfelelően a „sajátos nevelési igény”-nek (SNI) kell szerepelnie. Ezért előfordulhat akár az is, hogy sajátos nevelési igényű gyermekeket ugyan fogad az intézmény, de magatartás- és figyelemzavaros gyermeket nem – mindezt saját mérlegelése és tapasztalata alapján megteheti. Volt is rá példa Baranya megyében – vélhetően más megyékben is létező gyakorlat mindez.



semmilyen ismerettel a tanulási zavaros gyermekek ellátásával kapcsolatban.<sup>9</sup>

A tanulók teljesítménye nagyon sok összetevőből áll (*Ceglédi és Máth*, 2013), és ez a tanulási zavarok esetében halmozottan igaz. Még sincs a hazai viszonyokra szabott visszacsatolás (minőségbiztosítás, hatékonyságvizsgálat), amely bizonyos

gyógypedagógiai tudás mozgósításával segítené a pedagógusok értékelő munkáját. Van olyan ép intellektusú számolási zavaros gyermek, akinek adott esetben kéthetente újra kell

tanulnia a szorzótáblát. Szinte biztos, hogy átlagos intelligenciahányadosa ellenére, teljesítménye alapján konfrontálódni fog a minimumkövetelmények elvárásaival. A hazai rendszer megoldásként a tantárgyi mentességet vagy a buktatást kínálja alternatívaként, amelyben megint csak az átlaghoz való viszonyítás az értékelés alapja. Pedig az eltérő képességprofil<sup>10</sup> figyelembevételével *nem is lenne lehetséges* az egységes elvárás. És ebben a különös helyzetben kell megállapítania a pedagógusnak – adott esetben megfelelő kompetenciák nélkül –, hogy az adott gyermeki teljesítmény értékelésekor az eltérő képességprofil vagy egyéb összetevő alapján döntsön (*Juhász*, 2015).

konfrontálódni fog a minimumkövetelmények elvárásaival

A nem megfelelő visszacsatolás egyik hatalmas veszélye pont abban rejlik, hogy a tanulási zavaros, ép intellektusú tanulók teljesítménye egyes részterületeken vagy kedvezőtlen esetben akár komplexen is alacsonyabbnak vagy azonos szintűnek „bizonyul”, mint a szegregáltan nevelt és oktatott enyhe értelmi fogyatékos tanulóké.

Bár reprezentatív felmérés még nem készült, számos gyermek felülvizsgálati teljesítménye ezt igazolja.<sup>11</sup> Ez nem a szegregáció melletti érv – sokkal inkább nagyon komoly kritika az integráció hatékonyságával kapcsolatban. Bizonyíték arra, hogy a tanulási zavaros gyermekek, tanulók a képességprofiljukhoz nem igazodó körülmények és inadekvát módszertan mellett jelentős mértékben alulteljesíthetnek. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében ez halmozottan igaz, hiszen számos területen plusz erőforrásokat vetnek latba, hogy sikerrel teljesítsenek. Ha a körülményekkel is birkózniuk kell, akkor a sajátos nevelési igényű gyermekek teljesítménye jelentősebb romlást mutathat (*Szenczi és Szekeres*, 2015).

Ezzel összefüggésben a valódi segítség elmaradásának másik oka lehet az, hogy idehaza jelenleg már szinte csak csoportos formában szervezett fejlesztést kap

<sup>9</sup> Sem a 2014-es *Köznevelés-fejlesztési stratégia*, sem a jelenleg hatályos *A mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei* (2011) nem tartalmazznak a pedagógusképzésben gyógypedagógiai tartalmú kimeneti követelményt. A gyógypedagógus-képzésen kívül csak a nyelv- és beszédfejlesztő tanár, a testnevelő tanár, a testnevelő-edző alapképzési szak, az egészségfejlesztés-tanár, a pedagógiatanár és a fogyatékosok rekreációja-tanár esetében említik, mint szükséges és kialakítandó kompetenciát.

<sup>10</sup> A szakértői bizottság komplex vizsgálata során pszichológiai teszttel feltárják az adott tanuló verbális megértését, feldolgozási sebességét, perceptuáliskövetkeztetés-indexét, munkamemóriáját, melyeket gyógypedagógiai kontextusban újra vizsgálnak, más feladatokkal, más helyzetben. Ezáltal kirajzolódik egy egyéni profil a nyelvi, gondolkodási képességekről, a memória kapacitásáról és a munkavégzéshez szükséges időigényről, mely alapján a gyermek iskolai beválása jól megjósolható. Ez, annak ellenére, hogy számértékét tekintve megegyezhet, jelentős egyéni különbségeket mutat. Ezért például két 89-es összesített IQ teszt-eredményt mutató gyermek képességei között is nagyon nagy különbségek lehetnek (*Nagyiné és Mészáros*, 2012).

<sup>11</sup> A Baranya Megyei Szakértői Bizottságban a 2013/14-es tanévtől végzett, kötelező kontroll alapján készített saját felmérések.

az érintett tanulási zavaros tanuló, mert míg korábban normatív alapon két főnek számítottak az osztálylétszám megállapításánál a sajátos nevelési igényű gyermekek, mára ez már nem így van: a támogatás csak fejlesztési csoportok után hívható le.<sup>12</sup> Így könnyen megtörténhet, hogy a tanuló végül nem jut hozzá ahhoz a segítséghez, amelyre neki személyesen szüksége volna. (Az oktatási jogok biztosához is gyakran érkezik emiatt panasz.)<sup>13</sup>

Ráadásul korábban a tanulási nehézség esetén (melyet a törvényalkotó helytelenül a tanulási zavar enyhébb formájának tart) is lehetett könnyítéseket elérni. Mára már egyre inkább olyan törekvések látszanak az ágazati szabályozás részéről, hogy semmilyen kedvezménnyel ne járjon ez a fajta „diagnózis”.<sup>14</sup>

### A mentesítések és megsegítések szakmai alapjai

Míg az enyhe értelmi fogyatékosok külön tantervet kaptak, addig a tanulási zavaros gyermekek esetében maga az adekvát értékelés és minősítés, illetve annak hiányában az értékelés és minősítés alóli mentesítés lehet az egyetlen segítség. Nagyon nagy probléma azonban, hogy a jogértel-

mező az értékelés és minősítés fogalmát teljesen másképpen közelíti meg, mint a pedagógia. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében a szakma kiváló támpontokat ad az értékeléshez és a teljesítmény realizálásához (Réthyné, 2011), de kérdéses, hogy a rendszert szabályozó rendeletek ezt miként hagyják érvényesülni. Tekintsük át tehát a már korábban is idézett

szabályozásokat:

Az *Irányelvek* (lásd feljebb) a következőképpen fogalmaz az „1.5. A többségi intézményekben megvalósuló (integrált) nevelés, oktatás” pontjában:

c) [a pedagógus] a tanórai tevékenységek, foglalkozások során a pedagógiai diagnosztikában szereplő javaslatokat beépíti, a folyamatos értékelés, hatékonyság-vizsgálat, a tanulói teljesítmények elemzése alapján – szükség esetén – megváltoztatja eljárásait, az adott szükséglethez igazodó módszereket alkalmaz.

Tehát gyógypedagógiai kompetencia nélkül kell értelmezni egy gyógypedagógiai szakértői véleményt és beemelni az értékelésbe. Arra is kitértünk, hogy a pedagógusnak mindez lehetőséget ad arra, hogy ellentmondjon a kerettanterv előírásainak. Ezt megerősíti az oktatási jogok biztosja is:

<sup>12</sup> Ugyan a köznevelési törvény 47. § (7) értelmében az SNI gyermek két főnek számít, de ami fontosabb, hogy utána nem normatív támogatás jár, mint korábban, hanem a sajátos nevelési igényű gyerekek létszámától függően a költségvetési törvény alapján bértámogatás igényelhető az oktatási intézményben, amiből az SNI ellátást kell biztosítani. De ez sem minden esetben érvényes, ugyanis a nem állami intézményekre más szabály vonatkozik.

<sup>13</sup> Az Oktatási Jogok Biztosának 2006. évi beszámolója például 37 alkalommal említi a sajátos nevelési igényű gyermekeket, ebből hat eset a sajátos nevelési igényű gyermekek jogaival közvetlenül kapcsolatos. (Ááry-Tamás és Ori, 2006)

<sup>14</sup> Ameddig az értelmi fogyatékoság ideglettanilag is kimutatható, addig orvosi szempontokkal és kompetenciával összekapcsolható és diagnosztizálható. Mindenféle törekvés ellenére ugyanez nem egyértelmű a tanulási zavar esetében. A tanulási zavar és nehézség diagnosztikus megkülönböztetése pedig kérdéses, hiszen a tanulási problémák adott formájú megnyilvánulásai is lehetnek, hátterüket tekintve nagyon változatos képet mutathatnak és nem állíthatók hierarchikus rendszerbe súlyosság szerint (Vida, 2014).



A pedagógus az értékelés, minősítés során kialakíthat egyedi módszereket, alkalmazhat sajátos értékelési, számonkérési technikákat. A pedagógus ezen autonómiája azonban nem korlátlan: határait a törvény más rendelkezései, többek között a szülők és tanulók jogai, valamint az intézmény működésére és belső rendjére vonatkozó szabályzatokban foglaltak jelölik ki. (Őri, 2004)

A mentesítés lehetőségét a legmagasabb szinten is deklarálják:

NKt. 56. §227 (1) A tanulót, ha egyéni adottsága, fejlettsége szükségessé teszi, a szakértői bizottság véleménye alapján az igazgató mentesíti

- a) az érdemjegyekkel és osztályzatokkal történő értékelés és minősítés alól, és ehelyett szöveges értékelés és minősítés alkalmazását írja elő,
- b) a gyakorlati képzés kivételével egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól.

Nem nagy számban, de előfordul, hogy az oktatási jogok biztosához fordulnak szülők, hogy a gyermekük mentesítése az értékelés és minősítés alól nem valósult meg, ezért kérik a jogsértés megállapítását. Jelenleg bírósági szakaszig is eljutott helyzetekről is beszélhetünk, ha csak elhanyagolható számban is. Egy ilyen esetben a következő álláspontot fogalmazta meg az oktatási jogok biztosának hivatala:

A rendelkezésünkre bocsátott dokumentumok alapján a szakértői bizottság a tanuló számára magyar nyelvtan, helyesírás, matematika és idegen nyelv értékelése alól javasolt felmentést. Ez azt jelenti, hogy nemcsak érdemjegy nem adható a számára a tanév során a fenti tárgyakból, hanem félévkor, illetőleg év végén osztályzatot sem kell ezekből kapnia. A szakvélemény alapján tehát nem lehet a gyermek felsőbb évfolyamra lépését olyan vizsgához, felméréshez kötni, amely az említett tantárgyak esetén méri a tanuló teljesítményét. (Aáry-Tamás és Őri, 2006)

Ez az állásfoglalás alapvetően ellentmond a korábbi szabályozásnak, hiszen a tanuló „teljesítményének” mérését tiltja. Az értékelés, *minőség* és *teljesítmény* ennél fogva zavarossá váló értelmezése pedig szakmailag hibás lépéseket eredményezhet a gyakorlatban.<sup>15</sup> Ez derül ki az oktatási jogok biztosának egyes állásfoglalásaiból, ahol a szakember az értékelés és minősítés alól mentesített sajátos nevelési igényű tanulók teljesítményével kapcsolatos minden visszajelzést jogellenesnek tartott.<sup>16</sup>

A mentesítés pedagógiai, szakmai lényege az lenne, hogy lehetőséget adjon a részletes és differenciált diagnosztikára, azaz hogy értelmezhetővé váljon adott esetben a tanulási zavar megjelenése egy tantárgy keretei között is, és elkerülhető legyen a buktatás. Azért fontos a mentesítés, hogy ne a képességdeficitet értékelje

<sup>15</sup> Erre utalhatnak a pedagógusattitűd-vizsgálatok, melyekből folyamatosan az derül ki, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjával kapcsolatban vélhetően a teljesítményromlás a legkomolyabb félelem, ezért a tanulásban akadályozott tanulók vannak ilyen szempontból a legkedvezőtlenebb helyzetben (Fischer, 2009). Az SNI-s tanulók leszakadását és a bukást párhuzamba állító kutatásokból is az derül ki, hogy a megkérdézett intézményvezetők 40%-a az átlagnál gyakrabban bukók közé sorolja a tanulásban akadályozott tanulókat (Szekeres, 2014).

<sup>16</sup> Ld. Aáry-Tamás és Őri, 2006. Ezzel ellentétben egy korábbi állásfoglalás: „A pedagógus az értékelés, minősítés során kialakíthat egyedi módszereket, alkalmazhat sajátos értékelési, számonkérési technikákat. A pedagógus ezen autonómiája azonban nem korlátlan: határait a törvény más rendelkezései, többek között a szülők és tanulók jogai, valamint az intézmény működésére és belső rendjére vonatkozó szabályzatokban foglaltak jelölik ki.” (Őri, 2004)

a pedagógus, hanem az annak ellenére elért valós teljesítményt. Feloldozza azon szorongás alól az érintett tanulót, hogy a tudása helyett a nemtudását értéklik – erőfeszítései ellenére. Látható azonban, hogy jogi értelmezésben a mentesítés mindenfajta teljesítménnyel kapcsolatos visszajelzést tilt. Ezzel azonban teljesítmény alapján diszkriminál és szegregál a szabályozás, hiszen minden teljesítés és visszacsatolás alól mentesít.

Pedig a megfelelő integráció teljesítményjavulást hoz (Berk, 1983; McGregor, 1998; Arató, 2014).

### A mentesítések és megsegítések mint a diszkrimináció alapjai

A mentesítések tükrében elsöre nem tűnik problémának, hogy gyenge teljesítménye alapján a tanuló nem kerül perifériára. A valóságban azonban a tanuló „leszakadhat”, azaz megállhat az egyéni fejlődésben – ráadásul minden következmény nélkül. Hiszen mindez értékelésben nem jelenhet meg, azaz, végső következményében, nem is bukhat meg. Kérdéses, hogy innentől mi motiválja őt, hogy minimális szinten elsajátítsa azt a tananyagegységet, ami számára éppen a legnagyobb problémát okozta. Felmerül annak a lehetősége is, hogy a sajátos nevelési igény diagnózisa így vonzóvá válik a tanulók számára is, hiszen általa kibújhatnak köteleességeik alól, konzekvencia

nélkül „nem teljesíthetnek”. A pedagógus pedig eszköztelenné válik.

Mindez mintha azt üzenné, hogy a magyar közoktatás a gyógypedagógiai rendszerrel karöltve sem alkalmas arra, hogy a tanulási zavaros tanulókat hatékonyan oktassa. Közösen sem képesek elérni, hogy az ép intellektusú tanulók teljesítsék a tantárgyi minimum követelményeket. Hiszen magától adódik, hogy egy ép intellektusú

tanulónak eszközök segítségével képesnek kell lennie matematikai alapműveletek megoldására, idegen nyelv elsajátítására szóban vagy írásban, nyelvvizsgán értékelhető szintet elérve. Tovább szű-

kítve, akár tananyagtartalmakra vonatkoztatva: teljes mértékben elképzelhető, hogy diszlexia, diszgráfia diagnózisa mellett olyan a képességprofil, hogy a helyesírási szabályok elsajátíthatóak, tanulhatóak és alkalmazhatóak, legfeljebb a hallás utáni írásmód jelenthet problémát. Ilyen esetben semmi nem indokolja a mentesítést. Azonban a szülőnek jogában áll, hogy ennek ellenére is kérje a felmentést, és a kérése gyakorlatilag nem utasítható el.<sup>17</sup>

Fentebb említettük már, hogy a középfokú és szakképző iskolák, illetve a felsőoktatási intézmények egyre bizalmatlanabbak a tanulási zavaros tanulók teljesítményével kapcsolatban. A továbbtanulási tájékoztatókban találhatunk olyan intézményeket, melyek felhívják a figyelmet arra, hogy a tanulási zavar kizáró ok, illetve azt adott

<sup>17</sup> A mentesítések kapcsán gyakorlatilag érintetlen maradt az a szabályozás, melyet még a 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet vezetett be. Azaz, hogy az iskola igazgatója a mentesítésről szóló döntéséhez beszerzi a tanuló osztályfőnöke és az adott tantárgyat tanító pedagógus véleményét. Az iskola igazgatója egyetértésének hiányában a szakértői és rehabilitációs bizottság vezetője vagy az általa kijelölt szakértői bizottsági tag dönt a vizsgálat szükségességéről vagy a kérelem elutasításáról. Az elutasításról szóló döntést írásba kell foglalni. Amennyiben az abban foglaltakkal a szülő nem ért egyet, a gyermeke lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye szerint illetékes jegyzőnél államigazgatási eljárást indíthat a döntés megváltoztatására. A precedensek alapján így a mentesítés a szakmai szervezettől függetleníthető.

esetben nem veszik figyelembe. Ilyen a *Rendészeti Szakközépiskola* tájékoztatója is 2016/17-re szólóan:

A rendészeti tiszthelyettes képzésben a központilag meghatározott tantárgyak oktatása minden tanuló részére kötelező, az alól felmentés nem adható még abban az esetben sem, ha a jelentkező korábban, a középiskolai tanulmányai során, vagy az érettségi vizsga valamely tantárgya alól /pl. idegen nyelvi érettségi/ egyéb okból felmentést kapott! (*Tájékoztató*, 2016)

Ám mivel nincs *egységes szabályozás* arra, hogy elutasítható vagy felvehető-e adott szakra egy tanulási zavaros fiatal, ennek eldöntése az intézmény hatásköre. Nagy tehát annak veszélye, hogy adott esetben csak a jelentkezős évében derül ki, hogy éppenséggel kizáró ok lesz-e az SNI az adott iskolában vagy sem.

Mindennek háttérben az a jogi korlát állhat, hogy ha adott esetben egy tanuló matematikából mentességgel rendelkezik, akkor semmilyen teljesítmény nem kérhető rajta számon ezen a kompetenciaterületen. Ezzel pedig máris kizárta magát a szakmatanulásból, ugyanis *erre utalva* utasítják el. Részben – az iskola szempontjából – jogosan. Mivel a felvételi eljárás központilag zajlik, semmilyen eszköz nem létezik a mostani rendszerben arra, hogy a mentesítések ellenére ellenőrizni lehessen, rendelkezik-e a jelentkező azokkal az alap-

ismeretekkel és kompetenciákkal, amelyek a szakmai tárgyak elsajátításához nélkülözhetetlenek. Ezt a logikát átvette a felsőoktatás is, így a legtöbb esetben a belügyi, pedagógiai és orvosi pályáról már most automatikusan kizárják az SNI tanulókat – akár már a jelentkezésnél.<sup>18</sup> Ha *vizsgálható lenne* egy alternatív felvételi eljárás keretén belül, hogy az SNI tanuló rendelkezik-e a mentességek ellenére alapvető kompetenciákkal, akkor akár alkalmaznak is bizonyulhatna a felvételre. A felelősséget sok esetben a diagnosztikára terelik, mondván: miért is kapott SNI státuszt a tanuló, illetve miért is kért mentességet! Miközben a tantárgyi mentesség és mentesítés alapvetően arra is való, hogy ismét motiválttá tegye a tanulót a (legalább) minimális ismeretek elsajátítása iránt,

az olvasászavartól akár az olvasásképtelenségig is eljuthat a tanuló

és hogy adott esetben egyes területeken lehessen esélye a minimum alatt teljesíteni. Ha ilyen motivációi és lehetőségei nincsenek, akkor maga a teljesítés

kísérletét kísérő szorongás lehet olyan komoly tényező, ami miatt például az olvasászavartól akár az olvasásképtelenségig is eljuthat a tanuló.

Az alternatív értékelési lehetőségek hiánya olyan helyzetet hoz létre, ahol nincs jó megoldás. Az a „józan” szülő, aki átlátja a fentieket, és mérlegelni kezd, hogy érdemes-e fenntartani a sajátos nevelési igény státuszát vagy elfogadni a tantárgyi mentesítéseket, arra kényszerül, hogy letagadja a problémát. Amely azonban ettől még nagyon is létezhet, és ha nem kap fejlesztést a tanuló, akkor nem várható a fejlődés sem.

<sup>18</sup> Számos esetben a *Felvi.hu*-n tájékozódva derülhet ki, hogy a sajátos nevelési igény kizáró ok lehet adott pályára már a jelentkezés során. Pedagógusképzés esetében korábban ilyen volt a *Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felntötképzési Kar*, *Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar*, *Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar*, *Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar*. Azonban ez minden évben változik, ezért szinte nyomom követhetetlen. Törvény közvetlenül nem szabályozza, hogy a felsőoktatási intézmények saját hatáskörben miként rendelkezhetnek ezzel kapcsolatban, ami komoly hiányosság.

#### 4. ÁRNYÉKOKTATÁS A GYÓGY-PEDAGÓGIAI ELLÁTÁSBAN

A korábbi példák alapján látható, hogy valaki megállapított sajátos nevelési igény ellenére is hatékony fejlesztés híján maradhat, illetve a szülő nyomás alá kerülhet, hogy megszüntesse a sajátos nevelési igény státuszát a továbbtanulás előtt. Ezáltal azonban elesik az államilag támogatott fejlesztéstől, így kénytelen piaci alapon szolgáltatást vásárolni – ha anyagi forrásai erre lehetőséget biztosítanak. Egyértelmű, hogy esetlegesen a tanulási zavar okozta gyenge teljesítmény, bukás elkerülésében a „plusz óra vásárlása” lehet a szülő szemében a megoldás, ha nem lát garanciát a segítségre a formális oktatás részéről. Az árnyékoktatás (vagy jelen esetben „árnyékfejlesztés”) térhódítása azonban kifejezetten veszélyes lehet, mert szakmailag és anyagiilag is szabályozatlan, szakmai specifikumát tekintve pedig komoly minőségbiztosítás híján van (Máth, Mező, Abari és Mező, 2015). Összességében vélhetően a társadalmon belüli esélykülönbségeket is növeli.

A tanulási zavaros gyermekek árnyékoktatásáról sajnos nincs elérhető statisztika. Ahogy arról sincs adat, hogy a tanulási zavaros gyermekek hány százalékát sújtja a bukás, bár egy felmérés alapján nincs releváns különbség a többi tanulóhoz képest (Szekeres, 2014). Ugyanez a kutatás azonban azt állítja, hogy a tanulásban akadályozottak 25%-kal magasabb mértékben lehetnek érintettek. Feltétlenül szükséges és érdemes lenne kutatni a témát. A merev

ellátórendszer, az alacsony hatékonyságnak vélt fejlesztés és a szakemberhiány miatt a szülők számára vonzóbbnak tűnhet egy intenzívebb és individuális fejlesztést ígérő terapeuta szolgáltatása.

Mindez a többségi oktatásban megszokott *korrepetálás* esetéhez hasonló – de sokkal veszélyesebb, hiszen a gyógypedagógiai ellátórendszerbe bekerülő gyermekek és tanulók – szüleikkel együtt – sokkal

sérülékenyebbek, számos kudarcra vannak már túl. Ráadásul a tanulási zavar specifikus fejlesztést igényel, ahogy a beszéd- és figyelemzavar is. Ezek a szülők és gyerekek könnyen csodákat ígérő

délutáni mozgásfejlesztések, terápiák és hasonló, sokszor igen drága szolgáltatások hirdetőinek is áldozatául eshetnek. Természetesen remek szakemberek és terápiák lehettek fel az állami ellátórendszeren kívül is, ez kétségtelen, de az esetek többségében a szülő magára marad annak eldöntésében, hogy valóban „szakértő kezek közé” került-e a gyermeke.

Érvelhetünk azzal, hogy az állami rendszeren belül is a pont annyira érvényesül a kontraszelekció, mint azon kívül, de ez nem érv arra, hogy szabályozatlanul hagyjunk egy területet.

Az inkompetens fejlesztés szerencsés esetben csak az értékes időt veszi el a fejlesztéstől, de okozhat nagyobb bajt is. A *Btk.* megfogalmazza a kuruzslás tényállását az egészségügyben, de ezt kívánatos lenne az árnyékoktatásra és „árnyékfejlesztésre” is kiterjeszteni.

Etikai problémát vet fel, hogy az árnyékfejlesztést akár azok is végezhetik,

elesik az államilag támogatott fejlesztéstől, így kénytelen piaci alapon szolgáltatást vásárolni

könnyen csodákat ígérő délutáni mozgásfejlesztések, terápiák és hasonló, sokszor igen drága szolgáltatások hirdetőinek is áldozatául eshetnek

akik később a diagnosztikai feladatokat is ellátják – hiszen a személyes érintettség következtében sérülhet az előítélet-mentesség, melyre a szakértői bizottságok protokollja is kitér.<sup>19</sup> Igaz, hogy így legalább kompetens szakember foglalkozik a gyermekkel, ez azonban etikátlan, hiszen előfordulhat, hogy később a szakértői bizottságban dolgozó logopédusnak a privát fejlesztés során ellátott gyermeket kell vizsgálnia. Ezzel sérül a függetlenség és az elfogulatlanság elve.

## 5. MEGOLDÁSI JAVASLATOK

Elsőként fontos leszögezni, hogy a tanulási zavar több okra vezethető vissza és több tényezőre bontható, így vizsgálatokor nem lehet csak egy szempontot figyelni (*Gyarmathy*, 1998). Szükséges annak átgondolása, hogy a hazai tanítási metodika maga vajon hozzájárulhat-e ahhoz, hogy a KSH adataiban is tetten érhető módon évről évre növekszik a tanulási zavaros gyerekek száma! Érdemes komolyan venni azt a felvetést, hogy a kooperatív tanulásszervezési módszer vagy a projekt módszer hatékonyabbá tenné az inklúziót, és segítene javítani a teljesítményt (*Varga*, 2015).

a gyógypedagógiai kompetencia eszközt ad a pedagógus kezébe

a teljesítményük miatt leszakadók kaphassanak adekvát, adott esetben gyógypedagógiai fejlesztést diagnosztika nélkül is

Nagyon fontos lenne, hogy a teljesítményük miatt leszakadók kaphassanak adekvát, adott esetben gyógypedagógiai fejlesztést diagnosztika nélkül is.

Azt is hangsúlyozni kell, hogy a diagnosztika kimondása csak az első lépés – és senkit nem mentesít a munka vagy a felelősség alól. A gyógypedagógiai fejlesztés nem teszi szükségtelemmé a differenciálást a pedagógus részéről, hanem azt körvonalazza, hogy milyen elvek mentén dolgozzon a tanórán. Illetve ha a „többségi” pedagógus, aki a tanórákat, szakórákat tartja, több gyógypedagógiai kompetenciával rendelkezne, magabiztosabb, toleránsabb volna. Jelenlegi kutatásom alapján elmondható, hogy a sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos pedagógus attitűd Baranya megyében a két szélsőség felé mozdult. Egy nemrég lezajlott, 200 pedagógus megkérdezésével végzett felmérés megmutatta, hogy a gyógypedagógiai kompetencia (más tényezőkkel együtt) eszközt ad a pedagógus kezébe.<sup>20</sup> Azok a pedagógusok befogadóbbak, akik rendelkeznek valamilyen mértékű gyógypedagógiai előképzettséggel. A pedagógusképzésbe fokozatosan be kellene vezetni az általános gyógypedagógiai kompetenciák fejlesztését, a kimeneti követelmények között pedig meg kellene jeleníteni azokat.

<sup>19</sup> A szakértői bizottsági tevékenység területére kifejlesztett protokollban megjelenik mint fontos szociális kompetencia az „Előítélet-mentesség: elfogultság nélküli gondolkodás” (*Nagyné, Csepregi, Puhala és Bozsikné Víg*, 2014). Amennyiben anyagi kapcsolat fűzi a vizsgált személyhez, illetve hosszas terápiás kapcsolatban álltak vagy állnak a vizsgálat során, megkérdőjelezhető a független vizsgálat.

<sup>20</sup> TÁMOP-4.2.2.B-15/KONV-2015-0011 *Tudományos képzés műhelyeinek támogatása – A pedagógus attitűd hatása az inklúzió folyamatára és a tanulói tudástartalmak alakulására*. Letöltés: <http://pii.pte.hu/content/tamop-422b-15konv-2015-0011-0> (2017. 03. 12.)

<sup>21</sup> Ennek tükrében például elég komoly jelzés, hogy a Pécsi Tudományegyetem pedagógusai számára kijelölt gyakorló intézmények kivették alapító okiratukból, hogy fogadnának tanulási zavaros gyerekeket.

A statisztikai adatok tükrében egyértelmű, hogy egyre nagyobb szükség lesz a tanulási zavar ellátásához kapcsolható gyógypedagógiai tudásra.<sup>21</sup> A pedagógusképzésbe beemelt gyógypedagógiai kompetenciák fejlődése csökkenthetné a diagnózis iránti föltétlen igényt! Hiszen a szülők és a pedagógusok küldik a gyerekeket a szakértői bizottságokhoz. Ha pontosabban fel tudná mérni a pedagógus, hogy mikor van szükség a vizsgálatra – ez pedig gyógypedagógiai kompetenciákat feltételezne –, akkor a szakértői bizottsági rendszer működése is javulhatna. Ezt bizonyítja, közvetve, hogy pl. Baranya megyében a szakértői bizottsági vizsgálat mellé csatolt kérelmek, melyben a kérelmező pedagógusok a tanulókat jellemzik, az esetek nagy számában legfeljebb csak a gyenge teljesítményre utalnak, vagy viselkedésszövegeket említenek.<sup>22</sup>

Az értékelés és minősítés módszere is fontos tényező, melyben kevés a segítsége a sajátos nevelési igényű gyermekek oktató-nevelő pedagógusnak. Ebben sajnos a *Kerettanterv* és az *Irányelvek* nem nyújtanak kellő támaszt, ráadásul az óraszámok és jogosultságok jogi szabályozása csak tovább bonyolítja a helyzetet. Legyen alapvető elv, hogy *csak a feltárt képesség-struktúra fényében, holisztikus szemlélettel értelmezhető a teljesítmény*. Kívánatos volna a részletes szöveges értékelés „újralfelfedezése” is a tanulási zavaros gyermekek esetében.

Könnyen belátható, hogy a központi és uniformizált elvárások és felvételi rendszerek vesztesei a sajátos nevelési igényű tanulók, akik épp *sajátos igénye-*

*iket* nem tudják érvényesíteni a jelenlegi rendszerben. Tarthatatlan állapot, hogy a közép- és felsőfokú oktatási intézmények szabályozatlanul és önkényesen dönthetnek arról évről-évre, hogy nem vesznek fel sajátos nevelési igényű gyermekeket, illetve indoklás nélkül megtehetik, hogy nem veszik figyelembe a szakértői véleményt. Ezt a jelenleg diszkriminatív gyakorlatot szabályozni kellene, és a döntésbe bevonni az érintett intézményeket is, ugyanis így pályaválasztáskor kiszolgáltatottá válnak

a sajátos nevelési igényű gyermekek, illetve szüleik.

Az idejében megkezdett differenciálással és a tanórákba illesztett fejlesztő jellegű foglalkozásokkal nagyon sokat

tehetne a pedagógus azért, hogy késleltesse a tanulási zavar kialakulását, csökkentse súlyosságát. A tanulási zavar, ha nem is ott keletkezik, de rosszabbodhat a tanórán. Olvasási problémák értelemszerűen olvasás közben jelentkeznek, ezért fontos lenne, hogy a probléma jelentkezését felkészülten fogadja a pedagógus, hogy szakmai kompetenciái azonnali és adekvát választ tegyenek lehetővé. Tudjuk, hogy adott tanári jellemzők döntő hatásúak lehetnek a tanuló teljesítményére (*Hermann*, 2011). Erre megoldást nyújthat a pedagógusképzésbe beemelt gyógypedagógiai kompetenciákon túl a vonatkozó jogszabályok átgondolása. Lehetővé kellene tenni, hogy probléma esetén gyógypedagógus által tartott fejlesztő foglalkozáson is részt vehessen az érintett tanuló, mindenfajta diagnózis nélkül is, már a probléma jelentkezésekor. Ez szinte utópisztikus elképzelésnek tűnhet a hazai oktatásban, noha Európában számos példa

kívánatos volna a részletes szöveges értékelés „újralfelfedezése”

<sup>22</sup> Következő kutatásom kiegészítése is lehetne, hogy a Baranyai Pedagógiai Szakszolgálat – Megyei Szakértői Bizottságában végzett eddigi munkám során beérkezett kérelmeket tartalomlelemzésnek vessem alá, hogy mindez tudományos alapossággal is igazolható legyen.



van rá (Réthyiné, 2014). A diagnózis nélkül fejlesztést végző gyógypedagógus segíthetne azt is eldönteni, hogy valóban szükség van-e a vizsgálatra a továbbiakban.

El kell oszlatni a kételyeket és mítoszokat a tanulási zavaros gyerekek gyengébb teljesítményével kapcsolatban, és objektív, országos felmérést kell végezni a helyzet jelenlegi állásáról. Hatalmas hiba volt, hogy korábban az Országos kompetenciamérések alól „kibújhattak” a tanulási zavaros gyermekek – a jelenlegi gyakorlat szerint pedig megírják ugyan, de az elért eredményeiket nem veszik figyelembe. Óriási szükség lenne friss adatokra a valós teljesítményükről. Bár ennek mérését a megyei szakértői bizottságok a felülvizsgálat rendszerén belül évek óta elvégzik, a felülvizsgálat tényleges *folymata és tartalma* felületesen szabályozott, így kérdéses, hogy megyei szinten összevethetőek-e az eredmények. Tehát szakmai szabályozásra is szükség lenne ezen a területen. A sajátos nevelési igényű gyermekek teljesítménye nem mérhető vagy értékelhető egy központi teszt alapján, minden esetben a képességprofilhoz mérten, egyénileg állapítható meg a fejlődés.

A jogi szabályozás, mely a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátását és diagnosztizálását érinti, nagyon sok kívánnivalót hagy maga után (Vida, 2015).

Hazánkban a tanulási zavar orvosi diagnózis is egyben, amely *mindig* feltételezi a problémák hátterében az idegrendszeri elváltozást. Abban az esetben is, ha erre csak közvetve tudunk következtetni. Ennek

jelentősége, hogy az SNI visszavonhatósága kérdéssé válik – egy *orvosi* diagnózis ugyanis nemigen vonható vissza *pedagógiai* tesztek eredményei alapján.<sup>23</sup> Az idegrendszeri

sérülés konstans, hatása ugyan kompenzálható, de megállapítása orvosi kompetencia. Elvi és szakmai kérdés, hogy miért szükséges minden tanulási zavar esetében strukturális idegrendszeri eltérést sejtetni, ha ez nem igazolható. Ha orvosi diagnózis a tanulási zavar, akkor vajon pedagógiai eszközökkel megszüntethető-e?

Gyógypedagógiai aspektusból a tanulási zavar „tünetmentesség” tehető, és ez lenne *az ellátórendszer és az iskolai integráció célja is*. Ha pedig a zavar nem jelenik meg a teljesítményben, akkor a diagnózis akár vissza is vonható, hiszen a folyamat megfordítható. Az idegrendszeri sérülés-

hez kötöttség – mint deklaráció – azonban ezt nem teszi lehetővé. Sok más külföldi modellben éppen ezért csak a fogyatékos-ság orvosi kategória. Érdemes lenne változtatni a hazai gyakorlaton és a változtatást törvényerőre emelni.

objektív, országos felmérést  
kell végezni a helyzet  
jelenlegi állásáról

egy orvosi diagnózis  
ugyanis nemigen vonható  
vissza pedagógiai tesztek  
eredményei alapján

<sup>23</sup> Korábban volt szó az OECD *disabilities, difficulties és disadvantage* kategóriáiról, illetve arról, hogy az OECD értelmezésében – pontosan a diagnosztizálhatóság miatt – csak az értelmi fogyatékos-ság megállapítása orvosi kompetencia. Nálunk az 1993-as közoktatási törvény azonban a tanulási zavarokra az „organikus okra visszavezethető” meghatározást alkalmazta. (Annak ellenére, hogy szakmailag az organikus háttér nem igazolható minden esetben, az csak az értelmi fogyatékos-ság esetében valós lehetőség.) Azóta nem történt előrelépés, jelenleg *pszichés fejlődési zavar* a tanulási zavar, ami szintén egyértelműen orvosi kategória, annak ellenére, hogy a már említettek alapján szakmailag ez nem egyértelműen indokolható – jelenleg ráadásul nincs is olyan pedagógiai teszt, mellyel a pszichés zavar egyértelműsíthető vagy elvethető. (Vida, 2014)

Ma Magyarországon pedagógusok, óvodapedagógusok, gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok, pszichológusok szabadon szervezhetnek, hirdethetnek képesség- és/vagy személyiségfejlesztő programokat. Azonban az ígért fejlesztő hatásra nincs semmi garancia, annak ellenére, hogy adott programok eredményessége mérhető adat, mely az érintetteknek biztosíték lehetne. Ráadásul ilyesfajta adatelemzés elvégzését semmilyen előírás nem teszi kötelezővé. Érdemes lenne a programok akkreditációjakor ezt átgondolni.

Összefoglalásként: nehezíti tehát a tanulási zavaros gyermekek, tanulók fejlődését, fejlesztését a magas osztálylét-

szám, az eszköz és kompetencia nélküli pedagógus, a nem hatékony, rosszul felépített ellátórendszer, a diagnózisközpontú gondolkodás, a részképességek alapján létrejövő diszkrimináció és a továbbtanulás ellehetetlenítése, a törvényi kategóriák elhibázottsága, a folyamatos forráskivonás és az árnyékkutatásba kényszerített tanulók, szülők és szakemberek. A felsoroltak miatt a tanulási zavar nagyon sokszor stigma lesz, és a diszkrimináció szinte intézményesül. Ameddig ezen nem változtatunk, addig csak „látszat-integrálunk”, az inklúzió pedig csak utópisztikus elképzelés marad, ahogy maga a befogadó társadalom is.

## IRODALOM

- Aáry-Tamás Lajos és Öri Magdolna (2006, szerk.): *Az oktatási jogok biztosának beszámolója 2006. évi tevékenységéről*. Aáry-Tamás Lajos, Budapest. Letöltés: <http://www.oktrbiztos.hu/ugyek/jelentes2006/besz2006.rtf> (2016.10.13.)
- Az alapvető jogok biztosának jelentése az AJB 343/2015. számú ügyben (2015): Letöltés: <http://bit.ly/2otF70R> (2016.10.13.)
- Arató Ferenc (2014): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat*. 1. 1. sz., 45–58.
- Berk, R. A. (1983): Learning disabilities as a category of underachievement. In: Fox, L. H., Brody, L. és Tobin, D. (szerk.): *Learning disabled gifted children: Identification and programming*. University Park Press, Baltimore, 51–76.
- Ceglédi Erzsébet és Máth János (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*. 13. 4. sz., 23–46.
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest, 139–167.
- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2002): *A leszakadás regionális dimenziói. Kutatási jelentés az OM számára*. Oktatókutatás Intézet, Budapest.
- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 429–461.
- McGregor, Gail és Vogelsberg, R. Timm (1998): *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practices about Inclusive Schooling*. Allegheny Univ. of the Health Sciences, Pittsburgh.
- Gyarmathy Éva (1998): Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában, iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 48. 11. sz., 68–76.
- Hermann Zoltán (2011): *Pedagógusok, az oktatás kulcsszereplői: összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.

- Juhász Valéria (2015): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. John Hattie: Visible learning – A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement. *Új Pedagógiai Szemle*, **65**, 9-10. sz., 120–135.
- Kocsis Mihály, Mrázik Julianna és Imre Anna (2012): Megközelítési módok a tanári kompetenciák leírásához. In: Kocsis Mihály és Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 61–75.
- KSH (2015): *Statisztikai Tükör, 2015. április 29.* Letöltés: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf> (2016.12.10.)
- KSH (2016): *Statisztikai Tükör, 2016. április 28.* Letöltés: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf> (2016.12.10.)
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. *Neveléstudomány*, **2**, 3. sz., 33–52.
- Máth János, Mező Ferenc, Abari Kálmán és Mező Katalin (2015): Fejlesztőprogramok hatásvizsgálatának matematikai statisztikai alapfogalmai. *Különleges Bánásmód*, **1**, 1. sz., 69–77.
- Nagyné dr. Réz Ilona és Mészáros Andrea (2012): *A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója*. Educatio, Budapest.
- Nagyné Réz Ilona, Csepregi András, Puhala Ildikó és Bozsikné Vig Marianna (2014): *A szakértői bizottsági tevékenység területére kifejlesztett protokoll*. Okker, Budapest. Letöltés: [https://www.educatio.hu/pub\\_bin/download/tamop342b/szakterületi\\_protokoll\\_konzultacio/Szakerto\\_i\\_bizottsag\\_szakterületi\\_protokoll.pdf](https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop342b/szakterületi_protokoll_konzultacio/Szakerto_i_bizottsag_szakterületi_protokoll.pdf) (2017. 02. 19.)
- OECD (2007): *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. Letöltés: <https://www.oecd.org/edu/school/40299703.pdf> (2017. 02. 20.)
- Őri Magdolna (2004, szerk.): *Az oktatási jogok biztosának beszámolója 2004. évi tevékenységéről*. Aáry-Tamás Lajos, Budapest. Letöltés: <http://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2004/besz2004.rtf> (2016. 10. 10.)
- Papp Gabriella (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, **102**, 2. sz., 159–178
- Réthy Endréné (2011): *Tanári teljesítmény-visszajelzés hatása a tanulók személyiségére*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Réti Mónika (2009): Az árnyékoktatás. In: Csermely Péter (szerk.): *Szárny és Teher: A magyar oktatás helyzetének elemzése – háttéranyag*. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> (2016. 10. 10.)
- Sarkady Kamilla és Zsoldos Márta (1993): Koncepcionális kérdések a tanulási zavar körül. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **48-49**, 3-4. sz., 259-270.
- Szekeres Ágota (2014): *A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása*. Kézirat. Letöltés: [http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/snis\\_fiatalok\\_lemorzsolodasa\\_final.pdf](http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/snis_fiatalok_lemorzsolodasa_final.pdf) (2016. 01. 30.)
- Szenczi-Velkey Beáta és Szekeres Ágota (2015): *Országos kompetenciamérés adaptációja sajátos nevelési igényű tanulók számára*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Tájékoztató a 2016/2017. tanévben induló rendőr tiszthelyettes szakképzés felvételi követelményeiről és eljárási rendjéről (2016): Letöltés: [http://www.mrszki.hu/images/docs/felvi/felvi\\_egyecs/felv\\_egyecs\\_16.pdf](http://www.mrszki.hu/images/docs/felvi/felvi_egyecs/felv_egyecs_16.pdf) (2016. 11. 05.)
- Torda Ágnes (2007): Jövönk, jelenünk tükrében. *Gyógypedagógiai Szemle*, **35**, 1. sz., 27-34. Letöltés: [http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu\\_id=102&cid=10&jaid=74](http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&cid=10&jaid=74) (2016. 11. 05.)
- Varga Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Neveléstudományi Intézet – Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlislöck Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Vida Gergő (2015): A tanulási zavarok hazai kategorizálásának problémái. *Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat*, **3**, 3. sz., 33-51.
- Vida Gergő (2016): A pedagógus attitűd hatása az inklúzió folyamatára és a tanulói tudástartalmak alakulására. In: Márhoffer Nikolett, Szalacsi Alexandra és Szücs-Rusznak Karolina (szerk.): *Horizontok és dialógusok: Absztraktkötet*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet.

14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról

2011. évi CXCV. törvény (a hatályos köznevelési törvény)

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

Köznevelés-fejlesztési stratégia (2014): Letöltés: <http://www.kormany.hu/download/6/fe/20000/Köznevelés-fejlesztés.pdf> (2016. 10. 13.)

A mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei (2011): Letöltés: <http://www.nefmi.gov.hu/kkk> (2017. 03. 20)

