



**DEBRECENI
EGYETEM**

EFOP-3.1.2-16-2016-00001 „A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli
iskolaelhagyás megelőzése érdekében”

**Kutatáson alapuló tanulmány a sajátos nevelési igényű és a
tanulási nehézségekkel küzdő tanulókkal való foglalkozás
eredményességének növelése érdekében**

Továbbképzési programok fejlesztését megalapozó kutatási háttér tanulmány

Pusztai Gabriella

2018

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFECTETÉS A JÖVŐBE

Tartalom

Absztrakt	3
Fogalmi alapvetés	4
A részképesség-zavar és a tanulási nehézségek problémájának területi sajátosságai	8
A középiskolai tanulói perspektíva	13
A részképesség-zavarral küzdő tanulók társadalmi háttere	14
Tanulás módja, eredményessége, jövőtervek	16
A részképesség-zavarokból eredő tanulási nehézségek továbbélése	19
A pedagógusok perspektívája az iskolai esettanulmányok alapján.....	25
Nagyvárosi többcélú köznevelési intézmény.....	25
Tiszántúli vidéki város középiskolája	28
A probléma megjelenése egy kisvárosi általános iskolában.....	30
A pedagógusinterjúk tapasztalatai	33
A kutatás konklúziói a tanárképzési és -továbbképzési programok fejlesztésére vonatkozóan	34
Hivatkozott szakirodalom	36

Absztrakt

A sajátos nevelési igényű és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók eredményessé tétele jelentős kihívást jelent a pedagógusmunkában. Az utóbbi másfél évtizedben kialakultak az intézményi keretek a probléma azonosítására és –noha nincs elegendő szakember–összességében a kezelésére is. A kérdéskör bekerült a pedagógusképzés kurrikulumába is. A probléma előfordulását vizsgálva komoly regionális eltéréseket tapasztaltunk. Meglepő módon a hátrányos helyzetű tanulók és a gyenge matematika és szövegértés kompetenciával rendelkezők magas aránya együtt járt a sajátos nevelési igényű és a tanulási nehézségekkel küzdők alacsonyabb arányával. A területi elemzés, a tanulói és hallgatói kérdőíves vizsgálat valamint a pedagógusokkal készített fókuszcsoportos kikérdezés egyaránt azt mutatta, hogy a jelenség számos társadalmi-kulturális tényezővel összefonódva jelentkezik, s a felderítés és a kezelés szempontjából régióink hátrányban van, s a pedagógusképzésnek a jelenleginél proaktívabban kell foglalkoznia a kérdéssel. A kutatás tapasztalatai alapján javaslatokat fogalmazunk meg arra vonatkozólag, hogy az érintett tanulói csoportok eredményesebbé tétele érdekében milyen tartalmi fejlesztés lenne szükséges a tanárképzésben és a tanártoábbképzésben.

Kulcsszavak: *sajátos nevelési igényű tanulók, tanulási nehézségekkel küzdő tanulók, területi egyenlőtlenségek*

Fogalmi alapvetés

A 2011. évi CXC. 4.§ 13. a kiemelt figyelmet igénylő tanulókat két fő kategóriába sorolja, a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjára valamint a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók csoportjára. A különleges bánásmódot igénylő tanulói csoporton belül is három kategóriát különít el, a sajátos nevelési igényű tanuló (SNI), a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló (BTMN), valamint a kiemelten tehetséges tanulók köre. A 2011. évi CXC. 4.§ 24. szerint sajátos nevelési igényű „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján (1) mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy (2) pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”.

A sajátos nevelési igényű, mozgásszervi fogyatékosággal élő tanulóokra a mozgásképesség hiánya vagy beszűkülése jellemző (Gordosné 1996). Megkülönböztethetők testi fogyatékos tanulók, akik fogyatékoságukat valamilyen fejlődési rendellenesség vagy baleset következtében szerezték, illetve idegrendszeri eredetű mozgásfogyatékosokat, akik esetében az ok lehet bénulás, melynek eredménye a mozgásképesség csökkenése vagy túlmozgás is lehet. A sajátos nevelési igényű, érzékszervi fogyatékosággal élő tanulóknak hallás- és látássérülésükkel együtt kell teljesíteniük az oktatási rendszerben. Hallásfogyatékoság lehet organikus vagy idegrendszeri eredetű, ám az ismeretszerzés és az iskolai szocializáció nehézségeit idézi elő (Gordosné 1996). A 25-40 dB közötti hallásveszteség esetén enyhe nagyothallásról beszélünk, közepes súlyos nagyothallásról 40-60 dB közötti, súlyos nagyothallásról 60-90 dB közötti hallásveszteség esetén, 90-110 dB közötti hallásveszteség pedig már siketséget okoz. A látássérült tanulóknak a tájékozódás, az ismeretszerzés és a szocializáció akadályoztatottságával kell megküzdeniük az iskolában. Eredetét tekintve fizikai, kémiai és mechanikai sérülésről, s a sérülés típusát meghatározza, hogy a látási analizátor mely részeinek funkciózavarával kell számolni (Hracbéczy 2018). A sajátos nevelési igényű, *beszéd fogyatékos tanulók* beszéd és nyelvi zavart mutatnak (Gerebenné et al. 2012). Eredete tekintetében a korai fejlődése során a beszédfejlődés nem indul meg időben, vagy valamelyik területen hibás működés tapasztalható. Kommunikációs nehézségek, tanulási és teljesítménybeli zavarok, szocializációs problémák okozzák a tanulók speciális nehézségeit. A sajátos nevelési igényű, *autizmus spektrumzavarral élő tanulók állapota a*

személyiség egészét érinti, a szociális készségek, a kommunikáció, a fantázia, az alkalmazkodás nehézségei kiemelten jelennek meg náluk (Spaller 2006). Egyik típusa, a Kanner-szindróma alacsony szociális-kommunikációs-intellektuális aktivitással jár, míg az Asperger-szindróma esetében sokszor kiemelkedő intellektuális teljesítmények figyelhetők meg. Más tipológia szociális fogyatékoságként értelmezi az autizmust, s megkülönböztet közömbös, passzív, illetve bizarr típusú autizmus spektrumzavart. A közömbös típus esetében gyakran értelmi fogyatékoság is kimutatható (Spaller 2006). A sajátos nevelési igényű, *értelmi fogyatékos gyermekek* a sajátos nevelési igényűek egytizedét teszik ki. Eredetére jellemző, hogy a központi idegrendszer zavara miatt az értelmi funkciók sérültek, így nehézségként jelenik meg a tanulmányi és társadalmi környezetben való eligazodásuk. A szakirodalom három fokozatot különböztet meg, enyhe értelmi fogyatékosok, akiknek az intelligencia hányadosa 70-50 IQ pont között helyezkedik el, a közép súlyos értelmi fogyatékosoké 50-35 pont között, s a súlyos értelmi fogyatékosoké 35-20 IQ pont közötti (Gordosné, 1996; Spaller 2006).

A pszichés fejlődési zavarok okán sajátos nevelési igényű tanulók közé soroljuk a tanulási és figyelemzavaros, hiperaktív és a súlyos magatartásszabályozási zavarokkal rendelkező tanulókat. A tanulási zavarok körébe jellemzően a diszlexia, a diszgráfia és diszkalkulia tartozik. A diszlexia olyan tanulási zavar, amely az írás és illetve vagy az olvasás nehézségeivel jár, bár nem minden olvasási zavar diszlexia (Csépe 2012, 2013). A diszlexia oka fejlődési, illetve specifikus tanulási zavar, ami a magasabb szintű kognitív képességeket nem befolyásolja. A háttérben egyrészt a hallási és vizuális információfeldolgozás deficitjei, a munkamemóriában vagy a mentális lexikonban fellépő nehézségek, a mozgási analizátorok kapcsolatának sérülése vagy az analízis-szintézis gondolkodási művelet zavara állhat (Tarján 2008). Típusai a fonematikus diszlexia, amelyre a lassú olvasás, a késleltetett betűtanulás, a rendszeres betű- és szótagcsere, ismétlés, betűkihagyás vagy betoldás, illetve a betűsorrend felcserélése. Jellemzője, hogy a tanuló hallás után nehezen különbözteti meg a fonémákat, betűírásnál pedig elsajátítja ugyan a betű formáját, azonban nehezen tudja a hanghoz kapcsolni azokat. A másik típus az optikai diszlexia, ahol a vizuális ingerek pontatlan érzékeléséből eredeztethető a probléma. Ilyenkor a tanuló nehezen ismeri fel a betűket, vagy nehezen olvassa össze a szót. Tipikus tünet, ha egy hanghoz több betű képét kapcsolja a tanuló. A diszlexia háttérben térbeli tájékozódási zavarok is állhatnak, amelynek következtében a betűk térbeli elhelyezésének, az olvasási iránytartás képessége sérül. A diszlexiák egyik fő okának a laterális dominancia kialakulásának kritikus pontjait tartják,

vagyis, ha az agyfélteke dominancia kialakulását átszoktatással zavarják meg vagy megszakítják (Tarján 2008). A diszkalkulia esetén nem egyértelmű, hogy milyen rendszerek sérülése okozza a tanuló nehézségeit. Abban konszenzus van, hogy neurológiai diszfunkciók következtében létrejövő pszichés változás eredménye, amely normál intelligenciaszint mellett áll fent, s a matematikai tevékenységek nehezítettségeként jelenik meg (Dékány 1999). Legelterjedtebb diagnosztikai módszer hazánkban a Dékány-módszer (1999), amelyet intelligenciateszttel kiegészítve alkalmaznak. Egyik típusa a fejlődési eredetű, amelynek gyermekkorától észlelhetők a jelei, míg a szerzett diszkalkulia jellemzően felnőttkorban bekövetkezett valamilyen agyi sérülés következményeként kialakuló számolási zavar. A figyelemzavarok közül egyre gyakoribb a hiperaktivitással társuló figyelemzavar, ami ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) néven ismert. Korábban ritkán azonosították (Félegyházi-Gonda 2015). Jellemző tünetei a figyelemzavar, a nagyfokú impulzivitás és hiperaktivitás. Ha a súlyos figyelemzavar mellett a másik két tünet nem jelenik meg, ADD-ről (Attention Deficit Disorder) beszélünk. A további tünetek közül ki kell emelnünk olyan kognitív problémákat, mint a nagyfokú feledékenység, a koncentrációs nehézség, a tevékenységek megkezdésének nehézsége, a fáradékonyság, a csökkent energiaszint, a tervezés-szervezés nehézségei, a munkamemória gyengesége valamint csökkent problémamegoldó képesség és a gyenge időérzék. Az érzékszervek által közvetített ingerekre válaszul motorikus túlérzékenység is jellemezheti a figyelemzavaros tanulókat, egyesek ide sorolják a pszichoszomatikus betegségeket is. A tanulónak érzelmi és szociális területeken is nehézségei vannak (Félegyházi-Gonda 2015). Diagnosztikája önkitöltős tünetbecslő skálát tartalmazó teszttel, diagnosztikai interjúkkal illetve neuropszichológiai tesztekkel történik.

A tanulói pszichés fejlődési zavarait nem egyszerű azonosítani. A szakemberek szerint a jelenség terjedésében szerepet játszik a mozgásszegény gyermekkor, a gravitáció leküzdésének és a kép-kéz koordináció tapasztalatának elmaradása a játékokból, azonban ez egy egész generációt érint. Bizonyos képességek eltérő fejlődési üteme felkeltheti a szülők és óvópedagógusok gyanúját, ha túlzottan szertelen, nem lehet lekötni az óvodás figyelmét, s később, ha kisiskolás korban a tanuló kihagy, felcserél betűket, nehezen kezel mennyiségeket, számadatokat, könnyen elfárad szellemi aktivitás közben, a pedagógusok és a szülők együttműködése szükséges ahhoz, hogy a gyerekek eljussanak a megfelelő szakemberhez a probléma diagnosztizálása, a kompenzáló terápia elsajátítása és begyakorlása érdekében. A terápia otthoni és iskolai folytatása szintén kihívást jelent. Emellett a tanulók egy részéről nem derül ki, miért nem teljesít a képességeinek megfelelően, s még középiskolában is

segítség nélkül küzd a tanulással. Kutatásunk abból indul ki, hogy a szakértői vizsgálatok és az oktatási statisztikák adatai szerint a tanulási zavarral ténylegesen küzdők aránya egymástól is eltér, de még inkább jelentős területi és társadalmi különbségeket mutat, ami arra vall, hogy a pedagógusok egy sereg feltáratlan és kezeletlen problémával szembesülhetnek napi munkájuk során.

A jelenség köznevelési rendszer keretein belüli pedagógiai kezelését korábban az integráció, napjainkban egyre inkább az inklúzió kifejezéssel írjuk le. Miközben korábban a lakóhelyhez közeli, s az azonosított problémával nem rendelkező társakkal való együttnevelést, együttoktatást hangsúlyozták, az inklúzió az iskolai szervezet (inklúzió a bemeneti és az eredményességi, kiválósági kritériumrendszerben) valamint az oktatási folyamat újragondolásán nyugszik, s az inkluzív szemléletre épülő tervezés, az inklúziós program és az inklúzió alkalmazása mozzanataiból tevődik össze (Varga 2015, Berei 2017). A tevékenység eredményességének intézményi tényezői a speciális pedagógus kompetenciák, a pedagógusok attitűdjei és a támogató intézményi környezet, melynek a tanuló társak is részét képezik (Meijer 2001). Az évtized elején végzett regionális kutatásunk szerint a pedagógusok nem tartották elég erősnek saját felkészültségüket a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésére, és s ezen a téren kevésbé bíznak munkájuk eredményességében (Pető-Ceglédi 2012). Az utóbbi másfél évtizedben a pedagógusképzés részét képezi mind a speciális szakmai kompetenciák, mind az inklúzióval kapcsolatos attitűdök formálása, ezért bepillantást igyekeztünk nyerni abba, hogy az egyes tantestületek, pedagógus-közösségek milyen tapasztalatokkal rendelkeznek e téren, s milyen stratégiák szerint működnek napjainkban.

A sajátos nevelési igényű tanulók létszáma az utóbbi évtizedben nőtt a köznevelési és a felsőoktatási intézményekben egyaránt. Miközben az alapfokú intézményekben nem változott számottevően a sajátos nevelési igényű tanulók aránya 2005 és 2016 között, a középfokon tanulók körében 2,3%-ról 5,3%-ra emelkedett (Varga et al, 2017). A 2016-ban az általános iskolások 7,4%-a, a szakközépiskolások 16,5%-a, a szakgimnazisták 3,2%-a, valamint a négy osztályos gimnáziumok tanulóinak 1,7%-a sajátos nevelési igényű tanuló (Varga et al, 2017). Az integráltan valamint speciális tanterv szerint oktatott tanulók aránya is változott ebben a periódusban. Az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók aránya 0,7%-ról nőtt 4,5%-ra, míg a gyógypedagógiai tanterv szerint oktatott tanulóké 3%-ról 2%-ra csökkent (Varga et al, 2017). A vizsgált csoport felsőoktatásba való bekerülési esélyei is nőttek, s 2002/03-as tanévben mindössze 271 sajátos nevelési igényű hallgató tanult a felsőoktatásban, a 2010/11-es tanévben már 2134 (Laki, 2011). 2010-es évben felsőfokú tanulmányokat kezdő hallgatók körében az összes előnyben részesített beiratkozó hallgató

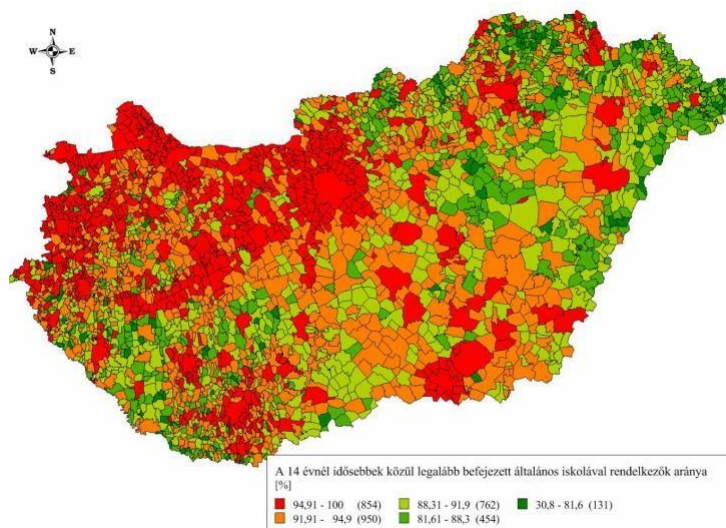
egynegyede volt sajátos nevelési igényű, ezek majd kétharmada tanulási zavarral küzdő (Hrabéczy 2018). Szemerszki megfigyelése szerint többnyire közvetlenül az érettségi után, de valamivel a szokásos kornál később jelentkeztek felsőoktatásban, vagyis a közoktatást az átlagosnál valamivel hosszabb idő alatt fejezik be, s kevesebben szereznek nyelvvizsgát a felsőoktatásba lépés előtt (Szemerszki, 2016). A fogyatékossgal élő hallgatók tanulmányaik során az előnyben részesítés részeként igénybe vehetnek az államilag támogatott féléven felül maximum plusz négy államilag támogatott félévet, ezt leginkább a tanulási nehézségekkel küzdők veszik igénybe (Hrabéczy 2018). A felsőoktatásban tanuló különleges bánásmódot igénylő tanulók szerint az iskolai karrierjüket a környezetük meg nem értése és pedagógiai inkompetenciája nehezíti meg leginkább (Duráczy, 2014). Az eredményes tanulmányi pályafutás hátterében a vizsgált tanulói csoportban a szülői támogatás mellett kiemelt szerepe van a pedagógusoknak. Pedagógusok hatása különösen szembetűnő azokban az esetekben, amikor a tanulónak nehézséget okozó probléma okát már iskoláskorban éppen tanárai fedezték fel (Hrabéczy 2018). A heti rendszerességgel tartott fejlesztő alkalmak mellett a releváns továbbtanulási cél megtalálásában is jelentős szerepet vihetnek a tanárok.

A részképesség-zavar és a tanulási nehézségek problémájának területi sajátosságai

A kutatásunk során felhasznált kvalitatív (fókuszcsoportos interjú) és kvantitatív (szakképzésben tanulók körében felvett survey) adatok és elemzésük előkészítéseként a 2016-os és 2017-es OKM tanulói és telephelyi adatok elemzését végeztük el abból a szempontból, hogy milyen regionális eltéréseket mutatnak a szövegértés és a matematika kompetencia teszteredmények összevetve a speciális nevelési igényű és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók arányával középiskola típusonként. Megállapítottuk, hogy miközben a szövegértés és a matematika kompetencia teszteredmények átlagai egyértelműen a legalacsonyabbak a Debreceni Egyetem vonzáskörzetét alkotó három északkeleti megyében, az identifikált speciális nevelési igényű és tanulási nehézségekkel küzdő középiskolai tanulók aránya az ország más részeiben jóval magasabb. Ennek alapján az a feltételezés fogalmazható meg, hogy régiókban jóval több részképesség-zavar és tanulási nehézség marad felderítetlenül és kezeletlenül, mint az ország más területein. Lássuk részleteiben az adatokat!

A hátrányos helyzetű tanulók területi mintázata összefüggő térségként jelenik meg az ország északkeleti részén, mely magába foglalja Szabolcs-Szatmár-Bereg megyét, Hajdú- Bihar megyét valamint Borsod-Abaúj-Zemplén megyét, továbbá hozzá kapcsolható Jász- Nagykun- Szolnok és Heves megye keleti területe is. A hátrányos helyzetű tanulók

csoportjában e térségekben felülreprezentáltak a roma/cigány gyermekek, egyértelmű az átfedés a roma/cigány népesség területi elhelyezkedése és azon területek között, ahol magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya (Híves 2015). A hátrányos helyzetű tanulók azonban nemcsak a roma/cigány közösségekből kerülnek ki, ugyanezek a területeken nagyon jelentős arányban élnek hozzájuk hasonlóan nehéz körülmények között olyan családok, akik nem vallják magukat a roma/cigány közösség tagjainak. A hátrányos helyzetűek létszámának kétharmadát veszélyeztetettként tartják nyilván a gyermekjóléti szolgálatok, földrajzi megoszlás szempontjából az ő arányuk Borsod-Abaúj-Zemplén és Hajdú-Bihar megyében a legjelentősebb. A veszélyeztetettségnek kitett és a különböző ellátórendszerekben is nyilvántartott gyermekek aránya pedig Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében a legnagyobb. Ahogy a térkép mutatja, az iskolázottság területi hátrányai szintén stabilan kitapinthatók (1. ábra).

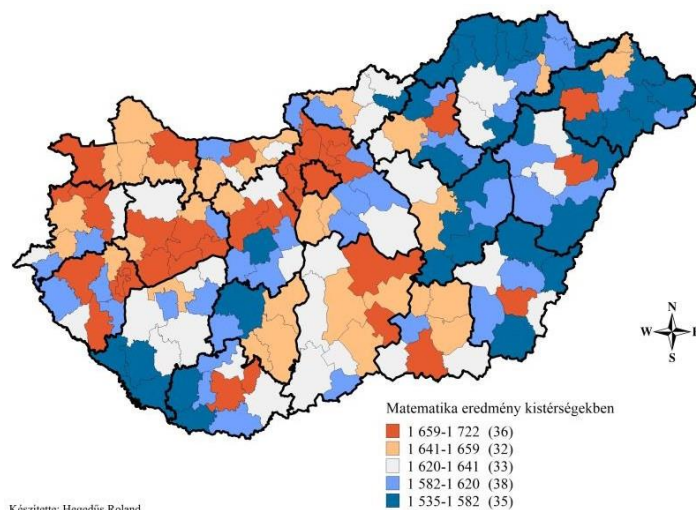


1. ábra: A legalább általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya a 14 évesnél idősebb népességből (Forrás: KSH Népszámlálás 2011, Híves Tamás térképe)

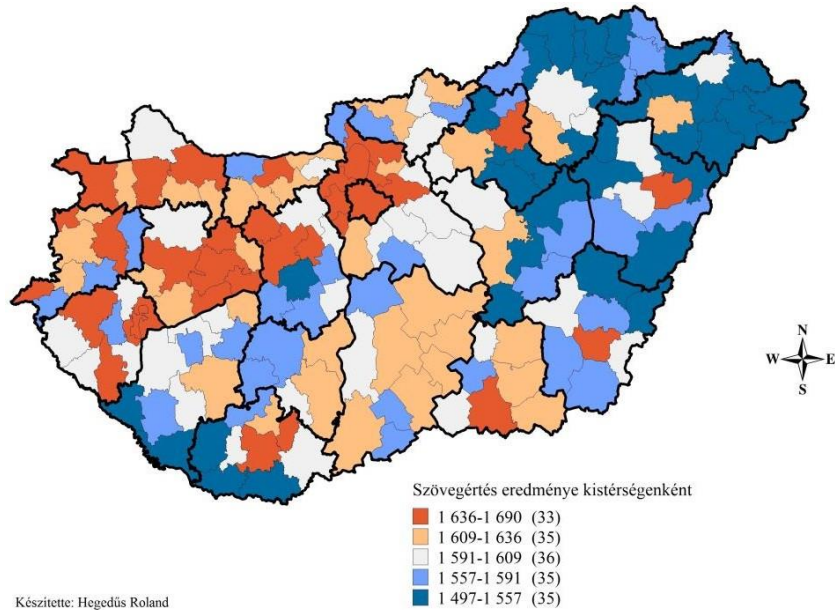
Az iskolai eredménytelenséghez kapcsolódó mutatók (évfolyamismétlők, a sok igazolatlan órával rendelkezők és a túlkoros tanulók aránya) szerint az ország északkeleti területe küzd a legtöbb kihívással. Az ország keleti felében azonban a leszakadó és lemaradó kistérségek nagyon sűrűn, lényegében tömbszerűen helyezkednek el. A felzárkóztatás sok helyen migrációval „valósul meg”, ami viszont azzal járhat, hogy a relatíve törekvőbb,

valamivel jobb társadalmi-kulturális helyzetben lévő tanulók –nagy valószínűséggel véglegesen– elhagyják az érintett térségeket, s így a leszakadás tovább súlyosbodik (Híves 2016, Hegedűs 2017). Esetünkben a kistérségek erős homogenitás mutatói, a tömörszerű szerveződés miatt iskolák sorában szembesülnek a szaktanárok speciális kihívásokkal (2. ábra).

A gyengébb OKM eredmények területi vetületei teljes mértékben egybecsengenek a hátrányos helyzet területi mintázatával. Ennek alapján elmondható, hogy ahol több a hátrányos helyzetű tanuló, ott az eredmények is gyengébbek (2. és 3. ábra). Esetünkben mind a szövegértési, mind a matematikai eredmények azt mutatják, hogy ezek a térségek szinte egybeesnek, annak ellenére, hogy általában a matematikai eredményre jóval kisebb mértékben van hatással a társadalmi háttér (Bacskai 2015).



2. ábra Matematika OKM eredmények a tanuló lakóhely kistérsége alapján
(Forrás: OKM 2016. 10. évfolyam)



**3. ábra: Szövegértés OKM eredmények a tanuló lakóhely kistérsége alapján
(Forrás: OKM 2016. 10. évfolyam)**

Az Országos Kompetenciamérés szövegértés adatainak területi elemzése is arra hívja fel a figyelmet, hogy az északkelet-magyarországi területeken szinte tömbszerűen egybefüggően helyezkednek el azok a kistérségek, ahol a tanulók eredményei a legalacsonyabb szintet érték el.

Az Országos Kompetenciamérés telephelyi adatai a középiskolák esetén is tartalmaznak információkat a sajátos nevelési igényű és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók arányáról. A telephelyi adatok, melyeket az iskolavezetők szolgáltatnak az iskoláról, megbízhatónak tekinthetők. Az intézmények iskolatípusonkénti adatainak megyénkénti átlagai azt mutatják, hogy az általunk vizsgált terület nem tartozik azok közé, ahol az iskolaigazgatók a legnagyobb arányú sajátos nevelési igényű és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulói arányokról tennének jelentést. Ha a megyéket sorba rendezzük aszerint, hogy a gimnáziumokban milyen arányban vannak sajátos nevelési igényű tanulók, akkor azt tapasztaljuk, hogy a dunántúli megyékben inkább magas a sajátos nevelési igényű gimnazisták aránya, viszont mindhárom északkeleti megyében a megyénként aggregált átlag alatti arányban vannak sajátos nevelési igényű tanulók a gimnáziumokban. A tanulási nehézséggel küzdő gimnazisták aránya szerint rendezve sorba a megyéket, szintén az átlag alatt vannak a vizsgált megyék. Ha a megyéket a sajátos nevelési igényű szakközépiskolások aránya szerint rendezzük sorba, akkor azt tapasztaljuk, hogy a dél-alföldi és a dunántúli

megyék intézményei összességében nagyobb arányban jelzik a problémát az átlagnál, miközben a Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben átlagosnál kevesebb sajátos nevelési igényű szakközépiskolást jeleznek. Egyedül a tanulói nehézségekkel küzdő szakközépiskolások arányát jelenti a vizsgált megyék közül az egyik átlagosnál magasabbnak.

Az adatokból nem következtethetünk arra, hogy az északkelet-magyarországi megyékben valóban alacsonyabb arányban fordulnak elő a középiskolákban a sajátos nevelési igényű és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók. A matematika és szövegértés kompetenciamérés területi adataival összevetve inkább az feltételezhető, hogy bizonyos részképesség-zavarok nem kerülnek felismerésre. Kérdés, hogy mi lehet ennek az oka. Nem merül fel a probléma kivizsgálásának igénye az iskolában, a pedagógusok nem észlelik a problémát, nem jelzik a szülőknek, vagy pedig a szülők a jelzés ellenére nem fordulnak a szakszolgálathoz, vagyis a probléma végül felderítetlen és kezeletlen marad, s további tanulási problémát, kudarcot, s végső esetben végzettség nélküli iskolaelhagyást eredményez.

1. táblázat: Sajátos nevelési igényű és tanulási nehézségekkel küzdő tanulók arányának megyénkénti átlagai az OKM telephelyi adatok szerint (Forrás: OKM 2017. 10. évfolyam)

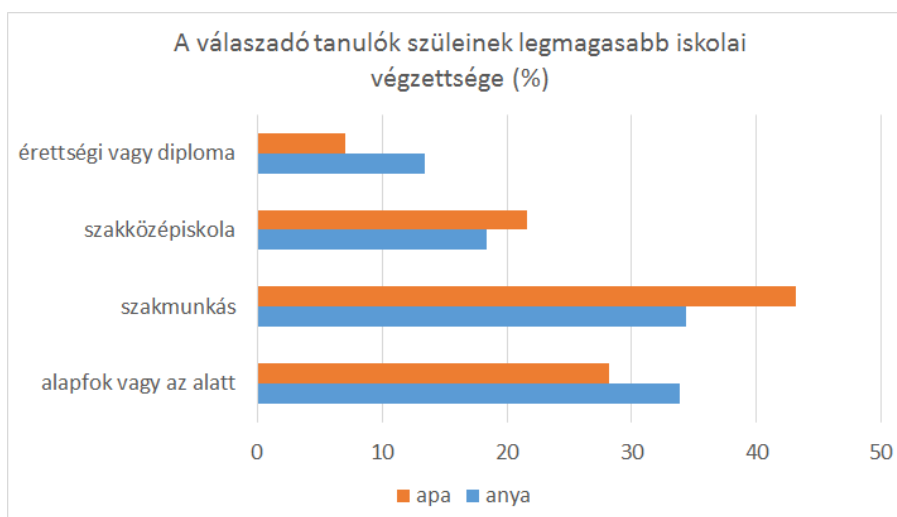
	Gimnáziumok				Szakközépiskolák			
	sajátos nevelési igény		tanulási nehézség		sajátos nevelési igény		tanulási nehézség	
1	Veszprém	13	Veszprém	9,76	Békés	21,52	Heves	21,84
2	Fejér	5,13	Budapest	8,9	Csongrád	21	Pest	19,93
3	Győr-Moson-Sopron	4,75	Baranya	7,26	Győr-Moson-Sopron	19,56	Veszprém	19,04
4	Baranya	3,97	Pest	6,4	Tolna	16,71	Békés	18,59
5	Csongrád	3,73	Jász-Nagykun-Szolnok	5,82	Baranya	16,6	Bács-Kiskun	18,57
6	Budapest	3,7	Komárom-Esztergom	5,57	Bács-Kiskun	16,31	Budapest	17,95
7	Tolna	3,48	Hajdú-Bihar	5,52	Veszprém	15,96	Zala	17,76
8	Somogy	3,4	Vas	5,27	Heves	15,12	Borsod-Abaúj-Zemplén	17,7
9	Borsod-Abaúj-Zemplén	3,15	Tolna	5	Pest	13,56	Tolna	17,29
10	Jász-Nagykun-Szolnok	2,79	Nógrád	4,5	Vas	13	Vas	16,48
11	Bács-Kiskun	2,77	Fejér	4,38	Zala	12,95	Baranya	15,96
12	Vas	2,47	Csongrád	4,09	Borsod-Abaúj-Zemplén	12,7	Hajdú-Bihar	15,68
13	Zala	2,18	Szabolcs-Szatmár-Bereg	4,09	Somogy	11,18	Nógrád	14,73
14	Békés	2,09	Borsod-Abaúj-Zemplén	3,92	Jász-Nagykun-Szolnok	10,64	Fejér	13,97
15	Szabolcs-Szatmár-Bereg	1,89	Győr-Moson-Sopron	3,89	Budapest	10,55	Jász-Nagykun-Szolnok	12,83
16	Komárom-Esztergom	1,86	Békés	3,36	Fejér	10,13	Győr-Moson-Sopron	12,75
17	Pest	1,82	Bács-Kiskun	3,27	Hajdú-Bihar	8,05	Somogy	12,53
18	Heves	1,14	Somogy	2,65	Szabolcs-Szatmár-Bereg	6,23	Szabolcs-Szatmár-Bereg	12,38

19	Hajdú-Bihar	1,08	Zala	2,47	Komárom-Esztergom	6	Csongrád	11,15
20	Nógrád	0,58	Heves	1,54	Nógrád	5,53	Komárom-Esztergom	10,85
Átlag	3,24		5,7		12,9		16,05	

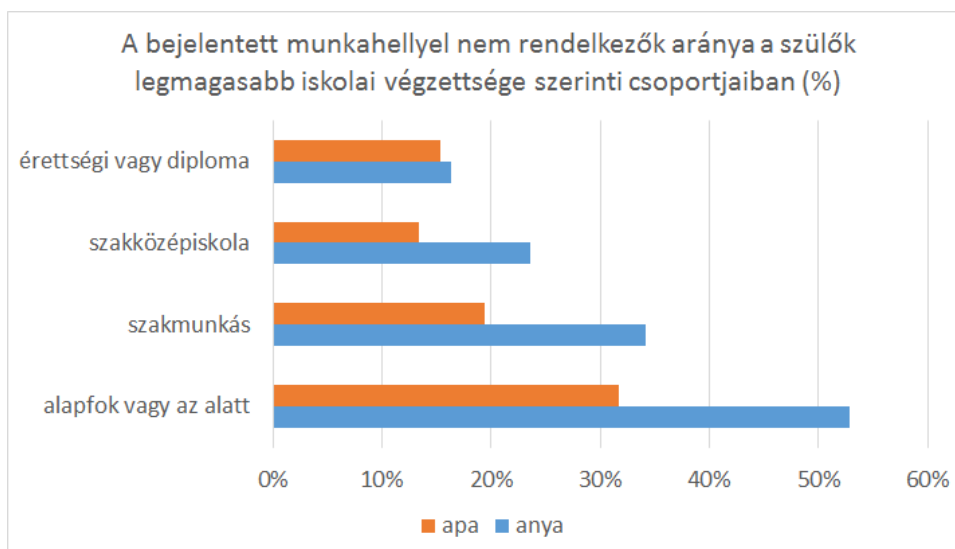
A középiskolai tanulói perspektíva

A kutatás során első lépésben arra törekedtünk, hogy azonosítsuk azokat a középiskolákat a Debreceni Egyetem beiskolázási körzetének fókuszában, amelyek nagyarányú sajátos nevelési igényű tanulóval rendelkeznek. A 2016. évi 10. évfolyamos telephelyi OKM adatbázisból leszűrtük, hogy a vizsgált térségben az intézményi adminisztráció megítélése szerint milyen arányban vannak jelen a sajátos nevelési igényű és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók. Jelen kutatás szempontjából azoknak az intézményeknek a kiválasztása volt a cél, amelyekben a régiós átlagot meghaladó arányú tanulói kontingenst jelentett az intézményvezetés. Ennek alapján nyolc középiskolát választottunk ki az adatfelvételre (*a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Bocskai István Gimnáziuma, Szakképző Iskolája és Kollégiuma Biharkeresztes; a Nyíradonyi Kölcsey Ferenc Gimnázium és Általános Iskola Nyíradony; a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Eötvös József Szakképző Iskolája; a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Karacs Ferenc Gimnáziuma és Szakképző Iskolája Püspökladány; a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Szilágyi Dániel Gimnáziuma és Szakképző Iskolája, Hajdúhadház; a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum Bessenyei György Szakközépiskolája, Berettyóújfalu; a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum József Attila Gimnáziuma és Szakképző Iskolája, Polgár és a Debreceni Egyetem Balásházy János Gyakorló Szakközépiskolája, Gimnáziuma és Kollégiuma, Debrecen*). Ezen előzetes szűrés után kiválasztott iskolákban a 9. és a 11. évfolyam osztályait kérdeztük ki tanórai keretek között online és papír alapú kérdőív segítségével. A helyszínen kérdezőbiztosok álltak rendelkezésre, hogy szükség esetén segítsék a tanulók munkáját. Az adatbázis 417 tanuló válasza alapján készült 2018-ban (Pusztai et al. 2018).

A válaszadók 38%-a volt fiú, 62%-a lány, a szakgimnáziumi tanulók aránya 56%, érettségit nem adó szakképzésben tanult 23%, a gimnáziumi osztályokban 20%. A lakóhely településtípusa szerint a megyeszékhelyről származó diákok kevesen voltak (5%), a diákok zömét a kisebb városban élők (57%) és a falusiak (38%) képezték. A szülők iskolázottságát vizsgálva elmondható, hogy az apák 71,3%-a, az anyák 68,2%-a nem szerzett érettségit.



A tanulók családjában folyó életvitelt is néhány konkrét mutatóval igyekszünk jelezni. A válaszadók 62%-a él intakt családban a vérszerinti szüleivel, 20%-ukat az egyik szülő neveli, 15%-uk újrastrukturált családban él. A válaszadók 30%-a jelezte, hogy apja nem rendelkezik bejelentett állással, az anyák 42,7%-áról adtak ilyen információt. A legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkező anyák több, mint felének (52,8%) nincs bejelentett munkahelye, az apák esetén ez az arány alacsonyabb, de egyértelmű, hogy az iskolázottság növekedésével csökken az állással nem rendelkezők aránya.



A részképesség-zavarral küzdő tanulók társadalmi háttere

A korábbi terepmunka tapasztalataink szerint a tanulási nehézségekkel küzdő tanulóknak csak töredéke esetén van információ a nehézség okáról, s a megkérdezett pedagógusok szerint a felderítetteknél jóval nagyobb arányban beszélhetünk ennek

gyanújáról. Jelen esetben a válaszadók 12,7%-a azonosította magát részképeség-zavarosként, ami a telephelyi adatoknál alacsonyabb arány, vagyis valószínű, hogy a tantestület és az iskolavezetés nagyobb arányúnak tapasztalja a problémát. Ezt a feltevésünket látszik megerősíteni, hogy miközben a különleges bánásmódot igénylő –tanulási nehézségekkel küzdő, diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás– tanulók körében 14% a legalább érettségizett anyák aránya, a problémát nem jelző tanulók körében 6%. Az apáknál is kitapintható a két csoport közötti eltérés (17,6%, 12,7%). Az adatok arról árulkodhatnak, hogy az alacsonyabb iskolázottságú tanulók körében talán rejtve marad a tanulási probléma egyik lehetséges oka, s ennek sem diagnosztizálása, sem terápiája nem történik meg. A szülők iskolai végzettsége mellett a munkaerő-piaci státus egy másik figyelemre méltó összefüggésre mutat rá, hiszen a különleges bánásmódot igénylő –tanulási nehézségekkel küzdő, diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás– csoportban szignifikánsan magasabb a kikérdezés pillanatában bejelentett állással nem rendelkező anyák aránya (46,2%, 34,3%), miközben az apák foglalkoztatottsága indifferens ebből a szempontból. Természetesen a válaszadók nem biztos, hogy pontosan megtudták ítélni, hová tartozik egy kisebb testvért gondozó anya, s nem feltétlenül a család alacsony státusára vall ez a tény. A szakirodalomban a házon kívüli munkahellyel rendelkező anyák gyermekük iskolai teljesítményére gyakorolt hatásának megítélése nem egyértelmű.

Miközben az európai kutatások az anya hiányzó munkaviszonyának negatív hatását regisztrálták, s ezt az alacsony társadalmi státus, a munkanélküliség vagy a nemi alapú diszkrimináció jeleként értelmezték (Dronkers & Róbert 2004), mások a nem házon kívül vagy nem teljes állásban dolgozó anyák gyermekükre való odafigyelésének igen hatékony megtérülését mutatták ki a tanuló iskolai eredményeire vonatkozólag (Coleman 1988). A nemek közötti különbség feltűnő. Miközben az összes válaszadó 36,85-a fiú, az önmagukat részképeség-zavarosként azonosító tanulók között messze felül vannak reprezentálva a fiúk 49,1%-kal. Az önmagukat magyarként azonosítók körében jóval nagyobb arányban számoltak be a problémáról, miközben kevesebben voltak azok, akik nem jeleztek ilyet.

A családstruktúra szignifikáns összefüggésben áll a felderített, s tanulási nehézséget okozó részképeség-zavarral. Az önmagukat részképeség-zavarosként számon tartók körében kevesebb (42,9%) az intakt családban élő tanuló, mint az e problémát nem jelzők között (65,6%). A tanulók számos iskolai és iskolán kívüli nehézséggel küzdenek. Mindössze 15%-uk azonosította magát olyan tanulóként, akinek tanulási nehézségei, diszlexia – diszgráfia – diszkalkulia típusú problémái vannak. Megvizsgáltuk, hogy a jelen tanulmányban vizsgált nehézség milyen más problémákkal áll együtt gyakran. A tanulói nehézségekből faktorokat képeztünk, melyek közül az elsőbe a szegénységgel kapcsolatos gondok kerültek (fűtés,

világítás, vezetékes víz hiánya otthon, éhezés, étel hiánya, tanszerek, könyvek hiánya, rossz anyagi helyzet), másrészt a család strukturális vagy funkcionális hiányosságai (nevelőszülők neveltek, nevelőintézeti vagy javítóintézeti körülmények). A második faktorba a társas együttélés problémái (szülők válása, szülők, testvérek viselkedése, szülők hanyagsága, családon belüli konfliktus, szerelmi bánat, testvérek gondozása) kerültek. A harmadikba pedig a szülők elhalálása, súlyos és/vagy tartós betegsége illetve a tanuló saját súlyos és/vagy tartós betegsége került. A részképesség zavarokból adódó tanulási nehézség a szegénységgel és a strukturális-funkcionális működési zavarokkal jellemezhető családstruktúrával jár együtt a leggyakrabban.

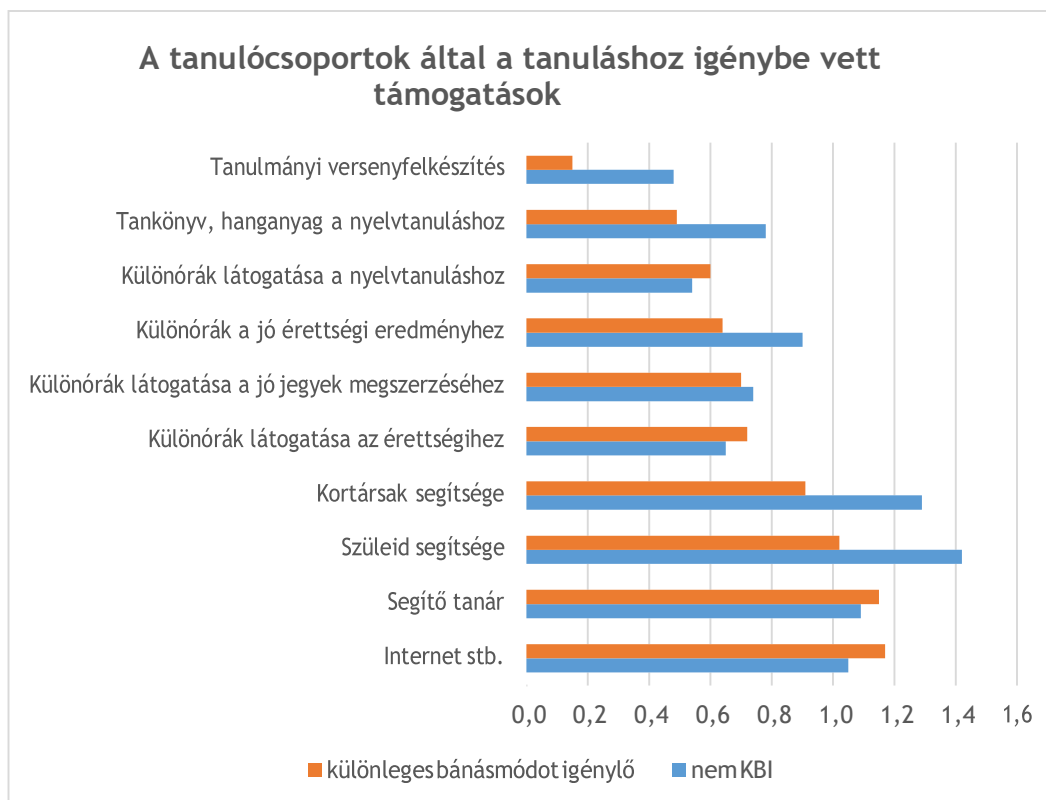
A problémák faktorai és a tanulási nehézséget okozó részképesség-zavar

	Faktorok		
	szegénység/ hiányos családstruktúra	társas együttélési probléma	betegség, halál
szülők súlyos és/vagy tartós betegsége	,188	,207	,533
tanuló súlyos és/vagy tartós betegsége	,182	,224	,431
szülő alkoholizmusa, szervenélybetegsége	,383	,333	,465
nevelőintézeti vagy javítóintézeti körülmények	,635	,209	,419
szülők halála	,448	,135	,497
fűtés, világítás, víz hiánya otthon	,794	,261	,237
éhezés, étel hiánya	,685	,270	,305
nevelőszülők neveltek	,645	,259	,256
tanszerek, könyvek hiánya	,608	,335	,257
rossz anyagi helyzet	,563	,390	,113
tanulási nehézség, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia	,407	,298	,247
együtt lakó rokon viselkedése	,254	,476	
szülő viselkedése, hanyagsága	,248	,490	
konfliktus családtaggal	,312	,659	,170
szerelmi bánat	,287	,448	,037
házi-, kerti munka, testvérek gondozása	,233	,496	,255
szülők válása	,137	,416	,261
testvérek viselkedése	,127	,672	,304

Extraction Method: Alpha Factoring, Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

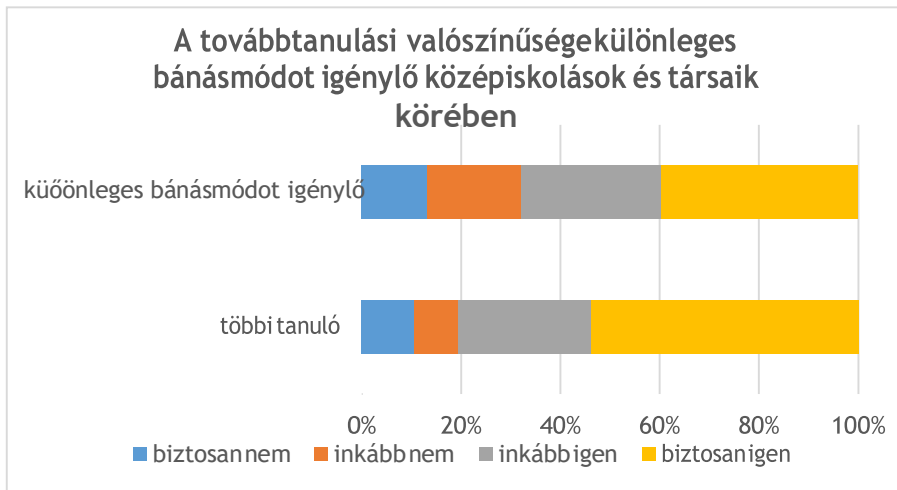
Tanulás módja, eredményessége, jövőtervek

A tanulási nehézségekkel küzdők számára elérhető támogató erőforrások jelentősége az átlagosnál is nagyobb. A kutatás során arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy intézményen belüli vagy külső erőforrásokat vesznek igénybe a különleges bánásmódot igénylő tanulók. Az adatok szerint tanulmányi versenyekre nem készíti fel őket az iskola, a nyelvvizsgára és az érettségire gyakrabban készülnek különórákon, a segítő tanát és az IKT eszközök a legnagyobb támaszt nyújtják számukra.



A különleges bánásmódot igénylő –tanulási nehézségekkel küzdő, diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás– megkérdezettek 0,3-0,4 tizeddel rosszabb tanulmányi átlageredményről számoltak be az előző két tanévben. A várható eredményességük becslésével kapcsolatos kérdésekre azonban összességében optimista választ adtak, hiszen a bukás, lemorzsolódás nem szerepel a várható események között, viszont sikeres nyelvvizsgát többen remélnék, mint társaik. A nyelvtanulás során a részképesség-zavaros tanulók sok esetben jobban teljesítenek, mint anyanyelvükön, ugyanis ebben az esetben tudatos, fegyelmezett nyelvtanulás zajlik, ahol a tévedések elkerülésére jobban vigyáznak.

A feltűnő különbségek tapasztalhatók a jövőtervek területén. A vizsgált diákok szignifikánsan kevesebb előkészületet mutattak a további fejlődésük, tanulásuk tervezésére.



A tanulmányi eredményességet nem csupán érdemjegyekben mérjük, hanem azzal, hogy tanulók mennyire illesztik bele a napi tanulmányi tevékenységet egy perspektivikus koncepcióba. Így a tanulóktól megkérdeztük, mik a tanulmányi céljaik. A különleges bánásmódot igénylő –tanulási nehézségekkel küzdő, diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás– tanulók legfontosabb célként az érettségit, a szakmai képesítést és a munkába állást jelölték meg, miközben a többi tanulónál a felsőoktatási továbbtanulás, a diplomaszerezés (állatorvos, agrármérnök, építészmérnök, jogász és pszichológus képzés), sőt a doktori képzés jelenik meg első helyen, ők tehát nem tekintették lényeges akadállyal az érettségit. A második pontban már a különleges bánásmódot igénylő –tanulási nehézségekkel küzdő, diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás– tanulónál is felbukkan a felsőoktatási továbbtanulás mint cél. Lényeges közös vonás, hogy a második és harmadik helyen a családalapítást jelölik meg célként a tanulók.

A különleges bánásmódot igénylő –tanulási nehézségekkel küzdő, diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás– válaszadóink a céljaik eléréséhez a leggyakrabban tanulmányi segítségnyújtást igényelnének, magántanárt, tanulásban segítő személyt. Emellett a vizsgált csoport tagjai többször említik a bátorítást, a családtagok, barátok támogatásának szükségességét, vagy egy közelebről meg nem nevezett támasz igényét („ha segítségre van szükségem, tudjam, kire számíthatok”).

A konkrét továbbtanulási jövőtervek vonatkozásában a megkérdezett tanulókhöz képest a különleges bánásmódot igénylő –tanulási nehézségekkel küzdő, diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás– tanulók között az átlagnál több a bizonytalan, s többen pályáznak OKJ képzésbe is. A továbbtanulási céljuk szignifikánsan nagyobb arányban irányul a levelező felsőoktatási szakok irányába, miközben a főiskola nappali tagozatát negyed annyian, egyetem nappali tagozatát kétharmad annyian jelölték meg célként. Ennek következtében éppen olyan munkarendbe pályáznak, ahol a hallgatónak kevesebb kontakt órája van,

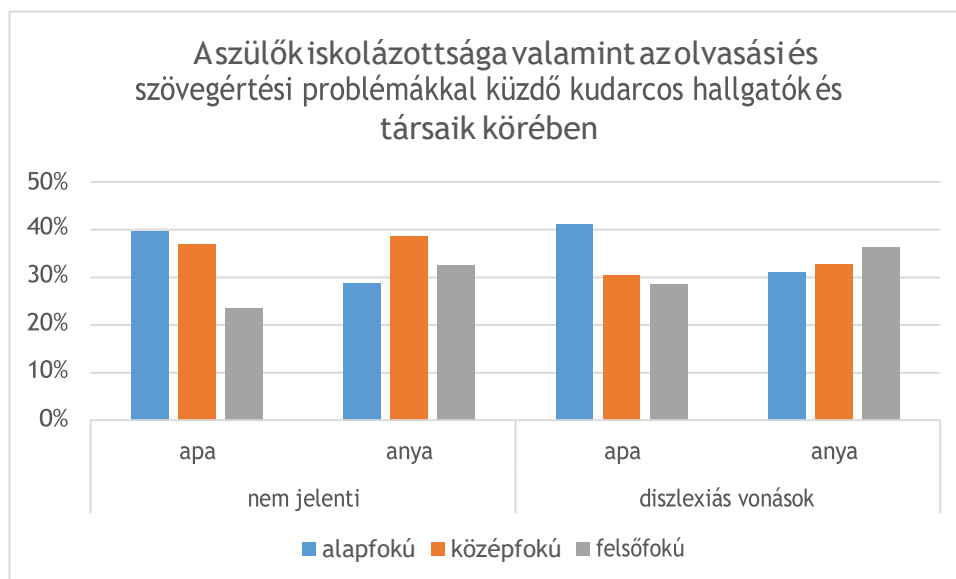
kevesebb segítséget kap, s mivel általában kevesebb az államilag támogatott hely a levelező képzésben, nagyobb valószínűséggel kell munkát vállalnia, ami miatt kevesebb ideje lesz az otthoni tanulással foglalkozni. A felsőoktatási statisztikák adatai azt mutatják, hogy az előnyben részesített hallgatók közül a sajátos nevelési igényű hallgatók kerülnek messze a legtöbbször a levelező képzésbe, s ebben a körben magasabb is a felsőoktatási lemorzsolódási arányuk (Hrabéczy 2018).

A részképesség-zavarokból eredő tanulási nehézségek továbbélése

Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja a lemorzsolódott hallgatók kvalitatív vizsgálatának tapasztalatai alapján megtervezett kvantitatív, kérdőíves vizsgálatot végzett (DEPART 2018, N=605) azok körében, akik 10 évnél nem régebben kezdtek el a felsőfokú tanulmányaikat, de félbehagyták azt. Az adatfelvétel hólabda mintával történt, ennek ellenére csaknem minden képzési terület képviselteti magát az adatbázisban. A kutatás elsődleges célja az volt, hogy felderítsük milyen hátráltató tényezők miatt nem fejezték be elkezdett tanulmányaikat és milyen folyamatok vagy döntések eredménye, hogy nem jutottak diplomához a válaszadók. A lemorzsolódott felsőoktatási hallgatók körében 2018-ban végzett vizsgálatunk szerint a tanulmányaikat végzettség nélkül abbahagyók 30%-a számolt be olvasás és szövegértés terén megjelenő problémáról. 70%-uk nehezen tudja a tankönyveket, jegyzeteket feldolgozni, s minden második számára néha problémát jelent, hogy megértsék, amit olvasnak. Mindez különösen annak fényében számít nagyon magas aránynak, hogy közülük alig valamivel többen (2,9%) kaptak többletpontot részképesség- zavar megállapító szakértői véleményre, mint az ilyen problémáról nem beszámoló hallgatók (1,9%), ami a fel nem ismert, a közoktatási évek alatt végig rejtőzködő diszlexiáról árulkodhat. Mindez azt jelenti, hogy ezek a tanulók nyilván óriási akaraterővel és szorgalommal leküzdve a nehézségeiket, minden bizonnyal feltáratlan és kezeletlen tanulást nehezítő problémát hurcoltak magukkal a felsőoktatásba lépésig. Feltűnő, hogy az olvasás- szövegértési problémákról beszámoló lemorzsolódott hallgatók többen (14%) váltottak (egyszer vagy többször is) iskolát tanulmányaik alatt, mint más lemorzsolódó társaik (10%), még ez a jelenség sem hívta fel a figyelmet a tanulók részképesség-zavarára vagy tanulási nehézségére, s a szülők a problémából való kilábalás helyett a lábbal szavazás megoldását látták maguk előtt, nyilván szakmai segítség hiányában. A diszlexiára emlékeztető tanulási problémával küzdő és ezért lemorzsolódó hallgatók nem szignifikánsan, de valamivel

nagyobb arányban érkeznek állami fenntartású közép fokú intézményből (77,0%), mint a többi lemorzsolódó (73,1%), és valamivel többen szereztek érettségit szakközépiskolában vagy levelező tagozaton, ahová talán a tanulási nehézségek elől menekítették őket szüleik. Többen (13,4%) kaptak szakmai vagy technikai végzettség miatt többletpontot a felvételi eljárásban, mint társaik (8,7%), ami arra vall, hogy először nem volt megfelelő eredményük a felsőoktatásba való bekerülésre. Nyilvánvalóan a képességüknek és érdeklődésüknek nem megfelelő közoktatási tanulmányi és érettségi eredmények miatt a diszlexiára valló tanulási problémával küzdő és ezért lemorzsolódó hallgatók szignifikánsan nagyobb arányban (25%) nyilatkoztak arról, hogy nem azon a szakon tanultak, ahol szerettek volna. A többi lemorzsolódónak csak 14%-a jelezte ezt a problémát. Az, hogy a köznevelésben nem derült fény problémáikra, komoly családi és tanulói erőforrások eltékozlását tette lehetővé, s felsőoktatási tanulmányi kudarchoz vezetett. A köznevelésben tanítók felelőssége tehát óriási ebben a vonatkozásban.

Az olvasás és szövegértési problémákkal küzdő lemorzsolódottak között felül vannak reprezentálva a férfi hallgatók, pedig maga a lemorzsolódás is a férfiakat veszélyezteti jobban. A diszlexiára emlékeztető tanulási problémával küzdő és ezért lemorzsolódó hallgatók családi háttere ezen a szinten nem alacsonyabb státusú a többi lemorzsolódónál. Nyilván a különleges bánásmódot igénylő tanulók nagy része be sem jut a felsőoktatásba, jóllehet képességei ezt megengednék. A szülők iskolázottságát megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a diszlexiára emlékeztető tanulási problémával küzdő és ezért lemorzsolódó hallgatók édesapái között több az alapfokú végzettségű, de az édesanyák magasabban iskolázottak. Összességében azonban nincs szignifikáns kapcsolat a két tényező között.



Az olvasási és szövegértési nehézségekkel küzdő lemorzsolódottak szignifikánsan kevesebben (7%) kaptak hátrányos helyzetért járó többletpontokat a felvételi folyamatban, mint a többi lemorzsolódó (13%), vagyis a tanulmányi eredményességet akadályozó probléma nem függ össze a család társadalmi-gazdasági státusával. A gyermekkori lakóhely teleüléstípusa sem mutat összefüggést a probléma gyakoribb megjelenésével, hiszen még több a falusi gyermek a problémát nem jelentők között. Az viszont feltűnő, hogy a fiatal kulturális aktivitása szignifikánsan alacsonyabb a hagyományos, magaskultúrát reprezentáló tevékenységekben, kiemelkedően sokan vannak a diszlexiára utaló problémát jelzők körében azok, akik soha nem járnak könyvtárba, színházba és múzeumba, továbbá akik soha nem olvasnak sem szépirodalmat, sem populáris, szórakoztató irodalmat.

2. táblázat A magaskultúra terén mutatott aktivitás a diszlexiás vonásokkal rendelkezők és társaik körében (DEPART 2018)

	szépirodalom		populáris irodalom		könyvtárlátogatás		színházlátogatás		múzeumlátogatás	
	nem jelenti	diszlexiás vonások	nem jelenti	diszlexiás vonások	nem jelenti	diszlexiás vonások	nem jelenti	diszlexiás vonások	nem jelenti	diszlexiás vonások
Soha	11,5%	13,5%	18,9%	26,3%	17,4%	32,1%	45,9%	62,4%	47,0%	58,2%
Ritkán	20,8%	31,8%	30,6%	34,7%	24,8%	19,0%	40,7%	28,8%	45,4%	33,9%
Havonta	23,6%	26,5%	22,1%	16,8%	27,0%	23,2%	12,3%	8,2%	7,3%	6,7%
Hetente	31,5%	21,2%	18,6%	13,8%	22,3%	19,0%	,5%	,6%	,3%	1,2%
Naponta	12,6%	7,1%	9,8%	8,4%	8,4%	6,5%	,5%			
Szign.	0,00		NS		0,01		0,01		0,05	
N=	370	170	365	167	386	168	366	170	350	165

A szépirodalom olvasása terén mutatkozó eltérések akár következményei is lehetnek az olvasási és szövegértési problémának, azonban a könyvtár, színház- és múzeumlátogatás gyakorisága a kultúrához való alapviszonyulás megnyilvánulása. Mint láttuk, ez nem helyettesíthető a magas iskolai végzettségű szülők által kialakított családi milióval, hiszen a magas iskolázottságú szülők gyermekei nem mentesülnek az olvasási és szövegértési problémáktól. A magaskultúrához való közvetlen személyes viszony akár a részképességekben mutatkozó zavarok hatásainak eredményes kompenzálásához nyújthat segítséget. Ezen a ponton azonban egy olyan védőfaktorra bukkanhatunk, mely a pedagógusok kezében is működőképes preventív vagy kompenzáló tényező.

Az olvasási és szövegértési probléma miatt lemorzsolódók megítélése szerint szüleik nem kevésbé tartották fontosnak a tanulást, mint a társaik szülei, nem voltak alacsonyabb elvárásaik, mint a többiek szüleinek. A diszlexiás vonásokat hordozó lemorzsolódottak nem térnek el abban, hogy majd minden második hallgató tanulmányi munkáját a középiskolában gyakran ellenőrizték szüleik, a pályaválasztás (61,7%) és a jövőtervek (64,4%) is ugyanolyan gyakori téma volt a családban, a tanáraikat is ugyanolyan gyakorisággal (15%) keresték fel. Ahhoz képest, hogy a tanulókról legtöbbet tudó szakemberekről van szó, ez az arány meglehetősen alacsonynak tűnik. Mindkét csoportban jelentős arányban (42%) voltak azok a szülők, akik a köznevelési intézmények munkáját kiegészítendő különórát finanszíroztak a gyerekek tanulmányi eredményeinek javítására, felvételi esélyek növelésére. Mindkét csoportra jellemző, hogy elenyésző arányban (5%) konzultáltak pályaválasztásukról szakemberekkel. Ez figyelmeztető jelzés arra vonatkozólag, hogy a pályaválasztási orientációs és szűrővizsgálatok rendszere elégtelen a hazai oktatási rendszerben, ráadásul ahol önkéntes megkeresés esetén tanácsot kérnek szakembertől, nagyon szűk spektrumú egy ilyen vizsgálat, noha itt még lenne egy utolsó esély a köznevelési rendszerben kiszűrni a különböző típusú tanulási nehézségeket.

A szülői figyelem a középiskolás évek után is megmaradt mindkét csoportban, négyötödüknél a tanulmányokról rendszeresen tájékozódtak a szülők, negyven százalékuk egyaránt átbeszélte szüleivel a tanulmányok megszakításának problémáit is, s a tanulók háromnegyedét biztatták szülei a folytatásra is, nyilván nem ismerve a problémák hátterét. Emelt szintű érettségét viszont valamivel kevesebben (30% szemben a 37,3%-kal). Középfokú komplex nyelvvizsgát viszont többen szereztek (37,9%), mint társaik (30%).

A különleges bánásmódot igénylő hallgatók képzési terület szerinti összetételét vizsgálva megállapítható, hogy agrár, gazdasági, egészségügyi és műszaki képzési területen a legjellemzőbb a megjelenésük, de a bölcsészképzésben is jelentős arányban vannak. A válaszadók kétharmada nem tett le arról, hogy a választott képzésben diplomát szerez, tehát a felsőoktatási intézmények előtt nyitva áll a feladat, hogy problémáikat kezeljék.

A tanulók önértékelését megvizsgálva megállapítottuk, hogy az olvasás-szövegértési problémákkal küzdő hallgatók szerint a tanulmányok ugyanolyan hasznosak lettek volna számukra, mint a többieknek. Egyértelmű, szignifikáns eltérést tapasztaltunk viszont abban a tekintetben, hogy hogyan ítélték meg tanulmányaik illeszkedését a képességeikhez és a tehetségükhöz. A diszlexiára valló tanulási nehézségekkel küzdők többsége is meg volt arról győződve, azonban szignifikánsan kevesebben (59,4%), mint a társaik (75.1%).

A tanulás középiskolai technikái tekintetében az olvasás szövegértési problémákkal küzdők csak néhány ponton tértek el a többiektől. Kiemelkedik ezek közül a tananyag felmondásának elmaradása, a vizsgált csoportban szignifikánsan kevesebben teszik ezt (30%), mint a társaik körében (48%). Valamivel kevesebben olvasták fel hangosan a tananyagot (34%, szemben a 40%-kal). A hangoztatásnak egyértelműen nagy szerepe lenne az olvasottak megerősítésében, a szaktantárgyak tanulása során ez komoly segítség lehetne nemcsak az olvasási s szövegértési nehézségekkel küzdőknek, hanem minden tanulónak. A szaktantárgyak önálló tanulásának módszereire való tréningezése kevés hangsúlyt kap a köznevelésben, illetve a tanárképzésben is. A felsőoktatási tanulási technikák között ismételten felbukkan az az éles eltérés, hogy a diszlexiára emlékeztető problémákkal küzdő tanulók valamivel ritkábban olvasnak hangosan tanulás közben (32%, szemben a 40%-kal). és szignifikánsan ritkábban mondják fel hangosan a tananyagot, (28%), mint a társaik körében (40%).

A tanulással kapcsolatos attitűdöket vizsgálva szignifikáns eltérés mutatkozott a két csoport között abban a tekintetben, hogy az olvasás-szövegértés problémákkal küzdő lemorzsolódók többen vallották azt, hogy ha valamit nem értek, inkább távol tartják magukat tőle. Szintén gyakrabban jelzik, hogy nem tudnak egyedül hatékonyan tanulni (18%, szemben a 5%-kal). Szignifikánsan gyakrabban jelzik azt a problémát, hogy noha jól megtervezik a tanulást, mégsem sikerül tartani magam ehhez (47,3%, szemben a 20,4%-kal), kifutnak az időből (34,2%, szemben a 22%-kal).

Szignifikánsan ritkábban állították, hogy pontosan tudják, mit szeretnének tanulni (50%, szemben a 66%-kal), illetve szeretnek tanulni (32%, szemben a 46%-kal), hogy gyakran tanulnak új dolgokat (52%, szemben a 66,3%-kal), illetve, hogy jól tudnak önállóan tanulni (65%, szemben a 84,1%-kal). Jellegzetesen ritkábban mondják el magukról, hogy nem baj, ha valamit nehéz megtanulni, ha érdekli őket (66%, szemben a 79,4%-kal), valamint hogy reálsan látják, hogy jól megtanultak-e valamit, vagy sem (63,8%, szemben a 78,4%-kal). Szintén az időgazdálkodás nehézségeiről árulkodik, amikor szignifikánsan ritkábban említik, hogy ha van valami, amit meg akarnak tanulni, találnak időt rá, nem számít, mennyire elfoglaltak. Ezt az állítást, ami az érdeklődésen alapuló tanulás kulcsmondata, az olvasási és szövegértési problémákkal küzdők 42,7%-a mondhatja el magáról, miközben a többi lemorzsolódott 48%-a, ami szintén elég alacsony arány a felsőoktatásban.

A tanulmányokkal kapcsolatos nehézségek működési mechanizmusairól finom, érzékletes képet kaptunk az adatelemzés során. Ezek az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a kisiskolás kor után kezeletlenül fennálló tanulást hátráltató tényezők milyen

módon hatnak, s milyen messzemenően képesek befolyásolni a tanulók iskolai pályafutását. Az olvasási és szövegértési problémára panaszkodó lemorzsolódottak szignifikánsan nagyobb arányban (58,3%) jelezték, hogy a tanulásra fordítható idő szűkös volt számukra, mint azok, akiknek nem volt diszlexiára valló problémájuk (44,4%). Azonos fizikai és szellemi adottságú diszlexiás tanulók jóval lassabban, sok tévesztéssel olvasnak, ami a szöveg feldolgozását önmagában is megnehezíti, de önállóan is járhat szövegértelmezési problémákkal. A diszlexia jeleit mutató tanulási problémával küzdők (62,2%) számoltak be arról, hogy a vizsgák és a dolgozatok mindig rosszabbul sikerültek a vártnál, miközben a más miatt lemorzsolódók 24,2%-a. A vizsgált csoportban szignifikánsan többször lett a lemorzsolódás végső oka a vizsgalehetőségek elfogyása (32,2%), mint a többi lemorzsolódónál (18,3%). Az olvasás és szövegértési problémákkal rendelkező hallgatók szignifikánsan gyakrabban (26,5%) számoltak be arról, hogy nehezükre esett figyelni a szemináriumokon és előadásokon (szemben a diszlexiás vonásokat nem hordozók 10,7%-ával). Ez arra vall, hogy ők a diszlexiásoknak abba a csoportjába tartoznak, akiket a koncentrációs nehézségek is sújtanak. Az adatok arra is felhívják a figyelmet, hogy a tanulókat nemcsak a szűkebb értelemben vett, konkrét tanulási aktusok folyamán hátráltatja egy fel nem ismert és nem kezelt olvasási- szövegértési probléma, hanem a tanulmányaik megszervezésében is. A diszlexia jeleit mutató tanulási problémával küzdő és ezért lemorzsolódó hallgatók 52,1%-a jelezte, hogy a tanulmányai alatt folyamatos probléma volt számára az információhiány, miközben erről a többi lemorzsolódó 22,6%-a tett jelentést. Az olvasási és szövegértési problémával rendelkező lemorzsolódottak nagyobb arányban jelezték, hogy több segítséget vártak volna el a hallgatóktól és az intézménytől, ami arra vall, hogy nem értelmezhető számukra saját kudarcuk, hiszen nem vállaltak szignifikánsan több munkát, s nem is voltak a költségekkel több gondjuk, mint társaiknak. A kudarcok eredményeképpen ez a tanulócsoport sokkal gyakrabban mozdul el előbb az elkeseredés, az önbizalomvesztés irányába (55,1%), mint társaik (26,5%). Ez után szignifikánsan gyakrabban bekövetkezik a motiváció elvesztése (37,3%), mint a többi lemorzsolódó esetén (22,3%). Az olvasás-szövegértési problémákkal küzdő lemorzsolódottak még kevesebb oktatói kapcsolattal rendelkeznek, mint a többi lemorzsolódó, 30%-uk tudott tananyagról, tudományos kérdésekről kommunikálni oktatójával, míg társaik 40%-a. 84%-uk egy oktatóval sem levelezett, míg a többiek 74%-ának nem volt tanárával e-mail kapcsolatban. A diszlexiás vonásokkal bíró hallgatók szignifikánsan kevésbé voltak elégedettek a tanár –diák kommunikációval (53%), mint társaik (58%). Szignifikánsan negatívabban ítélték meg tehetség gondozó munkát (38% elégedett, szemben az 52%-kal), a tananyag bonyolultságát (37% elégedett, szemben az 64%-kal), a

tanulók tanulási leterheltségét (33% elégedett, szemben az 48%-kal), a tanulási nehézségekben nyújtott segítséget (20,5% elégedett, szemben az 40,1%-kal).

A pedagógusok perspektívája az iskolai esettanulmányok alapján

A statisztikai adatok elemzése mellett fontosnak tartottuk a jelenség vizsgálatát a régió pedagógusainak szemszögéből, mivel a tanulási nehézségek és a részképeség-zavaros tanulókkal való foglalkozás tipikusan egyéni fejlesztés típusú felzárkóztató munka a köznevelésben. Az egyéni fejlesztés típusú felzárkóztatás jellemzője, hogy meglévő intézményi kapacitásokra támaszkodik, a pedagóguskompetenciák bővítésére épít, egy differenciált és elérhető szakmai szolgáltató-támogató rendszer külső támogatásával (Ceglédi 2015, Györgyi 2015). A probléma azonosításában a külső szereplőre, a szűrésben és a hétköznapi oktatómunkában azonban a pedagógusokra hárul a nagyobb felelősség.

Három iskolában szerveztünk meg fókuszcsoporthozos kikérdezést. A három iskolát úgy választottuk ki, hogy a Debreceni Egyetem vonzáskörzetének számító legnagyobb részesedésű megyék egy-egy iskolája képviseltesse magát a mintában. Két középiskola mellett egy általános iskolába is ellátogattunk, mert az egyetem tanárszakos végzettjeinek jó része általános iskolában helyezkedik el. Az intézmények közé egy egyházi intézményt is választottunk, mert a régióban az évtized folyamán megemelkedett az egyházi fenntartású intézmények aránya. A fókuszcsoporthozos kikérdezésre nagyobb, átfogó kérdésekkel készültünk, hiszen a probléma érzékelésének és kezelésének összefüggésrendszerét kívántuk feltárni. A kikérdezett szaktanárok korábbi megfigyeléseik alapján megfogalmazták, milyen összefüggés tapasztalható a tantárgyi teljesítmények, a matematika és szövegértés kompetencia valamint a szülői háttér között. Értékeltek a speciális nevelési igényű és a beilleszkedési és magatartászavaros tanulók tanórai teljesítményének és magatartásának, valamint az osztályok órai munkájára gyakorolt hatásának a problémakörét. Részletesen beszéltek arról, milyen módszereket alkalmaznak a részképeségekben elmaradással vagy eltérő fejlődési pályával rendelkező tanulók fejlesztésére a mindennapokban. Megkérdeztük azt is, milyen javaslataik vannak a hatékonyabb fejlesztés érdekében.

Nagyvárosi többcélú köznevelési intézmény

A vizsgált intézmény a Hajdú-Bihar megyei megyeszékhely egyik, évszázados múltra visszatekintő, belvárosi, egyházi fenntartású iskolája, ahol óvoda, általános iskola és gimnázium működik, összesen közel ezer gyermeket és fiatalot nevelve. A vizsgálat a többcélú közoktatási intézmény általános iskolájára és gimnáziumára terjedt ki.

Az adatokból egyértelműen kiderül, hogy az intézmény társadalmi háttérmutatói kedvezők, az általános iskolában összesen 2 hátrányos helyzetű és 2 halmozottan hátrányos helyzetű tanulót tartanak nyilván, míg a gimnáziumban 1 halmozottan hátrányos helyzetű tanuló található (ugyanannak a családnak a gyermeke, mint az általános iskolás 2), itt hátrányos helyzetű tanuló nincs. Ugyanakkor jellemző, hogy a nagycsaládból (3 vagy többgyermekes) érkező tanulók aránya jóval meghaladja az országos átlagot. A pedagógusok elmondása alapján a családok túlnyomó többségére jellemző gyermekeik iskolai nevelésére, tanulmányi eredményeire való odafigyelés, az iskolával való együttműködés.

Mindkét intézményegységre jellemző, hogy nem nagyok az osztálylétszámok (30 fő alattiak). Az általános iskola alapvetően a hatodik évfolyamig viszi a gyermekeket, akiknek döntő többsége ezután hatosztályos gimnáziumban folytatja tanulmányait (az intézményen belül vagy a város más gimnáziumaiban). Azoknak a tanulóknak, akik nem jutnak be, az intézmény biztosítja a nyolcadik osztályos végbizonyítvány megszerzését egy-egy kimondottan kis létszámú (8-10 fős) hetedik és nyolcadik osztályban. A kedvező családi háttér és a kis osztálylétszámokból adódó nagyobb tanári odafigyelés mellett jellemző még a jó oktatási eszközellátottság (okostáblák, projektorok, laptopok), valamint a pedagógusok munkáját segítő fejlesztő pedagógus, iskolapszichológus és (az általános iskolában) logopédus jelenléte. Az országos kompetenciamérés adatai szerint a tavalyi tanévben matematikából 6. és 8. évfolyamon az országos átlagnak megfelelően, 10. évfolyamon valamint a szövegértés minden mért évfolyamán az országos átlag fölött teljesítettek a tanulók. Az iskola tehetségpontként működik, OKTV és nyelvvizsga adataik szintén országos átlag fölöttiek. Sokatmondók a lemorzsolódási adatok: a gimnáziumban a tavalyi tanévben összesen 2 utóvizsgára került sor, az egyik sikeres volt, a másik esetben osztályismétlésre került a tanuló. Az általános iskola alsó tagozatában bevett gyakorlat (bár ritkán kerül erre sor), hogy szükség esetén a szülővel való közös megegyezés alapján újra járja a gyermek az első vagy második osztályt. Általában az intézmény pedagógusai tesznek javaslatot a szülőknek arra, hogy keressék fel a pedagógiai szakszolgálatot, ha felmerül a részképesség-zavar gyanúja. Jelenleg az általános iskolában 1 SNI-s és 21 BTMN-es gyermek tanul, a gimnáziumban 1 SNI-s és 8 BTMN-es.

Az eddigiek alapján az a benyomás alakulhat ki, hogy egy nagyvárosi, inkább a jó társadalmi helyzetű családokat vonzó, megfelelő tárgyi és humán erőforrásokkal ellátott intézményben nem vagy alig értelmezhető a különleges bánásmódot igénylő –tanulási nehézségekkel küzdő, diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás– tanulók problémája, illetve az ő eredményességük növelésének perspektívái. A téma érzékenyebb megközelítéséhez vizsgálatunkat a gimnáziumra szűkítettük, s négy magyartanárral készítettünk fókuszcsoporthoz interjút. Valamennyien több mint 10 éve az iskolában tanító, a gimnáziumi oktatásban 12-30 éves tapasztalattal rendelkező pedagógusok, akik másik szakjuk révén véleményt tudnak formálni az idegen nyelv és a történelem oktatás tapasztalatairól is.

Elmondásuk szerint a részképesség-zavar (ők konkrétan a diszlexiát és diszgráfiát értették ez alatt) a dokumentált eseteknél nagyobb számú tanulót érint, de nem minden szülő hajlandó elfogadni ezt a tényt. Különösen az alacsonyabb iskolázottságú szülőkre jellemző a szakszolgálathoz fordulás elutasítása, mintha megbélyegzéstől, kirekesztéstől tartanának. (Ugyanez vonatkozik az iskolapszichológushoz fordulásra is: az „én gyerekem nem fogyatékos”). Az interjúalanyok véleménye szerint ez a félelem indokolatlan: elfogadó légkör, tolerancia, empátia jellemzi a tanári kart és az osztályközösségeket is. A szakértői véleményekben megfogalmazott útmutatásokat minden esetben betartják, a különleges bánásmódot igénylő –tanulási nehézségekkel küzdő, diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás– tanulóknak szóbeli vagy írásbeli számonkérés alóli felmentést, időhosszabbítást vagy osztályzás alóli mentességet adnak. A jelenleg SNI-s egyetlen gimnazista, aki egyébként értelmi képességek, intelligencia, memória, feladatmegoldó képességek tekintetében a szakértői vélemény és az őt tanító pedagógus szerint is részben átlagos, részben átlagot meghaladó értékekkel rendelkezik, súlyos dadogás miatt került ebbe a kategóriába. Ő minden tárgyból felmentést kapott a szóbeli értékelés alól, s ez az érettségire is érvényes. Az említett diák egyébként szociálisan jól integrált tagja az osztályközösségének, noha éppen a dadogás (s nála még az előnytelen fizikai adottságok, túlsúly) általában gyakran vezet kirekesztéshez kamaszközösségekben. Az interjúalanyok a diákok közötti nagyobb szolidaritást, a valamilyen szempontból hátrányokkal küzdők elfogadását egyöntetűen a keresztény értékrenddel magyarázzák. Erre más, korábbi példákat is idéznek: a gimnáziumban eddig két vak illetve gyengén látó tanuló érettségizett, s noha az intézmény nem teljesen akadálymentes, illetve a pedagógiai programban sem szerepel ez a profil, egyrészt a pedagógusok önként vállalták a pluszmunkát jelentő különfoglalkozásokat, másrészt az osztálytársak komoly (tanulási és fizikai) segítséget nyújtottak az érintetteknek.

Az interjúalanyok részben kritikával illették a szakszolgálatok munkáját, véleményük szerint néhány évente változnak a „divatok”: míg korábban sokkal könnyebben kaptak SNI papírt a tanulók, az utóbbi években e helyett a BTMN vált gyakoribbá. Ők ezzel magyarázzák az intézmény SNI-BTMN 1:8 arányát, s amiatt kárhoztatják ezt a gyakorlatot, mert sokkal kedvesebb könnyítést, felmentést biztosít a nehézségekkel küzdő tanulóknak.

Emellett egyetértettek abban a kérdésben, hogy bár a valamilyen SNI, BTMN papírral rendelkező tanulók aránya az intézményben hosszú távon nem változott szignifikánsan, az olvasási és az írásbeli valamint szóbeli fogalmazási, önkifejezési képesség egyértelműen romlott. Továbbra is van egy tehetséges és elkötelezett diákréteg, akik pl. önképzőkörszerűen olvasókört vagy filmklubot tartanak fent, működik drámaszakkör is, de az átlag egyre inkább eltávolodik a Gutenberg-galaxistól. Ennek a tanulási eredményekben közvetlenül megmutatókövetkezménye pl. a helyesírási készség romlása, ami a jó tanulók körében is egyre általánosabb. Az olvasás sebessége lelassult, így növekszik a feladatmegoldáshoz szükséges idő, a felületes, figyelmetlen olvasás hibákat eredményez a feladatok értelmezésében, így nő a dolgozatok hibaszázaléka. Az aktív szókincs beszűkülése hat a fogalmazások stílusának romlására, csökken a szóbeli és írásbeli, végső soron a gondolkodásbeli árnyaltság. Az érettségizettek túlnyomó többsége továbbtanul, s az iskola pályakövetéses adatai szerint (esetleg időben túlfutva) diplomát szerez, de az interjúalanyok szerint az igazi értelmiségi attitűd kialakulásához elengedhetetlen széles látókör, olvasottság, intellektuális érzékenység csökken.

Saját kitüntetett feladatuknak a fentieknek megfelelően nem speciálisan az SNI-s, BTMN-es tanulók integrálását, felzárkóztatását tartják (bár ezt megteszik osztályon belüli differenciálással vagy egyéni foglalkozások beiktatásával), hanem egyrészt a tehetséggondozást, másrészt a „papírforma szerint” átlagos tanulók attitűdjeinek formálását, motivációjuk növelését.

Tiszántúli vidéki város középiskolája

A második intézmény egy Borsod-Abaúj-Zemplén megyei vidéki város hatvanéves középiskolája, gimnázium és szakgimnázium. A diszes tanulók száma intézménytípusonként eltérő az iskolán belül. A gimnáziumi osztályokban kevésbé fordul elő diszgráfias vagy diszlexiás tanuló, ami osztályonként 0 vagy 1 főt jelent. Ennek oka egyrészt az, hogy jobb képességű tanulók érkeznek ebbe az osztálytípusba, illetve, még mindig él a szülőkben a megbélyegzéstől való félelem, így nem fordulnak idejében szakemberhez. Továbbá az

említett szülők félnek attól, hogy a részképesség-zavarosnak nyilvánítás a továbbtanulás során kizárja gyermekeiket egyes felsőoktatási intézményekbe, szakokra való bejutásból. Azonban a rejtve maradó nehézségek miatt a tanulók nem teljesítenek a képességeiknek megfelelően, többnyire gyengébb a tanulmányi eredményük. Sajnos szakemberhez többnyire akkor fordulnak, ha veszélyeztetve érzik gyermekük felsőbb osztályba lépését a tanév végén. A szakgimnáziumi osztályokban a részképesség-zavarosként azonosított tanulók száma magasabb, szinte minden ilyen típusú osztályban előfordul 2-4 tanuló. Ők már jelentősebb számban rendelkeznek korábban, az általános iskolai években szerzett szakértői vizsgálati eredménnyel. Az iskolában pedagógiai asszisztens végzi a speciális nevelési igényű tanulók adminisztrálását: a felülvizsgálati kérelem esedékességéről tájékoztatja az osztályfőnököket és a tanulókat, illetve a szakértői vélemény tartalmát iktatja, és tájékoztatja az illetékes szaktanárokat.

A diszlexia és a diszgráfia nemcsak egy tantárgy tanulása során hátráltatja a tanulót, hiszen, ha a tanulók nem tudnak elolvasni, értelmezni egy szöveget, probléma mutatkozik az írásbeli kifejezőképességben, más tantárgyakhoz tartozó tananyagtartalmak feldolgozása is problémákat okozhat. Az iskola helyi tanterve meghatározza a bejövő 9. évfolyamos diákok ismereteinek felmérését magyar nyelvből. E szintfelmérők már a tanév elején rávilágítanak arra, hogy egyes tanulók veszélyeztetettek a diszgráfia tekintetében. Ebben az esetben a szaktanárok jelzik az észrevételeiket az osztályfőnököknek, akik felveszik a kapcsolatot a szülőkkel. Több esetben ekkor kiderül, hogy a gyermek már korábban is volt vizsgálva, máskor ez a szakmai segítség indítja el a folyamatot, melyben sor kerül a szakértők bevonására.

A speciális nevelési igényű tanulók a tanulótársaikkal együtt vesznek részt a tanórákon, de a pedagógusok gyakran differenciált feladatokkal segítik a tanulásukat. A diszgrafiás tanulók esetében a számonkérés inkább szóban zajlik, vagy hosszabb időt hagynak az írásos munkájuk elkészítésére. A diszlexiások esetében az írott szöveg tanár általi felolvasása, értelmezése segíti a tanulókat a válaszadásban. A pedagógusok úgy érzékelik, hogy képesek nagyfokú empátiával és toleranciával kezelni ezeket a tanulókat, annál is inkább, mivel a részképesség-zavaros tanulók inkább titkolják a tanulási nehézségeiket, félnek a megszégyenüléstől. A tanárok egybehangzó véleménye, hogy gyakran előfordul, hogy magatartási problémák háttérben is ez a probléma áll.

A vizsgált iskolában a tanítási órákon kívül, ha a szakértői vélemény tartalmazza, fejlesztő pedagógus foglalkozik az érintett tanulókkal heti 1 alkalommal. Ez az óraszám a fejlesztésre meglehetősen kevésnek bizonyul, azonban az óraszám emelésére nincs lehetőség,

hiszen a középiskolába járó diákoknak magas a heti óraszámuk, illetve a Nevelési Tanácsadó szakemberhiánya sem segíti elő a helyzet javítását. Ilyen alacsony óraszámban a probléma enyhítésére való törekvés nem minden esetben teljesen eredményes. A tanulók ezeken a foglalkozásokon olyan tanulási stratégiákat sajátítanak el, amelyek képessé teszik őket a hatékonyabb információszerzésben, azok feldolgozásában.

A szakértői vélemény alapján a megfelelő tanulók értékelésénél a szakértői javaslat útmutatásai az irányadók. A diszgráfia esetében a szóbeli értékelés, az előzetesen kinyomtatott feladatlapon alkalmazása a tanár által lediktált feladatok helyett, az időhosszabbítás a leggyakoribb eljárás. A diszlexia esetében a tanári magyarázat az írásbeli feladatok esetében, szintén az időhosszabbítás a jellemző. A tanulók alapesetben mindkét zavar esetében kapnak félévi és év végi osztályzatot, de előfordult az iskolában, hogy a szakértői vélemény indokoltnak találta a tanuló osztályozás alóli teljes felmentését magyar nyelv és irodalomból. A tanulók ebben az esetben is részt vettek a tanítási órákon. A megkérdezett tanárok találkoztak már olyan esettel, amikor a szakértői vélemény felmentette a tanulót az érettségi vizsga alól is, vagy úgy, hogy a magyar nyelv és irodalom kötelező érettségi tantárgy helyett más tantárgyból tehettek vizsgát, vagy úgy, hogy a tanuló felmentést kapott az írásbeli vizsgarész alól, és a szóbeli vizsgarészen dupla szóbeli tételleket húzott. Az általános megoldás azonban az, hogy az érettségiző időhosszabbítást kapott az írásbeli vizsgán. A szakértői döntéstől tartó szülőknek és tanulóknak sokszor el kell mondani, hogy a tanulónak jogában áll elfogadni vagy elutasítani a szakértői véleményben leírtakat. A tapasztalatuk azonban az, hogy a tanulók együttműködést mutatnak.

[A probléma megjelenése egy kisvárosi általános iskolában](#)

Egy Szabolcs-Szatmár megyei kisváros általános iskolájában is megtörtént négy magyar szakos pedagógus kikérdezése. A kérdésfelvetést indokoltnak tartották az iskola tanulóira szinte általánosan jellemző olvasási, szövegértési és helyesírási képességek problémái miatt. 12 sajátos nevelési igényű (SNI) tanulót regisztráltak, melyből 2 fő diszlexiás. Az iskolában túlnyomó többségben olyan gyerekek tanulnak, akik nagycsaládból származnak, a gyerekek száma egy háztartáson belül magas. Az SNI és a BTM tanulók nagy része hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű. A tanárok úgy ítélték meg, hogy a tanulók kétharmada tud megfelelő szinten olvasni és helyesen írni. A gyenge helyesírás és a gyenge olvasási teljesítmény legfőbb okának azt tartják, hogy a településen a szülők nem érzik magukat érdekeltnek a gyerekeik fejlődésében, iskolai előmenetelének

javításában. A szülők kisgyermekkorban sem olvasnak a gyermekeknek meséket, ami pedig a kommunikációs képességek kialakulásának, az olvasás, a szövegek önálló értelmezésére és befogadására való felkészülésnek elengedhetetlen feltétele lenne. Alsó tagozatban ezt súlyosbítja az olvasás otthoni gyakorlásának hiánya, így felső tagozatra nem válik eszköztudássá az olvasás. A problémák sűrűsödnek az első két osztályban, amikor túl gyors a betűtanulás menete, túl hamar kezdenek hosszú szövegeket olvasni a gyerekek. A hátrányos helyzetű családokban gyakori, hogy szűkös a gyerekek szókincse, s az órákon nem minden szót beszélnek meg a gyors tovább haladás érdekében. A felső tagozatban a szaktanárok már egy kifejezett problémahelyzettel találkoznak, a gyenge hangos olvasással, a kötelező olvasmányok elkerülésével, melyeket még a gondosabb szülők is csak filmváltozatban kínálnak fel a gyerekeknek. Az olvasást a szülők maguk is fárasztó munkának tartják, ami bizonytalan megtérüléssel kecsegtet. Az olvasási nehézségekkel küzdő tanulók többségénél később azonosítják a tanulási nehézségek gyakori okát, a részképesség-zavart. További problémát okoz, hogy már az általános iskolában is általános, hogy a szülők nem ellenőrzik, hogy a gyerekek mikor alszanak el, gyakran mosódik össze az olvasási és szövegértési nehézség a tanuló fáradtságával. Tapasztaltak olyat, amikor a tünetek mögött gyaníthatóan lelki probléma állt, mivel a család súlyos krízist élt át, de idegrendszeri probléma által okozott magatartási zavarokra is volt példa az iskolában.

A kérdezett pedagógusok szerint a tanulási nehézségek és a magatartási zavarok között szoros az összefüggés. Tapasztalataik szerint a motiváció és az érdeklődés hiánya vagy akár az órára való elégtelen felkészülés mellett a tanórai zavaró viselkedés egyik nagyon gyakori oka a részképességek életkornak nem megfelelő fejlettségéből eredő lemaradás. A probléma nem csupán az érintett tanulók munkájára hat, hanem az egész osztályára, hiszen a probléma felderítése, a fegyelmezés kizökkenti őket az ismeretszerzés folyamatától. A pályakezdő pedagógusok számára sok éven át kihívást jelent az ehhez hasonló helyzetek megoldása. A megfelelő tantermi munkaszervezési módszerek kiválasztása kulcsfontosságú az ilyen esetek megoldására. A tanulókkal és a szülőkkel folytatott folyamatos, személyes kommunikációt nagyon fontosnak tartották, hiszen ezáltal lehet felszínre hozni a kiváltó okokat. Az órai differenciálás, kooperatív munka is pozitív hatással van ezekre a helyzetekre. Az egyik legcélravezetőbb megoldásnak tartják, hogy a részképesség-zavaros tanuló érdeklődési körének megfelelő tevékenységek és feladatok mentén tervezi meg a pedagógus a fejlesztést, hiszen így feladatok bízhatók az érintett tanulókra. Előfordul olyan, hogy a tanárnak fel kell függesztenie az óravezetést és időt szánni a tanuló problémájának a megoldására. Ezekben az

esetekben a szülőkkel, a gyermekvédelmi felelősökkel való folyamatos kapcsolattartás még inkább szükséges.

Az iskolában az elfogadás jegyében folyik a munka, így a gyerekek toleránsak egymással. Előfordul azonban, hogy egy-egy osztályban a kritikus tömeget meghaladja a felderített vagy felderítetlen részképesség-zavarral küzdők aránya, s a pedagógus nem tud a megfelelő tempóban haladni, s ez akár az osztályból (esetleg az iskolából) való elszivárgás jelenségének nyit kaput.

Az iskola tanárai szerint ezek a problémák egyre nagyobb mértékben jelennek meg a mindennapokban. Az iskolában működnek olyan gyakorlatok, amelyekkel orvosolni tudják a kialakult problémákat. Már alsó tagozatban lassítani igyekeznek az olvasás tanulásának tempóját, s a gyakorló órák számát is növelik. Egyéni fejlesztések, kiscsoportos órák beiktatásával nyújtanak segítséget a fejlődésben. Alsó tagozatban elhagyják a leíró nyelvtan tanítását, könnyebben emészthető olvasmányokat kínálnak, több dicséretet osztanak ki. Az olvasóvá nevelés, az érdeklődés felkeltése, a hibás olvasási technikák korrigálása elengedhetetlen. Motiváló hatású lehet a könyvtárlátogatás, a kutatómunka, az olvasó diákok elismerése. A képregények olvasása népszerű, s fel lehet használni az olvasási technika javítására is, mert kevés a szöveg és sok a kép, ezáltal könnyebb a megértés. A szaktanárok szerint a megfelelő olvasmányok kiválasztása nagy körültekintést igényel. A teljesítmény javulását a felkészültebb pedagógiai munkától és a tudatosabb motiválástól várják leginkább, ám az eredményes beavatkozás buktatója, hogy a tanuló nem minden esetben fogadja el a pedagógus útmutatását.

A pedagógusok mellett a szülőknek is nagy szerepe van a tanulási motiváció kialakításában. A tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek szülei nagy részben munkanélküliek vagy a közmunkaprogram tagjai, akik nehéz anyagi körülmények között élnek. A tanulók otthon általában nem kapnak segítséget a tanulásban, minden feladat az iskolára hárul. A kérdezett pedagógusok tapasztalata szerint a szülők egy része maga is nehézségekkel küzd az adott képességterületen. A tanulóknak leghasznosabb a napközis foglalkozás, mert ott szakmai segítséget kapnak a tanuláshoz, lehetőségük van könyvtár és internet használatára. Ritkábban, de az iskola kedvezőbb társadalmi és gazdasági háttérű tanulói körében is előfordulnak a részképesség-zavarok. Ezekben a családokban a diagnózis-állítás után általában dinamikusabb fejlődés következik be, mert a szülők gyakran foglalkoznak otthon a gyermekükkel: együtt tanulnak, segítenek neki jegyzetelni, a gyűjtőmunkában részt venni, érdeklődnek a gyerek fejlődéséről és keresik azokat a lehetőségeket, melyek támogatják a tanuló fejlődését. A hátrányos helyzetű családokban nagyon ritkán fordul elő érdeklődő szülő.

A pedagógusinterjúk tapasztalatai

A pedagógusokkal készített fókuszcsoporthoz tartozó interjúkból kiderült, hogy a probléma sehol sem ismeretlen, minden iskolai fokozatban, iskola- és településtípusban azonosítható, de változó mértékben, s igen erősnek bizonyul a tanulók társadalmi háttérével való összefüggése. Míg az előnyös helyzetű nagyvárosi gimnáziumban a tanárok évente csak néhány esettel találkozhatnak, s még a kisvárosi intézmény gimnáziumi osztályaiban sem gyakori, ugyanott a szakgimnáziumban és különösen a néhány ezer lakosú, frissen várossá vált kisebb település általános iskolájában már jelentős mértékűnek mondható.

Maguk a pedagógusok is jól látják a családi háttérrel való korrelációt, melyet több ponton is döntőnek érznek. Egyrészt a gyermekkel való otthoni foglalkozás mértéke befolyásoló tényező (kisgyermekkorú meseolvasás, otthoni beszélgetések, együtt tanulás, az iskolai történések és a tanulmányi eredmények nyomán követése), másrészt a (leginkább a pedagógusok által felismert) tanulási nehézség jelzése utáni reakciókat, az együttműködő vagy azt elutasító szülői magatartást látják társadalmi helyzet-függőnek.

Az interjúalanyok felismerik a probléma jelentőségét, sőt úgy érzékelik, hogy a szakszolgálatok által azonosított eseteknél szélesebb körben van jelen, a diagnosztizált eseteken túl, a szakmai sztereotípek szerint határértéket el nem érők körével kiegészülve jóval több gyermeket érintő problémává válik. (Nehezen eldönthető kérdés, hogy e „szürke zónába” sorolható esetekben mi az ok és mi az okozat: az olvasás elhanyagolása vezet az olvasási képességek leromlásához vagy az olvasási nehézségek, kudarcok miatt a gyerekek „hanyagolják” az olvasást.)

Az egyre tömegesebben jelentkező probléma nemcsak egy-két tantárgy eredményességét befolyásolja, hanem kihat az általános eredményességre, rontja a tanulási motivációt, beilleszkedési és magatartási problémák forrása is lehet. Ez nemcsak az adott diák hosszú távú élet- és karrierkilátásaira hat negatívan, hanem az egész osztályközösségre is, s megnehezíti a pedagógusok munkáját. Így érthető, hogy az iskolák komolyan veszik az ügyet, igyekeznek a szakszolgálatokkal együttműködni, követik, alkalmazzák az általuk megfogalmazott javaslatokat.

Véleményük szerint a szakszolgálatok által megfogalmazott javaslatok egy része, bár ideiglenes megoldást jelent (az érintett tanulót nem osztályozzák egy tárgyból vagy annak egy részéből —szóbeli vagy írásbeli alóli felmentés—, hosszabb írásbeli kidolgozási vagy szóbeli feleletidőt kap, felolvassák neki a szöveget) lényegében nem fejleszti a gyereket, a probléma

később újra előkerül, s hiába kap érettségi pluszpontot problémás helyzete kompenzálására, felsőoktatási lemorzsolódáshoz vezet.

A tanárok felismerik, hogy a diszes vagy BTMN-es tanulókkal való foglalkozás új oktatási módszereket kíván tőlük, amit meg is tesznek, sokszor önkéntes és ingyenes szolgálatként, de szükségesnek tartanak több szakmai segítséget, segédanyagokat, különösen a középiskolás korosztályban, ahol ilyen anyagok egyáltalán nincsenek. Az interjúk végső konklúziójaként megállapíthatjuk, hogy csak a szülő, iskola és szakszolgálat együtt tud eredményt elérni e súlyos oktatási-nevelési probléma enyhítésében.

A kutatás konklúziói a tanárképzési és -továbbképzési programok fejlesztésére vonatkozóan

A kutatás során összegyűjtött adatok alapos elemzésre és továbbgondolásra szorulnak. Azonban egy tanárképző egyetem számára a kutatás felvetett néhány nagyon is sürgető gyakorlati problémát, melyeknek enyhítésében, megoldásában a tanárképzésnek részt kell venni. Összefoglalva a következő javaslatokat tesszük a Debreceni Egyetem tanárképzési kurrikulumának fejlesztéséért felelős grémium számára:

1. A tanárképzés és a tanártovábbképzés során erősíteni szükséges azokat a kompetenciákat, melyekre a részképesség-zavar jeleinek felismerése és a szakértői bizottság számára készített szaktanári, osztályfőnöki jelentések, vélemények elkészítése során van szüksége a pedagógusoknak. A részképesség-zavar szimptomáinak felismerését nehezíti, hogy a szaktanár kollégák számos rejtőzködő, időben fel nem ismert és emiatt speciális transzformáción keresztülment esettel találkoznak (különösen középiskolában), melyek attribútumaikban távol állnak a jól definiált kisgyermekkorú részképesség-zavarok ismertető jegyeitől.

2. A tanárképzés és a tanártovábbképzés fejlesztésével foglalkozó kutatások programjába éppúgy, mint a tanárképzés és a tanártovábbképzés kurrikulumába be kell építeni egy olyan fejlesztő eszköztárat (feladatbank, gyakorló füzet, tanári segédkönyv és módszertani segédlet, elektronikus tananyag, elektronikus tesztek) melyek segítségével a szaktanárok és osztályfőnökök el tudják sajátítani a részképesség-zavaros tanulók mindennapi fejlesztésének műveleteit. Erre azért van szükség, mert pszichológus, gyógypedagógus csak heti maximum egy esetben tud foglalkozni a tanulókkal, a pedagógusok azonban minden

tanórán. A fejlesztő gyakorlatokat tartalmazó kiadványok, programok, különösen a középiskolásoknak szólók nem léteznek illetve nem elérhetők.

3. Az átfogó tanulási nehézséget okozó, főként olvasás és szövegértés területén jelentkező részképesség-zavar korrigálására alkalmas nem szűkebb értelemben alkalmazott, célzott, hanem holisztikus fejlesztő eszköztár kidolgozása, kutatásokkal való validálása és a tanárképzésben résztvevőkkel közös tesztelése és disszeminálása fontos feladata lehetne a Debreceni Egyetem tanárképzésének. Ilyen lehetőséget látszik mutatni a nem olvasáshoz kötött magaskultúrához kötődő tevékenységek népszerűsítése, mely az érdeklődés, a szókinccs és a motiváció bővítésén, gazdagításán keresztül hathat pozitívan a tanulókra. Ahhoz azonban, hogy ezt a tanár szakos hallgatók a pályára lépve elkötelezetten és hitelesen tudják képviselni, az ő megnyerésük jelenti az első lépést. Egy, korábban már indítványozott tanárképzési szakkollégium koncepciójának kidolgozása és megalapítása ezt az elköteleződést és felkészülést támogathatná.

4. A részképesség-zavar kapcsán felmerül az integrációnak egy speciális vonatkozása. Az integrációt a fogyatékossgal élő tanulók beágyazódását segítő pedagógiai tevékenységek viszonylatában szoktuk emlegetni. A részképesség-zavaros tanulók tanulóközösségekbe való integrálása azonban alkalmasint nagyobb kihívást jelenthet, mert ezek a tanulók első ránézésre kevésbé térnek el társaiktól, viszont képességbeli problémáik miatt a pedagógusokkal készült vizsgálat szerint esetenként a társaik lenézésének, frusztrációjának és agressziójának céltábláivá is válhatnak, illetve ettől tartanak, s emiatt nagyon sebezhetők. Szükséges kidolgozni olyan osztályfőnöki és szaktanári módszertani szakmai anyagokat, melyekkel a pedagógusokat támogatjuk a részképesség-zavaros tanulók sikeres integrációjában.

5. A tanárképzés és a tanártovábbképzés kurrikulumában szükséges megerősíteni a pályorientációs és pályaválasztást támogató szakmai ismeretek elsajátításának kereteit, melyek nemcsak a pszichológiai hagyományokra, hanem a kompetenciák és a társadalmi-gazdasági realitások megismerésére és a tervek ezek mentén való harmonizálásának segítésére készítik föl a jövő tanárokat. Ennek a komplex tananyagának a tanárképzési kurzusokon átívelő tartalmi súlyponttá kell megerősödni. Az itt elsajátított tudás, képességek, attitűdök és autonómia révén a pedagógusok kompetensnek érezhetnék magukat a szülők és a diákok felé való felelős tanácsadásra és a pályaválasztási folyamat szervezésére is.

Hivatkozott szakirodalom

- Bacsikai Katinka (2015): Iskolák a társadalom peremén. Szeged: Belvedere Meridionale
- Berei Emese (2017): A méltányosság percepciói és befogadással kapcsolatos attitűdök felsőoktatási hallgatók körében. Debrecen: Humán Tudományok Doktori Iskola
- Ceglédi Tímea (2015): Felzárkóztató programok hatásvizsgálata. In: Györgyi Zoltán (szerk.) Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 39-63.
- Csépe Valéria (2012): Nem minden olvasási zavar diszlexia. Tanítás-tanulás.9.8. 5-7.
- Csépe Valéria (2013) Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy. In memoriam Leo Blomert. Pszichológia, 33. 1. 1-14.
- Dékány Judit (1999): Kézikönyv a diszkalkulia felismeréséhez és terápiájához. Budapest: Bárczi Gusztáv. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola
- Duráczy Bálint (2014): Fogyatékkal élő frissdiplomások munkaerő-piaci integrációja. Felsőoktatási Műhely, 4. 55-65.
- Félegyházy Zsolt, Gonda Xénia (2015): Hiperaktivitás és figyelemzavar felnőttkorban - avagy egy fel nem ismert neuropszichiátriai zavar. Lege Artis Medicinae, 25. 8-9. 341-350.
- Gereben Ferencné, Fehérné Kovács Zsuzsa, Kas Bence, Mészáros Andrea (2012): Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszéd fogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft
- Gordosné Szabó Anna (1996): Bevezetés a gyógypedagógiába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Györgyi Zoltán (2015): Felzárkóztató programok az elmúlt húsz évben. In: Györgyi Zoltán (szerk.) Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2015. 9-30.
- Hegedűs Roland (2017): Hátrányos helyzetből a felsőoktatásba, majd a munka világába, In: Zsolnai Anikó, Kasik László (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA PTB 421-437.
- Híves Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó, Tomasz Gábor (szerk.): Kudarcok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 13-30.

- Hrabéczy Anett (2018) Sajátos nevelési igényű hallgatók bekerülési és benmaradási esélyei a felsőoktatásban. TDK dolgozat Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék
- Laki Ildikó (2012): Oktatás, képzés – avagy fogyatékosok/fogyatékkal élő emberek a felnőttoktatásban? *Acta Scientiarum Socialium* 37. 51-60.
- Meijer, C. J. W. ed. (2003): *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfart
- Pető Ildikó - Ceglédi Tímea (2012): A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. *Iskolakultúra*, 22. 11. 66-82.
- Pusztai Gabriella (szerk.) (2018): *Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását támogató tényezők*. Debrecen: CHERD Hungary
- Pusztai Gabriella – Szabó Diána (2014): Felsőoktatási hallgatók és fogyatékosokkal élő társaik. *Kapocs*, 13. 4. 23-36.
- Spaller Árpád - Spaller Katalin (2006): *Gyógypedagógiai ismeretek tára*. Budapest: Timp Kiadó
- Szemerszki Marianna (2016): Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok felsőoktatásba való bekerülése In: Fehérvári Anikó, Misley Helga, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna, Veroszta Zsuzsanna (2016): *A felsőoktatás szociális dimenziója, Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban* című kutatás. Budapest: Tempus Közalapítvány
- Tarján Vera (2008): A beszédészlelés és beszédmegértés zavarai az olvasásban és az írásban. *Új pedagógiai szemle*, 58. 5. 65-73.
- Varga Aranka (2015): Lemorzsolódás vagy inklúzió, In: Fehérvári Anikó, Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 73-88.
- Varga Júlia, Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel (2017): *A közoktatás indikátorrendszere 2017*. Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet