

SZAKDOLGOZAT

Név: Petrik Regina Panka

Szak: Gyógypedagógia BA

Képzési hely: Magyar Agrár-és Élettudományi Egyetem Kaposvári
Campus

Év: 2023



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Kaposvári Campus

Gyógypedagógia BA szak

**DISZLEXIÁS, DISZGRÁFIÁS, DISZKALKULIÁS
DIÁKOK TOVÁBBTANULÁSA, INTEGRÁCIÓJUK A
(KÜLÖNBÖZŐ TÍPUSÚ) KÖZÉPISKOLÁKBAN**

Belső konzulens: Dr. Szili Katalin

egyetemi adjunktus

Külső konzulens: Pékné Sinkó Csenge

gyógypedagógus

Készítette: Petrik Regina Panka

Neptun kód: GK7U1A

Levelező tagozat

Neveléstudományi Intézet

Gyógypedagógia Tanszék

Kaposvár

TARTALOM

TARTALOM.....	3
BEVEZETÉS.....	4
IRODALMI ÁTTEKINTÉS, A TANULÁSI ZAVAROK ÉRTELMEZÉSE	5
A diszlexia	8
A diszgráfia	11
A diszkalkulia	12
EGY LEHETSÉGES MEGOLDÁS.....	17
ANYAG ÉS MÓDSZER.....	18
A kutatás célja, kutatási kérdések	18
Módszer, eszközök	19
EREDMÉNYEK ÉS ÉRTÉKELESLÉS.....	20
Minta	20
A fejlesztés megkezdése és hatékonyságának megítélése	23
Az integrált oktatás	27
KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK.....	30
ÖSSZEFOGLALÓ	32
FELHASZNÁLT IRODALOM	35
MELLÉKLETEK	37
1.sz. melléklet.....	37
ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE.....	45
NYILATKOZAT.....	46

BEVEZETÉS

Dolgozatomban a komplex tanulási zavarokkal küzdő diákok továbbtanulási lehetőségeit kívánom vizsgálni. A téma már az egyetemi tanulmányaim kezdetén felkeltette az érdeklődésemet, amikor egy hallgatótársam jelezte, hogy tanulási zavara van. Nagyon elgondolkodtatott a kérdés több szempontból is, és úgy döntöttem, megpróbálom a képzés során elsajátított tudományos módszerek segítségével alaposabban körüljárni.

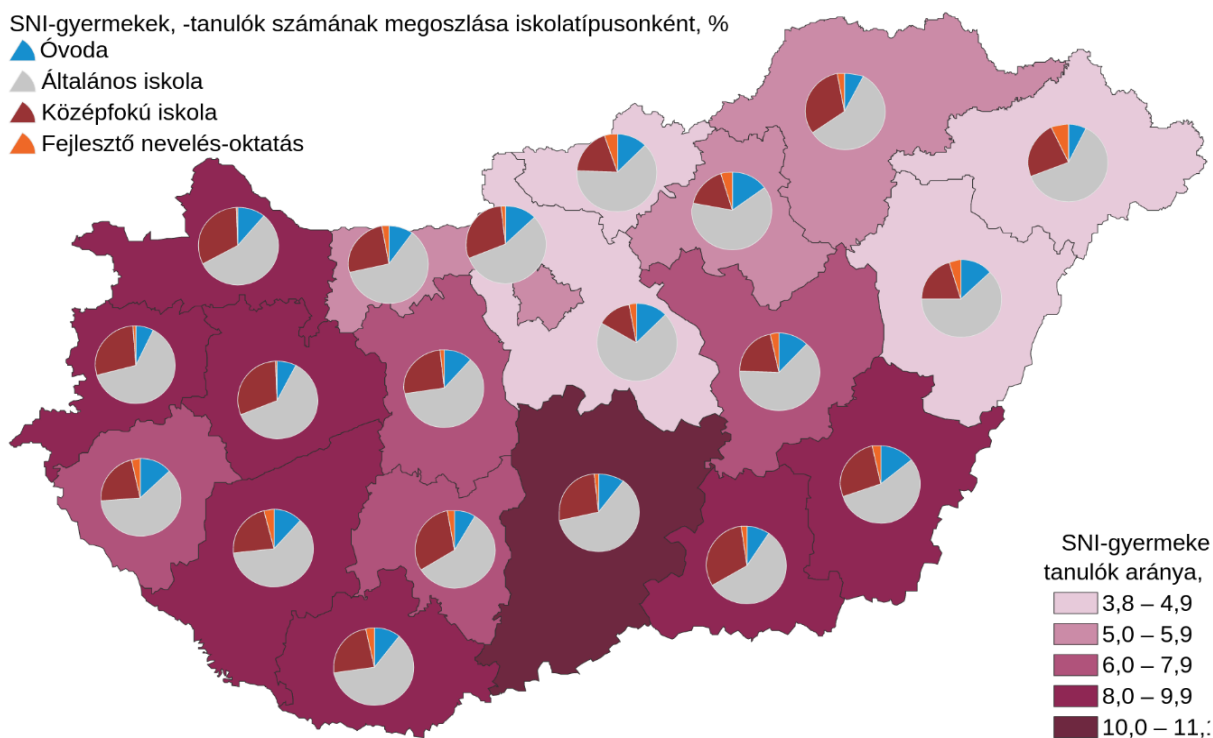
Két szempontból is fontosnak tartom a tanulási zavarok alapos ismeretét a pedagógusok körében. A legtöbb tanulmány már a 2000-es évek előtt is utal az esetszámok növekedésére. A KSH adatai szerint a 2019/2020-as tanévben az óvodás gyermekek 3,1%-a (10 ezer fő) sajátos nevelési igényű, 82%-uk integrált nevelésben részesül. Az említett 8200 óvodás 30%-a súlyos tanulási zavarral küzd, ami **2500** gyermeket jelent. Az általános iskolai tanulók összlétszáma ugyanezen tanévben 720 ezer fő, közülük 57 ezer (7,8 %) sajátos nevelési igényű, akiknek 72%-a integrált nevelésben részesül. Az említett 41 ezer általános iskolás gyermek 69 százaléka, vagyis közel **29 ezer** diák súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral küzd. Középfokú nappali oktatásban 411 ezer fő tanul, 24 ezer sajátos nevelési igényű. Legtöbben (7800 fő) szakiskolában tanulnak, de minden intézménytípus esetén 70-80% a súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar kategóriába sorolható tanulók aránya, vagyis közel **18 ezer** tanuló érintett. A tanulók számának területi és iskolatípusonkénti eloszlását szemlélteti az 1. ábra.

A fentiekből látható, hogy hozzávetőleg 50 ezerre tehető azoknak a száma, akik valamilyen formában tanulási zavarral küzdenek. A leendő gyógypedagógusnak tehát

A köznevelési intézményekben nevelt, oktatott SNI-gyermekek, -tanulók aránya és az iskolatípusonkénti megoszlása, 2019/2020

SNI-gyermekek, -tanulók számának megoszlása iskolatípusonként, %

- ▲ Óvoda
- ▲ Általános iskola
- ▲ Középfokú iskola
- ▲ Fejlesztő nevelés-oktatás



1. ábra: A köznevelési intézményekben nevelt, oktatott SNI -gyermekek, -tanulók aránya és az iskolatípusonkénti megoszlása, 2019/2020 (ksh.hu 2021)

mindenképp fel kell készülnie a szakmai kihívásokra. Magam részéről célul tűztam ki, hogy még jobb szakemberré váljak ezen a területen is. Az elvégzendő kutatás reményeim szerint segítséget nyújt majd nemcsak a tanulási zavarok meghatározása, felismerése, lehetséges okainak feltárása terén, hanem az empátikus hozzáállás elmélyítésében is.

A vizsgálat megkezdése előtt az alábbi kérdéseket fogalmaztam meg, amelyekre szeretnék választ kapni.

- Hogyan definiálhatók és milyen közös jegyek alapján ismerhetők fel a komplex tanulási zavarok?
- Milyen okra vezethetők vissza és fejleszthetőek-e? Amennyiben igen, milyen intézményi háttér áll rendelkezésre ehhez?
- A tudományos alapokon túl hogy élik meg maguk az érintett tanulók a helyzetüket az egyes intézményekben?
- Milyen társadalmi következmények, reakciók figyelhetők meg a fiatal felnőttek életében? A családokra milyen terhek nehezednek?
- Milyen jövőkép rajzolódik ki egyéni és közösségi szinten?

Első lépésként megkísérlem a szakirodalom alapján bemutatni, összefoglalni a komplex tanulási zavarok jellemzőit. Ezután következik az általam folytatott vizsgálat ismertetése. Ugyan az esetek összetettsége indokolhatja, hogy ne kizárólag statisztikai adatokból induljunk ki az elemzések során, hanem egyéni életutakat vizsgálva próbáljunk rávilágítani a továbbtanulási lehetőségekre a tanulási zavarral küzdő tanulók esetében, mégis úgy gondolom, az első lépéshez nem a mély interjú módszere a legmegfelelőbb.

Az általam összeállított komplex kérdőív segítségével bízom benne, hogy lehetőségem lesz szélesebb körben a körülmények alaposabb feltárására, valamint a tanulók, a család és a környezet attitűdjének felmérésére. Az eredmények elemzése során megvizsgálom, hogy az oktatási rendszer és az oktatásban részt vevő diákok elvárásai közötti átfedések milyen mértékűek, ami véleményem szerint befolyásolja a továbbtanulási terveket és sikerességet.

IRODALMI ÁTTEKINTÉS, A TANULÁSI ZAVAROK ÉRTELMEZÉSE

A dolgozat címében megjelölt állapotok (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) a tanulási zavarok körébe tartozó fogalmak. A különféle tanulási korlátokkal járó tünetegyütteseknek többféle csoportosítása létezik, a szakirodalmi terminológia átalakulóban van. Padraginé (2011) megjegyzi, hogy 1983 óta több, mint 40 különféle definíciója ismert a tanulási zavarnak, amelyek legtöbbször Kirk-Bateman 1962-es meghatározásához nyúlik vissza, mely szerint "olyan elmaradásként értelmezik, amely mögött **agyi diszfunkció** áll." (Idézi Padraginé, 2011, 80) Az agyi eltérések megfigyelésén túl fontos még kiemelni, hogy ezen zavarok az **iskolai tevékenységek során** jelentkeznek.

Gyarmathy Éva korai munkáiban összetett problémaegyüttesként jellemzi, amely jelezheti az általános gyenge teljesítményt, megjelenhet egy tantárgy esetében, részteljesítmény zavaraként, majd ugyanő 2007-től már specifikus tanulási zavarokról tesz említést, amelyek az adott tanuló értelmi szintjétől függetlenül jelentkeznek. *Diszlexia a digitális korszakban* című könyvében arra hívja fel a figyelmet, hogy a specifikus tanulási zavarok számának növekedése korunk kultúraváltásának következménye. Az eddigi literalitás, vagyis az írás-olvasás készségére épülő kultúra helyett beléptünk a digitális-információs korbba, és a kultúra

változásával együtt jár a képességek és az idegrendszer átalakulása is. Azok, akik lemaradnak a tanulás, a kompetenciafejlesztés folyamatában, nem tudnak bekapcsolódni az egész életen át tartó tanulás világába. Így önhibájukon kívül kerülnek hátrányba, és a különböző diagnózisokkal való felruházás, megcímkézés nem jelent megoldást erre a problémára. Az oktatási rendszernek fel kell ismernie és kezelnie kell a digitális világ következtében kialakult új helyzetet, meg kell előznie a tanulási akadályok halmozódását, és a tanulási nehézségekre valódi megoldást kell nyújtania (Gyarmathy, 2012).

Dr. Papp Gabriella (2004) ugyancsak hathatósan megindokolja az alapfogalmak tisztázásának szükségességét. Kiemeli, hogy a **fogyatékoság**, amely testi, idegrendszeri visszafordíthatatlan sérülést jelent, nagyon tág fogalom, amelyhez mára előítéletek is társulnak, ami hátrányos helyzetbe hozhatja a fejlesztésre szoruló egyéneket. Az **akadályozottság** ugyanakkor azt a környezeti helyzetet jelzi, amikor a fogyatékkal élő ember felé irányuló elvárások nem igazodnak az illető lehetőségeihez. Ennek alterülete a tanulásban való akadályozottság, amelyet Mesterházi (1998, 54) definiált igen körültekintően: "[az ilyen tanulók] az idegrendszer biológiai és / vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak".

Mindezek mentén dr. Papp (Gyarmathy Évához hasonlóan) **speciális nevelési szükséglete**ről beszél, vagyis nem orvosi, hanem pedagógiai szempontból szemléli a kérdéskört. Ezzel magam is egyetértek, hiszen amellett, hogy fontos feltárnunk egy-egy állapot kiváltó okait a jobb megértés érdekében, összességében mégis arra kell helyeznünk a hangsúlyt, hogyan tudunk az érintett tanulók jövőjére pozitív hatást kifejteni. Az ehhez szükséges pedagógia eszközök is sokfélék, mielőtt azonban megvizsgáljuk a szakmódszertant, lássuk, milyen rendszerben értelmezhető az általunk vizsgálni kívánt három állapot.

Gaál (2000) a tágabb értelemben vett tanulási korlátokon belül három logikusan elkülöníthető alcsoportot említhet. Itt a tanulási nehézségek átmeneti tanulásban való lemaradást jelentenek. A tanulási akadályozottság összetett, tartós és súlyos probléma, amely vagy az általános iskolai gyenge (akár elégtelen) teljesítmény, vagy enyhe fokú értelmi fogyatékoság szintjén jelentkezik. A tanulási zavar ezen felosztásban az **ép értelmű, ép érzékszervű gyerekeknél** fordul elő. Náluk az intézményi oktatáshoz szükséges egy vagy több képesség problémája okozza, hogy egy vagy több tárgyból a követelményekhez képest alulteljesítenek. Kiváltó okai között genetikai és környezeti tényezőket egyaránt feltételezhetünk.

A neuropszichológiai elmélet szerint a tanulási zavar minimális agykárosodásra vezethető vissza. A perceptuális és perceptuo-motoros elméletek szerint az érzékelési funkciók összerendezetlensége és a motoros funkciókkal való elégtelen integrációja okozza. A behaviorista megközelítés viselkedési problémának tekinti. A nyelvi fejlettséget hangsúlyozó elméletek ezzel szemben a tanulás sikerességének alapvető nyelvi beágyazottsága felől közelítenek, amely egyúttal az intelligencia-tesztek jogosultságát is megkérdőjelezi.

A tanulási zavarokat Gaál (2000) további három alcsoportra bontja.

A rész képességzavarok a komplex teljesítmények (írás, olvasás, számolás) kivitelezéséhez szükséges kognitív és motorikus funkciókat érintik, ahol szervi eltérés nem jelentkezik. Ide tartozik a percepció zavarai mellett a figyelemzavar, az emlékezeti problémák,

a gondolkodás zavarai, a motorikum (izomtónus, nagymozgások, finommotorika és cselekvés tervezés, illetve irányítás) eltérései, valamint a hiperaktivitás.

A viselkedés, énkép és önértékelés zavarai szintén tanulási zavart eredményeznek.

A komplex tanulási zavarok "speciális tanulási nehézségek, teljesítményzavarok, amik az alap-kultúratechnikák elsajátítása során jelentkeznek" (idézi Pinczésné 2007, 20), ahogyan már Gyarmathy Éva is megfogalmazta. Ide sorolja Gaál a diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia kérdésköreit.

Ahhoz, hogy a gyermek pszichésen is megfelelően fejlődjön, a központi idegrendszer optimális fejlődésére és bizonyos környezeti feltételekre is szükség van. Ha az idegrendszer működésében hiba keletkezik, vagy a környezet nem megfelelő, a pszichés fejlődésben is zavar támadhat. Ezekhez a sajátos zavarokhoz a beszélt nyelv, az iskolai követelmények - írás, olvasás, számolás – teljesítéséhez szükséges képességek, illetve a mozgás területén észlelt eltérések tartoznak. **A részképességzavarok azonban nem kizárólag izoláltan fordulhatnak elő, hanem együtt is járhatnak.** A komplex tanulási zavarok olyan speciális tanulási nehézségek, teljesítményzavarok, amik az alapkultúratechnikák elsajátítása során jelentkeznek: ezek a diszlexia, a diszgráfia és a diszkalkulia (Csépe, 2006).

Láthatjuk, hogy a fogyatékosághoz képest viszonylag enyhe fokú, mégis komplex zavarokról beszélhetünk, amelyek ép értelmű és érzékszervű gyermekeket érintenek. A probléma összetettsége számunkra azt jelenti, hogy minél előbb felismerjük, annál hatékonyabban fejleszthető, továbbá a fejlesztés mindenképp ajánlott, hiszen a tanulás sikeressége alapjaiban múlik az olvasási, írási és számolási teljesítményen.

A gyógypedagógia egyik kulcskérdése, hogy az oktatás szegregált vagy integrált formában valósuljon meg. Magyar viszonylatban eleinte a siketek, vakok és értelmi fogyatékosok oktatása volt az gyógypedagógia feladata, a többieket nem különítették el az átlagos tanulóktól. Dr. Papp Gabriella (2004) kiemeli, hogy az 1980-as évektől az általános tankötelezettséggel növekedett meg azoknak a száma, akiknél nem volt indokolt a speciális iskola, de a hagyományos iskolában nem tudták teljesíteni az elvárásokat. Az oktatásban résztvevők számának és arányának növekedésével megnő az esélye, hogy azok is bekerülnek az oktatási rendszerbe, akik önállóan nem tudnak a követelményeknek eleget tenni (Bartha és mtsai, 2016).

A helyzet felülvizsgálatát dr. Papp (2004) meglátása szerint az 1993. LXXIX. közoktatási törvény helyezte előtérbe, amely kimondta, hogy mindenkinek alkotmányos joga van az oktatásra. Az esélyegyenlőség fókuszba kerülése ugyanakkor nem jelentett azonnali megoldást, "kevés helyen teremtődtek még meg a megfelelő feltételek, úgy gondolják az ellenzők, **nem reális gyakorlat ma még Magyarországon az integráció**" (Papp 2004, 30).

Számomra nyilvánvaló, hogy az olvasási nehézségek már az általános iskolai képzésben egy halmozódó nehézségeket okoznak, hiszen a hagyományos tantervek minden tárgy esetében az olvasáskészséget tekintik a tudásszerzés alapjának. A hozzájuk társuló vagy önállóan is megjelenő, írást nehezítő készség- vagy képességbeli zavarok ugyanakkor a tudásról való számadást korlátozzák, ami adott esetben irreális tanulmányi eredményeket szülhet, hiszen a számonkérés során a tanár nem tudja megítélni a tanuló tényleges tudásszintjét. A diszkalkulia a matematikai előrehaladást gátolja.

Az érintett gyerekek tehát annak érdekében, hogy nagyobb kudarcok nélkül jussanak el a közép- és felsőfokú képzésekre, különleges bánásmódot és sok segítő fejlesztést igényelnek. Szerencsére ma már a tudomány oly mértékben előrehaladott ezen a téren, hogy a megfelelő szakember jelenléte és az intézményi szemléletmód megkönnyítheti a tanulók nehézségeinek a leküzdését. Amennyiben ez szakszerű és rendszeres, az nagymértékben hozzájárulhat, hogy ezek a tanulók is felvételt nyerjenek az általuk kiválasztott felsőfokú képzésekre, és a társadalom hasznos tagjainak érezzék magukat.

Egyetértek azzal a megállapítással, mely szerint "az oktatásnak az a feladata, hogy a gyermekkortól kezdve egész életen át segítsen mindenkit abban, hogy dinamikus ismereteket szerezhessen a világról, a többi emberről és saját magáról [... ez adja] annak feltételét, hogy az emberiség alkalmazkodni tudjon az egyre gyorsabb ritmusban fejlődő világhoz." (Kőpatakiné, Mayer és Singer, 2007, 27). Ahhoz, hogy ezeket a kitűzéseket elérjük, olyan iskolai környezetet kell teremtenünk a diákok számára, hogy az értékes és hasznos tudást tudjon közvetíteni. Az iskolai lemorzsolódás elleni küzdelem, ezzel együtt a hátrányos helyzetű fiatalok, köztük a részképességzavarral küzdő középiskolás diákok sikeres társadalmi és munkaerőpiaci integrációja napjaink egyik legnagyobb társadalmi kihívása (Bartha, Csoba, Harmati és Hegyi, 2016).

Kiemelt kutatási programok keretében keresik a lemorzsolódás okait, következményeit és azokat a módokat, melyek erre a kihívásra hatékony megoldást nyújtanak. A rendelkezésre álló elemzések, statisztikai adatok azonban nagyon keveset árulnak el a fiatalok élethelyzetéről, anyagi és szociális körülményeiről, valamint a mindennapjaikról. A szakirodalomban „NEET-generációként” emlegetett, a korai iskolaelhagyó fiatalok angol nyelvű státuszmegjelölésének kezdbetűiből kialakított mozaikszóval jelölt csoport azokat jelöli, akik sem az oktatásban, sem a munkaerőpiacon nem jelennek meg. Úgy gondolom, a gyógypedagógiai tevékenység sikere jól mérhető a korai iskolaelhagyók létszámának folyamatos monitorozásával.

A diszlexia

A diszlexia kifejezés a görög *dys* 'hibás funkció' és *legere* 'olvasni' szavak összetételével keletkezett. Az idegen nyelvű szakirodalomban leggyakrabban *reading disability*, *Lese-Rech-schreibschwache* néven említik. 1916-tól Ranschburg Pál *legasthenia* névvel illeti.

Luchsinger Arnold meghatározása szerint a diszlexia átlagosan intelligens gyermekek veleszületett vagy a korai gyermekkorban szerzett képtelensége arra, hogy az olvasást és írást a szokott módon elsajátítsák (Luchsinger, 1970). Pinczésné (2007) azt emeli ki, hogy az intelligenciakor és az olvasási kor között tapasztalható eltérés, ami nehezíti az iskolai előrehaladást és egyúttal csökkenti az esélyt a társadalmi beilleszkedésre. Hangsúlyozza továbbá, hogy pedagógiai és pszichológia szemszögből eltérően tekintünk a jelenségre.

Meixner a prevenció oldaláról közelítve a korábbi definíciók alapján reménykeltően fogalmaz: „diszharmónia a gyermekkel szembeni jogos elvárások (pl. a gyermek adottságai), az olvasás-írás tanítására szánt idő és gyakorlási mennyiség, valamint az eredmény között” (Meixner, 2015, 3). Ennek értelmében tehát a kellő fejlesztés mellett minden gyermek megtanítható olvasni.

A kutatások igazolták, hogy az olvasás elsajátítás folyamatában a nyelvnek, a nyelvi folyamatoknak kulcsfontosságú szerepük van. Az olvasás tanulásához megfelelő szintű anyanyelvi tudás szükséges legfőképpen a beszédészlelés és a beszédmegértés tekintetében. A beszédészlelés az olvasástechnikáért, a beszédmegértés és értelmezés szövegértésért felelős (Csépe, 2007).

Az olvasástanulás iránt már hosszabb ideje több tudomány- és pedagógiai terület fokozott érdeklődést mutat. Az ezzel kapcsolatos vizsgálatok, kísérletek, tanulmányok száma nemzetközi és hazai tekintetben egyaránt megnőtt. A téma, illetve a problémakör aktualitása több okra is visszavezethető:

- az olvasási nehézséggel küzdő gyermekek száma növekedést mutat (Pinczésné 3-10 %-ra teszi az arányukat), ennek hátterében azonban valószínűleg az áll, hogy egyre több esetet ismerünk fel
- a tanulók nehezen képesek feldolgozni, értelmezni az olvasott szöveget
- a beszédpercepció sok gyermeknél az életkorukhoz képest alacsonyabb szinten működnek
- a diszlexiás tanulók aránya 7-10% (Meixner, 2015)
- a diszlexia a mindennapi gyakorlat szintjén nehezen elhatárolható az olvasási nehézség kategóriától (a felsorolás folytatható)

A diszlexia kialakulásának oka mind a mai napig nem tisztázott, bár tudjuk, hogy közel 20 agyi terület együttes működése és összhangja szükséges a folyamatos, értő olvasáshoz. Mind genetikai, mind környezeti tényezők szerepet játszanak a kialakulásban. Fiúk körében lényegesen nagyobb gyakorisággal fordul elő és szintén gyakoribb olyan családokban, ahol a felmenők között van diszlexiás (Gósy, 2005). A különféle elemzések felsorolják még a diszlexia okaiként a beszédmotoros és nyelvi hiányosságokat, a téri tájékozódási zavarokat, az emlékezeti, raktározási, alaktagolási gyengeséget, a dekoncentrálttságot és a motivációs zavarokat. Ez a zavar szinte minden esetben együtt jár a diszgráfia megjelenésével (Csépe, 2014).

Kisgyermekkorban a beszéd és a mozgás normál ütemétől eltérő fejlődése (akár késése, akár felgyorsulása) a későbbiekben a tanulással kapcsolatos zavarokat vonhatják maguk után. Ahogyan azt Póth Éva megjegyzi: „A tapasztalat [...] azt mutatja, hogy egyre nő azoknak a gyermekeknek a száma, akiknek mozgásos fejlettsége nem felel meg életkoruknak.” (Tölgyszéky, 2002, 11). Természetesen nem csak a fejlődés üteme, hanem a minőségi paraméterek eltérése is körjelző lehet, úgymint a beszédértés zavarai, fonetikai észlelés, azaz a beszédhangok megkülönböztetésének zavara. Ez azonban nem jelenti automatikusan azt, hogy a gyermeknek az iskolai évek alatt mindenképpen problémája lesz a tanulással (Csépe, 2014).

A fenti megállapításokat Horváth és Imre (2009) egy kritériumrendszer megadásával összegzi, amely szerint a diszlexia olyan komplex nyelvfejlődési zavar, amely felnőtt korig elhúzódik, olvasásban és (helyes)írásban sajátos hibák megjelenésével jár, örökletes, fiúknál gyakoribb, normál vagy magas IQ-szinttel társul, esetében kizárható a szociológiai tényező mint kiváltó ok, valamint feltehetően érinti a beszédprodukción is.

A diszlexia főbb tüneteit Meixner (1995) három területre osztja: olvasás-írás területén, a beszéd, valamint a magatartás területén megnyilvánuló tünetekre. Leggyakrabban az olvasás-írás felől szokás vizsgálni, itt az alábbiakat tapasztalhatjuk (Meixner, 2015 alapján):

- Nehezen alakulnak ki a hang és a betű közötti asszociációk, ezért gyakoriak a betűtévesztések különösen a hasonlóságoknál.¹
- A tanulók nehezen boldogulnak a betűk összeolvasásával.²
- Felcserélik a betűk sorrendjét, illetve az olvasás irányát.
- Betűket, szótagokat told be, vagy hagy ki.
- Reverzió (tipikusan első osztály végén, második osztály elején jelentkezik)
- Nehezen olvas hosszú szavakat.
- Szóroncsok, ismétlések jellemzik az olvasást.
- Lassú olvasástempó.
- Szövegértés zavara

Fontos megfigyelése a szerzőnek, hogy „A dyslexiások olvasása a normál olvasókétól nem a hibafajtákban, hanem a hibák előfordulásának nagy számában tér el.” (Meixner, 2015, 8) Ennek kiemelése az integrált oktatásban különösen fontos lehet, hiszen így a toleranciaszint hatékonyan növelhető.

A beszédben a produkció oldaláról gyakran számolnak be kései beszédindulásról, örökletes diszfáziáról, gyenge hangutánzási képességről, szótalálási nehézségekről, továbbá a gyenge szövegelemlekezetről. (Meixner, 2015) Horváth és Imre (2009) középiskolások körében végzett kutatása rávilágított, hogy „diszlexiás tanulók kevésbé összetett közléseket hoznak létre, beszédükben szegényesebb az igeidők és a bővítmények használata. [...] A] tanulók nyelvi tervezési folyamatai gyakrabban hoznak létre köznyelvi normától eltérő, grammatikailag hibás közléseket, ami arra utal, hogy a diszlexia érinti ezt a beszédtervezési részfolyamatot is”. (Horváth és Imre, 2009, 244—250.) Ennek alapján a szerzőpáros arra is felhívja a figyelmet, hogy amellett, hogy mindez szegényesebb szókinccsel társul, a szóbeli számonkérés lehetősége az írásbelivel szemben nem feltétlenül fog könnyebbséget jelenteni az érintett diákok számára.

Imre (2006) vizsgálata a percepció oldaláról is igazolta, hogy az olvasás zavara minden esetben együtt jár a beszédfeldolgozás zavarával, ugyanis az észlelés akusztikai, fonetikai és fonológiai szintje (vö. Gósy, 2005) jelentősen elmarad az életkori átlaghoz képest, és a részfolyamatok önálló működése nem biztosított. Csabay (1999) felveti az áldiszlexia kérdéskörét is, megállapítása szerint 20-30%-ban az oktatási rendszer és az olvasástanítási módszerek miatt alakul ki diszlexiás állapot.

A gyermek gyakran nem is kimondottan diszlexia gyanújával kerül pszichológushoz, gyógypedagógushoz, gyermekpszichiáterhez, hanem az iskolában jelentkező magatartászavarok miatt. A korábban lelkes gyermek egyre nehezebben megy iskolába, nem érzi jól magát az intézményben, a szülő gyakran elmondja, hogy a gyermek szenved az iskolában (Csépe, 2006). Meixner (2015) dekoncentrációra, fáradékonyásra és váltakozó teljesítményre hívja fel a figyelmet, mint a diszlexiával társuló viselkedésben jelentkező tünetek. Ugyanakkor a kudarc miatt feladatmegtagadás, agresszió, különféle kompenzációs technikák és szorongás is felléphet.

Pinczésné (2007, 28) általában a tanulási zavarok kapcsán kitér az érintett gyermekek személyiségének és viselkedésének jellemzőire:

¹ Meixner Ildikó már idézett prevenciók módszere épp a homogén gátlások elkerülésére épül (vö. Meixner, 2015).

² Meixner függőleges és vízszintes szótagsorok gyakorlásával segíti a betűkapcsolások begyakorlását (vö. Meixner, 2015).

- viselkedését nem igazítja a szociális követelményekhez
- alacsony toleranciaszint jellemzi
- gyenge tanulási érdeklődés
- nem megfelelő a megismerési aktivitás szintje
- hibás önértékelés
- szorongó
- érzelmileg labilis

Véleményem szerint azonban mindezek megítélése nem lehetséges objektív módon, ezért a továbbiakban nem kívánok részletesen foglalkozni a komplex tanulási zavart mutató gyermekek viselkedésével mint a tanulási zavar tünete.

A diszlexia kezelése általában több évig tartó fejlesztést jelent, speciálisan tanulási zavarokkal foglalkozó szakemberek, gyógypedagógusok segítségével. Napjainkban jól kidolgozott stratégiák állnak rendelkezésre, több helyen csoportos diszlexia korrekcióra is lehetőség van, bár általában az egyéni vagy néhány fős csoportokban történő fejlesztést részesítik előnyben (vö. Tölgyszéky, 2002). A szerzők hangsúlyozzák, hogy a jelentkező hiányosságok és a fejlődés üteme egyaránt egyéni jellegzetességeket mutat, ennek figyelembe vételével érdemes rövid távú célokat kitűzni, és folyamatosan újratervezni. A programok fő elvei a bemutatás, utánzás és fokozatosság. Fejlesztési egységek a testtudat, a nagymozgások, a térérzékelés, a figyelem-gondolkodás-émlékezet területe, a mozgás időbelisége és ritmikája, az erő és dinamika, valamint a mozgásszimbólika.

Rendkívül fontos a környezet, az iskola és a család megértése, támogató magatartása. A diszlexiás gyermek nem szeret olvasni, ezért kerüli a hangos olvasással járó helyzeteket. A korai felismerés, akár csak a gyanú esetén is szakemberhez fordulás rendkívül fontos. A legjobb eredmények mindig az adott készség kialakulásának időszakában érhetőek el, ezen időszak lezáródása után akár véglegesen is rögzídhethetnek a hibás funkciók, bár a legújabb módszerekkel még ilyen esetekben is lehetséges valamennyi korrekció (Gráci, Gósy és Imre, 2007).

A diszgráfia

A diszlexia leírásánál már említettük, hogy az olvasás zavara a legtöbb esetben az írás zavarával együtt jelenik meg, A diszgráfia ugyanakkor nem minden esetben jár együtt diszlexiával, így számos esetben megjelenhet attól függetlenül is. Nem azonos viszont az agráfiával, ami írásképtelenséget jelent (vö. Pinczésné, 2007).

Padraginé (2011) meghatározása szerint „neurológiai eltéréseken alapul. Jellegzetessége a grafomotorium gyengesége: nehezen olvasható írás, időbeli eltérések, a tér bizonytalan használata.” (Padraginé, 2011, 81). Alaki és tartalmi válfaját különíti el a diszgráfiának. Az alaki változat szinte olvashatatlan külalakkal jár, a tartalmi esetén a gyermek ismeri ugyan a nyelvtani szabályokat, legtöbbször el is tudja mondani azokat, de nem tudja alkalmazni. Megjegyzi továbbá, hogy „nincs általánosan elfogadott, hivatalosan elismert, életkori sztemderdekkkel rendelkező magyar írásteszt, amely írási pontosságot és sebességet objektíven mér, elkülöníti a diszgráfia típusait, a technikai és tartalmi problémákat kifinomultan méri” (Padraginé, 2011, 82). Véleményem szerint ugyanez a probléma felvethető a diszlexia és diszkalkulia kapcsán is, hiszen az egyéni teljesítmények nagy szórást mutatnak tanulók között,

de egy tanuló életútja során is. Épp ezért objektív mérési lehetőséget létrehozni szinte lehetetlen, a fejlesztés szempontjából a háttérben rejlő okok feltárására inkább szükség van.

Gerebenné (1995) a következő okokat sorolja fel a diszgráfia háttérében:

- beszédhallási, látási, mozgási, térbeli, időbeli analízis-szintézis fejletlensége (leggyakoribb a fonológiai tudatosság elégtelen volta, azaz a gyermek nem képes a szavakat hangokra tagolni, a hangokból szavakat alkotni, illetve a fonémákkal műveleteket végezni)
- képzetrendszeres fejlődésbeli elmaradásai
- térbeli tájékozódás zavara
- időbeli szerveződés zavara
- percepció vagy átkódolási problémák

A diszgráfia terápiájában elsősorban a kéz izmainak az erősítése a cél, ezért a finommotorikát és a grafomotorikát fejlesztő gyakorlatokat szükséges végezni a gyermekkel. Ezen túl amennyiben a helytelen betűírás már rögzült, sokszor szükséges újratanítani egy-egy betű írását, sőt, a betűkapcsolásokat is. A terápia során (de a tanórákon is) célszerű a gyermekkel nagyobb sortávolsággal rendelkező füzetet használni, majd fokozatosan térni vissza az osztályfoknak megfelelő sorméretre. A taktilitás és a saját test érzékelésének fejlesztése is része a terápiának, amennyiben ezek a területek nem megfelelően működnek.

A diszkalkulia

„A számolási zavar a matematikatanulás zavara, a matematikai fogalmak, műveletek és technikák elsajátításában és alkalmazásában kifejezésre jutó tanulási gátoltság.” (Pinczésné, 2007, 26.) Az 1900-as évek elején *aritmastenia*, később *acalculia* néven ismerték, majd az 1960-as évektől terjedt el a diszkalkulia elnevezés. (vö. Farkasné, 2018.)

Megközelítőleg az emberiség 5%-át érinti. Számolási zavar áll fenn akkor, ha a gyermek/tanuló a matematika tárgy tanulásához célzottan szükséges részképességei fejlődésében elmarad a többi tantárgy megtanulását szolgáló részképességek fejlődéséhez képest. Jelenthet olyan zavart is, amely a számtani műveletek végrehajtásában jár specifikus nehézségekkel, másfelől a pszichológiában és pedagógiában használt definíció szerint a számok összehasonlítására szolgáló elvont fogalmak megértésének nehézsége (Dékány, 1995). A diszkalkulia eltérő súlyosságú lehet az egészen enyhe formától a nagyon súlyosig. Mesterházi (1999) a hibák javíthatósága szerinti felosztásra is javaslatot tesz, ugyanakkor a társproblémák szerint is csoportosíthatunk.

Az olvasászavarral küzdő gyermekek/tanulók esetében előfordul, hogy számolásgyengeséggel is küszködnek. Egyes gyermekekben a számolási zavar önálló probléma lehet, amely csakis a számolási képességeket érinti, de nem ritka az sem, hogy a számolás, az írás, valamint az olvasás részképességek együttes zavara áll fenn. Ezeknek a gyermekeknek a nehézségei sokfélék és változóak. A diszkalkulia nem érinti az értelmi színvonalat, a nehézséget kizárólag a számokkal összefüggő információfeldolgozás sajátos hiányossága adja (Grissemann és Weber, 1982).

Márkus (1999) arra hívja fel a figyelmet, hogy általában idegrendszeri sérülés okozza az érzékelés-észlelés, a gondolkodás, az emlékezet és a figyelem zavarát. Az organikus ok lehet szülés előtti, szülés közbeni, vagy születés utáni. A nehézségek többnyire harmadik osztályos

korban jelentkeznek. A gyerekek ekkor ismerkednek a többjegyű számok összeadásával, a szorzással (Grissemann és Weber, 1982). Dékány (1995) felhívja a figyelmet arra, hogy a diszkalkulia nemcsak alsó tagozatos jelenség, hanem előfordulása jellemző a felső tagozaton is, de még középiskolában, sőt egyetemen is találkozhatunk diszkalkuliás diákokkal.

Matematika terén Pinczésné (2007) az alábbi jellemzőket említi:

- bizonytalan tér- és időbeli tájékozódás
- szám-mennyiség problémái
- számnév-számjegy-mennyiség egyeztetésének zavarai
- alapműveletek értelmezése gátolt
- szöveges feladatok megoldása nehezített
- szabályfelismerési problémák
- számemlékezet tévedései

A másodlagos számolási zavarok pszichikai reakcióként keletkezhetnek, stressz-hatásként, mely a számolással van összefüggésben. A félelem és szorongás egészen sajátos módon legátolja a számolási gondolkodást. Ha a hibázást, helytelen választ az osztály magatartása, a tanár, a szülő(k) személye negatívnak ítéli, kinevetik, esetleg csúfolják, megalázzák a gyermeket, akkor kialakulhat a másodlagos számolási probléma (Dékány, 1995).

Dr. Bernáthné Nagy Ágnes fejlesztési tervének bemutatása előtt hangsúlyozza, hogy „Jó esetben már az iskolába lépés előtt felismerik a gyermeknél valamely részképesség gyengeségét, amely a későbbi tanulási zavar oka lehet. [...] Nem szabad azonban feltételezni, hogy a tanulási zavar oka mindig a különböző részképességek gyengesége.” (Tölgyszéky, 2002, 53.) Programjában a számfogalom kialakítását tűzi célul, ehhez egyéni foglalkozásra tesz javaslatot, és hangsúlyozza a szorongást enyhítő környezet megteremtésének fontosságát. A pedagógiai diagnózis véleménye szerint a következőkre épül:

- tájékozódás térben
- testtudat
- vizuális percepció
- auditív, vizuális figyelem és emlékezet
- rész-egész viszony
- mennyiségekkel kapcsolatos fogalmak

A fejlesztés lépései:

- határozatlan halmazok
- csoportosítás azonos tulajdonság alapján
- mennyiségi viszonyok, relációk
- üres halmaz fogalma
- mennyiségállandóság
- számlálás
- számjegyek írása
- számegyenes
- sorszámok, bontás
- páros és páratlan fogalma
- pénzhasználat

A TÖRVÉNYI HÁTTÉR ISMERTETÉSE

Magyarországon a sok szempontból korszerűnek mondható, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény sok évre kedvezőtlenül határozta meg a magyar rendszer értelmezhetőségét, holott egyúttal új korszakot is nyitott. A fent említett törvényben meghatározott kategóriák, melyek a tanulási problémákat foglalják össze, hazánkon kívül csak nehezen voltak kiterjeszthetők. Ezen kívül egyéb tényezők is hozzájárultak ahhoz, hogy meghatározzák a gyógypedagógiai szemlélet hazai alakulását, illetve a szakmai protokollt is (Vida, 2017).

A hazai rendszer legnagyobb nehézsége, hogy a jogi, költségvetési, szakmai szempont egymástól függetlenül, párhuzamosan helyezkedik el anélkül, hogy összhangban lennének egymással. A magyar szakirodalomban a tanulási zavar és a tanulási nehézségek meghatározása jól leírt téma. Ennek ellenére a diagnosztikus eljárások gyakorlatában már kevésbé jelenik meg egységesített irányelv a szakemberek számára, hogy milyen szempontok mentén különböztethető meg pontosan a tanulási nehézség a tanulási zavartól. Ezért szükséges, hogy adott definíciót gyakorlati szempontból közelítsünk meg, hiszen egy fogalom alkalmazása és felhasználásának módja egy rendszer felépítéskor döntő hatással van annak a működésre is (Csányi, 2013).

A hazai rendszerben fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus hivatalosan addig nem foglalkozhat a tanulóval, amíg a nehézségről vagy zavarról, esetleg fogyatékosságról nem kap diagnózist az adott tanuló. Így az iskolai problémák jelentkezésétől számítva hosszabb idő telhet el a diagnózisig. **Hazánkban az intervenció minden formáját**, melyet speciális képzettségű szakember lát el, **diagnózisnak kell megelőznie**. Ez Európa más országaiban nem feltétlenül van így (Vida, 2017).

A 2011. évi CXCV. a nemzeti köznevelésről szóló törvény 4.§ 25. cikk a speciális nevelési igényű tanulót úgy határozza meg, mint „a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral, vagy **egyéb pszichés fejlődési zavarral** (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”. Ennek értelmében tehát a diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia mint tanulási zavar, ide sorolható. Vizsgáljuk meg alaposabban a törvény szövegét annak érdekében, hogy teljes képet kaphassunk az ilyen diagnózissal rendelkező tanulók jogairól, az őket megillető esetleges könnyítésekről, illetve ezek következményeiről a továbbtanulásra nézve!

Amint fentebb már szóltunk róla, a törvény 47.§ 1. cikkelye értelmében „a sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulónak joga, hogy különleges bánásmód keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították. A különleges bánásmódnak megfelelő ellátást a **szakértői bizottság szakértői véleményében foglaltak szerint** kell biztosítani.”

Az alapvető jog biztosításához ugyanakkor elengedhetetlenül szükséges megfelelő befogadó intézményt találni. Ugyanezen paragrafus 2. cikkelye kijelenti, hogy „a szülő választja ki a sajátos nevelési igényű tanuló számára megfelelő ellátást nyújtó nevelési-oktatási intézményt az illetékes szakértői bizottság szakértői véleménye alapján, a szülő és a gyermek igényeinek és lehetőségeinek figyelembevételével.” Ez a gyakorlat azonban magában hordozza

annak a lehetőségét is, hogy az anyagi körülmények nyomatékosan befolyásolják a választást. Abban az esetben, ha a megfelelő ellátást nyújtó intézmény nehezen megközelíthető az érintett család számára, a szülő dönthet egy másik, kevésbé alkalmas óvoda, iskola mellett, ami hosszú évekig negatívan hathat a gyermek tanulmányi előmenetelére, továbbtanulási esélyeit jelentősen ronthatja.

A 47. § 6. ezt ellensúlyozva hozzáteszi, hogy „a gyermek, tanuló érdekében az illetékes tankerületi központ kötelezheti a szülőt, hogy gyermekével jelenjen meg szakértői vizsgálaton, továbbá a szakértői vélemény alapján gyermekét a megfelelő nevelési-oktatási intézménybe írassa be. Az illetékes tankerületi központ dönt a sajátos nevelési igény, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség megállapításával, a logopédiai ellátással, illetve a szakértői véleményben foglaltakkal összefüggésben. A szakértői bizottság nem jelölhet ki olyan intézményt, amely helyhiány miatt nem tudná felvenni a gyermeket, tanulót.” Ugyanakkor a befogadó intézmény oldaláról is szükséges megvizsgálni a kérdést.

A törvény 4.§ 14a szakasza a köznevelési alapeladatok között említi a „többi gyermekkel, tanulóval együtt nevelhető, oktatható sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók óvodai nevelésével és iskolai nevelése-oktatásával” kapcsolatos kérdéseket, valamint „azoknak a sajátos nevelési igényű gyermekeknek, tanulóknak az óvodai nevelését, iskolai nevelése-oktatását, kollégiumi ellátását, akik az e célra létrehozott gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézményben, óvodai csoportban, iskolai osztályban, kollégiumi csoportban eredményesebben foglalkoztathatóak”. Ez azt jelenti, hogy a fentiekre külön kitér minden intézmény saját alapító okiratában, szakmai alapidokumentumában. Jogilag előrelépésnek tekinthető a megkülönböztetett figyelem, illetve indokolt is az intézmények forrásainak különbözősége okán, ugyanakkor a fentebb általunk is felvetett egységes protokoll és a szabad iskolaválasztás tekintetében egyértelműen hátránnyként jelentkezik.

A képet tovább árnyalja a 4.§ 41. cikke, amely az egyéni előrehaladású nevelés és oktatás meghatározásakor kijelenti, hogy „a sajátos nevelési igényű tanuló számára engedélyezhető, a tanuló egyéni adottságához, fejlettségéhez igazodó továbbhaladást biztosító nevelési-oktatási forma”. Vagyis nem kötelező az oktatási intézményekben az egyéni előrehaladás mentén oktatni az SNI tanulókat, ezt maga az intézmény dönti el. Az általunk vizsgált esetekben több kutatás és szakvélemény is igazolta, hogy szignifikánsan hatékonyabb az egyénre szabott tanmenet, ennek elutasítása tehát gátolhatja az érintett tanuló iskolai sikerességét. Ez a pont tehát nem összeegyeztethető az SNI diákok esélyegyenlőségére vonatkozó 3.§ 6. cikkével, melynek értelmében „a köznevelés kiemelt feladata az iskolát megelőző kisgyermekkorai fejlesztés, továbbá a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése.”

A KSH korábban idézett adatai alapján a 2019/2020-as nevelési évben az óvodakötelezettség teljesítése alól összesen 1200 SNI gyermeket mentettek fel. Az intézménybe járóknak több, mint 80 %-a integrált oktatásban részesül már óvodában is (ksh.hu). A 8.§ 3. kimondja, hogy „a fenntartó az óvodában heti tizenegy órás időkeretben köteles megszervezni a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek fejlesztő pedagógiai ellátását, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek egészségügyi, pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkoztatását.” Továbbá a 45. § 2a kitér azokra

az esetekre is, amikor az óvodai nevelésben való részvétel kiterjesztését kérvényezi a szülő vagy az intézmény az iskolai tankötelezettségi kor elérését követően. A szabályozás szerint „ha a felmentést engedélyező szerv azért engedélyezi a gyermek további egy nevelési évig óvodai nevelésben való részvételét, mert a gyermek sajátos nevelési igényű, vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd, akkor a gyermek számára az óvoda a szakértői bizottság által javasolt fejlesztéseken túl, a tankötelezettség teljesítésének megkezdéséhez szükséges értelmi, testi, lelki és szociális érettség elérésére irányuló, az óvodai nevelés időkeretébe ágyazott célzott foglalkozásokat biztosít.” A tapasztalat azonban itt is azt mutatja, hogy a rendelkezésre álló szakemberek létszáma nem elegendő az ellátás biztosítására minden érintett intézményben.

A 15/A§ megállapítja, hogy „az utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat feladata a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval részben vagy egészben együtt, azonos óvodai csoportban, iskolai osztályban történő óvodai nevelését, tanuló iskolai nevelés-oktatását végző nevelési-oktatási intézmények számára a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló neveléséhez, oktatásához szükséges speciális szakképzettséggel rendelkező szakember biztosítása, amennyiben a nevelési-oktatási intézmény a 47. §-ában meghatározottak szerint alkalmazandó gyógypedagógus, konduktor szakképzettségű szakemberrel nem rendelkezik.” Ily módon a szakember-hiány csökkenthető, az egyéni fejlesztési tervekhez szükséges óraszám nagysága ugyanakkor továbbra is kérdésessé teszi, mennyire hatékony az előírt fejlesztő pedagógiai ellátás.

Az általános iskolában az SNI tanulók 70%-a részesül integrált oktatásban (ksh.hu). Erre az intézménytípusra vonatkozó szabályozás a 27.§ 7. cikkében található, amelynek értelmében „a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség vagy a sajátos nevelési igény miatt a szakértői bizottság véleménye alapján, vagy tartós gyógykezelés miatt egyéni munkarend keretében tanulmányokat folytatók egyéni foglalkozás keretében történő felkészítésére az iskolának tanulónként az osztályok heti időkeretén felül átlag heti tíz óra áll a rendelkezésre”. Feltételezhetjük, hogy a napi 2 túlóra lehetősége a legritkább esetben jelenti, hogy az intézmény képes tényleges egyéni fejlesztést biztosítani, ráadásul a tanulónak is megterhelő lehet az osztály időkeretén felül órát látogatnia.

Az SNI tanulókra vonatkozó opcionális könnyítéseket az 55. és 56. paragrafus tárgyalja. „Az igazgató a tanulót kérelmére – felmentheti – a szakmai képzés kivételével – az iskolai kötelező tanórai foglalkozásokon való részvétel alól, ha a tanuló egyéni adottságai, sajátos nevelési igénye, továbbá sajátos helyzete ezt indokoltta teszi. [...] Az igazgató a tanulót kérelmére mentesítheti a készségtárgyak tanulása alól, ha azt egyéni adottsága vagy sajátos helyzete indokoltta teszi [...] az érdemjegyekkel és osztályzatokkal történő értékelés és minősítés alól, és ehelyett szöveges értékelés és minősítés alkalmazását írja elő, [...továbbá] egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól (is felmentheti).” Vida (2017) arra hívja fel a figyelmet, hogy a diagnózisok alapján intézményi jogkör szerint megítélhető számonkérésbeli könnyítések nem minden esetben szolgálják a tanulók érdekeit, hiszen a továbbtanulás során gyakran a fogadó intézmény arra hivatkozva utasít el egy-egy SNI diákot, hogy nem rendelkeznek eredményekkel bizonyos tantárgyakból.

„A 2019/2020-as tanévben középfokú oktatás összesen 2243 feladatellátási helyen folyik. Közülük gimnáziumi 858, szakgimnáziumi 685, szakközépiskolai 499, szakiskola, készségfejlesztő iskolai feladatellátás pedig 201 helyen történik.” Az adatok alapján kitűnik,

hogy az SNI tanulók legtöbbje szakközépiskolába jár, itt az összlétszám 12%-át teszik ki. A szakgimnáziumoknál 4%, a gimnáziumokban 2 % alatti a sajátos nevelési igényű diákok számaránya. A Statisztikai Hivatal továbbá megállapítja, hogy „a szakiskolák és készségfejlesztő iskolák kivételével – ahol kizárólag a sajátos nevelési igényük miatt a többi tanulóval együtt haladni nem tudókat oktatják – a többi iskolatípusban szinte minden SNI-tanuló integrált oktatásban részesül.” (ksh.hu)

Kérdéses, hogy a középfokú oktatásba bekerülő SNI diákok a tényleges képességeik vagy inkább a lehetőségek mentén választanak maguknak intézményt. Egyik befolyásoló tényező a továbbtanulás során a tankötelezettség kérdése, amelyről a 45.§ 3. rendelkezik: „A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható annak a tanítási évnél a végéig, amelyben a huszonharmadik életévét betölti. A tankötelezettség meghosszabbításáról a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az iskola igazgatója dönt.” A törvény tehát opcionálisan meghosszabbítja a térítésmentes intézménylátogatás időszakát, azonban ebbe a döntésbe az iskolaigazgatót is bevonja, vagyis a rendelkezésre álló pedagógiai források szempontja igenis befolyásolja, lehetőséget kap-e egy SNI diák a tanulmányai befejezésére akkor is, ha számára több idő szükséges az ismeretek megfelelő szintű elsajátításához. Véleményem szerint ezen a ponton ismét sérül az esélyegyenlőség elve.

A 27. § 8. leszögezi, hogy „a gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részt vevő nevelési-oktatási intézményben a sajátos nevelési igényű tanulók részére kötelező egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozásokat kell szervezni. A tanuló annyi egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozáson vesz részt, amennyi a sajátos nevelési igényéből eredő hátránya csökkentéséhez szükséges.” Az viszont kérdéses, hogy ki dönt a hátrány csökkentésével kapcsolatos előrehaladás kérdéséről. Az esetek sokfélesége, az SNI kategória diverzitása eleve kizárja egy általános, objektíven mérhető szempontrendszer felállításának lehetőségét, amely támpontot adna a pedagógusoknak, intézményvezetőknek a szükséges óraszámok és foglalkozástípusok megállapításához. Ez természetesen azt is jelenti, hogy az iskolák nem számonkérhetők ebben a tekintetben, a gyermek fejlődése tehát továbbra is esetleges.

EGY LEHETSÉGES MEGOLDÁS

A statisztikai adatok és a törvényi szabályozás alapján egyaránt körvonalazódott, hogy Magyarországon a legtöbb diszlexiás, diszgráfiás és diszkalkuliás tanuló integrált oktatásban részesül függetlenül attól, hogy egyéni képességei és fejlettségi szintje ezt indokolná-e. Nem célunk állást foglalni az integráció vagy szegregáció kérdésében, megnyugtatónak tűnik azonban egy francia szerzőpáros évtizedes tapasztalatok alapján megfogalmazott gondolata: „Nem hisszük, hogy az a megoldás, ha speciális iskolákat hozunk létre valamennyi olyan gyermek számára, aki az írott nyelv elsajátításnak zavaraiiban szenved. Jobb lenne, ha inkább réseket nyitnánk a pedagógiai programokban, tanárokat képeznénk ki, s igazi **együttműködést** tennénk lehetővé közöttük és a logopédusok között.” (Sauvageot—Métellus, 2006, 46.)

Az ő értelmezésük forradalmian nem az általános fejlődési vonalhoz kívánja közelíteni a diszlexiás és / vagy diszgráfiás és / vagy diszkalkuliás tanulók gondolkodását, hanem növelni a hatékonyságukat. Alapvetően az eltérő gondolkodásmódra épülnek **reedukációs** gyakorlataik, a terápia során pedig az olvasás és írás élményének átadását tűzik célul maguk elé. Módszerükben az iskolai megszokott keretektől szándékosan merőben eltérő

megoldásokat, helyzeteket, feladatokat alkalmaznak. Bevonják a tárművészeteket, vizuális és zenei élményeket, és kifejezetten előnyben részesítik az egyidőben, különböző csatornákon érkező ingereket a tanulási folyamatban.

Hangsúlyozzák, hogy a diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia nemcsak a népesség 12%-át³ kitevő tanulóknak okoz nehézségeket, hanem „a környezetet, szülőket, házastársakat, gyerekeket, barátokat, valamint azokat a tanárokat, logopédusokat, orvosokat, pszichológusokat és szomatopedagógusokat [is érinti], akik szakmai életük során kerülnek szembe ezzel a problémával.” (Sauvageot—Métellus, 2006, 7.) Ez a megfigyelésük motiválja a szülők bevonását a terápiába, valamint a **pluridiszciplináris** szemléletet. Megállapítják továbbá, hogy az érintettek legsúlyosabb zavarai az ösztönző ingerek hiányából erednek, valamint abból, hogy általában a globális fejlődésükre nem fordít kellő figyelmet az oktatási rendszer, nem hagyja, hogy saját szabályaik alapján, önállóan tanuljanak.

Az iskolarendszer által adható könnyítések közül az értékelés eltörlésével kapcsolatban a szerzőpáros egyértelmű állásfoglalása, hogy a speciális nevelési igényű tanulóknak is mindenképp szüksége van osztályzatokra, hogy viszonyítási pontot kapjon, visszajelzést a munkája eredményét illetően. Az önállóság, a felelősségvállalás és saját gondolkodási módjuk megismerése a Sensonaime módszer megalkotóinak eredményei alapján rendkívül hatékonyan tud hozzájárulni az integrált oktatás mellett a diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia fejlesztéséhez.

Fontos még kitérnünk arra a kérdésre, vajon meddig van szükség kiegészítő fejlesztő foglalkozásokra. Sauvageot—Métellus szerint „reedukált diszlexiás páciensnek azt a személyt tartjuk, aki, ha úgy határoz, nem ejt több helyesírási hibát, aki helyesen ír és fogalmaz, és aki olvas és érti is azt, amit olvas.” (Sauvageot—Métellus, 2006, 108.) Mindezek a megállapítások arra engednek következtetni, hogy megfelelő szemléletváltás mellett elképzelhető egy olyan állapot, amikor az érintett tanulók sikeresen integrálhatók az állami oktatási rendszerbe anélkül, hogy a világ megismerésének folyamatában jelentkező egyéni gondolkodásmódjukat hátránnyként élnék meg a mindennapok során.

ANYAG ÉS MÓDSZER

A kutatás célja, kutatási kérdések

A szakirodalmi áttekintés alapján kitűnik, hogy a diszlexiával és / vagy diszgráfiával és / vagy diszkalkuliával küzdő gyerekek tanulási előmenetelét megkönnyíti az **időben, helyesen felállított diagnózis** és a szakember által **rendszeresen és szakszerűen megtartott fejlesztő foglalkozások**. Fontosnak mutatkozik továbbá a befogadó, inkluzív iskolai légkör, a differenciált elvárások, a minden téren jellemző **segítő közeg**.

Dolgozatom további részében egy kutatás bemutatása következik, amellyel céloom az aktuális helyzet feltérképezése a magyar közoktatásban, azon belül pedig a középiskolák szintjén. Feltételezem, hogy ma, amikor már ezek az ismeretek mindenki számára elérhetőek, a tanulási zavarral küzdő gyerekek problémája időben felismerésre kerül, és a kudarcok csökkentése érdekében hamar és rendszeresen megkapják a törvényben is előírt, szakszerű, célzott fejlesztéseket, ami szélesíti a sikeres továbbtanulás lehetőségeit, ezzel együtt a munkaerőpiacon való későbbi boldogulás esélyeit.

³ az adat forrása: Sauvageot—Métellus, 2006, 7.

A Bevezetésben megfogalmazott kérdések közül a tanulási zavarok meghatározását, ismertető jegyeit a szakirodalmi áttekintés körvonalazta számunkra. A vizsgált állapotok lehetséges okait is logikusan bemutatták a szerzők, valamint számomra elfogadhatóan igazolták mind a diszlexia, mind a diszgráfia és a diszkalkulia esetében a fejlesztő foglalkozások sikerességét. A vonatkozó jogi keretek megmutatták, milyen intézményi háttér áll rendelkezésre a fejlesztéshez. (A családok által opcionálisan választható, költségtérítéssel finanszírozott fejlesztési módok kívül esnek jelen dolgozat vizsgálati keretein.)

Az alábbiakban bemutatásra kerülő kutatás tehát a következő, fennmaradó kérdések vizsgálatára irányul:

1. Hogyan élik meg az érintett tanulók a helyzetüket az egyes intézményekben?
2. Milyen többlet támogatásokat kapnak valóban a tanulási zavarral küzdő tanulók a tanórákon/értékelés során?
3. Vajon a középiskolai diákok úgy érzik, hogy egyenlő eséllyel indulnak a többi tanulóhoz képest?
4. Milyen szubjektív jövőkép rajzolódik ki a tanulási zavarral élő középiskolások előtt?

Módszer, eszközök

A vizsgálat előkészítésekor többféle **módszer** is felmerült. Mivel a diákok személyes élményei, szubjektív megélése is a kutatás tárgyát képezi, a mély interjú lehetőségét is fontolóra vettem. Vitathatatlan előnye, hogy egy-egy esetet alaposan, részletekbe menően képesek vagyunk feltárni a segítségével, és lehetőséget biztosít az adatközlő gondolatainak, érzéseinek alapos megismerésére, megértésére. Hátránya azonban, hogy csupán kis mintavételt tesz lehetővé, és konzulensem véleményére támaszkodva úgy döntöttem, hatékonyabban tudunk eljárni egy digitális formában az ország bármely pontjára könnyen eljuttatható, felhasználóbarát, az anonimitás megnyugtató lehetőségét adó kérdőív használatával. A rendelkezésre álló idő rövidebbé, valamint a célcsoport heterogenitása miatt nem állt módomban országos szinten statisztikailag reprezentatív mintával dolgozni, ez egy jövőbeni kutatás feladata lehet.

A 45 kérdésből álló **kérdőív** (ld. 1. számú melléklet) összeállítása során első helyre kerültek az adatközlő általános adatait rögzítő kérdések. Kíváncsi voltam első sorban az adott személy tanulási zavar szerinti besorolására, nemére, életkorára, iskolai évfolyamára, valamint a lakóhelyének típusára. Úgy gondolom, ezek az általános szociológiai markerek irányadóak lehetnek számunkra, amennyiben jelen kutatás eredményeit egy esetleges célzott fejlesztő program kidolgozása során.

A kérdések második csoportja a tanulási zavar észlelésére vonatkozik. Kíváncsi voltam ugyanis, jellemzően milyen életkorban történt a felismerés, ki detektálta a problémát, és mikor indult meg a fejlesztés, illetve milyen gyakorisággal és formában. Fontosnak tartottam továbbá olyan kérdések beépítését is, amelyek az egyéni értékítéletet jelzik számunkra, vagyis hogy az érintett tanuló szubjektíven hasznosnak találta-e a kapott fejlesztő foglalkozásokat. Úgy gondolom, fontos tudnunk, kik azok a személyek egy gyermek életében, akik leggyakrabban észlelik, ha a fejlődés átlagtól eltérő, hiszen a jövőben ők lehetnek a prevenciós programok elsődleges célcsoportja. Az az intervallum is beszédes lehet, ami a probléma észlelése, valamint a fejlesztő foglalkozások elkezdése között eltelik. Amennyiben ez csupán rövid szakasz, azt

jelezheti számunkra, hogy a hazai gyakorlat a gyermek érdekeit helyezi előtérbe. Ám ha itt hónapok vagy esetleg évek telnek el, mindenképp az ellátórendszer hatékonyságának növelését helyezi kilátásba. A tanulónak a kapott fejlesztéssel kapcsolatos személyes véleménye továbbá jelezheti számunkra, hogy mennyire motiváltak a diákok saját fejlődésük kapcsán, mennyire lehet őket motiválni, ami a fejlesztő munka fontos alappillére.

A 10-11. kérdése az integrált oktatással kapcsolatban a tanórai könnyítésekkel foglalkozik. Mivel gyakran szembesülünk azzal, hogy a törvényi előírások nem minden intézményben egyaránt megvalósíthatóak számos körülményből kifolyólag, ezért fontosnak tartottam konkrét adatokat gyűjteni arról, a tanítási gyakorlatban milyen arányban és milyen kedvezményeket tudnak a pedagógusok ténylegesen nyújtani a tanulási zavarral küzdő diákok számára.

A negyedik kérdéscsoport az iskolai közegre és a tanulók jövőképre vonatkozik. Próbáltam minél pontosabban és árnyaltabban fogalmazni, azonban valószínűleg nem sikerült minden válaszlehetőséget felsorolni, ezért is igyekeztem a legtöbb kérdés után helyet biztosítani a válaszok szöveges indoklására. Arra számítok, hogy a kapott válaszok elemzésével mélyebb betekintést nyerhetünk a tanulási zavarral élő tanulók világlátásába, közösségi szerepvállalásába. Bízom benne, hogy minél kevesebben érzik úgy, hogy hátrányos helyzetben vannak tanulótársaikhoz képest, és elfogadónak érzik az oktatási intézményekben uralkodó légkört, hiszen ez elengedhetetlen a sikeres fejlődésükhöz. Ugyanakkor egy skaláris kérdéskört is beépítettem a kérdések közé, amely véleményem szerint megmutatja, mely környezeti és közösségi tényezőket tartják legfontosabbnak, leginkább hangsúlyosnak a diákok saját tanulmányi előmenetelük szempontjából. Ennek ismerete irányadó lehet számunkra, amennyiben az integrált oktatás további finomítása során érzékenyítő foglalkozásokat tervezünk.

A továbbtanulás és a jövőbeni munkavállalás ugyancsak helyet kapott a kérdőív végén, bár ezekre az adatközlők csupán hipotetikus válaszokat tudnak adni. Azért ítéltam szükségesnek ezeket a kérdéseket is beilleszteni a kutatásba, mert számomra a közoktatás elsődleges célja, hogy sikeres munkavállalókat neveljen, akik a társadalom hasznos tagjainak érezhetik magukat. Úgy gondolom, egyenes arányosság fedezhető majd fel aközött, mennyire ítéli egy tanuló elfogadónak az őt körülvevő közösséget, valamint aközött, mennyire látja pozitívan a saját továbbtanulási és munkavállalási esélyeit. Az integrált oktatás sikerességének fokmérője a diákok egészséges önbizalma, jövőbe vetett hite.

EREDMÉNYEK ÉS ÉRTÉKELÉSÜK

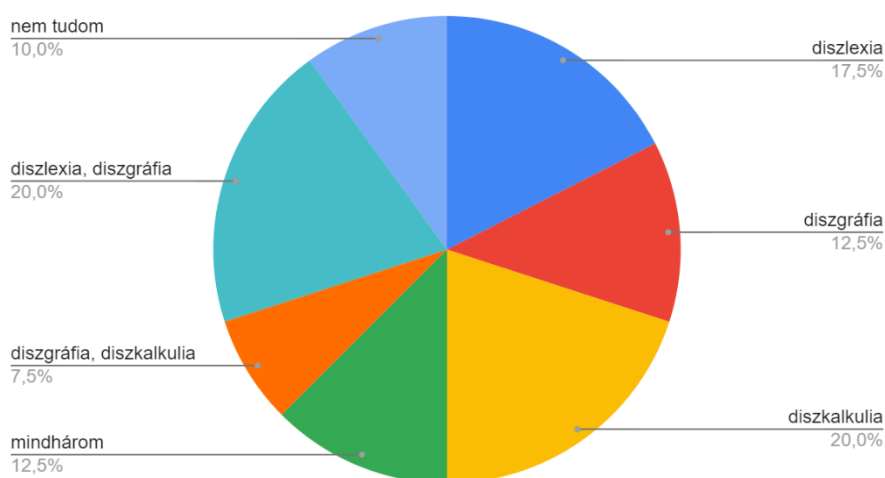
Minta

Az adatgyűjtés 2023. március 28-án indult és 2023. április 8-án zárult. Ez idő alatt összesen **40 kitöltő** vett részt a tanulási zavarral küzdő középiskolás tanulók számára több fórumon (Facebook csoportokban, gyógypedagógusok körében) közzétett, meghirdetett önkéntes és anonim adatszolgáltatásban. A válaszok a Google Sheet programban létrehozott digitális kérdőív adatbázisába kerültek be. A rögzítés időbélyeg segítségével történt. Az adatok feldolgozásához a Microsoft Office Excel irodai táblázatkezelő szoftvert használtam. Statisztikai számításokat a mintavétel szűkössége miatt nem láttam indokoltnak végezni.

A kitöltők 10%-a nem tudott nyilatkozni arról, konkrétan milyen tanulási zavarral rendelkezik. 50%-uk a háromféle tanulási zavar egyikét jelölte meg, 12,5%-nál mindhárom fennáll, 7,5% diszgráfia és diszkalkulia diagnózist kapott, 20% pedig diszlexia és diszgráfia besorolást (ld. 2. ábra).

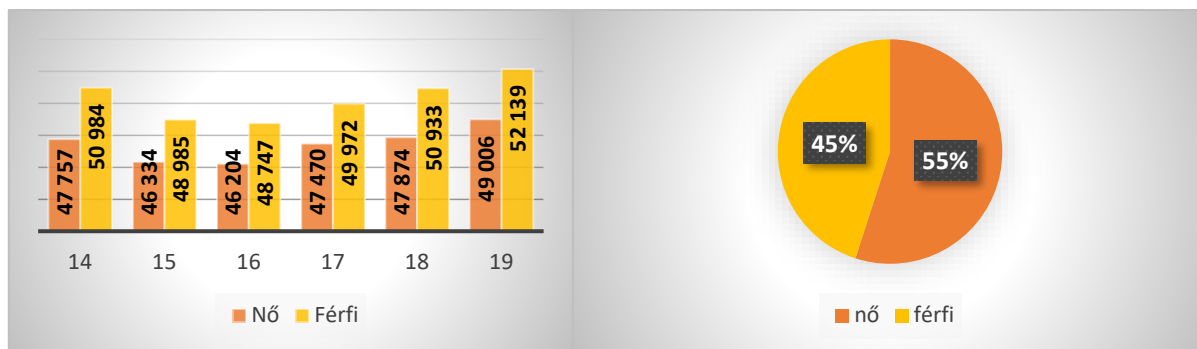
A kép tehát nagyon árnyalt, ami a pedagógusok részéről rendkívüli felkészültséget és egyben rugalmasságot igényel. Láthatjuk, hogy ahogy nincs két egyforma gyermek az átlagos képességű tanulók között, ugyanez a diverzitás tapasztalható a tanulási zavarral élők csoportján belül is: 40%-ban jellemző, hogy egynél több zavarban érintettek. Azoknak a csoportja pedig, akik nincsenek tisztában a saját állapotuk jellemzőivel, még kritikusabbnak tekinthető a tanórákon, hiszen a szaktanár semmilyen támpontot nem ismer ahhoz, hogyan segíthetné a leghatékonyabban a diákot a tanulási sikerhez.

Diagnózis



2. ábra Az adatközlők megoszlása diagnózis alapján (saját szerkesztés, n=40)

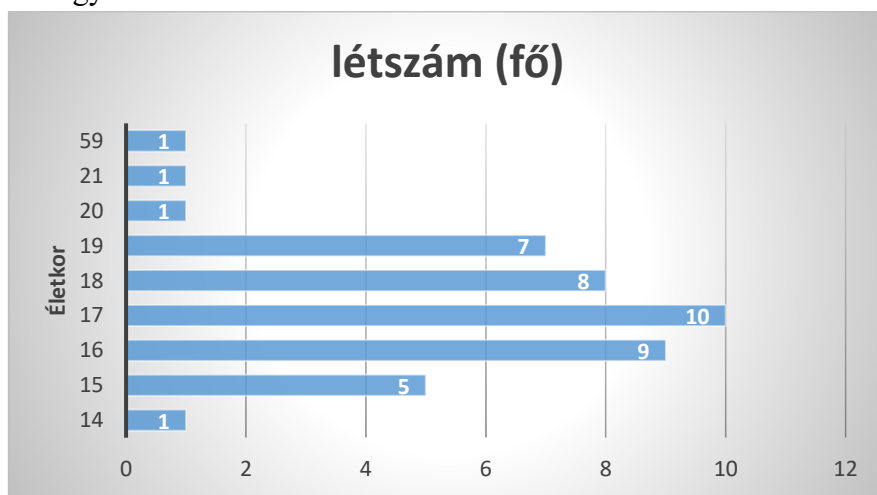
A szakirodalomban a tanulási zavar kapcsán arra vonatkozó adatot nem találtam, van-e jellemző eltérés a férfiak és nők érintettségét tekintve. Ezt nem tartottam meglepőnek, hiszen az esetek legnagyobb százalékában olyan esetekről van szó, amelyek kapcsán több kutató és gyakorló gyógypedagógus igazolta, hogy megfelelő fejlesztés révén minimálisra csökkenthető az eltérés, illetőleg akár meg is szüntethető. Mindenesetre a vizsgált mintát összevettem a hazai statisztikai adatokkal. Az országos átlaghoz képest azt találtam, hogy némi eltérést mutat, ugyanis a KSH adatai szerint 2020-ban a hazai népességben a 14-19 éves korúak körében egyértelműen a férfiak száma magasabb, addig az általunk vizsgált 40 adatközlő esetében 55% a nők aránya (ld. 3. ábra).



3. ábra A kutatásban résztvevők létszáma nemek szerint (a ksh.hu 2020 és jelen kutatás adatai alapján saját szerkesztés, jobb oldali diagram n=40)

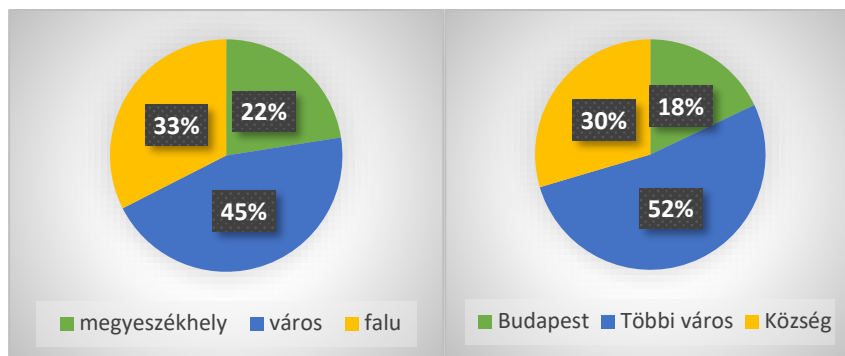
Ennek az eltérésnek több lehetséges magyarázata is van. Elképzelhető, hogy a tanulási zavarral érintettek körében a nők felülreprezentáltak, ennek bizonyítása ugyanakkor további vizsgálatot igényel. Másfelől az is lehetséges, hogy a vizsgálati időszakban az érintett korcsoportban a nők (még ha statisztikailag kisebb számban vannak is jelen) motiváltabbak voltak a válaszadásra valamilyen oknál fogva.

Az adatközlők életkor szerinti megoszlása 14-59 éves kor között a 4. ábrán látható. A résztvevők átlagéletkora 18,1 év, akik közül - a hazai oktatási rendhez igazodva - a legtöbben 15-19 éves korosztályba tartoznak. A legfiatalabb tanuló egy kilencedik évfolyamos nő, a 20 és 21 éves tanulók tizenkettedik évfolyamra járnak. Egy adatközlő 59 évesnek jelölte magát, azonban nem nyilatkozott arról, milyen évfolyamra jár, és a továbbtanulási szándékaira vonatkozó kérdésekből sem derül ki egyértelműen, hogy felnőttként vesz részt középiskolai képzésben. Ezért feltételeztük, hogy elírás történt, és valójában 19 éves. Ennek értelmében tehát az ő válaszait is figyelembe vesszük a további elemzés során.



4. ábra A vizsgálatban résztvevő adatközlők életkora (saját szerkesztés, n=40)

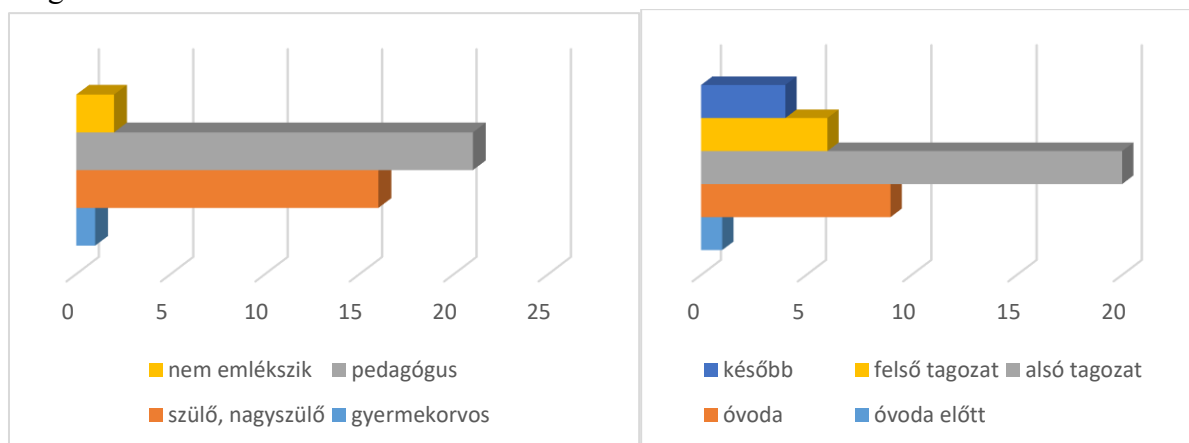
Az adatközlők lakóhelyének eloszlási aránya átfedést mutat a KSH 2020-as elemzésével (ld. 5. ábra), vagyis megállapíthatjuk, hogy a lakóhely és a tanulási zavar előfordulása jelen mintavétel esetében nem mutat összefüggést.



5. ábra Az adatközlők és a lakosság általános lakóhely szerinti megoszlása (a ksh.hu 2020 és jelen kutatás adatai alapján saját szerkesztés, bal oldali diagram n=40)

A fejlesztés megkezdése és hatékonyságának megítélése

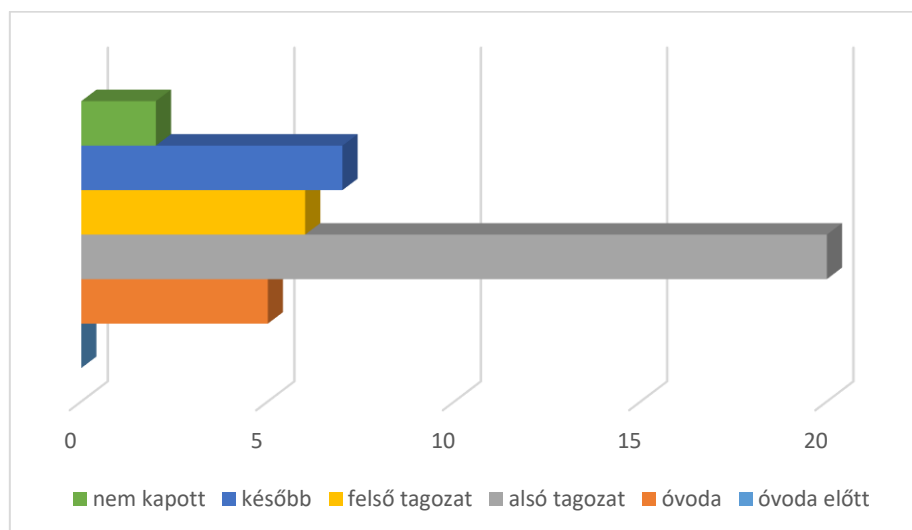
A diagnózis, az életkor és a lakóhely szociális változók után térjünk át az egyéni esetjellemzők vizsgálatára. Egyik kiemelt vizsgálati szempontom a diagnózis felállítása, valamint a fejlesztés megkezdése között eltelt idő volt. Ennek elemzéséhez nyújt segítséget a 6. ábra. Arra a kérdésre, hogy ki észlelte először a problémát, a válaszadók többsége a pedagógusokat jelölte meg, valamint második helyen a közeli hozzátartozókat. Az észlelés idejét tekintve legtöbbször alsó tagozatos korban, vagyis tipikusan az írás-olvasás valamint a matematika intézményes oktatásának megkezdése hozta el a felismerést. Szerencsésnek mondható az a közel 10 fő, akiknél már óvodás korban vagy korábban megállapították a tanulási zavart, hiszen náluk hosszabb idő állt rendelkezésre a fejlesztésre már a tanulmányaik megkezdése előtt.



6. ábra A tanulási zavart észlelő személy, valamint az észlelés életkora (saját szerkesztés, n=40)

Arra kérdésre, hogy mikor kaptak először fejlesztést, a 7. ábra összegzi a válaszokat. Ismét kiemelkedik az alsó tagozat, ugyanakkora létszámmal, mint az előző kérdésnél, vagyis feltehetőleg a válaszadók 50%-a esetében alsó tagozatos korban nemcsak a probléma felismerésére, de a fejlesztés megkezdésére is sor került. A kérdés megfogalmazása ugyanakkor esetükben nem ad támpontot arra vonatkozólag, pontosan mennyi idő telt el a két esemény között, ezért ennek felderítése további kutatási lehetőséget jelent. A felső tagozat kapcsán hasonló tendencia rajzolódik ki, azonban a korábbi szakasz sajnos nem mutat ilyen biztató képet. Annak ellenére, hogy volt olyan válaszadó, akinél már óvodás kor előtt felismerték a tanulási zavar meglétét, nem kaptunk olyan választ, amely szerint már óvoda előtt elkezdődött

volna bármilyen fejlesztés. Ez jelezheti számunkra azt, hogy a célirányos fejlesztő tevékenység nagymértékben intézményhez kötött. Ugyanakkor feltűnő, hogy csupán feleannyi esetben jelezték az adatközlők, hogy óvodában kaptak fejlesztést, mint amennyi esetben az óvodában megtörtént a probléma észlelése. Vagyis feltételezhetjük, hogy az óvodai nevelésben a tanulási zavarok fejlesztése még nem eléggé kidolgozott terület.



7. ábra A fejlesztés megkezdésének ideje (saját szerkesztés, n=40)

Az óvodáskori fejlesztés kapcsán beérkezett válaszokat az 1. táblázat szemlélteti. Láthatjuk, hogy többségében heti egy alkalomra korlátozódott, és az intézmény által kijelölt fejlesztést kaptak a válaszadók. Ennek megfelelően a hasznosság megítélése is változó képet mutat, míg az egyetlen olyan eset, ahol heti több alkalommal magán úton zajlott a fejlesztés, ott egyértelműen pozitívan ítélte meg az érintett a kapott foglalkozás hasznosságát.

Ebben a korcsoportban természetesen nem szabad figyelmen kívül hagynunk a terhelhetőség kérdését, hiszen egy 3-6 év közötti kisgyermek számára a rendszeres fejlesztő foglalkozás időpontja és időtartama is kritikus tényező lehet.

1. táblázat Óvodáskori fejlesztés jellemzése (saját szerkesztés, n=40)

Fejlesztés gyakorisága	Fejlesztés jellege	Mennyire érezte hasznosnak
heti egy	intézmény által kijelölt	5 teljes mértékben
heti egy	intézmény által kijelölt	4 elég hasznos
heti egy	intézmény által kijelölt	1 egyáltalán nem volt
heti kettő	intézmény által kijelölt	3 közepesen hasznos
több	magán úton	5 teljes mértékben

Azoknak a válaszai, akik alsó tagozatos kortól részesültek fejlesztő foglalkozásokban, a 2. táblázatban láthatók. Itt már kiegyenlítettebb a heti egy illetve két foglalkozás aránya, viszont továbbra is az intézmény által kijelölt jelleg van előtérben. Néhány válaszadó nem emlékezett a részletekre, ők nem is értékelték sokra a foglalkozásokat. A hasznosság tekintetében az a tendencia rajzolódik ki (akárcsak az óvodáskori fejlesztésnél fentebb), hogy minél több alkalommal kapta az illető a fejlesztést, annál pozitívabbnak ítéli meg annak hatásait.

2. táblázat Alsó tagozatos fejlesztés jellemzése (saját szerkesztés, n=40)

Fejlesztés gyakorisága	Fejlesztés jellege	Mennyire érezte hasznosnak
heti egy	intézmény által kijelölt	4 elég hasznos
heti egy	intézmény által kijelölt	4 elég hasznos
heti egy	intézmény által kijelölt	3 közepesen hasznos
heti egy	intézmény által kijelölt	2 kicsit hasznos volt
heti egy	intézmény által kijelölt	2 kicsit hasznos volt
heti kettő	intézmény által kijelölt	4 elég hasznos
heti kettő	intézmény által kijelölt	3 közepesen hasznos
heti kettő	intézmény által kijelölt	4 elég hasznos
heti kettő	intézmény által kijelölt	5 teljes mértékben
heti kettő	intézmény által kijelölt	3 közepesen hasznos
heti kettő	mindkettő	4 elég hasznos
heti kettő	magán úton	4 elég hasznos
heti kettő	intézmény által kijelölt	4 elég hasznos
nem emlékszem	nem emlékszem	1 egyáltalán nem volt
nem emlékszem	nem emlékszem	2 kicsit hasznos volt
nem emlékszem	mindkettő	nem tudom megítélni
több	intézmény által kijelölt	5 teljes mértékben
több	Intezmeny által kijelolt pedagogushoz is jartam heti 2 szor, illetve heti 3 szor magantanarhoz illetve fejlesztő tornara jartam.	4 elég hasznos
több	mindkettő	5 teljes mértékben
több	intézményi fejlesztésre is jártam meg a mamám is segített	4 elég hasznos

Felső tagozaton kevesebb adatot találunk, de természetesen ez nem jelenti azt, hogy ott kevesebb fejlesztő foglalkozást tartanak az intézmények és/vagy a szakemberek, hiszen a kérdés itt arra vonatkozott, mikor és milyen formában kezdődött a fejlesztő tevékenység az adott egyének életében. Vagyis azok az adatközlők, akik jelen minta 50%-át adják, nagy valószínűséggel felső tagozatosként is részesültek intézményi fejlesztésben.

Azoknak a válaszai, akik felső tagozaton kerültek először fejlesztőhöz, a 3. táblázatban láthatóak. Minden esetben intézmény által kijelölt fejlesztésben részesültek, a hasznosságot azonban inkább negatívnak ítélték. Ennek magyarázatát szintén több tényező is adhatja. Egyfelől a szakirodalmi áttekintés során is egyértelmű volt, hogy minél korábban és minél gyakrabban kap fejlesztést a tanuló, annál nagyobb a sikerélmény. Másfelől a felső tagozatos tanulók a kamaszkor jellegzetességei révén vélhetően kevésbé motiváltak ilyen jellegű foglalkozásokra, ráadásul a csoporttudat felerősödése is eredményezhet náluk ellenállást az átlag tanulóktól eltérő tevékenységek irányában.

Ahhoz, hogy teljes képet kapjunk a helyzetről, szükséges lenne az érintett pedagógus bevonása is, amelyre jelen vizsgálat során sajnos nem nyílt lehetőségem, ezért itt nem áll módomban messzemenő következtetést levonni.

3. táblázat Felső tagozatos fejlesztés jellemzése (saját szerkesztés, n=40)

Fejlesztés gyakorisága	Fejlesztés jellege	Mennyire érezte hasznosnak
heti egy	intézmény által kijelölt	3 közepesen hasznos
heti egy	intézmény által kijelölt	4 elég hasznos
heti kettő	intézmény által kijelölt	4 elég hasznos
heti kettő	intézmény által kijelölt	3 közepesen hasznos
heti kettő	intézmény által kijelölt	2 kicsit hasznos volt
nem emlékszem	intézmény által kijelölt	nem tudom megítélni

A középiskolás adatközlők egy része úgy nyilatkozott, hogy általános iskola után kezdett fejlesztést kapni. Az ő válaszaikat a 4. táblázat szemlélteti. Esetükben sem jellemző a heti egynél több alkalom, ami természetesen a középiskolai óraszám ismeretében nem meglepő adat. Legnagyobb részt intézményi fejlesztést kaptak, aminek megítélése ismét vegyes képet mutat. Kiemelkedő azonban az a magán fejlesztésben részesülő adatközlő, aki ugyan a gyakoriságra nem emlékszik, viszont „elég hasznos”-nak ítélte a kapott fejlesztést.

Megállapíthatjuk tehát, hogy függetlenül attól, milyen életkorban kezdődött a fejlesztő tevékenység, a leginkább hasznosnak a magánúton történő foglalkozásokat tekintették az adatközlők. Ez ismét számos okra vezethető vissza. Legnagyobb előnye a magán pedagógusi szolgáltatásnak nyilvánvalóan annak exkluzív, személyre szabott jellege, amikor akár egyéni órákra is van lehetőség. Ez a legtöbb esetben fokozza a tanulóban a hatékonyság szubjektív érzését. Másfelől számolnunk kell azzal a gondolkodásmóddal is, amelynek értelmében ha valamilyen különleges, mások számára nem feltétlenül elérhető dolgot finanszíroz valaki, azt ösztönösen jobbnak, minőségibbnek érzékeli már az anyagi vonzata miatt is. Ebben a kérdéskörben tehát elengedhetetlen lenne a szülők és az iskolai osztályfőnök véleményét ütköztetni a tanuló saját elgondolásával ahhoz, hogy teljességében rálátásunk legyen, mi motiválja a pozitívabb megítélést.

4. táblázat Középiskolai fejlesztés jellemzése (saját szerkesztés, n=40)

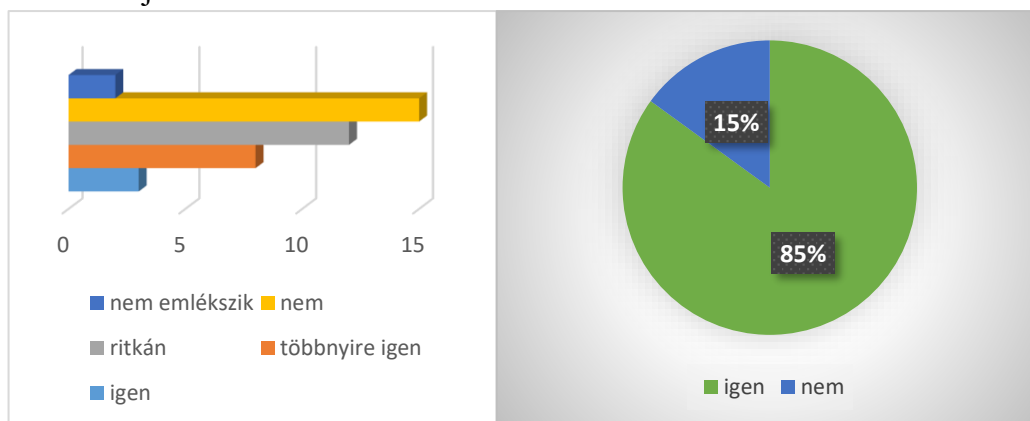
Fejlesztés gyakorisága	Fejlesztés jellege	Mennyire érezte hasznosnak
heti egy	intézmény által kijelölt	3 közepesen hasznos
heti egy	intézmény által kijelölt	2 kicsit hasznos volt
heti egy	intézmény által kijelölt	nem tudom megítélni
heti egy	intézmény által kijelölt	5 teljes mértékben
heti egy	intézmény által kijelölt	4 elég hasznos
heti egy	intézmény által kijelölt	3 közepesen hasznos
nem emlékszem	magán úton	4 elég hasznos

Arra a kérdésre, hogy jelenlegi középiskolájukban kapnak-e fejlesztést, 75% igennel válaszolt. Ez egyfelől tovább igazolja azt a feltételezést, hogy a korai diagnózissal rendelkezők továbbra is részesülnek fejlesztő foglalkozásban, ugyanakkor azt is mutatja, hogy sajnos ezek a foglalkozások nem annyira hatékonyak, hogy a tanulási zavar megszűnését eredményezzék, márpedig a szakirodalomban olvasott kutatások és tapasztalatok arra engedtek következtetni, hogy ez lehetséges.

Az integrált oktatás

Az integrált oktatás kapcsán a másik vizsgálati terület a tanórai differenciált feladatok, valamint tantárgyi könnyítések kérdésköre. A kapott válaszokat a 8. ábrán láthatjuk. 67,5%-a az adatközlőknek úgy nyilatkozott, hogy nem vagy csak ritkán kapott képességeinek megfelelő feladatokat a tanórákon. Ezzel szemben 28% többnyire igen, vagy egyértelműen igen. Természetesen ennek a jelenségnek is számos kiváltó oka lehet, azonban az integráció szempontjából sajnos nem tekinthetjük sikeresnek ezt az eredményt, és mindenképp azt jelzi számunkra, hogy van még tennivaló a szaktanárok módszertani felkészítése területén.

85% azoknak az aránya, akik valamilyen könnyítésben részesültek túlnyomórészt idegen nyelv és matematika tantárgyakból. Ez a könnyítés jellemzően a számonkérésnél nyilvánult meg több idő, vagy feladattípusok alóli felmentés formájában. Amellett, hogy az egyenlő bánásmód elve látszik érvényesülni a tantárgyi értékeléskor, mégis szembetűnő az órai feladatok és számonkérés aránytalansága. Felmerül a kérdés, hogy több egyéni gyakorló feladat alkalmazása vajon növelné-e a tanulási zavarral küzdő tanulók sikerességét, a kapott fejlesztés hatékonyságát és akár tanulmányi eredményeik is javulhatnának általa? Ennek megválaszolásához természetesen további kutatások szükségesek, akár longitudinális vizsgálatok formájában.



8. ábra A tanórai differenciált feladatok valamint a tantárgyi könnyítés megléte (saját szerkesztés, n=40)

A tanulmányi eredményeken kívül az integráció sikerességét mutathatja az is, hogy mennyire érzik a tanulók a tanulótársakkal, pedagógusokkal való kapcsolatukban, hogy a tanulási zavar miatt hátrányos megkülönböztetésben részesülnek. A vizsgált mintában a válaszadók 40%-a nyilatkozott úgy, hogy diszkrimináció áldozatának érezte magát élete során legalább egyszer. A válaszadók egyenlő arányban jelölték meg a tanárokat, illetve a tanulótársakat a megkülönböztetés forrásaiként. A tanárok kapcsán a következő szöveges indoklások érkeztek:

- nem gondolták, hogy a diszes probléma miatt nem tudok megfelelően teljesíteni
- csúfultak, megaláztak
- hülyének néztek, azt hitték, nem tanulok

A tanulótársak felőli megkülönböztetésről így nyilatkoztak:

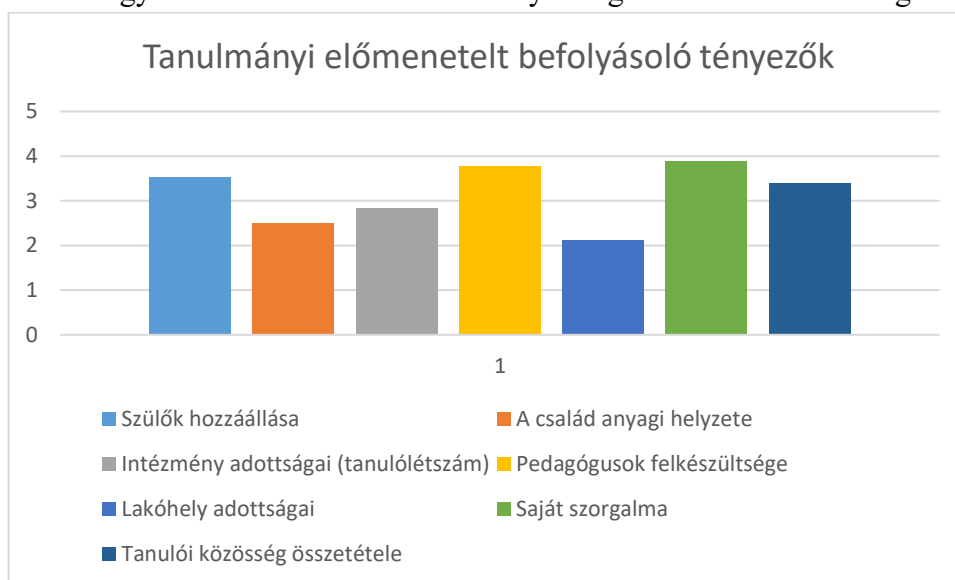
- nem segítettek
- lenéztek, azt gondolják, én kevesebb vagyok, mint ők

- folyton piszkáltak, olyanokat mondtak, hogy anyukám engem pórázon sétáltatott és ilyesmi
- a társaim türelmetlensége rombolta az önbizalmam
- úgy gondolták, mint fogyatékoság agyilag és szellemileg, ezért ha szépen is kértem, nem segítettek

Legtöbb esetben tehát a megértés, a támogatás hiánya okozta a legnagyobb érzelmi sérülést a tanulási zavarral élő tanuló számára. Véleményem szerint ez ismét olyan terület, ahol rendelkezésünkre áll a megfelelő információ, amelyet az intézményekhez eljuttatva megelőzhető, hogy a jövőben további hasonló élményekkel találkozzanak az érintett diákok, ami az iskolai teljesítményüket visszavethetné.

Összességében az általános iskolai és középiskolai közeg támogató jellegére vonatkozó kérdésekre 3,6 és 3,7 pontos átlag született, vagyis inkább támogatónak érzik a válaszadók. Megállapítható tehát, hogy minél idősebb diákokról van szó, annál elfogadóbb az iskolai környezet - mind a tanárok, mind a tanulótársak. Ez magyarázható akár az ebben az időszakban jellemző intézményváltással, a diszlexiás és / vagy diszgráfiás és / vagy diszkalkuliás tanulók személyiségének és képességeinek fejlődésével, valamint a tanulótársak és a középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok tájékozottságának növekedésével egyaránt.

A kérdőívvel arra is igyekeztem választ találni, milyen tényezőket tekintenek fontosnak a válaszadók saját tanulmányi előmenetelük sikerességének szempontjából. A kapott válaszokat a 9. ábrán láthatjuk. Legmagasabb értékelést kapott a pedagógusok felkészültsége valamint a tanulók saját szorgalma. A szülők hozzáállása és a tanulói közösség összetétele szintén jelentősegteljesnek mutatkozik. Legkevésbé az adott intézmény adottságait, a család anyagi helyzetét és a lakóhely jellemzőit tartották mérvadónak a megkérdezettek. Látható tehát, hogy a klasszikus tanulási folyamat résztvevőinek hozzáállása döntő fontosságú (feltehetően nemcsak a tanulási zavarral küzdő tanulók esetében), azonban ezen faktorok valódi jelentőségét érdemes lenne egy szélesebb mintán a tanulmányi átlagok ismeretében is megvizsgálni.



9. ábra A tanulmányi eredményt befolyásoló tényezők megítélése a válaszadók körében (saját szerkesztés, n=40)

A továbbtanulással kapcsolatban 2,7 pontértékű átlagot kaptunk arra a kérdésre, egyáltalán szándékoznak-e továbbtanulni, vagyis átlagosan valószínűbb, hogy nem. Néhányan

nem tudtak állást foglalni, illetve feltűnő, hogy senki nem adott 5 pontos választ. Nem tartom valószínűnek, hogy ez lenne az általános tendencia a hazai középiskolások körében, de természetesen ahhoz, hogy kijelenthessük, a tanulási zavarral élő tanulók körében csökken a továbbtanulás iránti hajlandóság, nem rendelkezünk elegendő adattal, vagyis a kérdés tisztázása további vizsgálatok tárgyát képezheti. Ugyanez igaz arra a kérdésre, amelyben arra voltam kíváncsi, milyennek látják az esélyeiket a továbbtanulás terén. Itt 2,93 pontos átlagértéket kaptunk, amit szinte tökéletes középérték, vagyis az adatokat egyértelműen nem tudjuk értékelni.

Mivel feltételeztem, hogy a tanulási zavarral küzdő középiskolások egy része nem a továbbtanulásban látja a jövőt, megpróbáltam feltérképezni, milyen munkavállalással kapcsolatos elképzeléseik, elvárásaik vannak. A magyarországi munkavállalással kapcsolatban 2,7 pontértékű átlagot kaptunk arra a kérdésre, hogy milyennek ítélik a saját esélyeiket. Ez megegyezik a továbbtanulásra kapott értékkel, vagyis elképzelhető, hogy minden téren alacsonyra értékelik önmagukat az átlaghoz képest. A külföldi munkavállalás esetében pedig 2 pont lett az eredmény, vagyis szinte esélytelennek tartják, hogy idegen országban tudjanak elhelyezkedni.

Amennyiben figyelembe vesszük, hogy a tantárgyi könnyítések felsorolásakor leggyakrabban az idegen nyelv alóli részleges vagy teljes felmentést említették az adatközlők, természetesen érthető. Másfelől a szakmódszertan ismeretében nem tűnik ennyire reménytelennek a diszlexiás, diszgráfiás és diszkalkuliás diákok körében az idegennyelv elsajátítás képessége. Véleményem szerint a magyar oktatásban érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a tanulási zavarral élő tanulók idegennyelv oktatására, ami egyrészt a sikerélményt is növelné az iskolában, szélesítené a tájékozódási körüket, és a munkavállalás terén is emelné az önbizalmukat.

Megkértem az adatközlőket, hogy fogalmazzák meg röviden, hogyan látják a jövőjüket, mit gondolnak, mi fog történni az életükben tanulmányaik befejezését követően. 26 fő adott választ erre a kérdésre, ezekből néhány tipikusabb példát idézek alább:

- „Sajnos valószínű hogy biológiából évet kell ismetelnem ami nem feltétlen rossz így kicsit később tudok majd a tovább tanulásra koncentralni”
- „Nem igazán tudom, mostanában egy kicsit tanácstalan vagyok azzal kapcsolatban hogy mi érdekel és mi nem.”
- „Fogalmam nincs, sok minden eszembe jutott már, de azért sokkal kevesebb az esélyünk. Nem lehetek ovono, de szeretem a gyerekeket.”
- „Szeretnék egyetemen elvégezni történész vagy régész szakot elvégezni + egy online informatikai képzést.”
- „Céлом egy biztos munkahely és annak megtartása amit a megfelelő szorgalommal és hozzáállással elérhetek.”
- „Céлом egy megfelelő életszínvonal elérése, állandó munkahely amit akarattal, szorgalommal próbálok elérni.”

A válaszok természetesen sokrétűek, de három fő irányvonal mentén rendeződnek. Vagy a munkavállalás, vagy a felsőoktatás, vagy a szakirányú továbbképzés a megfogalmazott irány. Sokan azt is hozzátesszik, hogy a képességeik figyelembevételével terveznek, ami természetesen egy reális szempont az átlagos tanulók esetében, mégis talán feltételezhetjük, hogy a tanulási

zavar miatt az általunk vizsgált diákok még hangsúlyosabban ügyelnek saját korlátaik ismeretére.

Végül a társas kapcsolatok és a tanulási zavar összefüggésére vonatkozó kérdések bemutatása következik. A válaszadók 78%-a nyilatkozott úgy, hogy ismer tanulási zavarral küzdő diákokat, és az ilyen tanulók fele rendszeres kapcsolatban is áll ezekkel a társakkal, kölcsönösen segítik egymást. Azt feltételeztem, hogy könnyebbnek ítélik majd a kapcsolatlétesítést azokkal a diákokkal, akik hasonló helyzetben vannak, azonban az erre vonatkozó kérdésben csupán a válaszadók 40%-a foglalt állást, viszont közülük 65% úgy gondolja, hogy nem jelent könnyebbséget a kapcsolatfelvétel szempontjából, ha a másik fél is tanulási zavarral küzd. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a tanulói közösségek nem tesznek jelentős különbséget a tagok képességei, zavarai mentén. Ezt támasztja alá az is, hogy arra a kérdésre, befolyásolja-e a tanulási zavar az emberi kapcsolatait, átlagosan 1,8 pontos válaszok érkeztek, vagyis inkább úgy érzik, hogy a társas viszonyok a tanulási zavartól függetlenül alakulnak.

Természetesen az indoklásban érkeztek olyan válaszok is, amelyek arra utalnak, hogy a diákok szégyellik a problémájukat, és inkább nem osztják meg másokkal, vagy tartanak attól, hogy lenézik őket. De szerencsére többségében arról adtak számot, hogy nem feltűnő a különbség, és könnyen együtt tudnak élni vele. Arra nem volt módom, hogy az egyes esetek súlyosságát külön megvizsgáljam, ezért nem tudom mérlegelni, van-e összefüggés a zavar mértéke és a hátrányok mértéke között, ennek feltárása tehát további vizsgálatot igényel.

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Első kutatási kérdésemben arra kerestem a választ, hogyan élik meg az érintett tanulók a helyzetüket az egyes intézményekben. Jelen vizsgálatban megállapítottuk, hogy a **társas viszonyok** a tanulási zavartól függetlenül alakulnak. Minél idősebb diákokról van szó, annál elfogadóbbnak tűnik az iskolai környezet. Arra a kérdésre, hogyan élik meg az érintett tanulók a helyzetüket az egyes intézményekben többségében pozitív választ kaptunk. Bár talákoztunk diszkriminációra utaló eseteleírással, összességében az emberi kapcsolataik alakulását a tanulási zavartól függetlennek ítélték meg az adatközlők.

A második kérdésem az volt, hogy milyen többlet támogatásokat kapnak valóban a tanulási zavarral küzdő tanulók a tanórákon/értékelés során. A vizsgált minta esetében 40%-ban jellemző, hogy **egynél több zavarban érintettek** a válaszadók. Ennek a jelenségnek a figyelembevétele úgy vélem, elengedhetetlen a gyakorló pedagógusok részéről. Az esetek komplexitására az oktatás a szakemberek és a szülők szoros együttműködésével hatékonyan reagálhat.

Az eredmények vizsgálata során beigazolódott, hogy a célirányos **fejlesztő tevékenység nagymértékben intézményhez kötött**. Csupán feleannyi esetben jelezték az adatközlők, hogy óvodában kaptak fejlesztést, mint amennyi esetben az óvodában megtörtént a probléma észlelése. A kutatás megkezdésekor feltételeztem ugyan, hogy a diszlexiás és / vagy diszgráfiás és / vagy diszkalkuliás gyerekek problémája időben felismerésre kerül, és a kudarcok csökkentése érdekében hamar és rendszeresen megkapják a törvényben is előírt, szakszerű, célzott fejlesztéseket. A kapott válaszok tükrében az óvodai fejlesztés területén úgy tűnik, nem volt olyan hatékony az intézményi gyakorlat a 8-10 évvel ezelőtti óvodások esetében.

Vagyis feltételezhetjük, hogy az óvodai nevelésben a tanulási zavarok fejlesztése még napjainkban sem annyira kidolgozott terület, mint az általános iskolákban. Ne feledjük azonban, hogy gyakran találkozunk a szakértők részéről olyan megállapításokkal, tapasztalati alapú javaslatokkal, amelyek a fejlesztés minél korábbi megkezdését összefüggésbe hozzák a sikerességgel. Számunkra ez azt jelezheti, hogy még nagyobb hangsúlyt kell fektetni az óvodások korai felmérésére, valamint az intézményekben a fejlesztő pedagógusok és kompetens segítő szakemberek tényleges, aktív, tevélegesen jelenlétére.

Megvizsgáltam, milyen többlet támogatásokat kapnak valóban a tanulási zavarral küzdő tanulók a tanórákon, illetve az értékelés során. Úgy tűnik, jellemzően a **számonkérés**kor kapnak könnyítést, differenciált feladatokról nem nyilatkoztak, míg olyan szöveges megjegyzés érkezett, amely ezeknek hiányát nehezményezte.

Az is jellemző tendenciának tűnik, hogy minél több alkalommal kapta az illető a fejlesztést, annál pozitívabbnak ítélte meg annak hatásait. Függetlenül attól, milyen életkorban kezdődött a fejlesztő tevékenység, a leginkább hasznosnak a magán úton történő foglalkozásokat tekintették az adatközlők. Úgy tűnik azonban, hogy még ezek a foglalkozások sem annyira hatékonyak, hogy a tanulási zavar megszűnését eredményezzék, ami látszólag ellentmond a szakirodalmi megállapításoknak. Meglátásom szerint érdemes lenne összehangolni a magyar közoktatásban résztvevő fejlesztő szakemberek munkáját a magán gyógy-pedagógiai intézmények és fejlesztők tevékenységével. Az egymásra épülő folyamatok a diákok, az érintett családok, valamint a pedagógusok motivációját is jelentősen növelhetnék, hiszen megszűnne az elszigeteltség, a szélmalomharc érzése. Mindezek megvalósulása érdekében a szakemberek együttműködése elkerülhetetlen, ehhez kellene jó példát mutatnia a pedagógus kollégáknak (vö. Szabó, 2006; Szabó, 2007).

Kíváncsi voltam harmadszor arra is, hogy vajon a középiskolákban úgy érzik, hogy egyenlő eséllyel indulnak-e a többi tanulóhoz képest, erre azonban feltehetően a mintavétel szűkössége miatt nem kaptam egyértelmű választ.

Végül negyedik kérdésem kapcsán azt vizsgáltam, hogy milyen szubjektív jövőkép rajzolódik ki a tanulási zavarral élő középiskolások előtt, úgy találtam, sem a továbbtanulás, sem a külföldi munkavállalás terén nem értékeli nagyra a lehetőségeiket. A tanulmányi előmenetel szempontjából a pedagógusok felkészültsége valamint a tanulók saját szorgalma azok a faktorok, amelyek a diákok számára a legnagyobb befolyással bírnak. Legtöbbször sajnos szinte esélytelennek tartják, hogy idegen országban tudjanak elhelyezkedni, munkát vállalni, és a hazai munkaerőpiacon sem érzik biztosnak a helyzetüket. Az idegen nyelvek tanulása mint fő felmentési terület minden bizonnyal nem járul hozzá kellőképpen az érintettek önbizalmának növeléséhez. Elképzelhetőnek tartom, hogy amennyiben létrejönne egy célirányos idegennyelvi fejlesztő program tanulási zavarral élők számára, ezt a szomorú képet kissé színesebbé tehetnénk.

Az **iskolai lemorzsolódás** elleni küzdelem nemcsak Magyarországon, de egész Európában az egyik központi stratégiai cél. A fiatalok sikeres társadalmi és munkaerőpiaci integrációja a gazdasági és társadalmi fejlődés egyik meghatározó tényezője. A célok megvalósítása érdekében kiemelt kutatási programmá vált az okok feltárása és a korai iskolaelhagyókra vonatkozó információk összegyűjtése (vö. Bartha és mtsai, 2016).

Mind a hazai, mind a nemzetközi kutatások azt találták, hogy az iskolai lemorzsolódás szempontjából leginkább veszélyeztetettek az érzelmi zavarral küzdő és az értelmi fogyatékos

tanulók mellett a tanulási zavarral küzdő tanulók. Azt is fontos kiemelni, hogy hasonló tényezők játszanak szerepet a speciális nevelési igényű és a nem speciális nevelési igényű tanulók korai iskola elhagyásában. Hangsúlyozottan jelenik meg az érzelmi bevonódás kérdése, amely vonatkozhat arra, hogy milyen tanár-diák, illetve diák-diák kapcsolatai vannak a tanulónak, de arra is, hogy mennyire látja értelmét az iskolában tanultaknak, mennyire hozzák kapcsolatba a mindennapokkal a megtanulandó ismereteket, készségeket.

A megelőzést segítő feladatok ezekre a tényezőkre reagálhatnak. A szociális képességek fejlesztése hatással lehet a kapcsolatok kialakítására, fenntartására, azok hatékony ápolására. Az átvezetési terv segítheti a tanulókat abban, hogy meglássák a kapcsolatot az iskola és a munka világa között, valamint a pedagógust ösztönözhetik arra, hogy még tudatosabban keresse ezeket a kapcsolatokat és használja ki a tanítás során. Az IKT-eszközök használata pedig olyan motivációs háttérrel biztosíthat, amelyet a pedagógus másként nem biztos, hogy el tud érni akár a tanóráin, akár a fejlesztéseken.

Jelen dolgozatban kirajzolódtak bizonyos tendenciák, azonban a minta adottságaiból adódóan nem minden kérdésben tudtam egyértelmű következtetésre jutni. Elképzelhetőnek tartom például, hogy a tanulási zavarral érintettek körében a nők felülreprezentáltak, ennek bizonyítása ugyanakkor további vizsgálatot igényel. Nem derült ki továbbá, hogy pontosan mennyi idő telt el az egyes esetekben a probléma felismerése és a fejlesztés megkezdése között, ami pedig lényeges információ és kulcsfontosságú tényező lenne a prevenció szempontjából.

Felmerült a kérdés, hogy több egyénre szabott gyakorló feladat növelné-e a tanulási zavarral küzdő tanulók sikerességét, és tanulmányi eredményeik javulhatnának-e általa. Megfelelően előkészített longitudinális vizsgálatokkal igazolható avagy cáfolható ez az álláspont, ami támpontot jelentene a pedagógus kollégák számára, amikor az órákat és a tanulói feladatokat tervezik.

További kutatás szükséges annak megállapításához is, hogy a tanulási zavarral élő tanulók körében csökken-e a továbbtanulás iránti hajlandóság, valamint, hogy van-e összefüggés a zavar mértéke és a hátrányok mértéke között. Kiemelten fontosnak tartom, hogy további vizsgálatokra kerüljön sor a témában, melyek további lehetséges megoldásokat kínálnak azokra a kihívásokra, amelyekkel jelenleg a magyar oktatás küzd.

ÖSSZEFOGLALÓ

Dolgozatom a komplex tanulási zavarokkal küzdő diákok továbbtanulási lehetőségeit vizsgálta. A legutolsó országos felmérés alapján hozzávetőleg 50 ezerre tehető azoknak a száma, akik valamilyen formában tanulási zavarral küzdenek, ez indokolta számomra, hogy ezt a témát válasszam kutatásom tárgyául. A vizsgálat megkezdése előtt megkíséreltem áttekinteni a terület elméleti háttérét, illetve a korábbi kutatások közül néhányat. Megdöbbenett, hogy több, mint 40 különféle definíciója ismert a tanulási zavarnak. A terminológia képlékenysége nehezíti a szakemberek munkáját beleértve a törvényi keretek felállítását és a megfelelő fejlesztés kijelölését.

A különböző meghatározások és rendszerezés mentén a következő fő jellemzői rajzolódtak ki a tanulási zavarnak: feltételezhető valamilyen agyi diszfunkció, az iskolai tevékenységek során jelentkezik, speciális nevelési szükségletet idéz elő, ép értelmű és érzékszervű gyerekeket érint, a részképességzavarok gyakran együttesen fordulnak elő.

A diszlexia, diszgráfia és a diszkalkulia aktuális szakirodalmi álláspont alapján történő bemutatását követően a törvényi szabályozást is szükségesnek tartottam ismertetni. Fontosnak tartom kiemelni, hogy a hazai rendszerben az állami kereteken belül a fejlesztő foglalkozások elindítását diagnózisnak kell megelőznie. Az érintett tanulók fejlesztése ezt követően az írásos szakértői vélemény alapján történik az adott intézmény lehetőségeihez mérten (pedagóguslétszám, utazó gyógypedagógus elérhetősége, stb.).

A törvényi célkitűzés egyértelműen az integrált oktatás megvalósítása. Több kutatás és szakvélemény is igazolta, hogy szignifikánsan hatékonyabb az egyénre szabott tanmenet, ennek elérhetősége azonban a jogszabály szerint az intézmény hatáskörébe tartozik, vagyis nem kötelező az iskolának biztosítaniuk, továbbá az tanulmányi felmentések megállapítása is az intézményigazgató hatáskörébe tartozik.

A statisztikai adatokból kiviláglott, hogy a legtöbb SNI tanuló a szakközépiskolákba nyert felvételt.

A téma körbejárása után kíváncsi voltam arra, vajon más kultúrák, más oktatási rendszerek hogyan tudják kezelni a tanulási zavarral küzdő tanulók intézményi ellátását. Sauvageot—Métellus pluridiszciplináris szemléletét találtam a leginkább inspirálónak, akik a fejlesztés elméletében nem hiányként, hanem többletként tekintenek a gyermekek átlagtól eltérő gondolkodásmódjára, világlátására. A Sensonaime módszerben úgy tűnik, a megfelelő szemléletváltás mellett elképzelhető egy olyan állapot, amikor az érintett tanulók sikeresen integrálhatók az állami oktatási rendszerbe.

A fentiek alapján a konkrét kutatás megkezdése előtt az alábbi kérdéseket fogalmaztam meg:

1. Hogyan élik meg az érintett tanulók a helyzetüket az egyes intézményekben?
2. Milyen többlet támogatásokat kapnak valóban a tanulási zavarral küzdő tanulók a tanórákon/értékelés során?
3. Vajon a középiskolai diákok úgy érzik, hogy egyenlő eséllyel indulnak a többi tanulóhoz képest?
4. Milyen szubjektív jövőkép rajzolódik ki a tanulási zavarral élő középiskolások előtt?

A vizsgálathoz egy 45 kérdésből álló kérdőívet állítottam össze, amely a demográfiai adatokon kívül kitért a tanulók attitűdjére, énképére, jövőbeni terveire is. A kutatásban összesen 40 fő vett részt, akiknek átlagéletkora 18,1 év, a legtöbben 15-19 éves korosztályba tartoznak. A lakóhely és a tanulási zavar előfordulása jelen mintavétel esetében nem mutatott összefüggést.

Válaszaik alapján megállapítottuk, hogy 40%-ban egynél több zavarban érintettek a válaszadók. A társas viszonyok kapcsán úgy tűnik, ezek a tanulási zavartól függetlenül alakulnak, és alapvetően pozitívan ítélik meg az intézményi környezetet a diákok.

Beigazolódott, hogy a célirányos fejlesztő tevékenység nagymértékben intézményhez kötött, úgy tűnik továbbá, hogy az óvodai nevelésben a tanulási zavarok fejlesztése még napjainkban sem annyira kidolgozott terület, mint az általános iskolákban.

Arra a kérdésre, hogy ki észlelte először a problémát, a válaszadók többsége a pedagógusokat és a közeli hozzátartozókat jelölte meg. A legtöbbségnél alsó tagozatos korban fedezték fel a problémát, vagyis tipikusan az írás-olvasás valamint a matematika intézményes

oktatásának megkezdése hozta el a felismerést. A válaszadók 40%-a nyilatkozott úgy, hogy diszkrimináció áldozatának érezte magát élete során legalább egyszer.

A többlettámogatást vizsgálva úgy találtuk, hogy az adatközlők jellemzően a számonkéréskor kapnak könnyítést, differenciált feladatokról nem nyilatkoztak. A fejlesztés kérdéskörében kirajzolódott, hogy minél több alkalommal kapta az illető a fejlesztést, annál pozitívabbnak ítélte meg annak hatásait. Arra a kérdésre, hogy érzésük szerint egyenlő eséllyel indulnak-e a többi tanulóhoz képest a továbbtanulás és munkavállalás terén, nem kaptam egyértelmű választ. Legtöbben sajnós szinte esélytelennek tartják, hogy idegen országban tudjanak elhelyezkedni, munkát vállalni, és a hazai munkaerőpiacon sem érzik biztosnak a helyzetüket.

A fenti kutatások a tanulási nehézségekkel küzdő középiskolások összetett problémakörére, illetve az ebből eredő pedagógiai/pedagógusi feladatokra kívánták felhívni az olvasó figyelmét.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bartha, N., Csoba, J., Harmati, K., Hegyi, L. (2016). „Útvesztő”-Az iskolából lemorzsolódó 15–19 évesek mindennapjai. *Metszetek*, 5(3).
- Csányi, Y. (2013). Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. *Gyógypedagógiai Szemle* 12(1), 165-173
- Csépe, V. (2006). Az olvasó agy. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csépe, V. (2014) Az olvasás zavarai és a diszlexia. In: Pszicholingvisztika. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1325-1343.
- Dékány, J. (1995). Kézikönyv a diszkalkulia felismeréséhez és terápiájához. BGGYTF, Budapest.
- Farkasné Gönczi, R. M. (2018). A diszkalkulia diagnosztikája eltérő szaktudományi aspektusokból. ELTE, Budapest.
- Gaál, É (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In.: Illyés, Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE–BGGyFK, Budapest, 429–459.
- Gerebenné Várbíró Katalin szerk. (1995). Fejlődési diszfázia. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Gósy, M. (2005). Pszicholingvisztika. Osiris Kiadó, Budapest.
- Grácz, T. E., Gósy, M. & Imre, A. (2007). Olvasási nehézség és diszlexia a beszédpercepció tükrében. In: Gósy Mária (szerk.): Beszédeszélelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban. Nikol Kkt., Budapest, 2007, 214–229.
- Grissemann, H. & Weber, A. (1982). Speciális számolási zavarok, okok és terápia. Hans Huber Kiadó, Bern.
- Gyarmathy, É. (2012). Diszlexia a digitális korszakban. Műszaki Könyvkiadó.
- Gyarmathy, É. (2007) Diszlexia. Specifikus tanítási zavar. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Horváth, V.—Imre, A. (2009) A diszlexia tünetei a spontán beszédben. In Gósy, M. szerk. Beszédkutatás, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 240-255.
- Imre, A. (2006). Az olvasászavar és a beszédfeldolgozási folyamatok összefüggései. In Gósy, M. szerk. Beszédkutatás, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 160-171.
- Kőpatakiné Mészáros, M., Mayer, J., Singer, P. (2007). Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle* 67(1), 25-38.
- Luchsinger, R. és Godfrey E. Arnold (1970). The voice and its Disorders. Manual of Voice and speech Medicine. Vienna, Springer Publishing.
- Márkus, A. (1999). Számolási zavarok a neuropszichológia szemszögéből. *Fejlesztő Pedagógia, Különszám*, 151-163.
- Meixner, I. (2015). A dyslexia prevenció, reedukáció módszere. Meixner Műhely, Budapest.
- Mesterházi, Zs. (1998). A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. BGGYTF, Budapest
- Mesterházi, Zs. (1999). A matematikai feladatmegoldások hibái. In Mesterházi, Zs. szerk Diszkalkuliáról pedagógusoknak. BGGYTF, Budapest, 17-38.
- Padraginé Csabai, M. (2011). A helyesírási szabályok alkalmazása tanulási zavarral / nehézséggel küzdő gyermekeknél. In: Simon, O—Szabó, D. szerk. Alkalmazott nyelvészet hallgatói, oktatói szemmel. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 138. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 80-86.
- Dr. Papp, G. (2004). Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában. Comenius.
- Pinczésné dr. Palásthy, I. (2007). Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok. Pedellus Tankönyvkiadó.

- Ranschburg, P. (1916). Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments. Berlin,
- Sauvageot, B.—Métellus, J. (2006.) Hurrá diszlexia! K.U.K. Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó, Á. /szerk./ (2006). Inkluzív nevelés – Projektpedagógia. Sulinova Kht., Budapest
- Szabó, Á. /szerk./ (2007). Inkluzív nevelés – Kooperatív tanulás. Sulinova Kht., Budapest
- Tölgyszéky Papp Gyuláné szerk. (2002). A tanulási nehézségek kezelése. Kézikönyv a habilitációs programcsomag használatához.
- Vida, G. (2017). Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? *Új Pedagógiai Szemle* 3-4, 29-38.

Internetes források:

www.ksh.hu (letöltés ideje: 2023. 02.11.)

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (letöltés ideje: 2023. 02.16.)

MELLÉKLETEK

1.sz. melléklet

Kérdőív

Kedves Kitöltő!

Szakdolgozatomban a tanulási zavarok vizsgálatával foglalkozom. Szeretném felmérni, milyen segítséget kapnak az érintettek a hazai középiskolákban. Kérem, válaszaival segítse munkámat! Az adatszolgáltatás anonim, a válaszadás önkéntes.

1. Kérem, jelölje meg, milyen diagnózissal rendelkezik! (Többet is megjelölhet.)

☐ diszlexia

☐ diszgráfia

☐ diszkalkulia

☐ nem tudom

2. Az Ön neme

☐ férfi

☐ nő

3. Életkora..... év

4. Hányadik évfolyamba jár?

☐ kilencedik

☐ tizedik

☐ tizenegyedik

☐ tizenkettedik

☐ egyéb.....

5. Lakóhelyének típusa

☐ megyeszékhely

☐ város

☐ falu

☐ egyéb.....

6. Ki észlelte Önnél először a problémát?

- ☐ szülő
- ☐ pedagógus
- ☐ gyermekorvos
- ☐ védőnő
- ☐ egyéb.....

7. Milyen életkorban történt?

- ☐ óvodáskor előtt
- ☐ óvodáskorban
- ☐ alsó tagozatos korban
- ☐ felső tagozatos korban
- ☐ később.....

8. Mikor kapott először szakszerű segítséget?

- ☐ óvodáskorban
- ☐ alsó tagozatos korban
- ☐ felső tagozatos korban
- ☐ később.....
- ☐ nem kapott

a. Milyen rendszerességgel kapott szakszerű fejlesztést?

- ☐ heti egy
- ☐ heti kétfő
- ☐ több.....
- ☐ nem emlékszem

b. Milyen formában kapott fejlesztést?

- ☐ intézmény által kijelölt
- ☐ magán úton
- ☐ mindkettő

☐ egyéb.....

☐ nem emlékszem

c. Mennyire érezte hasznosnak a fejlesztést?

☐ nem tudom megítélni

☐ 1 egyáltalán nem

☐ 2 kicsit hasznos volt

☐ 3 közepesen hasznos

☐ 4 elég hasznos

☐ 5 teljes mértékben

☐ egyéb:

9. Kapott-e segítséget egyéb szakembertől?

☐ nem

☐ igen, kitől.....

10. Kapott-e képességeinek megfelelő, differenciált feladatokat a tanórákon?

☐ igen

☐ többnyire igen

☐ ritkán

☐ nem

☐ nem emlékszem

11. Kapott-e tantárgyi felmentést vagy könnyítést?

☐ nem

☐ igen

a. Ha igen, melyik tantárgyból? (több választ is megjelölhet)

☐ idegennyelv

☐ matematika

☐ természettudományi tárgyak (biológia, fizika, kémia, földrajz)

☐ testnevelés

☐ készségtárgyak (rajz, ének)

☐ informatika

b. Milyen formában kapott könnyítést? (több lehetőséget is megjelölhet)

☐ több idő a feladatokra

☐ egyénre szabott számonkérés

☐ bizonyos feladattípusok alól felmentés (pl. tollbamondás, írásbeli feladatok)

☐ egyéb:.....

12. Jelenlegi iskolájában kap-e rendszeres fejlesztést?

☐ igen heti.....órában

☐ nem

13. Érte-e hátrányos megkülönböztetés részképesség zavarai miatt?

☐ igen

☐ nem

a. Ha igen milyen formában? (több választ is megjelölhet)

☐ tanárok részéről

☐ tanulótársak részéről

☐ családban

☐ mindennapi életben

b. Kérem, jellemezze, miben szenvedett hátrányt az említett eset kapcsán!

.....
.....
.....
.....
.....

14. Ötös skálán jelölje mennyire volt elfogadó, segítő közeg Önnek az óvoda!

☐ 5 teljes mértékben elfogadó, támogató

☐ 4 segítő támogató

☐ 3 részben támogató

☐ 2 kevésbé támogató

☐ 1 nem támogató

Indoklás:.....
.....

15. Ötös skálán jelölje mennyire volt elfogadó, segítő közeg Önnek az általános iskola!

☐ 5 teljes mértékben elfogadó, támogató

☐ 4 segítő támogató

☐ 3 részben támogató

☐ 2 kevésbé támogató

☐ 1 nem támogató

Indoklás:.....
.....

16. Ötös skálán jelölje mennyire elfogadó, segítő közeg Önnek a középiskola!

☐ 5 teljes mértékben elfogadó, támogató

☐ 4 segítő támogató

☐ 3 részben támogató

☐ 2 kevésbé támogató

☐ 1 nem támogató

Indoklás:.....
.....

17. Mit gondol, tanulmányi előmenetelét mennyire határozták meg az alábbi tényezők? Írja a számokat a tételek után! (1=egyáltalán nem, 2=kis mértékben, 3=közepesen; 4=eléggé, 5=teljes mértékben)

☐ szülők hozzáállása

☐ a család anyagi helyzete

☐ óvoda, iskola adottságai (osztálylétszám)

☐ pedagógusok felkészültsége

- ☐ lakóhely adottságai
- ☐ saját szorgalma
- ☐ tanulói közösség összetétele

18. Mit gondol, tanulmányi előmenetelét az alábbiak közül mi segítette? (több választ is megjelölhet)

- ☐ szülők hozzáállása
- ☐ a család anyagi helyzete
- ☐ óvoda, iskola adottságai (osztálylétszám)
- ☐ pedagógusok felkészültsége
- ☐ lakóhely adottságai
- ☐ saját szorgalma
- ☐ tanulói közösség összetétele

19. Mit gondol, tanulmányi előmenetelét az alábbiak közül mi hátráltatta? (több választ is megjelölhet)

- ☐ szülők hozzáállása
- ☐ a család anyagi helyzete
- ☐ óvoda, iskola adottságai (osztálylétszám)
- ☐ pedagógusok felkészültsége
- ☐ lakóhely adottságai
- ☐ saját szorgalma
- ☐ tanulói közösség összetétele
- ☐ nincs hátráltató tényező

20. Véleménye szerint javulna a tanulmányi eredménye, ha egyéni tanrend szerint (magántanulóként) tanulna? Válaszát kérem, indokolja!

- ☐ igen*
- ☐ nem*
- ☐ nem tudom

- ☐ szakképzésben tanulok, nincs lehetőség egyéni tanrendre
- ☐ indoklás*:.....
.....

21. Szándékozik továbbtanulni?

- ☐ 4 biztosan igen*
- ☐ 3 talán igen*
- ☐ 2 inkább nem
- ☐ 1 biztosan nem
- ☐ 0 nem tudom

a. Ha (inkább) igen*, mit gondol, a többiekhez képest milyen esélyei vannak a továbbtanulásra?

- ☐ jó- bárhova jelentkezhetek
- ☐ közepes – nem minden iskolában fogadnának szívesen a tanulási zavar miatt
- ☐ korlátozott- csak néhány szakon van esélyem

22. Milyennek ítéli meg saját munkavállalási esélyeit Magyarországon?

- ☐ 4 teljesen megfelelő – bárhova felvesznek, ahova szívesen mennék
- ☐ 3 egészen jó – ha a képességeimnek megfelelő szakmát választok, tudok jó munkát találni
- ☐ 2 korlátozott- csak kevés helyen van esélyem, hogy alkalmazzanak
- ☐ 1 nehéznek- meg sem próbálom
- ☐ 0 nem foglalkoztat ez a kérdés

23. Milyennek ítéli meg saját munkavállalási lehetőségeit külföldön?

- ☐ 4 teljesen megfelelő – bárhova felvesznek, ahova szívesen mennék
- ☐ 3 egészen jó – ha a képességeimnek megfelelő szakmát választok, tudok jó munkát találni
- ☐ 2 korlátozott- csak kevés helyen van esélyem, hogy alkalmazzanak
- ☐ 1 nehéznek- meg sem próbálom
- ☐ 0 nem foglalkoztat ez a kérdés

**24. Röviden jellemezze, milyen életút áll Ön előtt tanulmányai befejezését követően!
(milyen céljai vannak, hogyan tudja megvalósítani őket, stb.)**

.....
.....
.....
.....

25. Ismer tanulási zavarral küzdő embereket a környezetében?

☐ igen

☐ nem

a. Ha igen, milyen kapcsolatot ápol velük?

☐ csak távoli ismeretség, nem sokat tudunk egymásról

☐ néha találkozunk, általános témákról beszélhetünk

☐ rendszeresen tartjuk a kapcsolatot, segítünk egymásnak

☐ egyéb:.....
.....

b. Könnyebb kapcsolatba lépnie egy tanulási zavarral élő személlyel, mint másokkal?

☐ igen

☐ nem

☐ nem tudom

c. Ön szerint befolyásolja a tanulási zavar az emberi kapcsolatait? Miért?

☐ 4 biztosan igen

☐ 3 talán igen

☐ 2 inkább nem

☐ 1 biztosan nem

☐ 0 nem tudom

☐ indoklás:.....
.....

Köszönöm a segítséget! Amennyiben további meglátása, hozzáfűznivalója van, azt itt megteheti:

ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. ábra: A köznevelési intézményekben nevelt, oktatott SNI -gyermek, -tanulók aránya és az iskolatípusonkénti megoszlása, 2019/2020 (ksh.hu 2021)	4
2. ábra Az adatközlők megoszlása diagnózis alapján (saját szerkesztés, n=40)	21
3. ábra A kutatásban résztvevők létszáma nemek szerint (a ksh.hu 2020 és jelen kutatás adatai alapján saját szerkesztés, jobb oldali diagram n=40)	22
4. ábra A vizsgálatban résztvevő adatközlők életkora (saját szerkesztés, n=40)	22
5. ábra Az adatközlők és a lakosság általános lakóhely szerinti megoszlása (a ksh.hu 2020 és jelen kutatás adatai alapján saját szerkesztés, bal oldali diagram n=40)	23
6. ábra A tanulási zavart észlelő személy, valamint az észlelés életkora (saját szerkesztés, n=40)	23
7. ábra A fejlesztés megkezdésének ideje (saját szerkesztés, n=40)	24
8. ábra A tanórai differenciált feladatok valamint a tantárgyi könnyítés megléte (saját szerkesztés, n=40)	27
9. ábra A tanulmányi eredményt befolyásoló tényezők megítélése a válaszadók körében (saját szerkesztés, n=40)	28
1. táblázat Óvodáskori fejlesztés jellemzése (saját szerkesztés, n=40)	24
2. táblázat Alsó tagozatos fejlesztés jellemzése (saját szerkesztés, n=40)	25
3. táblázat Felső tagozatos fejlesztés jellemzése (saját szerkesztés, n=40)	26
4. táblázat Középiskolai fejlesztés jellemzése (saját szerkesztés, n=40)	26

NYILATKOZAT

KONZULTÁCIÓS NYILATKOZAT

A **Petrik Regina Panka** (hallgató Neptun azonosítója: **GK7U1A**) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfólió¹ áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő védeésre javaslom / nem javaslom².

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem^{*3}

Kelt: 2023.05.03.



Belső konzulens

8. NYILATKOZAT

NYILATKOZAT

Alulírott **Petrik Regina Panka**, a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvári Campus, gyógypedagógia szak nappali/levelező* tagozat végzős hallgatója nyilatkozom, hogy a dolgozat saját munkám, melynek elkészítése során a felhasznált irodalmat korrekt módon, a jogi és etikai szabályok betartásával kezeltem. Hozzájárulok ahhoz, hogy Záródolgozatom/Szakdolgozatom/Diplomadolgozatom egyoldalas összefoglalója felkerüljön az Egyetem honlapjára és hogy a digitális verzióban (pdf formátumban) leadott dolgozatom elérhető legyen a témát vezető Tanszéken/Intézetben, illetve az Egyetem központi nyilvántartásában, a jogi és etikai szabályok teljes körű betartása mellett.

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem*

Kelt: Kaposvár 2023 év április hó 21 nap



Hallgató