

SZAKMAI AJÁNLÁS

a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmódhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra

TARTALOMJEGYZÉK

| | |
|--|-----|
| 1. Cél..... | 4 |
| 2. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTMN) fogalma | 5 |
| 3. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTMN) típusainak közös sajátosságai és a BTMN gyerekeknek, tanulóknak járó „különleges bánásmód” alapelvei | 6 |
| 3.1. A kudarcok halmozódásának elkerülése..... | 6 |
| 3.2. Az elkülönítés, izoláció tilalma, veszélye | 6 |
| 3.3. Az eredmény, a siker | 7 |
| 3.4. Jó Gyakorlatok Tárháza..... | 7 |
| 3.4.1. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget megállapító szakértői vélemények javaslati részeiben írt tipikus pedagógiai és pedagógiai módszertani technikák, szempontok, lehetséges segítség a BTMN tanulókat megillető „különleges bánásmód” konkrét tartalmaként | 7 |
| 3.4.2. Tanulásszervezési, differenciálási, oktatásmódszertanban és értékelésben egyéniesítő, magatartási- és viselkedésbefolyásolási pedagógiai módszerek BTMN tanulókkal kapcsolatban a gyógypedagógiai, fejlesztő pedagógiai és mindennapos pedagógiai gyakorlatból..... | 9 |
| 3.5. Az iskolával, vezetőkkel, pedagógussal szembeni elvárások | 9 |
| 3.6. A segítő szakemberrel szembeni elvárások | 11 |
| 3.7. A szakértői vizsgálattal szembeni elvárások..... | 122 |
| 3.7.1. A szakértői vizsgálat időszerűsége, gyorsasága | 122 |
| 3.7.2. A járási (kerületi) szakértői vizsgálat differenciáldiagnosztikai jelentősége | 13 |
| 3.7.3. A szakértői vélemény javaslati részéhez szükséges információk, tapasztalatok biztosítása.. | 14 |
| 3.8. A szakértői véleménnyel szembeni követelmények | 15 |
| 3.9. Adatvédelmi, adatkezelési követelmények | 15 |
| 3.10. Jogorvoslati és más jogérvényesítési lehetőségek a szakértői bizottság szakértői véleményének tartalmával -, és a nevelési-oktatási intézményben a BTMN külön jogok gyakorlásával, megvalósulásával összefüggésben | 17 |
| 3.10.1. A szakértői bizottság vizsgálatához és a szakértői vélemény tartalmához kapcsolódó jogorvoslat joga..... | 17 |
| 3.10.2. A nevelési-oktatási intézményben (iskolában, óvodában) a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerek, tanuló jogainak gyakorlásával, megvalósulásával kapcsolatos jogorvoslat jog | 20 |
| 3.11. A szülők, mint lehetséges erőforrások a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodában, iskolában megillető különleges bánásmód optimális megvalósításának folyamataiban | 21 |

| | |
|--|------------|
| 4. Óvodai sajátosságok a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel kapcsolatosan | 22 |
| 5. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség-típusok bemutatása, jellemzői, fejlesztésük irányai és a pedagógiai segítség tartalmi, ajánlott módszerek..... | 24 |
| 5.1. Olvasási–szövegértési nehézség, írás–helyesírási nehézség | 288 |
| 5.1.1. Leírás | 288 |
| 5.1.2. Fejlesztési irányok | 311 |
| 5.1.3. Ajánlott pedagógiai segítség | 34 |
| 5.2. Számolási nehézség..... | 36 |
| 5.2.1. Leírás | 36 |
| 5.2.2. Fejlesztési irányok | 37 |
| 5.2.3. Ajánlott pedagógiai segítség | 38 |
| 5.3. Figyelmi nehézség | 39 |
| 5.3.1. Leírás | 39 |
| 5.3.2. Fejlesztési irányok | 40 |
| 5.3.3. Ajánlott pedagógiai segítség | 40 |
| 5.4. Beilleszkedési, magatartási nehézség..... | 42 |
| 5.4.1. Leírás | 42 |
| 5.4.2. Fejlesztési irányok | 43 |
| 5.4.3. Ajánlott pedagógiai segítség | 44 |
| 5.5. Súlyos környezeti ártalom | 45 |
| 5.5.1. Leírás..... | 45 |
| 5.5.2. Fejlesztési irányok | 46 |
| 5.5.2. Ajánlott pedagógiai segítség | 45 |
| 6. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel kapcsolatos tevékenységek intézményen belüli jogi normákban történő szabályozási kötelezettségéről és lehetőségéről (Óvodai nevelési program, Iskolai pedagógiai program, Szervezeti és működési szabályzat, Házi rend). | 47 |
| 6.1. Óvodai nevelési program, Iskolai pedagógiai program (PP) | 47 |
| 6.1.1. Kötelező szabályozási tárgyak..... | 48 |
| 6.1.2. Választható szabályozási tárgyak | 50 |
| 6.1.3. Hatásköri, eljárási és nyilvánossági szabályok a pedagógiai programhoz kapcsolódóan | 51 |
| 6.2. Szervezeti és működési szabályzat (SZMSZ)..... | 51 |
| 6.2.1. Kötelező szabályozási tárgyak..... | 51 |
| 6.2.2. Választható szabályozási tárgyak | 52 |
| 6.2.3. Hatásköri, eljárási és nyilvánossági szabályok az SZMSZ-hez kapcsolódóan | 52 |
| 6.3. Házi rend..... | 52 |
| 6.3.1. Kötelező szabályozási tárgyak..... | 52 |
| 6.3.2. Hatásköri, eljárási és nyilvánossági szabályok a házi rendhez kapcsolódóan | 53 |
| 7. TÁJÉKOZTATÓ a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő tanulók köznevelési külön jogairól | 54 |
| 7.1. A BTMN gyermekekre, tanulókra az „általános” gyermeki jogok, tanulói jogok is teljes terjedelmükben vonatkoznak..... | 554 |
| 7.2. A BTMN gyermekek, tanulók átfogó, külön joga a „különleges bánásmódra jogosultság” | 54 |

| | |
|---|----|
| 7.3. A köznevelés kiemelt feladata a BTMN gyerekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése | 55 |
| 7.4. Fejlesztő pedagógiai ellátás | 56 |
| 7.5. Kettő évvel meghosszabbodik azon életkorhatár, amelyen belül még a köznevelés rendszerében kezdhet új tanévet a tanuló, s nem a felnőttoktatás szabályai szerint. | 56 |
| 7.6. Vizsgákhoz kapcsolódó BTMN-jogok | 56 |
| 7.6.1. Felvételi vizsga BTMN-kedvezményei | 56 |
| 7.6.2. Felvételi tájékoztató kötelező tartalma a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő jelentkezőre vonatkozó „ <i>speciális elbírálási szabályokról</i> ” | 57 |
| 7.6.3. Tanulmányok alatti vizsgaeljárásokban (osztályozó vizsga, beszámoltató vizsga, különbözeti vizsga, pótló vizsga, javító vizsga) és egyéb számonkéréseknél BTMN-jogok | 57 |
| 7.6.4. Érettségi vizsgán másik tantárgy választásának joga a tanulmányok alatti értékelés, minősítés alóli felmentés esetében | 58 |
| 7.7. Esetmegbeszélés, a gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus kezdeményező szerepe a tanuló iskolai környezetének „érzékenyítésében” | 59 |
| 7.8. A 2019. év előtt magántanuló BTMN gyerek -, illetve 2019-től egyéni munkarendű BTMN tanuló fejlesztő pedagógiai ellátása..... | 60 |
| 7.9. A BTMN gyerekeknek, tanulóknak járó köznevelési közfeladat-ellátások (köznevelési szolgáltatások) térítésmentessége | 60 |

1. Cél

Az Ajánlás célja, hogy a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő óvodás gyermekeket, iskolás tanulókat és szüleiket, valamint a velük foglalkozó segítő szakembereket (pedagógust, intézményvezetőt, fejlesztő pedagógust, fejlesztő pedagógiai feladatokat ellátó gyógypedagógust, szakértőt) hasonlóan részletes gyógypedagógiai és pedagógiai szakmai tájékoztatás és útmutatás segítse, mint a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók esetében a 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet 1. és 2. sz. Melléklete volt a Sajátos nevelési igényű tanulók óvodai nevelésének és iskolai oktatásának irányelvei kiadásáról; illetve ennek helyében a 2020. szeptemberétől a Nemzeti Alaptanterv módosításáról szóló 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet 7. § (2) bek. b) pontja által történt hatályon kívül helyezése folytán – a Nat. hatályba lépési logikájához igazodva felmenő rendszerű, négy éven át történő bevezetéssel – az Oktatási Hivatal www.oktatas.hu honlapján közzétett „Irányelv a Sajátos nevelési igényű tanulók óvodai neveléséhez és iskolai oktatásához” című EMMI Közlemény.

Az Ajánlás azt szolgálja, hogy a különleges bánásmód, amelyben a BTMN gyermekeknek, tanulóknak a köznevelési jogszabályok szerint részesülniük kell az óvodában és iskolában, hatékonyabban segítse a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségeik megszüntetését, e nehézségek hatásainak és következményeinek enyhítését, a kialakult pedagógiai probléma és konfliktusok okának beazonosítását, majd ezen okok megszüntetésére vagy legalább következményeiknek enyhítésére törekvést, elsősorban a tanulási képességek fejlesztése és a lehetségesen eredményesebb magatartásbefolyásolási motívumok, eszközök, hatások felmutatása útján.

Az ajánlás preventív szemléletet képvisel, mivel a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségeket természetüknél fogva sokkal hatékonyabb megelőzni, mint a már kialakult nehézségeket és másodlagos figyelmi, motivációs vagy ezekből adódó viselkedési problémákat kezelni, a már elindult kedvezőtlen folyamatokat visszafordítani. A preventív szemléletet egyfelől a diagnosztikus munkában szükséges érvényesítenünk, hogy lehetőség szerint ne fordulhassanak elő a differenciáldiagnosztikai bizonytalanság miatt időben fel nem ismert fejlődési zavarok talaján kialakuló tanulási, magatartási, beilleszkedési nehézségek. Ezek ugyanis a körütekintő, korszerű diagnosztikai szemléletet tükröző elsőfokú (járási, kerületi) szakértői bizottsági eljárás javaslatai alapján megelőzhetőek lennének. Másfelől magukban a nevelési-oktatási intézményekben is preventív szemléletre van szükség, melyet elsősorban az olvasás-írás és a számolás tanulás korai szakaszában (1. és 2. osztály) végzett alapos készség-képességfejlesztés tud leghatékonyabban segíteni. Emellett a már ma is az óvodák, iskolák rendelkezésre álló pedagógiai szűrési eljárások alkalmazásával korán felismerhetőek a tanulási nehézségek első jelei. Ezeket még igen hatékonyan hidalják át az olyan, az osztálymunkában vagy fejlesztő csoportok szintjén végzett készségfejlesztő programok, melyek nem várnak a hosszas szakértői folyamat végére, hanem segítséget kínálnak az akut problémák felmerülésére rögtön az olvasás- vagy számolástanulás szenziatív időszakában.

Cél az is, hogy a nevelési-oktatási intézmény (iskola, óvoda, kollégium) tanulmányi követelményei és módszertana, a BTMN tanulóknak járó különleges bánásmód igazodjon a fejlesztő pedagógiai-, valamint a pedagógiai megsegítés lehetséges üteméhez a problémával érintett területeken. Ily módon a különleges bánásmód részévé válhassanak az AJÁNLÁSBAN írt fejlesztések, fejlesztő pedagógiai és pedagógiai módszertanok – első sorban a differenciálás. Az AJÁNLÁS fókuszában egyrészt a szülő áll; másrészt a segítő szakember, aki pedagógusként, osztályfőnökként, igazgatóként, fejlesztő pedagógusként, fejlesztő pedagógiai feladatokat ellátó gyógypedagógusként, óvoda- és iskolapszichológusként ebből a szakmai összefoglalásból talán jobban (hatékonyabban, egyszerűbben, gyorsabban, örömtelibb módokon) megtalálja a „kulcsot” a mindennapokban BTMN-ként feltűnő gyerekekhez.

A jelen BTMN Szakmai Ajánlás a gyógypedagógia tudományága által megalapozott fejlesztő pedagógiai megközelítés (az egyes nehézség-típusok és azok altípusainak leírása, fejlesztési irányok meghatározása) mellett, a tárgykörhöz tartozó pedagógiai megközelítést alkalmazva foglalja össze a ma rendelkezésre álló szakmai tudást a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekről.

Ezt az Ajánlást a nevelési-oktatási intézményben vezető és beosztott pedagógus kollégák, a fejlesztő pedagógus, a gyógypedagógus, az óvoda- illetve iskolapszichológus és más segítő kollégák a saját elhatározásuk alapján, szakmai meggyőződésük és egyetértésük szerint alkalmazzák. Kivétel a 7. pontba foglalt BTMN tanulók köznevelési külön

jogairól szóló tájékoztató tartalma, valamint az Ajánlásban többi helyén idézett vagy hivatkozott jogszabályok tartalma, hiszen az ismertetett jogszabályi rendelkezések alkalmazása a jogforrás közhatalmi erejénél fogva kötelező. Alulírott szerzők bízunk az írásba foglalt tudás, tapasztalat és segítő szándékú gondolkodás szakmai erejében. Számítunk a Kollégák szakmai tisztségében arra vonatkozóan, hogy a tavalyi évben már 95.000 fő körüli BTMN tanulók fejlesztő pedagógiai ellátásához és pedagógiai segítségéhez eljusson szakmai támogatásként az Ajánlásunkban összefoglalt gyógypedagógiai, fejlesztő pedagógiai, pedagógiai -, valamint iskolajogi tudás és ambíció.

2. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTMN) fogalma

Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (a továbbiakban: Nkt.) 4. § 3. pontjába foglalt törvényi definíció szerint *„az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek”*.

Mivel a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget (a továbbiakban: BTMN) a törvény egyfelől a gyermek, tanuló óvodai, iskolai tevékenységével, magatartásával kapcsolatos meghatározott negatív jelenségekhez köti (*jelentős alulteljesítés, beilleszkedés, személyiségfejlődés, társas kapcsolatok, tanulás, magatartásszabályozás*); másfelől pedig *a sajátos nevelési igény megállapításának hiányára* utalással határolja el az SNI-t alkotó gyógypedagógiai diagnosztoktól; ezért megállapítható, hogy a BTMN-nek vannak olyan típusai, esetkörei, amelyek a gyereknél, tanulóknál tapasztalt jelenségek és azok pedagógiai következményeinek szintjén könnyen összetéveszthetők (különösen a gyógypedagógiai szempontból laikus szülők és pedagógusok körében) a „pszichés fejlődési zavar”, illetve a főként nyelvfajlódási zavar talaján létrejövő „beszéd fogyatékoság” SNI-kategóriákkal. A szakértői elhatárolás lényege a sokszor hasonló jelenségek fennállásának az SNI-t jellemző súlyos és tartós jellegén túl az ok, amely lehet:

- a) az idegrendszer fejlődésének a szakértői vizsgálattal beazonosítható „zavara”, ami SNI megállapításához kell, vezessen,
- b) a beilleszkedési, tanulási, magatartási „nehézség”, ami mögött nem húzódik meg idegrendszeri fejlődési zavar (erre utal a törvény BTMN-fogalmában az elhatárolás az SNI-től), hanem annak más eredetű – a gyógypedagógiában „nehézségnek” nevezett – okai vannak: pszichológiai, pedagógiai folyamatok állhatnak a háttérben, vagy szocio-kulturális környezeti okok, súlyos környezeti ártalmak eredményezik. Ezekben az esetekben a szakértői vizsgálat BTMN megállapítására kell, vezessen.

A fenti két csoportnak a (az SNI-t eredményező „fejlődési zavar”, illetve a BTMN-t eredményező „beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség”) gyakorlatban észlelhető jelenségei a tanulási teljesítmények szintjén nagyon hasonlóak lehetnek. Ugyanakkor az idegrendszeri érintettséget közvetlenül (pl. képalkotó eljárásokkal) szinte egyáltalán nem, csak a pedagógiai, pszichológiai, nyelvi jelenségek alapján vagyunk képesek a szakszolgálati szakértői bizottsági folyamatban vizsgálni, így ezek elhatárolása egymástól korántsem tankönyvi egzakttsággal teljesíthető feladat. Könnyen belátható, hogy a gyógypedagógiai jellegű fejlesztő-terápiás feladatokban, illetve a fejlesztő pedagógiai ellátás szakmai módszertanában is sok átfedés mutatkozik a gyógypedagógus illetve a fejlesztő pedagógus tevékenysége során. Sőt, a gyakorlatban tapasztaljuk, hogy sok fejlesztő pedagógusi állást különböző szakirányos gyógypedagógusok töltenek be. Megítélésünk szerint már csak ezért – a gyakorlati átfedés miatt – sem választható le a gyógypedagógia tudománya teljesen a fejlesztő pedagógiai ellátásról. A köznevelési törvény 2019. nyári módosítása – ami szerint a BTMN tanulót megillető fejlesztő pedagógiai ellátás a felzárkóztatási részében az adott tantárgyat tanító pedagógus feladata, a készségfejlesztési részében pedig a fejlesztő pedagógusé – a két terület (SNI-t és BTMN-t) teljes elhatárolására törekedett. A gyógypedagógusnak e törvény szerint csak akkor van hatásköre

a fejlesztő pedagógiai ellátásban részt venni, ha gyógypedagógus végzettségével fejlesztő pedagógusi munkakört lát el. Véleményünk szerint azonban a törvény gyakorlati elválasztó rendelkezései dacára is szerves kapcsolat volt, van és talán marad is a gyógypedagógia-tudomány illetve a fejlesztő pedagógia között.

Ha sikerülne is a gyermekek, tanulók tanulási, magatartási, beilleszkedési nehézségeinek okait (hogy ugyanis „zavar” vagy „nehézség” okozza a jelenségeket) egzakt módon, pontosan (például a különböző típusú kiváltó okok együttes, kevert, halmozódott fennállása esetén szelektíven), diagnosztikus eszközökkel beazonosítani és megállapítani azt, hogy az adott esetben nem az SNI kategóriájába tartozó „egyéb pszichés fejlődési zavarról” vagy nyelvfelépési zavar talaján létrejövő „beszédfogyatékoságról” van szó, hanem a BTMN fogalmát kitöltő olyan beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségről”, mely jelentős alulteljesítéshez vezet a tanulásban, és/vagy társas kapcsolati problémákat és magatartásszabályozási hiányosságokat generál, vagy éppen a közösségbe való beilleszkedését gátolja, illetve a személyiségfejlődés nehezített vagy sajátos tendenciáit eredményezi – nos, tehát ha sikerül is az SNI-t kizárni és a BTMN-t kiváltó okokat megállapítani; nagyon valószínű, hogy főként a tanulási teljesítmények esetében, de akár a magatartási és beilleszkedési nehézségek körében is, ugyanazon vagy nagyon hasonló gyógypedagógiai illetve fejlesztő pedagógiai eszköztár lehet hatékony. Egy írási-helyesírási tanulási nehézséget valószínűleg nagyon hasonló módszertan tud segíteni, mint a diszgráfia-diszortográfia SNI-módszertana; és az olvasási vagy számolási nehézségre is nagy hányadban a diszlexia illetve diszkalkulia gyógypedagógiai módszertana adja majd a fejlesztés fő vonalát. A két csoportba tartozó tanulók csoportban, osztályban való pedagógiai segítése, akár preventív készségfejlesztő, akár differenciáló munkáról van szó, szintén igen hasonló. Azonban azt is látnunk kell, hogy éppen fejlesztő- és folyamat-diagnosztikai szempontból a hasonló fejlesztési mód a BTMN esetében általában gyorsabb javulást eredményez, míg az SNI-tanulók esetében hosszú távon is törvényszerűen megmarad a jelentős különbség a tipikus fejlődésű tanulók teljesítménye és az ő teljesítményük között. Ez azt is jelenti, hogy a pedagógiai munka illetve a fejlesztő pedagógiai vagy gyógypedagógiai beavatkozás együtt hatékonyan rámutathat a korábbi szakértői diagnózis helyességére, vagy tévedésére is. Így függ össze komplex módon a BTMN tanulók kezelésében a pedagógus, a fejlesztő pedagógus és a gyógypedagógus kompetenciája.

3. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség típusainak közös sajátosságai és a BTMN gyerekeknek, tanulóknak járó „különleges bánásmód” alapelvei

3.1. A kudarcok halmozódásának elkerülése

A BTMN gyermekek, tanulók gyakran élnek át kudarchelyzetet az óvodában és iskolában, ebből következően sikeréhségük tompul, a siker öröme ritkává, szinte elérhetetlenné és illuzórikussá válik. Mivel a kudarcok általában nincsenek a gyermek, tanuló akkor még nem nevesített hiányosságához, problémájához kapcsolva, ezért vagy túldimenzionáltak, vagy tudatlanul e jelenségekkel érintett gyermekek, tanulók általános értelmi, érzelmi és szociális képességei hiányainak képzetét keltik az óvodai, iskolai környezetben. Egy ilyen „skatulya” kialakulása gyakran megbélyegző elítéléshez és a közösségben való elszigeteltséghez vezet; az intézményben elvárt teljesítményben pedig mindez negatív értékeléseket, eredménytelenséget, kudarcokat produkál. A gyermekben, tanulóban mindezek hatásaként kialakulhat az intézményi teljesítményelvárások iránti közömbösség, a tanulmányi teljesítmények és az intézményi szocializáció iránti elutasítás, valamint az önértékelési zavarok, különböző jellegű beilleszkedési, viselkedési, kapcsolati problémák. E sajátosságok az életkor előrehaladásával a társadalmi beilleszkedés szempontjából fokozott veszélyeztetettséget is előidézhetnek. Ezek a jelenségek fokozottan figyelmeztetnek minket arra, milyen fontos a megelőzés, a prevenció pedagógiai lépéseit megtennünk az óvodában és az iskolában egyaránt.

3.2. Az elkülönítés, izoláció tilalma, veszélye

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók nem különíthetők el. Ez azért helyeselhető törvényi alapelv gyógypedagógiai szempontból is, mert a BTMN gyermekek, tanulók szegregált

intézményben történő nevelése, nevelése-oktatása éppen azoktól a mindennapi szocializációs, kulturális, lélektani, érzelmi hatások lehetőségeitől fosztják meg a tanulót, amelyeknek hiánya kiváltotta a szakértői bizottság által BTMN-nek minősített elmaradást, hiányt, nehézséget és problémát a tanulásban, viselkedésben, magatartásban, beilleszkedésben. A BTMN gyerekek, tanulók izolációja tehát semmilyen szempontból (sem gyógypedagógiai, sem pedagógiai, sem iskolajogi szempontból) nem lehetséges, nem szükséges, sőt: kijelenthető, hogy határozottan káros lenne a különböző vagy hasonló BTMN-nel küzdő gyermekek, tanulók akár csak átmeneti időre történő izolált csoportban nevelése-oktatása! Nagy kérdés ebből a szempontból a hazai köznevelési gyakorlat által kialakított, többnyire alternatív, „menekítő” intézmények megítélése, ahol a más iskolából „kiutált” (elküldött, eltanácsolt, ellehetetlenített) BTMN gyerekeket befogadják, hozzáértő és toleráns, fejlesztő pedagógiai tevékenységekkel, kevesebb kudarc-élménnyel terhelt, védettebb nevelési környezetet ígérnek számukra. Elkülönített oktatásban, tulajdonképpen és a lényeg tekintve szegregáltan. Megítélésünk szerint a szabad iskolaválasztás alapelveinek megfelelően a szülők részéről törvényesen választhatók ezek az iskolák is. De tudni kell, hogy a BTMN okán, a BTMN miatt törvényesen nem távolítható el a gyermek az óvodából, a tanuló az iskolából. És azt a meggyőződésünket sem hallgatjuk el, hogy gyógypedagógiai tudományos -, és fejlesztő pedagógiai gyakorlati szempontból a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségeknek általában „nem tesz jót” az izoláció; hiszen gyakorta éppen azokat a magatartási-, viselkedési-, tanulási mintákat vonják ki ezzel a tanuló életéből, amelyek felhasználásával könnyebben tudhat úrrá lenni a kialakult nehézségein.

3.3. Az eredmény, a siker

A BTMN gyereket, tanulót nevelő-oktató intézmény többet vállal, magasabb értéket kínál, mint részvétet és némi védettséget. Sikerkritériumnak – szemben a sajátos nevelési igényvel, amelynek esetében a gyermekek, tanulók beilleszkedése, önmagához mért fejlődése, a többi gyermekkel, tanulóval való együtt haladás kereteinek fenntartása tekinthető sikerkritériumnak – az tekinthető, ha a szakértői vélemény által megállapított beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség megszűnik, vagy jelentősen csökken, gyengül, ritkább és kisebb súlyú konfliktusokat eredményez, mint korábban, s így viselhetővé, kezelhetővé válik a gyermek, tanuló számára. Ha már nem eredményezi azokat a következményeket (jelentős tanulmányi alulteljesítés, társas kapcsolati probléma, tanulási és magatartás-szabályozási hiányosság, közösségi beilleszkedésének illetve személyiségfejlődésének nehezítettsége vagy sajátos tendenciái), amelyek előállása miatt a BTMN-minősítés korábban megszületett.

3.4. Jó Gyakorlatok Tárháza

3.4.1. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget megállapító szakértői vélemények javaslati részeiben írt tipikus pedagógiai és pedagógiai módszertani technikák, szempontok, lehetséges segítség a BTMN tanulókat megillető „különleges bánásmód” konkrét tartalmaként

- a) Rövid és egyszerű instrukciók használata a nevelési-oktatási folyamatban, szükség szerint ismételjék meg azokat.
- b) A tanórán a pedagógus ne csak mondja, hanem több csatornán keresztül erősítse is meg a tananyagot (szemléltetés, cselekedtetés, taktilis, kinezetikus megerősítés).
- c) Az auditív észlelési nehézségek esetén a feladatokat írásban is kapja meg a tanuló; ugyanez a javaslat a verbális közlések „múlандósága” okán és a minél több vizuális, taktilis megsegítés (vázlatok, képek, szemléltető eszközök, stb.) szükségessége okán is.
- d) A motiváció fenntartásához a gyermek, tanuló számára megfelelő haladási tempó alkalmazása és az egyéni tanulási folyamat tervezése. Metakogníció (a saját tudásunkról rendelkezésre álló tudás) fejlesztése; elsősorban a tanulási stratégiák és a tanulásmódszertan terén.
- e) A gyermek, tanuló kitartásnak, figyelmének fenntartására törekedjenek a pedagógusok érdekes, valósághoz közeli problémák, feladatok adásával.
- f) A BTMN tanuló lehetőség szerint az osztályteremben úgy üljön, hogy a tanórán a tanára folyamatosan látóterében legyen. (A figyelem fenntartásának ez is lehet egyszerű, praktikus eszköze.) Ugyanakkor a

fegyelmkoncentráció gyengesége és az ingerekre való fokozott érzékenység esetén érdemes a tanulót nem a padsor közepére, hanem szélére, pl. a fal mellé ültetni, ahol a legnagyobb bizonytalanságot jelentő, ún. hátsó érzékelés szempontjából biztonságban, nyugalomban lehet. (Kevesebb a zavaró, figyelemelterelő inger.)

- g) Szóbeli számonkérésnél használhasson a tanuló rövid vázlatot, hívószavakat, hogy a tananyagot saját szavaival is el tudja mondani.
- h) Gyakorlatorientált nevelés-oktatás, amelyben az elméleti ismeretek, összefüggések tanítását is valamely gyakorlati tevékenységekkel kapcsolják össze (megnézik, meghallgatják, modellezik, elkészítik, bemutatják, előadják, lerajzolják, megismerik, stb.).
- i) A gyakori – segítő jellegű – ellenőrzés szükségessége annak érdekében, hogy a pedagógus még időben (a lemaradás, kihagyás kezdetekor) felismerje: a tanuló megfelelően értelmezte-e a feladatokat, követi-e a feladat végzését és az óra menetét.
- j) Teljesítményének értékelésekor az önmagához mért fejlődés figyelembevétele javasolt, méltányos tanulási környezet biztosítása, közös célkitűzések megfogalmazása. Fontos, hogy az elvárások igazodjanak a tanuló fejlődésének üteméhez. A képességeinek megismerése, tiszteletben tartása, az ahhoz való igazodás elengedhetetlen a nevelési- oktatási folyamatban. Eredmények személyre szabott megerősítése.
- k) A tartalmak és követelmények átláthatóbbá tétele. A tanulási folyamatban való tájékozódás elősegítése. Differenciált oktatás és értékelés a gyermek, tanuló sikeres tovább-haladásának, az iskolai előmenetelének érdekében.
- l) Tanulási stílus megismerése, stratégiák és módszerek bővítése. Akár az óravezetés és/vagy korrepetálás és/vagy fejlesztő foglalkozás keretében újabb tanulási technikák (pl.: lényegkiemelés, gondolatérték, stb.) megtanításával, gyakoroltatásával segítse a pedagógus a tanulót a tananyag feldolgozásában, könnyebb elsajátításában.
- m) A tanuló lassabb fejlődésmenete, konkrét tantárgyi hiányosságai miatt a többi tantárgyból is a feladatok részekre bontása lehet indokolt.
- n) A tanórán belüli felzárkóztatás. (A BTMN tanulók ne csak a fejlesztő pedagógiai ellátásban, a fejlesztő foglalkozásokon kapják meg azt a különleges bánásmódot, amire szükségük van. A pedagógusainak az osztállyal való együttnevelés-oktatás során is szükséges tenniük a felzárkóztatás érdekében (korrepetálás).
- o) Egyértelmű, világos keretek, szabályok és napirend létrehozása, betartása, határozott felnőtt irányítás, tudatos foglalkozás-vezetés.
- p) Érzelmi, hangulati, figyelmi nehézségek miatt fokozott odafigyelés, a pozitívumok kiemelése, jutalmazása javasolt. Pozitív fegyelmelés, ösztönzés, eredmény-érdekltség a magatartási szabályozásban.
- q) A nevelés-oktatás, fejlesztés ne terhelje túl a gyermeket, tanulót.
- r) A stressz-helyzetek lehetőség szerinti csökkentése a gyermek, tanuló életében. Érzelmi kontroll erősítése (például várakozási helyzet kitöltése, közös tervkészítés problémás szituációra).
- s) Kortársakra, kortárs- és felnőtt közösségekre irányuló rendezett társas kapcsolatok kialakítása a szociális interakciók pozitív befolyásolása, támogatása céljából. Magatartás befolyásolása (szabályok közös kialakítása, lehetőségadás az érzelmi feszültségek levezetésére, biztonságérzet adása, a következmény módszerének használata büntetés helyett).
- t) Az átlagosnál, megszokottnál, bevettnél gyakoribb pozitív visszajelzések kellenek a sikerélmény biztosításához. A BTMN gyermek, tanuló óvodai, iskolai nevelése-oktatása során legyen kiemelt cél önbizalmának, egészséges énképének alakítása, erősítése; mentális egészségének megőrzése. Érzelmi, hangulati, figyelmi nehézségek miatt fokozott odafigyelés, a pozitívumok kiemelése, jutalmazása javasolt. A gyermek, tanuló szorongásait oldani szükséges, hagyjunk elegendő időt az érzelmek kifejeződésére és megbeszélésére.

- u) Az iskolai nevelés keretei között segítsék önértékelésének fejlődését, fejlesztő értékelést alkalmazzanak. A gyermek erősségeire építsék a fejlesztési célokat, feladatokat; és ez határozza meg – a gyermek erősségei – a nevelő-oktató munka egyéniesítését is.
- v) A gyermekek, tanulók állapotából fakadó egyéni szükségletek határozzák meg a fejlesztés során alkalmazott speciális módszer- és eszközrendszert. A fejlesztések a gyermek számára megfelelő és szükséges területeken valósuljanak meg.
- w) Egyéniesítés a fejlesztés szervezeti keretének megválasztásában (tanórán, tanórán kívül, egyéni, 1-3 fős, tanítás alatt, tanítás után, helyszín az iskolában vagy iskolán kívül, stb.).

3.4.2. Tanulásszervezési, differenciálási, oktatásmódszertanban és értékelésben egyéniesítő, magatartási- és viselkedésbefolyásolási pedagógiai módszerek BTMN tanulókkal kapcsolatosan a fejlesztő pedagógiai –, és a mindennapos pedagógiai gyakorlatból

- a) A gyermek, tanuló számára választhatóvá lehet tenni, hogy a tudásáról írásban vagy szóban tud előnyösebben számot adni. Ha az érdekli a pedagógust igazán, hogy a gyermek, tanuló mit tud és miben jó (ahelyett, hogy folyamatosan a hiányosságokat, tanulmányi „lyukakat”, mulasztásokat és gyengeségeket kutató), akkor igazán nem jelenthet problémát a tanuló számára előnyösebb (inkább eredménnyel és sikerrel kecsegtető) beszámoltatási forma választhatósága.). A mai jogi szabályozásban az írásbeli és szóbeli „számonkérés” közötti választás joga nem csak a tanulmányok alatti vizsgák vonatkozásában illeti meg a BTMN tanulót, hanem a vizsgának nem minősülő évközi számonkéréskor is; de csak akkor, ha a szakértői vélemény tételesen tartalmazza ezen jog igénybevételének szükségességét. Nincsen viszont semmilyen akadálya annak – mert csupán elhatározás kérdése – hogy az iskola, a pedagógus úgy döntsön: a mindennapos értékelési és „számonkérési” folyamatokra is igazak mindazon indokok, amelyek a szakértői vélemény szerint a vizsgaformák (írásbeli vagy szóbeli) közötti választást biztosítják a BTMN tanulónak.
- b) Fokozottan figyelni kell arra, hogy a gyermeknek, tanulónak sikerélményei legyenek a feladat végzése közben. A fennálló tanulási és magatartási, viselkedési nehézségek kompenzálásához, hátrányos következményeiknek tompításához és ellensúlyozásához szükség van a pozitív iskolai élményekre, sikerekre, intézményi és közösségi megerősítésekre.
- c) Ebből a szempontból is fontos a pedagógusok közötti együttműködés és esetmegbeszélés, mert ezzel össze lehet hangolni az osztályban tanító többi pedagógus munkáját. A pedagógus fontos feladata a szorosan vett oktatáson túl ezen a tanítási folyamaton keresztül a tanuló önértékelésének, önbecsülésének támogatása is.
- d) A gyermek, tanuló figyelmét csak fokozatosan célszerű terhelni. Figyelmi nehézség esetén hathatósak a jól megfogalmazott, rövid instrukciók, a gyakori feladatváltások, kétszemélyes helyzetek teremtése, mozgásos tevékenységek lehetőség szerinti beiktatása, a kiegészítő tevékenységek engedélyezése: rajzolgatás, gyurmázás, szivacspárna stb. Erre a bánásmódra a szülőt is minden esetben szükséges felkészíteni az eredményes otthoni feladatvégzés és a szülő-gyermek kapcsolat integritásának megővése érdekében.
- e) A tanulási folyamat hatékonyságát az egyidejűleg többcsatornás információ közvetítésével lehet jól segíteni – a gyermek fő feldolgozási csatornájának előtérbe helyezésével. Ezzel összefüggő javaslat a sokoldalú eszközhasználat a tantárgy lehetőségei és a pedagógus szakmai megítélése szerint (számítógép, számológép, szótárak, időszalagok, számsorok, Google-keresés, stb.).
- f) Rugalmasabb időkeretet kell biztosítani a tananyag-feldolgozásban és a számonkérésben: több idő vagy azonos időkeretben kevesebb feladat adásával.
- g) A tanuló nyelvi képességeihez is igazodni szükséges: gyakoribb szómagyarázatokkal, a megértés időben történő ellenőrzésével, az elvárásoknak a gyermek szóbeli és írásbeli képességéhez igazításával.
- h) Az egyéni pedagógiai segítségnyújtás változatos formáinak alkalmazása lehetséges: a padban történő mellé üléstől, az irányított ültetési renden túl, a motiválás-biztatásnak és a pozitív megerősítésnek sokféle formájú

alkalmazása mellett egészen az egyéni erősségek és az önmagához mért fejlődés figyelembe vételéig sok minden.

3.5. Az iskolával, vezetőikkel, pedagógussal szembeni elvárások

A 3.3. pontban sikerként megfogalmazott célt (a BTMN megszűnését vagy a továbbra is valamilyen szinten fennálló nehézség kritikus probléma jellegének megszűnését) a nevelési-oktatási intézmény akkor tudja elérni, ha pedagógiai erőforrás-koncentrációt hajt végre:

- a) Az iskola vezetője támogatja pedagógusai részvételét a BTMN-hez kapcsolódó szakmai programokon, továbbképzéseken, konferenciákon, tapasztalatcserén, konzultációkon.
- b) A hatékony prevenció munkája érdekében szükséges, hogy a pedagógusok a fejlesztő (gyógy)pedagógussal együttműködésben a kultúrtechnikák tanítását megalapozó, osztályban végzett megelőző készségfejlesztés alapelveit és elemeit kidolgozzák.
- c) Az óvoda, iskola pedagógusainak felkészítése a BTMN gyermek, tanuló nevelésének-oktatásának specialitásaira. Elsősorban a csoportvezető óvodapedagógus, az osztályfőnök és az érintett gyermeket, tanulót közvetlenül nevelő, tanító kollégák tájékoztatása és szakmai útmutatással ellátása a fontos. Ebben a fejlesztő pedagógusnak kulcs-szerepe van.
- d) A különböző pedagógiai színtereken a „neki megfelelő oktatáshoz való jog” alapelveinek következetes alkalmazása. A BTMN-nek minősített problémához adekvát nevelés-oktatás módszertani eljárások tartoznak. A módszerek, módszerkombinációk megválasztásában a "nehézség-specifikusság" alkalmazkodást jelent a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség típusához, a bekövetkezett elmaradás súlyosságához, az egyéni fejlődési sajátosságokhoz.
- e) A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók neveléséhez-oktatásához magas szintű pedagógiai, pszichológiai képességekkel (elfogadás, tolerancia, empátia, hitelesség) és a probléma eredményes kezeléséhez szükséges kompetenciákkal rendelkező pedagógusok kellenek, akik
 - képesek a szülőkkel való együttműködésre, mert a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség megszüntetése, a nehézség gyengítése korántsem az óvoda, iskola szakmai magánügye, hanem az óvoda, iskola és a család közös feladata. Csak kevéssé tud hatékony lenni a szülők óvodai-iskolai törekvéseit és hatásokat megerősítő szerepe nélkül.
 - a tananyag-feldolgozásnál figyelembe veszik a tantárgyi tartalmak – egyes BTMN tanulókra esetlegesen kihatással lévő – módosulásait;
 - egyéni fejlesztési tervet készítenek az óvodai nevelés egy tárgykörei illetve az iskolai tantárgyak vonatkozásában a fejlesztő pedagógus (esetleg gyógypedagógus) együttműködésével, ennek alapján egyéni haladási ütemet biztosítanak, a differenciált nevelés, oktatás céljából individuális módszereket, technikákat alkalmaznak;
 - az óvodai foglalkozások illetve a tanórai tevékenységek, foglalkozások során a pedagógiai diagnózisban szereplő javaslatokat beépítik, a folyamatos értékelés, hatékonyság-vizsgálat, a tanulói teljesítmények elemzése alapján – szükség esetén – megváltoztatják eljárásaikat, az adott szükséglethez igazodó módszereket alkalmaznak;
 - nyitott tanítási-tanulási folyamatban dolgoznak, amely lehetővé teszi az egyes tanuló igényeitől függő pedagógiai, gyógypedagógiai, pszichológiai, szociális, egészségügyi eljárások, eszközök, módszerek, terápiaiak, a tanítás-tanulást segítő speciális metodikák alkalmazását;
 - egy-egy tanulási, nevelési helyzet, probléma megoldásához alternatívákat keresnek;
 - alkalmazkodnak az eltérő képességekhez, az eltérő viselkedésekhez, a tanuló problémájához;
 - együttműködnek különböző szakemberekkel, a fejlesztő pedagógus vagy a fejlesztő pedagógusi feladatokat ellátó gyógypedagógus iránymutatásait, javaslatait beépítik a pedagógiai folyamatokba;

- olyan asszertív személyiségek (kellő határozottságú és öntudatú), akik kerülnek a minősítést, alacsony beavatkozási szintet használnak, inkább kérnek és nem követelnek, hitelesek;
- a gordonai alapelveket (értő figyelem, csoporttagok közléseinek elfogadása) használják a beilleszkedést támogató hatékony vezetés céljából.

A nevelési-oktatási intézmények a BTMN gyermekek, tanulók fejlesztése, segítése során, a számukra biztosítandó „különleges bánásmód” során vegyék igénybe a pedagógiai szakszolgálati, illetve pedagógiai-szakmai szolgáltatást nyújtó intézmények szolgáltatásait, a fejlesztő pedagógust, az óvoda-, iskolapszichológust indokolt esetben élő kapcsolatot alakítsanak ki a gyermekvédelem intézményeivel (elsődlegesen a gyermekjóléti szolgálattal).

3.6. A segítő szakemberrel szembeni elvárások

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók nevelésében, oktatásában, fejlesztésében részt vevő fejlesztő pedagógus, vagy éppen a munkakörben, feladatkörben tevékenykedő (tanulásban akadályozottakra, logopédiára, oligofrénpedagógiára vagy pszichopedagógiára szakosodott) gyógypedagógus:

- preventív intézkedéseket szorgalmaz, pl. a tanulási nehézségek megelőzését szem előtt tartva segíti a tanítókat az iskola kezdő szakaszában a kulturtechnikák bevezetéséhez szükséges és elégséges készség-képességstruktúra kialakításának módszertanában;
- a tanulási nehézségek jeleinek mielőbbi feltárásához pedagógiai szűréseket végez az iskola kezdő szakaszában, majd a pedagógusokkal együtt megtervezi a kiszűrt tanulók segítésének folyamatát;
- segíti a szakértői bizottság BTMN-t megállapító szakértői véleményének – különösen a pedagógiai diagnózis részének – értelmezését;
- a szakértői vélemény alapján egyéni fejlesztési tervet készít, hogy a fejlesztő pedagógiai ellátásból a törvény szerint feladatkörébe tartozó készségfejlesztéssel a leghatékonyabb módon tudja segíteni a tanulót a nehézsége leküzdésében;
- javaslatot tesz a nehézség típusának és az ebből következő tanulói igénynek megfelelően szükséges nevelési-oktatási környezet kialakítására (például ültetés, eszközhasználat, stb.), oktatásszervezési, közösségi intézkedések meghozatalára vagy egyéb más feltételek biztosítására;
- javaslatot tesz a specifikus módszerek, módszerkombinációk alkalmazására; esetleg pedagógiai (konfliktuskezelési eljárások, értékelési - önértékelési technikák, jutalmazási – ambicionálási – sikerességi metodikák) bevezetésére, és más olyan pedagógiai innovációra, amely pozitív hatással lehet az adott tanuló konkrét nehézségének megszüntetési folyamatára;
- figyelemmel kíséri a gyermekek, tanulók haladását, részt vesz a részeredmények értékelésében, javaslatot tesz az egyéni fejlesztési szükségletekhez igazodó módszerváltásokra;
- együttműködik a gyermeket, tanulót nevelő-oktató pedagógusokkal, figyelembe veszi tapasztalataikat, észrevételeiket, javaslataikat;
- fejlesztő tevékenységet végez a gyermekkel, tanulóval való közvetlen foglalkozásokon, – egyéni fejlesztési terv alapján az erre szolgáló és az óvoda, iskola által biztosított fejlesztő pedagógiai ellátás órakeretében – ennek során támaszkodik a gyermeket, tanulót sikerélményhez juttatható képességeire, az átlagot meghaladóan működő és jól teljesítő funkciókra;
- segíti a pedagógust az egyéni értékelés kialakításában, a gyermek, tanuló önmagához mért fejlődésének megítélésében a problémás területen vagy dimenzióban;
- segíti a helyi feltételek és a gyermek, tanuló egyéni szükségleteinek összehangolását.

3.7. A szakértői vizsgálattal szembeni elvárások

3.7.1. A szakértői vizsgálat időszerűsége, gyorsasága

A szakértői vizsgálattal szemben támasztható egyik elsődleges követelmény, hogy gyorsan, a hatékony fejlesztő beavatkozáshoz még alkalmas időben végezze el az állapotfelmérést és határozza meg azt a fejlesztést, ami már az óvodáskorban vagy első - második osztályban alkalmas a gyors felismerést követő hatékony korrekcióra. Ezt az elsődleges követelményt az támasztja alá, hogy az egyes képességterületek szenzitív periódusuk alatt fejlődnek a legnagyobb mértékben, és ekkor fejleszthetők a leghatékonyabban. Kisiskoláskorig az érzékelés és a mozgás finom összerendezése zajlik, ekkor válnak a gyerekek képessé az írás, olvasás, számolás elsajátítására. (A fejlesztés leghatékonyabb módja pedig, nyilvánvalóan, ebben a korban a játék, a mozgás, ami az óvodás-kisiskolás gyermeknek, tanulóknak még lételeme.)

A szakmai beavatkozás még megfelelő gyorsasága alapvetően a felismerés –, majd ennek alapján a szakemberhez fordulás (jutás) időszerűségén múlik. A legfontosabb feladat tehát ebben a körben az, hogy a probléma felismerésének időszerűsége biztosított legyen.

Sok a tudati, szemléleti akadály ebben a körben, és elsősorban sajnos a szülőknél. Nem hiszik el, nem fogadják el, tagadják, hogy „bármilyen probléma lenne” a gyermekükkel és ezért az óvoda jelzése nyomán nem kéri a gyermek szakértői vizsgálatát, ahol pedig reális lehetőség nyílhatna a valóságos helyzet még időben történő diagnosztizálására. Saját gyerekük fejlesztési esélyeit rontják ezek a szülők azzal, hogy késlekednek a szakemberhez fordulásban! Ezért minden érdekeltnek, minden lehetséges fórumon el kell mondani, hogy a szakértői vizsgálat elvégzése önmagában még nem egyenlő az SNI-t vagy BTMN-t megállapító határozattal. Ha a szülők sejtése igazolódik be és nem egyfajta pszichés fejlődési zavarról van szó, hanem például csak egy kicsit megkésett fejlődési ütemről, akkor a szakértői vizsgálattal semmi hátrány nem éri a gyermeket, a szakértői bizottság nem fog megállapítani semmit a gyermekük minősítésére vonatkozóan és együtt örülhetnek az óvodával, iskolával, hogy semmiféle olyan probléma nincsen, amiről félték. Ha viszont alapos volt az „észlelés”, akkor a gyermek időben hozzájuthat a fejlesztő pedagógiai ellátáshoz és a gyermeket megillető különleges bánásmódhoz általában is. Ezek az eszközök jelentős eredményekre képesek, ha időben alkalmazzák őket.

Sajnos előfordul, hogy a felismerés és a vizsgálat között akár évek is eltelhetnek. A pedagógus (netán akár több pedagógus is), aki a gyermek tanulmányait kíséri, észlel ugyan valamilyen problémát, a gyermeket akár korrepetálásban is részesíti, ami nem hozza meg mindig a várt eredményt. A gyermeknek így egyre nagyobb lesz az elmaradása, megjelenhetnek másodlagos jelenségek akár a beilleszkedési, magatartási nehézségek is. Gyógypedagógiai szakmai álláspont szerint, amennyiben csak az általános iskola harmadik-negyedik osztályában derül ki a tanulási nehézség, akkor már mindenképpen a szakértői bizottsághoz kell fordulni, mert már biztosan nem elegendő az addig alkalmazott pedagógiai módszertan. Az iskolában ekkor is sokat lehet még segíteni, de az évek múltával egyre nehezebb a teljes siker elérése. Az idegrendszer képlékenysége csökken, a hiányzó funkciók szenzitív periódusától pedig egyre távolabb kerülünk.

Van továbbá sajnos olyan eset is (a szakértői bizottságok működési feltételeivel, humán-kapacitásaival, túlterheltségével összefüggő okok következtében), hogy a vizsgálat kezdeményezése és a szakértői vélemény elkészülése között sok hónap telik el. Ez a több hónap a kisgyermekkorban több évnek megfelelő kártételt jelenthet a korrekció esélyét és eredményességét illetően.

A súlyos környezeti okok miatt bekövetkező tanulás-, vagy viselkedésromlás az iskolai tanulmányok alatt bármikor jelentkezhet (illetve a már szakvéleményezett tanuló állapotromlása is bekövetkezik), és ezek korrigálása még erősebb team-munkát követel a nevelőtestülettől; esetleg óvoda-, vagy iskolapszichológusi megsegítést (ez lehetséges a nevelési tanácsadás keretében is), vagy gyermekjóléti beavatkozást, alapellátásba kerülést is maga után vonhat.

3.7.2. A járási (kerületi) szakértői vizsgálat differenciáldiagnosztikai jelentősége a nyelvfejlődési nehézségek területén

A BTMN és az SNI ellátási kategória közötti különbségtétel próbára teszi a szakértőt is. Az írott nyelv, a tanulási képességek, a társas kapcsolatok és magatartás terén nehéz objektíven igazolható határokat húzni az SNI-minősítést eredményező „fejlődési zavar”, illetve a BTMN-minősítést eredményező, önmagában enyhébb „tanulási nehézségek” között. Ugyanakkor igen fontos, hogy a tanulási nehézségek mögött meghúzódó valódi okokat feltárjuk, hiszen a jelenségek sokszor nagyon hasonlóak, viszont ezek személyre szabott, hatékony fejlesztése csak a háttérükben álló kognitív-nyelvi készség-képességprofil ismeretében lehetséges. Vannak ráadásul olyan rejtettnek minősíthető fejlődési zavarok, melyek következményesen, a fejlődési zavarban érintett tanuló, a kortárs csoport és az iskolai környezet interakciójában okozhatnak beilleszkedési, tanulási és magatartási problémákat. A hazai gyakorlatban – tapasztalataink szerint – meglehetősen gyakori az anyanyelv elsajátításának zavara, az úgynevezett nyelvfejlődési zavar fel nem ismert eseteiből kialakuló BTMN-jelenség. A két problémakör közötti kapcsolat az anyanyelvnek az egyéni és társas fejlődésben betöltött szerepében ragadható meg.

Bár a legtöbb gyermek szinte észrevétlenül, látszólag minden különösebb erőfeszítés nélkül veszi birtokba az anyanyelvet, néhányan már a korai időszakban nehézségekkel szembesülnek, és nyelvi fejlődésük a kezdetektől fogva elmaradást mutat. A nyelvi zavar más genetikai vagy fejlődési zavarok velejárója is lehet, létezik azonban a gyermekeknek egy jól körülírható csoportja, ahol a nyelvi zavar anélkül jelenik meg, hogy ezt a jelenséget más neurológiai, szenzoros, kognitív vagy társas-érzelmi problémák magyarázhatnák. A zavar tehát a szókincs, mondatalkotás, beszédértés, társalgási képességek, esetleg a beszédérthetőség terén jelenik meg, egyéb nyilvánvaló jele nincsen. Ez a nyelvi zavar a gyermekek nagyobb részénél – különösen jó általános értelmi képességek mellett – észrevétlen marad. Így korai megsegítést nem kapva tartósan fennáll, ennek következtében a korcsoportához való felzárkózás lehetősége folyamatosan csökken. Az ilyen gyermekek nyelvi képességei számottevő mennyiségi és minőségi elmaradást mutatnak, működésükben korlátozzák a hatékony kommunikációt, a társas részvételt, az iskolai teljesítményt, később a munkateljesítményt is. E zavar mérvadó felmérések szerint az 5 évesek 7%-nál figyelhető meg, így átlagosan minden 14. gyermek/tanuló érintett. A hatályos jogszabályok szerint az ilyen gyermek a beszéd fogyatékoság körébe tartozik, így az érintett gyermek/tanuló a zavar függvényében sajátos nevelési igényűnek (SNI) minősülne! Ugyanakkor a jó általános értelmesség akár az iskoláskor kezdetéig is elfedheti a laikusok illetve a szakemberek egy része számára a gyermek nyelvfejlődési zavarát, hiszen külső fizikai jegyeket nem mutat, genetikai háttere nem teljesen tisztázott, artikulációs zavarokat sem minden esetben tapasztalunk, gyakran jelenik meg más fejlődési nehézségek társaságában, (pl. figyelem- vagy aktivitászavar) és a megnyilvánuló jelenségek annyi másfajta problémának is tulajdoníthatóak. A nehézségek háttérében azonban a nyelvi zavar tartósan fenn áll, mely az érintett gyermekek fejlődését hosszú távon igen negatívan befolyásolja. Ez különösen igaz azokra a gyerekekre, akiknél a zavar természetét nem, vagy csak későn ismerték fel. A nyelvi zavar akadályozza a kisdíákot az értő olvasás, a verbális tanuláshoz szükséges készségek elsajátításában. Hiszen az olvasás-helyesírás elsajátításának elsődleges előfeltétele, a jó szintű nyelvi képességstruktúra a beszéd és nyelvi értés-feldolgozás, és a beszédbeli kifejezés területén is. Ekkor a nyelvi képességek elmaradására törvényszerűen másodlagos problémák épülnek, melyek tipikusan az iskolai pályafutás kezdetétől – az oki háttér feltáratlanságának következtében – egyre súlyosbodnak, s melyeket a jó értelmi képességek sem tudnak már kompenzálni. Különösen nagy a nyelvfejlődési zavar okozta kockázat az olvasástanulás során, azonban emellett minden verbális feldolgozást igénylő tanulási teljesítményben jelentős eltérés figyelhető meg. Az ilyen gyermek, tanuló ismeretjellegű tudása jóval alacsonyabb lesz, annak ellenére, hogy nagy energiákat fektet a tanulásba. A sorozatos kudarcok jelentősen csökkentik a tanulási motivációt, mely az iskolai környezetben való figyelem és magatartás problémáit vonja maga után. Gyakran csak ebben a stádiumban kerül sor szakértői vizsgálatra. Riasztó adat, hogy egyes kutatások szerint a figyelem és/vagy magatartászavar gyanújával pszichiátriai rendelésre kerülő gyermekek jelentős részénél azonosítható nyelvi zavar, de 34%-uknál ez korábban nem derült ki. Számos vizsgálat mutatta ki a nyelvi zavar értelmi fejlődésre gyakorolt hosszú távú hatását. A nyelvfejlődési zavart mutató gyermek nonverbális IQ-ja tipikusan fejlődő társaikhoz képest fluktuálhat vagy csökkenhet. A visszaesés 10-20 pont körüli érték, ami már övezetátlépést jelenthet. A kezdetben nyilvánvalóan ép

intellektusú gyermeket tehát a nyelvi képesség fejlődésének zavara - kivált, ha felismeretlen és kezeletlen marad - súlyosan hátráltatja az ismeretszerzésben, és az intellektuális képességek fejlesztésében egyaránt, s ez a nehézség súlyosbodását eredményezi az idő előrehaladásával, mely jelentősen befolyásolja az érintettek életminőségét is. A logopédiai ellátórendszer – különösen az utóbbi évek fejlesztései nyomán – egyre hatékonyabbá válik majd a nyelvfejlődési zavarok korai felismerésében és az idejében megkezdett fejlesztés miatt a zavar súlyosabb formáinak és hátrányos következményeinek csökkentésében. Azonban az ellátás nagy területi egyenlőtlenségei miatt erre egyelőre nincsen garancia, így a járási (kerületi) szakértői bizottságoknak jelenleg nagy felelősségük van abban, felismerik-e az olvasási-írási nehézségek mögött álló anyanyelvi fejlődési problémát.

A fel nem ismert nyelvfejlődési zavar önmagában okozhatja a BTMN kialakulását. Ez szükségessé teszi, hogy a BTMN-SNI elhatárolás ezen a területen is megtörténjék már az első szakértői vizsgálatkor. A járási, kerületi szintű vizsgálatnál önmagában a tanulási, jelen esetben az olvasási-írási teljesítmény vizsgálata nem mutat rá a nyelvi zavarra, mivel a nyelvfejlődési zavarral küzdő tanulók is hasonló típusú hibákat követnek el olvasás-írás során, mint más BTMN minősítésű társaik. A hibák gyakorisága is hasonló képet mutat a két csoportban. A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségek, illetve az erre való veszélyeztetettség szakértői felmérése tehát prioritásként kell, hogy kezelje a sztemerd mérőeljárásokkal végzett anyanyelvi képességfelmérést annak érdekében, hogy a probléma gyökere felismerhetővé váljon. Ez magával vonja a beszéd- és nyelvi képességek diagnosztikájában kompetens logopédus szakember bevonását rögtön a járási (kerületi) szintű szakértői vizsgálatokba. Erre alapozva válik lehetővé a szinte törvényszerűen kialakuló olvasási-írási nehézségeknek a nyelvi zavarral integrált egységes keretben való értelmezése, és a fókuszált, kommunikációs és verbális tanulási célokat kijelölő fejlesztőmunka. Ebben kiemelkedő szerepet játszik a nyelvfejlődés különféle területeit elősegítő tényezők támogatása, a gátló faktorok felismerése és háttérbe szorítása, a szülők és a gyermekekkel foglalkozó személyek tájékoztatása, valamint az ellátó rendszer korai fejlesztést végző ágazatának megerősítése.

3.7.3. A szakértői vélemény javaslati részéhez szükséges információk, tapasztalatok biztosítása

A szakértői vizsgálatnak nem csupán a sajátos nevelési igény kizárására kell irányulnia, hanem a BTMN megállapítását, típusának konkrét nevesítését követően a különleges bánásmód tartalmára, módszereire is! A szakértői vizsgálat alapozza meg a szakértői vélemény kettős javaslati tartalmát: a vonatkozó BTMN-külön jogok „receptre írását”, + a megállapított beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség pedagógiai megsegítésének javasolt módszereit.

- a) A szakértői vizsgálatnak alkalmasnak kell lennie arra, hogy a BTMN megállapítását követően a szakértői vélemény „Javaslatok” részében meg tudja fogalmazni, hogy a jogszabályok által biztosított BTMN-külön jogok közül melyeknek az érvényesítését, igénylését, kérelmét tartja a konkrét esetben indokoltnak! A jogszabályok ugyanis a BTMN-külön jogok körében (pl. fejlesztés, vizsgakedvezmények) megkövetelik a szakértői bizottság szakértői véleményének erre történő utalását.
- b) A BTMN-külön jogoktól eltérő a jogérvényesülési szituáció az általános tanulói jogokkal (például a tanórán történő részvétel alóli felmentés Nkt. 55. §-ba foglalt lehetőségeivel). Ebben az esetkörben azért lehet fontos a szakértői véleménybe foglalt utalás, említés valamely általános diákjogra (értsd: nem BTMN tanulók külön jogára, hanem minden tanulót megillető diákjogra), hogy nehezebb legyen valamely iskolai, intézményi, vezetői, pedagógusi érdek mentén a BTMN szempontjából káros, hátrányos döntést hozni a tanulóra vonatkozóan. Például ne lehessen az egyes órákról kizárni, elkülöníteni felmentések útján; ne képezhessenek szocializációs akadályokat egyes iskolai rendszabályok. Másik vetületben pedig az általános diákjogok között több olyan is van (például a vendégtanulói jogviszony, kollégiumi elhelyezés, tantárgyválasztás joga, ha lehetőség van rá a pedagógus megválasztásának joga, de legfőképpen az a jog, hogy a képességeinek, adottságainak, érdeklődésének megfelelő oktatáshoz van joga), amelyekre utalással a szakértői bizottság hatékonyan elő tudná segíteni az e jogok biztosítására irányuló kérelmeknek való helyt adást. Ugyanis „ökölszabály” ebben a tekintetben is az Nkt. 47. § (1) bekezdésének az a mondata, hogy a nevelési-oktatási intézménynek a BTMN tanulót megillető különleges bánásmódot „a szakértői véleményben foglaltak szerint kell biztosítania”.

- c) A szakértői vélemény ki kell terjedjen a „Javaslati” részében a konkrét esetre vonatkoztatottan – az a) és b) pontokban írt BTMN külön jogoknak és az általános diákjogok érvényesülésének elősegítésén túl – a konkrét esetben alkalmazandó pedagógiai módszertani javaslatokra is. A BTMN tanulót megillető különleges bánásmódnak ugyanis ez is része. Sőt! Ez talán a legfontosabb, leggyakorlatiasabb és legnagyobb hatású része a szakértői véleménynek. Ezen múlik a legtöbb mindennapi sérelem, hátrány vagy öröm, könnyebbség a gyermek életében. A szakértői vélemény által javasolt pedagógiai módszertannal is hasonló a helyzet, mint a b) pontban vizsgált általános tanulói jogokkal: ha a szakértői vélemény tartalmaz ilyen javaslatokat, akkor csak nagyon indokolt esetben lehet az intézmény részéről ezek alkalmazását elhárítani, kikerülni, mellőzni vagy éppen ellenkező tartalmú módszertant alkalmazni! Minden szakmai és törvényességi felelősség alapja, hogy a szakértői vélemény tartalmával vessék össze adott esetben a tanulóra alkalmazott iskolai gyakorlatot. Az iskolák ritkán kockáztatják meg a szakértői bizottság szakértői véleményének tartalmától eltérő bánásmódot a BTMN tanulókkal kapcsolatosan.

Az a) – c) pontokat összefoglalva kimondható, hogy ha elérendő célja a szakértői vizsgálatnak a BTMN megállapításán túl az is, hogy mintegy „receptre felírja” a konkrét esetben a különleges bánásmódhoz szükséges iskolai joggyakorlást és kívánatos pedagógiai módszertant, akkor a vizsgálatnak ki kell terjednie az ezt megalapozó tényekre, körülményekre, információkra, jelenségekre is. Elengedhetetlen a szakértői vizsgálat során a szülővel való sokoldalú kommunikáció; és nagyon előnyös lehet az eredmény szempontjából az iskolával (pedagógussal) való tapasztalatcsere és/vagy akár a valós környezetben történő vizsgálat, megfigyelés is. A szülő figyeljen oda a szakértői vizsgálat során arra, hogy a szakértői bizottság figyelme kiterjed-e, tud-e arról, hogy az iskolában a gyermeknek a konkrét esetben szüksége van – lesz – lehet az egyes jogszabályi BTMN-külön jogok vagy valamely általános diákjog gyakorlására. Például a vizsgakedvezményekre és ezek alkalmazására a számonkérés egyéb formáinál is. S akkor ahhoz, hogy ezt az igazgatónak kötelezettsége legyen biztosítani, az kell majd, hogy a szakértői vélemény – akár csak említés szintű, példálózó felsorolásba foglalt, de összefüggésbe állítható tartalommal – tartalmazzon a vizsgakedvezményre jogosultságra vonatkozó megállapítást, rendelkezést, javaslatot! Hasonló jogi és szakmai erőt jelent a gyakorlatban a szakértői vélemény javaslati részében az egyes diákjogok érvényesülésére utalás vagy konkrét pedagógiai módszerek, technikák, eljárások alkalmazásának javaslata.

3.8. A szakvéleménnyel szembeni elvárások

A módszertani részletezés jelentőségét kell itt hangsúlyozni, hiszen a nevelési-oktatási intézmény részéről „*a különleges bánásmódnak megfelelő ellátást a szakértői véleménybe foglaltak szerint*” kell biztosítani. (Nkt. 47.§ (1) bek.) Ebből az következik, hogy az intézmény a szakértői véleményben írt javaslatot köteles végrehajtani. Az óvoda, iskola, kollégium nem mérlegelheti felül a szakértői véleménybe foglalt módszertani javaslatokat sem. Ez olyan jogi lehetőség – és persze felelősség is egyben! – a szakértői bizottság számára, amellyel élve garantálni tudja a javaslatába foglalt fejlesztő pedagógiai, pedagógiai módszerek, segítségformák alkalmazását. Abban a mélységben, amilyen mélységben részletezi a szakértői vélemény e módszertani kérdéseket meg is köti, be is határolja a helyi pedagógus, fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus tevékenységét és módszerválasztási szabadságát. S mindezt egy vagy két vizsgálat és a háttér-dokumentáció alapján. Úgy kell tehát a fejlesztési és pedagógiai módszertani részletezés követelményét teljesítenie a szakértői véleménynek, hogy ezzel ne zárja ki az esetben konkrétan dolgozó helyi szakember egyéniesítő aktivitását.

A szülőnek és a szakértői bizottságnak is érdeke a kölcsönös, részletes kommunikáció, hiszen a szakértői bizottság a szülőtől sok fontos körülményt tudhat meg a gyermekről és a BTMN tanulóhoz kapcsolódó intézményi gyakorlatról, amelyek tükrében könnyebben tudja a szakértői vélemény javaslati részében írásba foglalni azokat a legszükségesebb jogérvényesítési és pedagógiai módszertani utalásait, megállapításait, amelyek elősegítik a szükséges különleges bánásmód megvalósulását – a szülő elképzeléseinek is megfelelően.

3.9. Adatvédelmi, adatkezelési követelmények

A gyermek, tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségével (a BTMN-t megállapító szakértői véleménnyel és az ebbe foglalt adatokkal, továbbá a különleges bánásmód intézményi kötelezettségének teljesítésével) kapcsolatos adatok kezeléséről, továbbításáról, védelméről.

A köznevelési intézmény nyilvántartja a „*kiemelt figyelmet igénylő gyermekekre, tanulóra vonatkozó adatokat*”, amely személyi körbe az Nkt. 4. § 13. pontja értelmében a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló, mint különleges bánásmódra jogosult gyermek, tanuló is beletartozik. A törvényi felhatalmazás tehát adott a BTMN-adatok intézményi kezelésére, de csakis a személyes adatokra vonatkozó általános adatkezelési szabályok megtartása mellett. (Ilyen fontos alapelv például a BTMN-nel összefüggésben az adatkezelés célhoz kötöttségének elve.)

Első kérdés, hogy a tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségével kapcsolatos adatok beletartoznak-e abba a körbe, amit az intézmény kiadhat, továbbíthat harmadik személynek (külső szervnek, intézménynek, szervezetnek)? Az Nkt. 41. § (8) bekezdés a) és b) pontja adja meg erre a választ:

„A gyermek, a tanuló

a) sajátos nevelési igényére, beilleszkedési zavarára, tanulási nehézségére, magatartási rendellenességére vonatkozó adatai a pedagógiai szakszolgálat intézményei és a nevelési-oktatási intézmények egymás között, továbbá gyermekpszichiátriai diagnózisának adatai a pedagógiai szakszolgálat és az egészségügyi szakellátó között,

b) óvodai fejlődésével, valamint az iskolába lépéshez szükséges fejlettségével kapcsolatos adatai a szülőnek, a pedagógiai szakszolgálat intézményeinek, az iskolának,

[...]

továbbítható.”

Második kérdés, hogy ezeket az adatokat az iskola, óvoda, kollégium vezetői, alkalmazottai (a pedagógusok) kifelé, az intézményen kívül kiknek adhatják át, kiknek továbbíthatják? Az Nkt. 41. § (5) bekezdése szerint a BTMN gyerekekkel, tanulóval összefüggő adatok „*továbbíthatók a fenntartónak, a kifizetőhelynek, a bíróságnak, rendőrségnek, ügyészségnek, a közneveléssel összefüggő igazgatási tevékenységet végző közigazgatási szervnek, a munkavégzésre vonatkozó rendelkezések ellenőrzésére jogosultaknak, a nemzetbiztonsági szolgálatnak.*” Az Nkt. 41. § (7) bek. d) pontja hozzáveszi még ehhez a körhöz a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók vonatkozásában – a veszélyeztetettségük feltárása, megszüntetése céljából – *a családvédelemmel, gyermek- és ifjúságvédelemmel foglalkozó intézményeket, szervezeteket.* Végül az Nkt. 41. § (8) bekezdése kiterjeszti az adattovábbítás, adatközlés törvényes körét a beilleszkedési zavarára, tanulási nehézségére, magatartási rendellenességére vonatkozó adatok vonatkozásában *a pedagógiai szakszolgálat intézményeire és a nevelési-oktatási intézményekre egymás között.*

Harmadik kérdés, hogy az intézmény-vezető vagy a pedagógus a BTMN-re vonatkozó adatokat az intézményen belül kiknek adhatja tovább, és kiknek nem? Erre a jogszabályi válasz az Nkt. 41. § (8) bekezdés c) pontjában található, ami szerint a gyermek, tanuló magatartása, szorgalma és tudása értékelésével kapcsolatos adatai az érintett osztályon belül, a nevelőtestületen belül továbbíthatók. Tehát csak és kizárólag a tanuló pedagógiai értékelésével kapcsolatos adatok (érdemjegyek, osztályzatok, szöveges értékelés, jutalmazás és büntetés ténye, stb.) adhatók át az érintett osztályon belül másik tanulóknak vagy akár az egész osztályközösségnek. Azáltal, hogy ezt az adattovábbítási kört (osztályközösség) a törvény csak a magatartás, szorgalom, tudás értékelésére vonatkozóan teszi lehetővé, egyértelmű, hogy a BTMN-adatokra ez a jogi lehetőség nem áll fenn! Fennmarad tehát a tanulót megillető (az általános, polgári jogi, személyiségi jogok védelméhez tartozó) adatvédelmi kötelezettsége a pedagógusoknak.

A köznevelési gyakorlatban legtöbb problémát jelentő adattovábbításra (például másik tanuló(k) vagy másik szülő(k) irányában) a BTMN-nel kapcsolatosan, csak és kizárólag akkor kerülhet sor, ha a szülő ehhez kifejezetten hozzájárul! Az ilyen jogsértő adattovábbítások gyakorta jó szándékú, de mégiscsak jogellenes elkövetői általában a pedagógusok. Nekik kétirányú jogi kötelezettségük is van a nevelő-oktató munka során tudomásukra jutott BTMN-információk (személyes adatok) szabályok által korlátozott, bizalmas kezelésére vonatkozóan:

- a) mint a köznevelési intézmény alkalmazottai, kötelesek betartani a jogszabályokban az intézményüket terhelő adattovábbítási korlátozásokat (Nkt. 41. §). (Adattovábbításra a köznevelési intézmény vezetője és – az SZMSZ-ben meghatározott rend szerinti meghatalmazás keretei között – az általa meghatalmazott másik vezető vagy más alkalmazott jogosult. (Nkt.43.§))
- b) mint pedagógust, a nevelő és oktató munkát közvetlenül segítő alkalmazottat, továbbá azt, aki közreműködik a gyermek, tanuló felügyeletének az ellátásában „*hivatásánál fogva harmadik személyekkel szemben titoktartási*

kötelezettség terheli a gyermekkel, a tanulóval és családjával kapcsolatos minden olyan tény, adatot, információt illetően, amelyről a gyermekkel, tanulóval, szülővel való kapcsolattartás során szerzett tudomást.”

E titoktartási kötelezettség nem terjed ki a nevelőtestület tagjainak egymás közti, valamint a gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjaival történő, a tanuló fejlődésével összefüggő megbeszélésre. (Nkt. 42. § (1) bek.)

Konkrétan a szakértői véleményre vonatkozó közlési, megismertetési és adattovábbítási részletszabályok a pedagógiai szakszolgálatokról szóló 15/2013. EMMI rendeletben találhatóak. (17. § - 24. §) Adatkezelési, adatvédelmi szempontból ezeknek az a lényege, hogy a szakértői bizottság elsősorban a szülőt tájékoztatja előzetesen és a szülőnek kézbesíti a szakértői véleményt. Az iskola, óvoda által kezdeményezett eljárásokban a szakértői véleményt megküldik a szakértői vizsgálatot kezdeményező nevelési-oktatási intézménynek.

A nevelési-oktatási intézmények gyakorlatában az egyik legfontosabb BTMN-joghasználati probléma, hogy a szakértői véleményt a gyerekek pedagógusai sokszor nem ismerik, főként a szaktanárok nem. Iskolai felső tagozaton esetleg az osztályfőnök még ismeri, mert az egyéni fejlesztési terv elkészítésének folyamatában építeni kell rá. Gyakorta félreértelmezett adatvédelmi szempontok miatt „hallgat” a szakértői vélemény tartalmáról az intézményvezető saját pedagógusai előtt (praktikusan nem adja ki a fiókjából); pedig a gyermekkel foglalkozó összes pedagógusnak nemcsak lehet, de szükséges ismernie és betartania a szakértői véleményben javasolt módszertant, alanyi jogú vagy kérelmezhető kedvezményeket. Márpedig hogyan tudná a pedagógus a BTMN gyereknek, BTMN tanulóknak járó különleges bánásmódot a szakértői véleményben foglaltak szerint biztosítani, ha nem ismeri magát a szakértői véleményt és fogalma nincs arról (legfeljebb csak homályos sejtései vannak róla), hogy milyen fajta beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézséggel küzd a tanuló, és hogy milyen pedagógiai megsegítésekben kell részesülnie minden vele foglalkozó pedagógus által!

A pedagógusok szakmai kommunikációjában kerülendő az egyes gyerekeket, tanulókat jellemző diagnózisok "becézése", pejoratív felhangokkal használata; mert ezek a „jelzőcskék” alkalmasak lehetnek az intézményen belüli stigmatizációra. Csak a szakmai párbeszédnek közben kerüljön sor a gyerekek BTMN-jellemzőinek tárgyalására, amikor csak a pedagógus kollégák hallják. Ez a tárgykör nem alkalmas a nyilvános megbeszélésre (még az osztályközösségen belül sem!), mert az érintett gyermek, tanuló személyes adatairól történő rendelkezés jogát sérti! Az egy másik kérdés, ha maga a tanuló, vagy szülője látja helyesnek és szükségesnek az osztályközösség, szülői közösség tájékoztatását a konkrét magatartási, beilleszkedési, kommunikációs nehézség mibenlétéről és megfelelő intézményi, közösségi kezelésének módjairól. Természetesen a szülőnek, vagy a szülő hozzájárulásával a pedagógusnak joga van a BTMN-jelenségek megbeszélésére, optimális kezelésük elősegítésére a nevelőtestületen belül, az osztályközösséggel és a szülői közösséggel is. Ez persze feltételezi azt a szülői hozzáállást a problémához, amelyben a szülő érti és elfogadja a szakértői véleménybe foglalt, gyermeke beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézségeire vonatkozó diagnózist és aktívan közreműködik a szakértői véleményben javasolt fejlesztés és pedagógiai különleges bánásmód megvalósulásában.

3.10. Jogorvoslati és más jogérvényesítési lehetőségek a szakértői bizottság szakértői véleményének tartalmával és a nevelési-oktatási intézményben a BTMN külön jogok gyakorlásával, megvalósulásával összefüggésben

3.10.1. A szakértői bizottság vizsgálatához és a szakértői vélemény tartalmához kapcsolódó jogorvoslat joga

- a) A szakértői vizsgálatra alapvetően a szülő kezdeményezése vagy egyetértése következtében kerülhet sor. Ha a nevelési-oktatási intézmény (óvoda, iskola) megítélése szerint a gyermek, tanuló szakértői vizsgálata szükséges, az indok közlésével javasolja a szülőnek a szakértői vizsgálaton való megjelenést, részvételt. Ha a szülő ezzel egyetért, akkor a vizsgálati kérelmet 10 napon belül aláírja, az intézmény pedig eljuttatja a szakértői bizottsághoz. Ha viszont a szülő nem ért egyet a szakértői vizsgálat szükségességével és az intézményi kérelmet nem írja alá, a nevelési-oktatási intézmény a tankerületi központ közigazgatási eljárását kezdeményezi a szakértői vizsgálat szükségességéről és megindításáról.

- b) A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség megállapítása vagy kizárása és az ehhez kapcsolódó felülvizsgálatok elvégzése a járási szakértői bizottság hatáskörébe tartozik. (15/2013. EMMI rendelet 7. § (1) bek. b) pont, 11. § (1) bek. b. pont.)
- c) A szakértői vizsgálat befejezését követően megilleti a szülőt az a jog, hogy tájékoztatást kapjon „a szakértői vizsgálat megállapításairól, a szakértői vélemény várható tartalmáról, a szülői jogokról és kötelezettségeiről. A tájékoztatás tényét, a tájékoztatási kötelezettség teljesítését írásba kell foglalni és a szülővel alá kell írni.” (15/2013. EMMI rendelet 17. § (3) bek.)

Ezt a tájékoztatást vagy a szakértői vizsgálat vezetője, vagy a szakértői bizottság vezetője, mint tagintézmény-vezető végzi. Kötelezettségük tájékoztatást adni – a szülő számára érthető módon – a vizsgálat eredményeiről, a szakértői bizottság vonatkozó javaslatairól és a megfelelő ellátás további lehetőségeiről; alátámasztva mindezt a vizsgálat dokumentációjával, és tájékoztatást adva a vonatkozó jogszabályokról, kiemelten a szülő jogairól és kötelezettségeiről, továbbá a bizottságot terhelő további eljárási lépésekről:

- a szakértői vélemény továbbítása annak elfogadása, illetve el nem fogadása esetén,
- a felülvizsgálat kezdeményezésének lehetséges formái,
- a hivatalból elrendelt felülvizsgálatok célja, időpontja stb.

Az ismertetés során a szülő számára lehetőséget kell adni arra, hogy kérdezzen, és hogy véleményét az elmondottakkal kapcsolatban megfogalmazza.

Az előzetes vizsgálati véleményben foglaltak megismerését követően annak elfogadásáról vagy elutasításáról, az intézményes nevelésre vonatkozó javaslat elfogadásáról vagy elutasításáról a szülő nyilatkozik, nyilatkozatát aláírásával igazolja. Tájékoztatni kell a szülőt arról is, hogy a vizsgálat alapján elkészített szakértői véleménynek a kézhezvételétől számítva tizenöt nap áll rendelkezésére a szakértői vélemény felülvizsgálatának kezdeményezésére.

A szakértői vélemény tartalmát részletező 15/2013. EMMI rendelet 2. sz. Melléklet 6. pontja külön kimondja, hogy a szakértői vélemény kötelező tartalmi elemei:

- A vizsgálati véleményben foglaltakkal kapcsolatban a szülő véleménye (elfogadás, vagy elutasítás tényének rögzítése).
- Tájékoztatás a szülő, gondviselő számára a jogorvoslat lehetőségéről: a felülvizsgálat kezdeményezésének jogáról történő jogorvoslati kioktatás.

- d) A gyermek, tanuló ellátására a szakértői véleményben foglaltak szerint akkor kerülhet sor, ha az abban foglaltakkal a kiskorú tanuló esetén a szülő, nagykorú tanuló esetén a tanuló egyetért.

Ha viszont nem értenek egyet a szakértői véleménybe foglaltakkal (ennek egyik formája lehet, hogy a szakértői véleményt a szülő a c) pontban írt ismertetés során nem írja alá, vagy eltérő véleményt jegyez fel rá; másik formája, hogy – már az írásba foglalt, elkészült szakértői vélemény tartalma alapján – külön beadványban a felülvizsgálatát kezdeményezi az f) pontban írtak szerint), akkor a szakértői bizottság köteles erről a tényről a gyermek lakóhelye szerint illetékes tankerületi központot tájékoztatni. (15/2013. EMMI rendelet 18. § (1) bek.)

- e) A szülő közvetlenül is eljárást indíthat az illetékes tankerületi központnál a szakértői vélemény felülvizsgálatát kezdeményezve. A szülőnek a szakértői véleményben foglaltakkal kapcsolatos egyetértését vagy egyet nem értését írásban kell közölnie. (15/2013. EMMI rendelet 18. § (2) bek.)

- f) Az illetékes tankerületi központ hoz döntést a „beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség vagy a sajátos nevelési igény megállapításával, illetve a szakértői véleményben foglaltakkal összefüggésben.” (Az Nkt. 47. § (6) bekezdése alapján a köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról rendelkező 229/2012. Korm. r. – a továbbiakban: Vhr. – 42. § (1) bek.) Ez egy közigazgatási hatósági eljárás, tehát az egész pedagógiai – gyógypedagógiai – pszichológiai szakmai ügy átkerül a köznevelési jogból a közigazgatási jog eljárási szabályainak hatálya alá.

Az eljárás megindítását a szülő kérheti, ha nem ért egyet a szakértői véleményben foglaltakkal, illetve a szakértői bizottság eljárásával. (Vhr. 42. § (2) bek.)

A tankerületi központ eljárásában szakértőként - a tankerületi központ kirendelése alapján - az ELTE Gyakorló Országos Pedagógiai Szakszolgálat vagy az a szakértői bizottság jár el, amely az eljárásban érintett szakértői véleményt kiállította. (Vhr. 42. § (4) bek.) A tankerületi központ szakértői vélemény felülvizsgálati eljárásában szakértőként nem vehet részt az a személy, aki a felülvizsgálni kért szakértői vélemény elkészítésében részt vett. (Vhr. 42. § (5) bek.)

Az ügyeknek azon részében tehát, amelyben nem az ELTE Gyakorló Országos Pedagógiai Szakszolgálatot rendeli ki szakértőnek a tankerületi központ, ugyanazon járási szakértői bizottság másik szakértője, másik szakértői csoportja végzi a felülvizsgálatot. Mivel jogorvoslatként történik, ez nem a legmegnyugtatóbb eljárési és összeférhetetlenségi megoldás a felülvizsgálati eljárás szakmai szempontjainak az intézményi -, szolgáltatási -, működtetői érdekektől függetlenítése szempontjából.

- g) Ha a járási szakértői bizottság megítélése szerint a gyermeknél a sajátos nevelési igény valószínűsíthető, saját vizsgálatának dokumentációját és annak eredményeit, a vizsgálat alapján tett megállapításait, valamint a rendelkezésre álló egyéb iratokat megküldi a megyei szakértői bizottság részére.

Ennek azért van különös jelentősége, mert „sima” jogorvoslat útján (a szakvélemény felülvizsgálatát kezdeményezve) a szülő nem tudja elérni, hogy a gyermeket ne a járási szakértői bizottság egy másik szakértője vizsgálja a felülvizsgálat során, hanem a megyei szakértői bizottság. Így viszont, ha a járási bizottság szerint a szakértői vizsgálat alapján sajátos nevelési igény fennállása valószínűsíthető, akkor hivatalból fog megtörténni a szakértői vélemény megyei szintű bizottság által történő elkészítése. (15/2013. EMMI rendelet 11. § (2) bek.)

- h) A tankerületi központ által a szakértői vélemény felülvizsgálati eljárásában hozott elsőfokú közigazgatási határozat ellen fellebbezésnek nincsen helye. A határozat bírósági keresettel támadható meg.

- i) Egyfajta jogorvoslási lehetőségként lehet tekinteni a szakértői bizottság saját (hivatalból vagy kérelemre történő) szakértői vélemény-felülvizsgálati rendszerére is. (15/2013. EMMI rendelet 2. sz. Melléklet 7. pont)

Közös szabály mindegyik szakértői vélemény felülvizsgálati eljárásban, hogy az első hivatalból történő felülvizsgálatában nem vehet részt az, aki a szakértői vélemény megalkotásában közreműködött. (15/2013. EMMI rendelet 22. § (2) bek.)

- Hivatalból felülvizsgálat: A szakértői bizottságnak a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók szakértői véleményét addig a tanévig, amelyben a tanuló a tizenhatodik életévét betölti, első ízben a szakértői vélemény végrehajtásának megkezdését követő első nevelési év, tanév során; majd ezután minden harmadik tanévben hivatalból felül kell vizsgálnia. (15/2013. EMMI rendelet 22. § (2)-(3) bek.)

- Szülői kérelemre történő felülvizsgálat: A szülő a felülvizsgálati eljárást bármikor kezdeményezheti. A szakértői bizottság a szülő kérelmére akkor köteles lefolytatni a felülvizsgálati eljárást, ha a hivatalból történő felülvizsgálat óta több mint hat hónap telt el, és a soron következő, hivatalból történő felülvizsgálat időpontjáig több mint hat hónap van hátra. (15/2013. EMMI rendelet 23. § (1) bek.) BTMN esetében tehát a szülő el tudja érni, hogy a hivatalból felülvizsgálatra irányadó, meglehetősen tág 3 éves ütemen belül a szakértői bizottság ismételten hozzon döntést a szakértői vélemény kérdéseiben. A szülő jelenlétéről a felülvizsgálaton a 15/2013. EMMI rendelet 23. § (2) bekezdése rendelkezik: „Ha a felülvizsgálatra a kijelölt intézményben kerül sor, a vizsgálat időpontjáról és helyéről – a szakértői bizottsággal történő egyeztetés alapján – a gyermek, tanuló nevelését, nevelését-oktatását ellátó intézmény a felülvizsgálat időpontja előtt legalább nyolc nappal értesíti a szülőt. A felülvizsgálat során a szülő jelenlététől, valamint közreműködésétől a szakértői bizottság eltekinthet, ha a szülő a vizsgálat lefolytatása előtt írásban nyilatkozik a felülvizsgálat tényének és időpontjának tudomásul vételéről, és arról, hogy azon nem kíván jelen lenni.” (15/2013. EMMI rendelet 23. § (2) bek.)

Teljes körű szakértői vizsgálatot kell lefolytatni abban az esetben, ha az utolsó teljes körű vizsgálat óta több mint két év telt el. (15/2013. EMMI rendelet 23. § (3) bek.)

- Intézményi kérelemre történő felülvizsgálat: A gyermek nevelését ellátó óvoda, nevelését-oktatását ellátó iskola a felülvizsgálati eljárást - tanévenként legfeljebb egy alkalommal - bármikor kezdeményezheti,

amelyről – a felülvizsgálat szükségességének indokolásával – a szülőt tájékoztatni köteles (15/2013. EMMI rendelet 23. § (4) bek.) .

j) Hatósági, illetve szakmai ellenőrzés kezdeményezése az intézménnyel szemben:

A szakértői bizottság kezdeményezi a kormányhivatalnál a nevelési-oktatási intézmény hatósági ellenőrzését, ha a felülvizsgálati eljárás során vagy az értékelő lap alapján azt indokoltnak tartja. (15/2013. EMMI rendelet 23. § (6) bek.)

A szakértői bizottság kezdeményezi a fenntartónál a nevelési-oktatási intézmény szakmai ellenőrzését, ha a felülvizsgálati eljárás során vagy az értékelő lap alapján azt indokoltnak tartja. (15/2013. EMMI rendelet 23. § (6) bek.) Ez a jogszabályi lehetőség megteremti a hatáskört a szakértői bizottságok számára, hogy a felülvizsgálat alapján tapasztalt BTMN-külön jogok sérüléséről tájékoztassák a köznevelési hatóságot, illetve a fenntartót, és a kialakult jogellenes gyakorlatok megszüntetését kezdeményezzék. A szülőnek joga van a felülvizsgálat során kérnie a szakértői bizottságtól e hatáskör gyakorlását!

3.10.2. A nevelési-oktatási intézményben (iskolában, óvodában) a BTMN gyermek, BTMN tanuló jogainak gyakorlásával, megvalósulásával kapcsolatos jogorvoslat jog

a) Eljárást megindító kérelem a nevelési-oktatási intézmény döntésének vagy mulasztásának jogellenessége (jogsérelem) miatt a fenntartóhoz címezve:

Ha a nevelési-oktatási intézmény a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló számára nem biztosítja a szakértői bizottság szakértői véleményébe foglalt fejlesztő pedagógiai ellátást az ott írt helyszínen és mértékben; illetve elutasítják a szakértői véleményben javasolt oktatás- és tanulásszervezési-, vagy más pedagógiai módszerek alkalmazására irányuló szülői kérelmet, akkor az Nkt. 37. § alapján az intézmény döntése, mulasztása, eljárása ellen a szülő eljárást megindító kérelmet nyújthat be a fenntartóhoz. A kérelem jogalapja az, hogy az Nkt. 47. § (1) bekezdésének rendelkezésével ellentétesen az intézmény nem biztosította, vagy nem a szakértői véleménynek megfelelően biztosította a különleges bánásmód törvényi követelményének megfelelő ellátást a gyermek számára. Ezt az eljárást megindító kérelmet – a döntés közlésétől vagy a mulasztásról történő tudomásszerzéstől számított 15 napon belül – a köznevelési intézmény fenntartójához kell benyújtani jogszabálysértésre hivatkozva. A fenntartó bírálja el a kérelmet, és vagy helyt ad neki (ebben az esetben intézkedik a különleges bánásmód szakértői véleménynek megfelelő biztosítása iránt), vagy elutasítja. A jogorvoslati kérelemről hozott fenntartói döntést a szülő (nagykorú tanuló esetében a tanuló) a közigazgatási ügyekben eljáró bíróság előtt megtámadhatja a bíróságnál benyújtandó keresetlevéllel. (Nkt. 38. § (4) bek.)

b) Eljárást megindító kérelem a nevelési-oktatási intézmény által nyújtott különleges bánásmód érdeksérelem okozó megvalósulása miatt az iskolaszékhez vagy óvodaszékhez (ennek hiányában a szülői közösség és a nevelőtestület tagjai közül választott legalább 3 fős bizottsághoz) címezve:

Ha a nevelési-oktatási intézmény a szakértői bizottság szakértői véleményének megfelelően nyújtja a különleges bánásmódot megvalósító ellátást (tehát nem sérti tételezen az Nkt.47. § (1) bekezdését azzal, hogy nem hajtja végre a szakértői véleményt); viszont annak minősége, a köznevelési szolgáltatás részletei és hiányosságai miatt a BTMN tanulót érdeksérelem éri, akkor erre hivatkozással lehet eljárást megindító kérelmet benyújtani az Nkt. 38. § (2) bekezdése alapján. (Például, ha van fejlesztés, de rövid, hiányos, alkalmatlan helyszínnű, nem megfelelő a tartalma, tanórák helyett van, tanórák után van, rossz időpontú, távoli helyszínnű, stb. Vagy a vizsgakedvezményeket „szűken” értelmezik az iskolában és nem biztosítják egyes tanulmányok alatti vizsgáknál vagy a jogszabály szerint tanulmányok alatti vizsgának nem minősülő egyéb számonkérésnél.)

Az érdeksérelem miatt benyújtott jogorvoslati kérelem tárgyában az iskolaszék vagy az óvodaszék (ennek hiányában a szülői közösség és a nevelőtestület tagjai közül választott legalább 3 fős „panasz” bizottság) dönt. E határozat ellen a szülő (nagykorú tanuló esetében a tanuló) a közigazgatási ügyekben eljáró bíróság előtt megtámadhatja a bíróságnál benyújtandó keresetlevéllel az Nkt. 38. § (4) bekezdés alapján.

c) Panasz a nevelési-oktatási intézmény vezetőjénél (intézményvezetőnél, igazgatónál):

Ha probléma merül fel a BTMN külön jogok megvalósulásával, az általános (minden tanulóra, így a BTMN tanulóra is vonatkozó) diákjogok érvényesülésével, továbbá egyes pedagógiai-, oktatásszervezési-, tanulásszervezési

módszereknek BTMN-nel összefüggő alkalmazásával vagy éppen hiányával, hiányosságaival összefüggésben, akkor célszerű ezekkel a kérdésekkel először az intézmény vezetőjéhez fordulni írásban panaszbeadvánnyal a panaszokról és közérdekű bejelentésekről szóló 2013. évi CLXV. törvény alapján. E törvény 1. § (2) bekezdése szerint: „A panasz olyan kérelem, amely egyéni jog- vagy érdeksérelem megszüntetésére irányul, és elintézése nem tartozik más – így különösen bírósági, közigazgatási – eljárás hatálya alá. A panasz javaslatot is tartalmazhat.” A törvény kimondja, hogy az állami és helyi önkormányzati szervek a panaszokat e törvény szerint kötelesek elintézni, tehát a túlnyomó többségben állami fenntartású iskolák és a túlnyomó többségben önkormányzati fenntartású óvodák vonatkozásában a panasz törvénnyel szabályozott felülvizsgálati eszköz a helyi döntésekkel, rossz gyakorlatokkal, mulasztásokkal szemben.

A panaszt általában 30 napon belül meg kell vizsgálni, el kell bírálni és a panaszt értesíteni kell írásban annak eredményéről. A panaszos kérheti az intézményvezetőtől személyes adatainak (nevének, lakcímének) anonim kezelését; például titokban tartását a panasszal érintett fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus, más pedagógus, osztályközösség, nevelőtestület előtt. A törvény nemcsak a lehetséges anonimitással védi a panaszt az esetleges retorziókkal szemben, hanem azzal is, hogy tételesen kimondja: „A panaszt vagy a közérdekű bejelentőt nem érheti hátrány a panasz vagy a közérdekű bejelentés megtétele miatt.” (2013. évi CLXV. törvény 3. § (2) bek.)

A panaszt elbíráló határozattal szemben további jogorvoslatnak nincs helye.

d) Közérdekű bejelentés a nevelési-oktatási intézmény vezetőjénél (intézményvezetőnél, igazgatónál):

Ha a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló szülője az iskola, óvoda működésében, szokásos eljárásrendjében, belső jogi normáiban (Pedagógiai program, SZMSZ, Házi rend) olyan jelenséget, hiányosságot, hibás gyakorlatot eredményező szabályozást vagy eljárást észlel, ami nemcsak saját gyermeke, hanem más BTMN tanulók jog- és érdeksérelméhez vezethet, akkor közérdekű bejelentéssel fordulhat a nevelési-oktatási intézmény vezetőjéhez. Az ezt biztosító 2013. évi CLXV. törvény 1. § (3) bekezdése szerint „A közérdekű bejelentés olyan körülményre hívja fel a figyelmet, amelynek orvoslása vagy megszüntetése a közösség vagy az egész társadalom érdekét szolgálja. A közérdekű bejelentés javaslatot is tartalmazhat.”

A törvény ugyanazon szabályokat rendeli alkalmazni a közérdekű bejelentés elbírálására, mint a fentiekben tárgyalt panaszra; viszont a közérdekű bejelentőt a törvény fokozottan védi: a közérdekű bejelentő számára hátrányos minden olyan intézkedés, amelyre a közérdekű bejelentés miatt kerül sor, jogellenesnek minősül – még akkor is, ha egyébként jogszerű lenne. (11. §)

Ha az intézményi szintnél általánosabb jelenségre vonatkozó közérdekű bejelentés benyújtása indokolt, akkor célszerűbb ezt az alapvető jogok biztosánál (ombudsmani hivatalban) működtetett „közérdekű bejelentések védett elektronikus rendszerében” megtenni. (2013. évi CLXV. törvény 4. § - 10. §.)

A közérdekű bejelentést elbíráló határozattal szemben további jogorvoslatnak – a panaszhoz hasonlóan – nincs helye.

3.11. A szülők, mint lehetséges erőforrások a BTMN gyerekeket, tanulókat az óvodában, iskolában megillető különleges bánásmód optimális megvalósításának folyamataiban

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók családja az egyik legfontosabb erőforrás a gyerekek sikeres és boldog (óvodai, iskolai és kollégiumi) életének támogatásakor. A szülők éppen ezért egyenrangú szereplőként vesznek részt a gyerekeket támogató hálózat működtetésében és működésében. Cél a kudarcok halmozódásának elkerülése, a gyerekek sikerélményeinek gyarapítása, önbizalmuk és ambícióik erősítése a köznevelésben töltött időszak alatt.

Szülőként minél több információt hasznos gyűjteni a gyerekünket segítő szakemberektől, hogy minél jobban értsük azokat a kondíciókat, amikben a gyermek él. A saját szülői tapasztalatokat fontos megosztani a támogató szakemberekkel (köztük is mindenképp a gyerekünkkel foglalkozó pedagógusokkal), hiszen olyasmit tudhatnak meg a szülők a gyermekükről, ami a szakembereket segíti a közös munkában. Hasznos tehát rendszeresen kommunikálni a gyermeket segítő szakemberekkel (elsősorban a gyermeket tanító pedagógusokkal) a sikerekről, a kihívásokról, a gyermek fejlesztési tervének megvalósulásáról, a szülői észrevételekről, javaslatokról. Mindez elősegítheti, hogy minél korábbi életszakasztól, minél megfelelőbb és személyre szabottabb támogatást kapjon a gyermek céljai megvalósításához az óvodában, az iskolában, a kollégiumban és otthon is.

Fontos tájékozódni a segítő szakemberektől, a szülőszervezetektől a gyermekünk sikeres boldogulását támogató jogszabályokról, ezen belül a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók köznevelési külön jogairól. Fontos, hogy tisztában legyenek a szülők azzal: mit írnak elő kötelező módon az intézmény és a pedagógus számára a jogszabályok és az intézményi belső jogi normák (Pedagógiai program, Házi rend, SZMSZ); illetve mit javasolnak, ajánlanak a különböző szakmai, pedagógiai források és segítő szakemberek. A kettő ugyanis nem ugyanolyan fellépést igényel a szülő részéről a köznevelési intézményrendszerben.

A szülő akkor tud hatékony, eredményes együttműködést kialakítani a nevelési-oktatási intézménnyel (elsősorban a gyermeket tanító pedagógusokkal), ha őszinte kommunikációval a tanító, tanár munkáját ténylegesen elősegítő információkat ad a gyerekről. Ne a pedagógustól várja kizárólagosan az összes olyan kérdésre a választ, amik nagy valószínűséggel meghaladják a pedagógus tudását, tapasztalatát és felkészültségét. Sok esetben elég az ilyen válaszok kialakulásához a fejlesztő pedagógus, a fejlesztő pedagógusi feladatokat ellátó gyógypedagógus, óvoda-, és iskolapszichológus és a pedagógusok tudásainak megismerése, alkalom szervezése a szakmai konzultációjukra. Ha ez személyesen nem is mindig sikerül, legalább írásban: javaslatok, ötletek, segítő szándékú levelezés, információcsere formájában. (Fel lehet használni ehhez a köznevelési intézmény szabályozott működésének egyes jogintézményeit: az értesítőt, a fogadóórát, az osztályfőnöki megbízatást és feladatkört, a pedagógus jogszabályba vagy pedagógiai programba foglalt kötelezettségeit; az intézményvezető hatáskörét a pedagógusok tevékenységének befolyásolására, a szakmai munkaközösségek lehetőségét módszertani kérdések megtárgyalására, az óvoda- vagy iskolapszichológust, a vendégtanulói jogviszony lehetőségét és ehhez kapcsolódóan a vendégtanári tapasztalatok megosztását, a gyermekkel máshol foglalkozó személyek pozitív tapasztalatainak és bevált rutinjainak becsatornázását az iskolai folyamatokba: edző, mester, mentor, külön tanár, pszichológus, pszichiáter, háziorvos, stb.).

A szülő által az állam által működtetett pedagógiai szakszolgálatoktól a nevelési tanácsadás keretében ingyenesen kérhető:

- a gyermek, a tanuló adaptív viselkedésére és szociális érettségére vonatkozó felmérés;
- a gyermek családi-, és óvodai, iskolai neveléséhez-oktatásához segítség nyújtása;
- pszichés állapot feltárását célzó vizsgálat végzése és szakértői vélemény készítése;
- prevenciós tevékenységek,
- tanácsadás. (15/2013. EMMI r. 24. § (1) bek.)

Bátran lehet e szakmai segítségeket igénybe venni a szülők részéről a pedagógiai szakszolgálatoknál, mert ezek a szakemberek és szolgáltatásaik az adott óvodától, iskolától szervezetileg és szakmailag is függetlenek; tehát a mindennapi intézményes történésekről elfogulatlanul képesek véleményt formálni, a gyermek állapotát felmérni, a kialakult problémák forrását beazonosítani és megoldásukban is közreműködni.

4. Óvodai sajátosságok a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel kapcsolatosan

Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet a „kiemelt figyelmet igénylő gyerekekre” vonatkozóan tartalmaz néhány eltérő szabályt az általános (minden óvodás gyermekre irányadó) rendelkezések mellett. A „kiemelt figyelmet igénylő gyermek” az Nkt. 4. § 13. pontjában meghatározott alanyi kör: magába foglalja a különleges bánásmódot igénylő gyermekeket (SNI, BTMN, kiemelkedően tehetséges), valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket is.

Az egészséges életmódra nevelés, az egészséges életvitel igényének alakítása, a gyermek testi fejlődésének elősegítése körében az óvodai nevelés feladataként határozza meg az Óvodai Nevelés Alapprogramja rendelet III. fejezet első bekezdése azt, hogy *„megfelelő szakemberek bevonásával – a szülővel, az óvodapedagógussal együttműködve – speciális gondozó, prevenciós és korrekciós testi, lelki nevelési feladatokat”* lásson el. Ez a rendelkezés nyilvánvalóan vonatkoztatható az SNI és BTMN jelenségeit minél korábban felismerő, diagnosztizáló és a különleges bánásmódot biztosító óvodai tevékenységek kötelezettségére.

„Az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés” című fejezet 5. pontjában mondja ki az Óvodai Nevelés Alapprogramja rendelet, hogy *„A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek esetében szükség szerint különösen jelentős az óvoda együttműködő szerepe az ágazati jogszabályokban meghatározott speciális felkészültséggel rendelkező szakemberekkel.”* Az „értékorientált közösségi nevelés tárgyköréhez” szorosan hozzátartoznak az egyes beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek jelenségei, ezért megállapítható, hogy az együttműködési kötelezettség megvalósulása a gyógypedagógussal, gyermekpszichológussal, fejlesztő pedagógussal alapvető fontosságú követelmény az óvodában!

Már az óvodában mutatkozhatnak ugyanis jelek, melyek a későbbi kudarcokért lehetnek felelősek az iskolába lépést követően. Egyes területeken fejlődésbeli elmaradások jelentkezhetnek, viszont ebben az időszakban a szenzomotoros képességek rohamos fejlődésre képesek, főleg, ha a környezet kellőképpen stimuláló. A pszichikus funkciók egyenlensége leginkább a következő területek gyengeségében, elmaradásában mutatkozik meg: testséma, figyelem, emlékezet, anyanyelvi kommunikáció (nyelvi képességek), nagy- és finommozgások, téri tájékozódás, szám- és mennyiségfogalom, gondolkodási képesség, észlelés-érzékelés, a látás és a mozgás összerendezése, a kétoldali szervek működésének összhangja, kézdominancia, a szükséges sorrendiség felismerése, stb. Ezen funkciók fejlettségének ismerete szükséges ahhoz, hogy ne maradjanak rejtve olyan rész-képesség-kiesések, melyek az iskoláskorban nehézséget okozhatnak. Ehhez már óvodáskorban diagnosztikai eljárások is rendelkezésre állnak. Vannak olyanok, melyeket pedagógus is elvégezhet, minden előképzettség nélkül, pl. DIFER, MSSST. Vannak, melyeket a pedagógus megszerzett tanfolyami végzettség után használhat, pl. SINDELAR tanulási zavart előrejelző szűrőteszt vagy a mozgásérzékenység vizsgálata.

A pedagógiai szakszolgálatokról szóló 15/2013 EMMI rendelet kötelező jelleggel tartalmazza azokat a **megelőző, szűrő, prevenciós feladatokat**, amelyeket kötelezően el kell végezni a nevelési tanácsadás, a logopédiai ellátás, az óvoda- és iskolapszichológiai ellátás keretei között:

* A **nevelési tanácsadás** során a pedagógiai szakszolgálat a prevenciós tevékenység keretében:

„da) együttműködik a védőnői és gyermekorvosi hálózattal, a gyermek korai fejlődési időszakában teljes körű családi mentálhigiénés intervenciót biztosíthat,

db) az óvodai nevelésben részesülő, negyedik életévüket betöltött gyermekek körében a tanulási és beilleszkedési nehézségek megelőzése céljából - a szülő előzetes hozzájárulásával - szűrést végezhet.” (15/2013. EMMI r. 24. § (1) bek. d) pont)

* A **logopédiai alapellátás** körében a jogszabály meghatározza a nyelvi képességekre és az iskolakészség egyes elemeire irányuló szűrés általános, kötelező rendszerét:

„A logopédiai ellátás keretében el kell végezni a harmadik és ötödik életévüket betöltött gyermekek beszéd- és nyelvi fejlettség szűrését. A hároméves kori logopédiai szűrés a nyelvi fejlettségre (receptív, expresszív nyelv), az ötéves kori szűrés elsősorban a beszédartikulációra, illetve az írott nyelvi (írás, olvasás) készségekre irányul. A szűrés eredménye alapján szükség szerint el kell végezni a gyermekek további logopédiai vizsgálatát, illetve kezdeményezni kell további gyógypedagógiai, pszichológiai, orvosi vizsgálatokat.” (15/2013. EMMI r. 25. § (3) bek.)

* Az **iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás** prevenciós feladatai a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 20/2012. EMMI rendelet határozza meg. E szerint a nevelési-oktatási intézményben dolgozó óvodapszichológus, iskolapszichológus:

„a) megszervezi azokat a pszichológiai jellegű szűrővizsgálatokat, amelyek a képességvizsgálatok, szociometriai vizsgálatok, tanulási szokások, tanulási motiváció vizsgálatának körébe tartoznak, vagy a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézségek megelőzése érdekében szükségesek,

b) megszervezi a mentálhigiénés preventív feladatokat a nevelési-oktatási intézményben az egyén, a tanulócsoport, és az intézményi szervezet szintjén,” (20/2012. EMMI r. 132. § (3) bek.)

A pedagógiai szakszolgálat feladata továbbá ebben a körben a megelőzéssel kapcsolatosan a nevelési-oktatási intézményekben dolgozó pszichológusok munkájának összefogása és segítése azáltal is, hogy a jogszabály az iskola-

és óvodapszichológiai feladatok koordinátora feladatának írja elő: „Az óvodai, iskolai preventív szűrések járási szintű koordinációja, együttműködés a pszichológiai tárgyú mérésekben és az eredmények kommunikációjában.”

Hangsúlyozni kell, hogy a fenti prevenciós tevékenységek csak akkor generálódnak, ha a szülők és a pedagógusok az együttműködésükkel, aktivitásukkal, adott esetben a konkrét jelzésükkel lehetővé teszik annak a bizonyos (és nagyon fontos) első információnak eljutását a szakemberhez. Az óvodának és a szülőnek elemi érdeke ezen szűrések, vizsgálatok elvégzésében együttműködni, hiszen köztudott, minél korábbi a felismerés, annál biztosabb a fejlesztő- vagy a gyógypedagógiai korrekció sikere. Ez a körülmény a prevenció fontosságát hangsúlyozza a BTMN kialakulási folyamatában is. Minél korábbi a felismerés, annál korábbi lehet a megsegítés, és annál kisebb hátrány alakul ki, vagy marad, rögzül a későbbiek folyamán.

A gyermeknek már az óvodában joga van arra, hogy esetleges nehézségeit felismerjék, sőt, azok kialakulását meg is előzzék. A törvény ezt azzal mondja ki, hogy a köznevelés kiemelt feladata az iskolát megelőző kisgyermekkori fejlesztés, a BTMN gyermek speciális igényeinek figyelembevétele, az egyéni képességihez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése (Nkt. 3.§ (6)). Mindez a társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtését segíti elő. Fontos tehát hangsúlyozni, hogy a törvény a köznevelés kiemelt feladatának tekinti már a megelőzést, a fejlődés elősegítését is.

5. BTMN-típusok bemutatása, jellemzői, fejlesztésük irányai és a pedagógiai megsegítés tartalmi, ajánlott módszerek

A **tanulási nehézség** az ismeretek és készségek elsajátításának, illetve használatának problémája, amelynek hátterében általánosabb jellegű, nem specifikus tényezők állnak. A tanulási nehézség létrejöhet átlag alatti, de még a normalitás övezetébe eső értelmi képességek (sztenderdizált intelligenciatesztben mért 70-85 között IQ-érték /lassan tanulók/), érzelmi, hangulati vagy motivációs problémák, hiányos környezeti feltételek (pl. rendszertelen iskolalátogatás, nem adekvát oktatási módszerek, gyakori tanárváltások) következtében, vagy akár az oktatási közeg és gyermek közvetlen környezete közötti kulturális-nyelvi illeszkedés hiányosságaiból fakadóan. Tanulási nehézség lehet időszakos, átmeneti jellegű vagy (különösen megfelelő beavatkozás és támogatás hiányában) tartós, krónikus. Az érintett gyermekek kortársaikhoz képest lassabban és/vagy alacsonyabb nívón (pl. tantervi minimum szintjén) haladnak az ismeretek, készségek elsajátításban, tanulmányi teljesítményük gyenge. Iskoláskorban a tanulási nehézség megnyilvánulhat akár több tantárgycsoporthoz kötődően, általános jelleggel vagy dominánsan bizonyos tantárgyak tanulásában. A tanulási nehézség megállapítása és az egyénre szabott pedagógiai megsegítés módjára vonatkozó javaslattevés a járási vagy tankerületi szakértői bizottsági tevékenység keretében történik. A szakértői vizsgálat részeként feltárára kerül a tanulási nehézség oki háttere, amely lehetővé teszi a célirányos beavatkozás megtervezését, továbbá prognosztikai vonatkozásai is vannak (például alacsony intelligenciaszint esetén, magasabb évfolyamokon a tanulási problémák fokozódásával számolhatunk).

A tanulási nehézség fogalmába **nem tartoznak bele** a (specifikus) tanulási zavarok (úm. diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia), mint ahogyan a beszéd- és nyelvi fejlődés meghatározott zavarai vagy az értelmi fogyatékoság (korszerűbb elnevezéssel intellektuális képességzavar) különböző súlyossági szintjei sem. A beszéd- és nyelvrejlődési zavar, a tanulási zavar és az intellektuális képességzavar az idegrendszer fejlődésének zavarán alapuló sajátos és komplex, kognitív és viselkedési tünet-együttes, amelyek megállapítása beszéd-fogyatékoság esetén a fővárosi és 11 megyei szakértői bizottsági tevékenység keretében történik. Ezek a diagnózisok a köznevelés rendszerében sajátos nevelési igényként fogalmazódnak meg, és az érintettek fejlesztését szakirányos végzettségű (a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő szakon, szakirányon végzett gyógypedagógus) végzi.

A **tanulási nehézséggel küzdő gyermek képességfejlesztő foglalkozásainak, illetve felzárkóztatásának (mint köznevelési jogi feladatellátásnak) a gyakorlatban több módja ismert és lehetséges.** Általában az osztálytanító szaktudásától és a munkájába fektetett energiától függ, mennyire képes a nehézséggel küzdő gyermeket

az iskolai tanórák keretein belül individuálisan foglalkoztatni. Az általános iskola alsó tagozatán vagy 1—4. évfolyamán számos olyan lehetőség kínálkozik, amikor individuálisan, vagy csoportosan, egy-egy tananyaghoz kapcsolva (olvasás, írás tanulása és gyakorlása) lehetőség van a képességfejlesztésre. A jobbnál jobb feladatoknak és játékoknak csak a pedagógus fantáziája szabhat határt.

A csoportos vagy individuális fejlesztésnél általában egyénre szabott és a hiányosan kialakult részképesség fejlesztésére irányuló feladatokat alkalmazunk. Ezek területei lehetnek:

- a) a mozgáskoordináció fejlesztése (pl. nagymozgások folyamatosságának ritmusosságának alakítása, finommotorika, és a szemmozgással való követés fejlesztése);
- b) a saját test érzetének, mint elemi viszonyítási pontnak a fejlesztése (pl. saját testen való tájékozódás, téri irányok: jobb-bal, fent lent középen; testséma gyakorlatok, testkörüli térben végzett babzsákgyakorlatok);
- c) az akusztikus-fonológiai és a beszédfeldolgozás fejlesztése (pl. zörejek, zajok, zenei és beszédhangok felismerése, megkülönböztetése, zajhátterből szavak, mondatok kiemelése, megkülönböztetése);
- d) a vizuális feldolgozás fejlesztése (pl. az alak- a nagyság-, a mennyiségállandóság kialakítása, a téri irányok felismerése, a téri helyzetek megkülönböztetése, alak-háttér elválasztás gyakorlása);
- e) nyelvi játékok a szókincs és a mondatalkotás fejlesztésére (pl. szinonimák, ellentétpárok, főfogalmak szerinti csoportosítások, fokozatos mondatbővítések, mondatbefejezés, kiegészítés, egyszerű mondatokból mondatbővítés, mondatokból történet összerakás, történetek befejezése, stb.);
- f) kognitív funkciók fejlesztése (pl. figyelem, munkaemlékezet, hosszútávú emlékezetből való előhívás, intermodális (látás-hallás-tapintás együttműködése) és szeriális észlelés fejlesztése);
- g) gondolkodási műveletek fejlesztése (pl. asszociációk, analízis vagy szintézis folyamatok, elvonatkoztatási folyamat, ok-okozati összefüggéslátás, kombinációs képességek, deduktív, induktív gondolkodás fejlesztése);
- h) önbizalom, önértékelés fejlesztése, helyes megküzdési stratégiák kialakítása.

A kognitív (megismerési) képességeknek különböző dimenziói, működési folyamatai vannak, amelyekben az egyes elemek

- a) magasabb szintű látótérbe kerülhetnek (absztrakció);
- b) további elemekre tagolódhatnak, illetve az egyes elemek összevonódhatnak (strukturálás);
- c) vonatkoztathatóak, átkerülhetnek más elemek területére (transzferálás);
- d) egymással különféle kapcsolatok ismerhetők fel (kombinálás);
- e) új elemekké, új struktúrákká állhatnak össze (konstruálás, kreativitás).

Ezek a képességi szintek a mindennapi tanítási gyakorlatunkban (is) létező eredménymutatók; arra adhatnak választ, hogy milyen kognitív szintre tudjuk eljuttatni tanulóinkat a tanítás, oktatás, ismeretfeldolgozás során. Ez pedig azért fontos, mert a tanítás, oktatás alkalmatlan vagy kis hatékonyságú módszerei eredményezhetik a tanulók körében a gyakori sikertelenséget. A tanulásban megélt sikertelenség pedig – nagy valószínűséggel – tanulási, magatartási nehézséghez vagy annak felerősödéséhez vezet. Ha nem is abban a közvetlen értelemben, hogy a rossz pedagógiai módszerek eredményezik direkt módon a tanulási nehézségek kialakulását (de e nehézségek eluralkodását a tanuló iskolai karrierjében nagyon is); viszont abban az értelemben mindenképpen, hogy a pedagógiai gyakorlat hiányosságai eredményezik a tanulási nehézségekkel küszködő gyerekek tanórai háttérbe szorulását, s ezzel a negatív pszichikai (lélektani és érzelmi) spirál beindulását.

A tanulási nehézséggel küzdő tanulóknál a fenti összefüggések kiemelt jelentőségűek. Amilyen „kiemelt figyelmet” kellene fordítani a köznevelési törvény szerint a BTMN tanulók iskolai nevelésére, oktatására – nos, éppen olyan „kiemelt jelentőségű” az a törekvés vagy éppen mulasztás, ami a pedagógus részéről megtörténik vagy sem, a megoldásokat elősegítő kognitív folyamat-módszer alkalmazása terén.

A kognitív folyamat-módszer lényege, hogy a tanuló cselekvése áll a tanítás középpontjában. A tanulói aktivitás, részvétel, együttműködés azért fontos (a frontális tanítás pusztán ismeretközlési céljával szemben), mert csakis az

aktivitás gerjesztésével érhető el a tanulási készségek fejlesztése és az önirányítású tanulás kialakítása a BTMN gyerekeknél. A főbb kognitív tanulási készségek az alábbiak legyenek (ezekre irányuljon az olvasási és írási tanulási nehézséggel küzdő tanulók fejlesztése):

- a) Lényegre irányuló olvasás (vagy képi anyag tanulása a lényegre koncentrálva).
- b) A lényeges és a lényegtelen, az egyenrangú és az alárendelt elemek kiválasztása.
- c) Nehezen érthető anyagokkal való munka.
- d) Összegzés készítése.
- e) Osztályozás. (A műveletnek a csoportképzési értelmében.)
- f) Térképkészítés – a lap közepére leírjuk a lényegét, gondolatokat és összefüggéseket kapcsolunk hozzá.
- g) Sorozatok készítése.
- h) Táblázatok készítése.
- i) Modellkészítés.
- j) Folyamatábrák készítése.
- k) Diagramm készítése.
- l) Szerepjátás és szimuláció.
- m) Értékelés. (Elsősorban a saját munka értékelő elhelyezése a követelmények viszonylatai között.)

Ezek a tanulási készségek céljai és egyben keretei is a fejlesztésnek. Fontos, hogy ezek a feladatok igazodjanak a tanuló fejlettségi szintjéhez. Csak akkor van remény ugyanis a fejlesztő hatás kiváltására, ha ezen a téren is következetesen érvényesül az egyéni differenciálás elve.

A frontális módszerű, ismeretközlő tartalmú tanórán a tananyag egyes fogalmainak megértése verbális úton és a tanulótól megkívánt absztrakció szintjén történik, s ez a legtöbb tanulási nehézséggel érintett gyerek számára elégtelen. Számukra leküzdhetetlen akadályt jelentenek az olvasási-szövegértési nehézségeik, s ezek idővel csak sokasodnak, s a későbbi feladatokat megközelíthetlenné teszik.

A kognitív folyamat-módszerrel szervezett tanórán minden tanuló ugyanazzal a közvetlen élménnyel kezdheti a feladatmegoldást. A tipikus fejlődésű tanuló (akinek nincsen tanulási nehézsége) nem – és a tehetséges tanuló sem – tart előrébb a tanulási folyamat kezdetén a tanulási nehézséggel küzdőknél. Mert a kérdések és feleletek nem egy már esetleg hiányzó (nehezített, gátolt vagy lassabb) olvasási, szövegértési, absztrakciós műveleten keresztül jutnak el a tanulóhoz, hanem a tanulók közvetlen és azonnali élményein keresztül. Nincsen tehát szükség arra, hogy korábbi ismeretekre vagy új ismeretek azonnali, gyors feldolgozására támaszkodjanak. A tanórák tanulói tevékenység-központú módszer szerinti szervezése a tantárgyi ismeretek és készségek összekapcsolódását eredményezi.

A fejlesztés hatása abban mérhető, hogy a fennálló olvasási, szövegértési, írási és helyesírási nehézség a tanuló tanulásának „neki megfelelőbbé” tételével (azaz tanulási stílusának, stratégiáinak, tanulási módszereinek fejlesztésével, továbbá a tanulási folyamat pszichés akadályainak lebontásával, közömbösítésével és pozitív tanulási motivációk kialakulásával) mérséklődött-e, vagy akár teljesen megszűnt-e?

Az egyéni fejlesztési tervhez:

- a) Meg kell állapítani, fel kell tárni, hogy mi okoz nehézséget a gyerekeknek? (Az olvasási-szövegértési, írási-helyesírási nehézségek milyen rész képessége érintett a tanulási nehézségben. (Pl. auditív rövid távú memória vagy fonológiai feldolgozás, stb. terén.) Sok esetben nyújt ehhez muníciót vagy legalább is támpontot a BTMN-szakértői vélemény.
- b) Meg kell tudni a nehézségek kialakulásának oki hátterét. (Mitől alakult ki és mi tartja fenn vagy akár súlyosbítja is?) Ha az iskolai környezetben is vannak ilyen oki tényezők, azok megszüntetése (de legalábbis enyhítése) a pedagógiai segítség része kell legyen – a fejlesztési tervben rögzített módon is.

- c) A gyerek aktuális tanulási stílusának, tanulási módszereinek feltérképezése nélkül nem lehetséges a fejlesztés irányainak megfelelő fejlesztő módszertan kidolgozása. A fejlesztési tervnek foglalkoznia kell ezzel.
- d) Az egyéni fejlesztési terv orientálhatja a tanuló pedagógusait abban is, hogy milyen tanítási módszer segíti a tanulót legjobban a tanulásban? Az évközi gyakorlatban tapasztaltak alapján a fejlesztési terv módszertani részletei rendszeresen felülvizsgálandók.
- e) Folyamatosan ismételjük (ezzel is segítve a sikerhez jutás esélyét a lassabban vagy nehezebben haladóknál), és állapítsuk meg, hogy miért nem sikerült az ismétlésekkel sem elérni a kitűzött célt? Ha pedig sikerült elérni a kitűzött célt, akkor a gyermek képességeit megfelelően vette-e igénybe a feladat?
- f) A fejlesztés csak akkor tud maximális eredményre jutni, ha az egész iskola együttműködik. Az érintett tanulóval foglalkozó minden tanárt tájékoztassunk a nehézségekről, és arról, hogyan (mivel) tudnak a helyzeten a legjobban segíteni.

Konkrét pedagógiai módszertani javaslatok a tanulási nehézségekkel küzdő gyermek segítéséhez:

- a) Az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé haladást kell választani a tananyag és az eszközök, módszerek megtervezésénél; apró lépésekben haladjon a „fonal elvesztését minimalizálva a csoportban”, szükség esetén visszalépni is merjen a tanító egy alacsonyabb szintre. Ha ez a többség gyorsabb haladása miatt csak korlátozottan lehetséges, akkor a feladatok és módszerek egyéniesítésével kell ennek az ellentmondásnak a feloldására törekedni.
- b) A tanulási nehézséggel küzdő tanulót meg kell tanítani a számára leginkább megfelelő módokon, módszerekkel tanulni.
- c) Segíteni kell a tanítónak a gyermeket, de ne az önállóságának a rovására, mert a siker csak a gyerek saját eredményéhez kötődve tudja kifejteni a pozitív hatásait!
- d) A pedagógusnak törekednie kell arra, hogy a gyermek ne kudarcként élje meg a tanulást és ne szorongjon, féljen a tanórán.
- e) A multiszenzoros (a látást, hallást, tapintást és a mozgásos érzékelést is bevonó) módszerek és eszközök működnek a leghatékonyabban a tanulási nehézséggel küzdő gyermekeknél.
- f) Fontos a tanulással kapcsolatos motiváció fenntartása.
- g) A tanító emelje ki a gyermek jó tulajdonságait, erősítse azokat a képességeit, teljesítményeit, amiben jó, jól tud, vagy jól teljesített.
- h) Meg kell előzni, hogy az osztálytársak csúfolják, bántsák, peremhelyzetbe szorítsák, kiközösítsék a tanulási nehézséggel küzdő gyermeket a közösségben.
- i) A tanuló érezze magát biztonságban a tanító jelenlétében; dicsérje, motiválja, ambicionálja őt a tanító – de mindig csak megérdemelten! Ehhez az kell, hogy a tanító megkeresse, felkutassa és „megláttassa” a tanulóval azokat a képességeit és teljesítményeit, amikben erősek, jók vagy éppen kiválóak. Mindezekkel erősítik a gyerek önbizalmát, ami a tanulási nehézségek leküzdéséhez is szükséges.
- j) A tanulási nehézségek az esetek többségében viselkedésbeli, magatartásban is megmutatkozó jelenségekkel is együtt járnak. Ha szükséges, kérje ki más szakember véleményét, tanácsát.
- k) A tanítónak meg kell előznie – a pedagógia eszközeivel –, hogy a szülők saját kudarcukként éljék meg gyermekük kudarcát.
- l) A tanítónak fontos felhívnia a szülők figyelmét arra, hogy a szeretetmegvonás, a szülői agresszió és az elutasítás csak mélyíti gyermekük tanulási nehézségeit.

5.1. Olvasási–szövegértési nehézség, írás–helyesírási nehézség

5.1.1. Leírás

Ahhoz, hogy pontosan érthetővé váljon, mit is jelent az olvasás–írás területén létrejövő tanulási nehézség, röviden szót kell ejteni az olvasástanulás idegrendszeri hátteréről. Az olvasás–írás (szövegértés–szövegalkotás kompetencia) igen összetett, igazán tanult emberi képességünk. A szóbeli nyelvet, beszédet, szinte észrevétlenül tanuljuk meg, ehhez rendelkezünk velünk született érzékenységgel, melyet a kezdettől direkt módon, a nyelvi fejlődéshez rendelt idegrendszeri struktúrák biztosítanak. Olvasástanuláskor – ellentétben a nyelv természetes tanulási folyamataival – idegrendszerünk nem egy „szűz”, hét éves korunk előtt még nem használt idegrendszeri területet bocsát rendelkezésünkre, hanem olyan neurális területeket, melyek az olvasás funkciójához legközelebb álló más készségek–képességek koragyermekkor óta történő kialakulásában aktívan működtek közre. Az olvasástanulás során ezek funkciója fokozatosan alakul át. Az új funkciók stabilizálásához megfelelő időre van szükség. Ellentétben tehát a beszéd tanulásával, az olvasás és a helyesírás optimális működésének kialakításához – tipikus fejlődés és kellően érett idegrendszer mellett is – hosszú időn át tartó, tudatos (a pedagógus által megfelelően irányított) tanítási-tanulási folyamatokra van szükség akkor is, ha vannak olyan gyermekek, akik látszólag maguktól tanulják meg az olvasás technikáját.

Az írott nyelv elsajátításának két alapfolyamata: (i) **A kódolás-dekódolás**, melynek feladata írás esetén a beszédhang betűre váltása, olvasás esetén a betű beszédhangra váltása (ezt hívtuk korábban olvasástechnikának és „ahogy mondjuk, úgy írjuk” helyesírásnak); (ii) **a szövegértés-szövegfeldolgozás**, melyben a dekódoláson már átment szöveg tartalma tudatossá válik, majd az így nyert tartalmat a gyakorlott olvasó képes összevetni korábbi ismereteivel, tapasztalataival is. Az elsős kisdíák képesek elsajátítani a betű-beszédhang megfeleltetés szabályait, de ennek teljes automatizálódása tipikus fejlődés esetén is csak a 4. osztályra szilárdul meg. A szövegértés-szövegfeldolgozás a teljes iskoláskoron át fejlesztendő, csak ezáltal tudja összekapcsolni a diák a korábban szerzett ismeretekkel és gondolkodási műveletekkel az éppen olvasott tartalmakat.

Az **olvasási–szövegértési, vagy a helyesírási nehézség**, olyan, kizárólag az írott nyelv elsajátításának szakaszát érintő, a két pszichikus alapfolyamat (kódolás-dekódolás és/vagy szövegértés) valamelyikében vagy akár mindkettőben létrejövő, **átmeneti tanulási nehézség**, mely elsősorban gyenge olvasási, helyesírási teljesítményben nyilvánul meg. Az olvasás–írás tanulás folyamata megtorpan, lelassul, a kisdíák nem sajátítják el társaival hasonló ütemben a betű-beszédhang megfeleltetés szabályait, és/vagy az összeolvasást. Az olvasás betűző marad, nem válik folyamatossá, betűcserék, kihagyások, sorrendi tévesztések jönnek létre. Ebben a folyamatban a szövegértés nehézsége lehet másodlagos következmény is, hiszen minél gyengébb az olvasástechnika (dekódolás), annál korlátozottabban fér hozzá az írott nyelvbe „rejtett” információhoz a diák, s ez önmagában is jelentősen csökkentheti a tartalom megértésének esélyét. Lehetséges azonban, hogy a kisdíák az olvasástechnika viszonylag kielégítő fejlődése mellett is társainál kevésbé érti az olvasottakat az előzetes tudás hiányosságai, vagy a szövegfeldolgozáshoz szükséges gondolkodási műveletek gyengesége miatt. Az olvasási-helyesírási nehézség ugyanakkor kizárólag viszonyfogalomként értelmezhető, ahol a gyermek nyelvi fejlődése, idegrendszeri funkciói nem térnek el jelentősen, ugyanakkor más belső vagy környezeti okok miatt átmenetileg nem tud megfelelni az olvasás–írás tanítási-tanulási folyamatban támasztott elvárásoknak. Az olvasási-helyesírási nehézség kialakulását jelentősen befolyásolják a következő környezeti tényezők:

- a) A gyermek szociokulturális háttere (pl. a nyelvi fejlődést és/vagy az olvasási kedv felkeltését nem ösztönző, esetleg korlátozott nyelvi kódot használó környezet). Amennyiben a családban nem mindennaposak a gyermekkel való beszélgetések, mese vagy verselés, éneklés, esetleg a gyermek környezete szűk szókinccsel, egyszerűsített grammatikai szerkesztéssel beszél, nem lesz elégséges a nyelvi fejlődés az írott nyelv elsajátítására.
- b) Az idegrendszeri érési folyamatokat figyelmen kívül hagyó, a közvetlen világot megismerő érzékelési folyamatokat elhanyagoló, helyette a virtuális világ (TV computer, okos telefon, videojátékok) korai és/vagy túlzott használatát megengedő, preferáló szülői magatartás.

- c) A tartós, rendszeres iskolai távollétek, bármilyen ok is áll a háttérben: pl. krónikus betegség, szülői elhanyagolás.
- d) Az olvasás-íráshoz szükséges nyelvi- vizuális és grafomotoros készségek előkészítő fejlesztéséhez kevés időt biztosító, a betűtanulást a képességbeli előfeltételek megteremtése nélkül sürgető tanítói magatartás.
- e) A magyar nyelv sajátosságaihoz nem alkalmazkodó olvasástanítási módszer (pl. nem veszi figyelembe a betűtanítási sorrend kialakításakor a homogén gátlás jelenségét).
- f) A neurális fejlődés törvényszerűségeihez nem alkalmazkodó, az olvasáshoz szükséges nyelvi és vizuális készségek megelőző fejlesztésére vagy a betű-beszédhang kapcsolat megszilárdítására, az összeolvasásra kellő időt, gyakorlást nem biztosító olvasástanítási folyamat.

A gyermeki fejlődésben mutatkozó enyhe eltérések is vezethetnek átmeneti nehézségekhez az írott nyelv (olvasás és helyesírás) elsajátításában:

- a) Korai beiskolázás miatt az idegrendszer éretlen az olvasással járó kettős elvonatkoztatási folyamat feldolgozására.
- b) A látás korrekciója miatt kapott új szemüveg (pl. Prizmás szemüveg) megszokásának folyamata egybeesik a betűtanulás intenzív szakaszával.
- c) Gyakori felsőlégúti megbetegedések átmeneti, enyhe, ám a beszédhang-feldolgozást érintő hallásromlással járnak, melyek visszavetik a betűtanulás sikerességét.
- d) A fókuszált figyelem (ez lehet elsődleges ok vagy pl. valamilyen aktivitászavar vagy más viselkedési-magatartási probléma következménye) megtartásának nehézségéből fakadó auditív-fonológiai vagy vizuális feldolgozási nehézségek, melyek miatt a kisdíáknak több időre és gyakorlásra van szüksége a betű-beszédhang kapcsolat és az összeolvasás elsajátításához.
- e) A szeriális sorbarendezés vagy a szenzoros integráció zavara, mely akadályozza a betű-beszédhang összekapcsolódást és a kezdetben szigorúan szekvenciálisan működő összeolvasási folyamatokat.
- f) Fel nem ismert fejlődési zavar (pl. a nyelvfejlődés vagy az intellektuális képességek zavara).

Az olvasás és az elemi helyesírás nehézsége egy töről, a betű-beszédhang kapcsolat, valamint az összeolvasás nem megfelelő voltából fakad. Amennyiben az **írás kivitelezésének nehézségeivel**, tehát nem helyesírási, hanem alaki problémával állunk szemben belső okként felmerülhet a mozgásos ügyetlenség, a mozgáskoordináció gyengesége.

Az olvasás, a helyesírás és az írástanulás nehézségeit számos másodlagos nehézség is követi. A kisdíák egyre több kudarcot él át, ennek hatására önértékelése, önbizalma fokozatosan leépül, tanulási motivációja csökken vagy teljesen elveszik, egyre növekszik teljesítményszorongása, a számára megugorhatatlan teljesítményelvárások frusztrációt, dühöt vagy éppen apátiát válthatnak ki akár már egy tanév leforgása alatt. Ezek nyomán magatartási, viselkedési, figyelmi problémák jöhetnek létre, melyek tovább rontják teljesítményét. Gyakori, hogy már csak az ilyen másodlagos, következményes nehézségek okán kerül a kisdíák szakértői vizsgálatra, pedig az írott nyelv elsajátítást érintő nehézségek jelentős részét meg lehetne előzni.

Sajnos még ma is tipikusnak mondható életút, hogy az olvasás, helyesírási nehézségekkel küzdő tanulók jelentős hányada csak a második osztályban vagy azt követően kerül szakértői vizsgálatra. A tanulási nehézség diagnózis kézhezvétele általában először harmadik osztályban történik meg. Az iskolák többsége tévesen úgy értelmezi, hogy az iskolai fejlesztő-segítő beavatkozás csak akkor jár a gyermeknek, hogyha már szakvéleménnyel rendelkezik. Ez sajnos így van még jelenleg jogi értelemben a törvény által kifejezetten „fejlesztő pedagógiai ellátásként” meghatározott BTMN-különjog vonatkozásában. Viszont a törvény szerint nagyon is lehetséges – és az alábbiakban látni fogjuk, hogy kiemelkedő jelentőségű is – a tanuló azon jogának érvényesülése, hogy a fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus (akár az iskolán belül, akár a pedagógiai szakszolgálatoknál) segítségét minél korábban igénybe vehesse. A pedagógiai szakszolgálatokról szóló 15/2013. EMMI rendelet a nevelési tanácsadásról, a logopédiai ellátásról és az óvodapszichológusi, iskolapszichológusi ellátásról szóló részekben a szakszolgálat „alapellátásként” írja le ezeket a szolgáltatásokat; tehát az igénybe vételüket a szakember által észlelt aktuális szükség alapozza meg és nem a

„szakellátáshoz” szükséges BTMN-t megállapító szakértői bizottsági szakértői vélemény. Jár tehát a gyermeknek, tanulónak szakértői vélemény elkészülése előtt is a neki szükséges pedagógiai, fejlesztő pedagógiai segítség! A gyermeket a probléma felismerését követően (nem csak a diagnózist követően) a lehető leghamarabb megelőző (preventív) ellátásban kell részesítenünk. A tanulási nehézség – ellentétben a tanulási zavarokkal – visszafordítható folyamat, ha a preventív megsegítés, fejlesztés időben, a szükséges képességterületeken végbemegy. Ellenkező esetben konzerváljuk a nehézségeket vagy akár súlyosbítjuk is azokat, tartós tanulási hátrányt okozva. Nem beszélve az ennek következtében létrejövő viselkedési, magatartási nehézségekről. Az Nkt. 27. § (5) bekezdése nyújt erre (a BTMN szakértői bizottság által készített szakértői vélemény előtti!) kötelező köznevelési szolgáltatásra jogalapot: „Az általános iskola és a középfokú iskola köteles megszervezni a tanuló heti kötelező óraszámát és az osztályok engedélyezett heti időkeret-különbözete terhére a tehetség kibontakoztatására, **a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására**, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók számára, továbbá **az első-negyedik évfolyamra járó tanulók eredményes felkészítésére szolgáló, differenciált fejlesztést biztosító egy-három fős foglalkozásokat.** „

Az óvodai életkorban a laikus szemlélő számára még nem minden esetben mutatkoznak az olvasási, helyesírási nehézségek vonatkozásban veszélyeztetettség jelei. A fent említett külső és/vagy belső okok valamelyikének fenn állása, ezek kombinációja a tanulási nehézség vagy zavar kockázatát jelenti. Így a 4. fejezetben már részletezett logopédiai szűrésen feltűnt gyermekek preventív fejlesztése mindenképpen indokolt, és a jogszabály szerint kötelező is már az óvodás korban. Ugyanakkor bizonyos funkciók, mint például szavak beszédhangokra történő bontása vagy a beszédhangokkal való manipulációs játékok az iskolaérettel válnak először lehetővé a gyermekek számára, így azokat csak az első iskolaévből látjuk kibontakozni, az ebben támadó nehézségeket is leghamarabb az első osztályban észlelhetjük.

Fontos, hogy az olvasási-helyesírási nehézség átmeneti problémáját (BTMN) lehetőleg tanítóként és szülőként is megkülönböztessük a fejlődési diszlexia, illetve a nyelvfejlődési zavar vagy más pszichés fejlődési zavar talaján kialakuló írott nyelvi zavartól (SNI). Jóllehet az olvasás-írás teljesítmény szintjén a jelenségek hasonlóan mutatkozhatnak, az egyén képességstruktúrájában, anyanyelvi fejlődésében kielégítő szülői és nevelési környezet mellett is (pl. nyelvfejlődési zavar esetén) jelentős eltéréseket találunk:

- a) A gyermek beszéd-nyelvi fejlődése jelentősen megkésik, (2 éves korára nem éri el aktívan használt szókinccse az 50-70 szót.
- b) Mondatalkotására még nagyóvodás korában is a töredékes, hiányos vagy a grammatikai szabályokat (nem csak a kivételeket) figyelembe nem vevő szerkesztés jellemző.
- c) Az összetett instrukciókat nem tudja feldolgozni, annak ellenére, hogy figyelmét jól koncentrálni. Hosszabb verbális kommunikációban (lehet akár 15 perc után is) nagyon elfárad, szinte kimerül, ezért csökken figyelem összpontosítása.
- d) Mondanivalóját gyakran helyettesíti gesztusokkal, rámutatással, élénk, már-már a bohóckodásig elmenő mimikával.
- e) Nehezen ragad meg szónál kisebb elemeket, pl. nem tud szótagolva mondókat mondani, vagy még első korában is nehezen választja le az első hangot a szóról vagy nem tud szavakat beszédhangokra bontani.
- f) Kerüli az óvodában a verbalitást igénybevevő játékokat.
- g) Nehezen jegyez meg verseket, rövid 1-2 mondatos szövegeket kívülről.
- h) Esetleg sok hangra kiterjedő artikulációs zavart mutat, mely makacsul fenn áll, fejlesztés hatására is nehezen javul.

A fejlődési diszlexia és a nyelvfejlődési zavar az anyanyelv-elsajátításhoz kapcsolódó idegrendszeri funkciók tipikustól való jelentősen eltérő fejlődése miatt (akár fennáll genetikai ok akár nem) tartósan fennálló súlyos, specifikus tanulási zavar, az egyéb pszichés fejlődési zavar SNI-kategóriába tartozik. A fejlődési diszlexia megfelelő logopédiai, gyógypedagógiai beavatkozás mellett jelentősen fejleszthető, azonban meg nem szüntethető, nem csak az

olvasást és a helyesírást, de az írott nyelvi feldolgozás minden iskolai és iskolán kívüli területét (a közismereti tárgyakhoz kapcsolódó tankönyvi tanulástól a bevásárlásig) súlyosan befolyásoló zavar.

5.1.2. Fejlesztési irányok

Az olvasási, helyesírási nehézséggel küzdő diákok segítésében döntő szerepe van az őket tanító pedagógusoknak. A mindennapi pedagógiai munkát segíti, támasztja alá elsősorban tanácsadással, másodsorban készségfejlesztéssel, és ha szükséges reedukációval a fejlesztő pedagógus (gyógypedagógus).

Magyarországon is elterjedőben van (más európai országokban napi gyakorlat), hogy a nehézségek, zavarok kezelése mellett az iskola alsó szakaszában (1-2. osztály) az olvasástanulást megelőzően a fejlesztő pedagógusok szűrést végeznek a tanulási kockázatok megelőzésére. Az így kiszűrt gyermekek csoportos preventív megsegítést kapnak, így később a szakszolgálatokhoz már jóval kevesebb gyermek jut el vizsgálatra, mivel a nehézségek nagy részét már az iskolában megelőzik, kezelik. Csak a súlyos tanulási zavarokkal küzdő tanuló kap szakértői véleményt. A törvényi háttér, a szűrőeljárások hazánkban is rendelkezésre állnak, az egyes iskolák belátásán múlik, mire helyezik a hangsúlyt az ellátásban. A szűrésre több alternatíva is kínálkozik: DIFER szűrőeljárás, a Lőrík József által kidolgozott Szó? Nem szó? eljárás, mely a szóolvasás hatékonyságát méri, valamint a Lőrík féle Nyelvi tudatosság teszt.

A DIFER a legelterjedtebb ezek közül. A 2019/2020. tanév rendjéről szóló 11/2019. (VII.3.) EMMI rendelet 10. § (6) bek. szerint: *"A tanuló eltérő ütemű fejlődéséből, fejlesztési szükségleteiből fakadó egyéni hátrányok csökkentése, továbbá az alapkészségek sikeres megalapozása és kibontakoztatása érdekében az általános iskolák 2019. október 11-ig felméri azon első évfolyamos tanulóik körét, akiknél az óvodai jelzések vagy a tanév kezdete óta szerzett tapasztalatok alapján az alapkészségek fejlesztését hangsúlyosabban kell a későbbiekben támogatni, és ezért a tanító indokoltnak látja az azt elősegítő pedagógiai tevékenység megalapozásához a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer alkalmazását."* Az utolsó méréskor a **91109** első évfolyamos tanuló közül **31348** tanuló esetében a DIFER felvételre került. (Tehát nagyságrendileg minden harmadik tanuló szűrése megtörtént.)

Minden tanuló esetében fontos a tanulási folyamatok alaphangulata. Általánosan elmondható, hogy szorongás és feszültségmentes, elfogadó, a gyakorlásra és nem a megmérettetésre hangsúlyt helyező légkörben jó tanulni. Ahol nincs megítélő, inkább fejlesztő értékelés. Az ilyen légkör maga is megelőzhet tanulási nehézségeket, vagy azok súlyosbodását jelentősen befolyásolhatja. Szintén csökkenti a szorongást, ha az olvasási-helyesírási nehézségekkel küzdő diák a felső tagozattól kezdve használhat akadálymentesítő eszközöket (pl. laptop, felolvasóprogram) a tanórák és az otthoni tanulás során. A tanulás iránti öröm a gyermek életörömének egyik fontos kifejeződése – már, ha az intézményes oktatás ezt engedi neki...!

Az olvasás-helyesírási nehézséggel küzdő tanuló számára legfontosabb a differenciálás az órai és az otthoni munka adásakor egyaránt. Ugyanis „megfelelően tápláló” (a gyermek aktuális képességszintjével sikeresen megoldható) feladat nélkül gyorsan elveszik a tanulási motiváció. S ez egyre halmozza a nehézségeket, valamint másodlagosan megjelennek a viselkedési problémák, de akár pszichés zavarokat (depresszió) is okoz a tartós teljesítményfrusztráció. Emellett azonban fontos tudni, hogy a tanítók és a szaktanárok magával az órai munka szervezésével, a tananyag feldolgozás módjaival is sokat segíthetnek az ilyen diákoknak. Az egyszerű, jól átlátható, jól strukturált óravezetés és instrukció minden diáknak segítség. Szintén elsődlegesen a tanító és a szaktanár feladata a tantárgyi felzárkóztatás, az egyéni vagy kiscsoportos gyakorlóórák tartása, hiszen ő tudja leginkább, milyen tananyagot, milyen módon adott át a diákoknak, így azt is, milyen más módon közelíthető meg még az a tananyagrészt. A reedukáció, tehát pl. a betűk és az összeolvasás rendszerszerű újratanítása valamint az olvasáshoz, íráshoz szükséges kognitív és nyelvi készséghiányok kiküszöbölése szintén fejlesztő pedagógiai kompetencia.

Az osztálytanító feladatai:

Az olvasás, helyesírási nehézségeivel találkozó gyermek megsegítése elsősorban az osztálytanító feladata. Itt mindenképp először a megelőzésre kell fókuszálnunk. Leghatékonyabb segítség, ha a pedagógus a gyermeki fejlődéstörvényszerűségeit messzemenőkéig figyelembe vevő preventív, proaktív, hézagmentes, a homogén gátlást lehetőség

szerint kiküszöbölő olvasás-írástanítási módszert választ, melyben kiegyenlített a hangoztatás, az analízis és szintézis folyamatok aránya. Mit is jelent pontosan ez:

- i) Preventív, mert széles alapú akusztikus-fonológiai előkészítést, végez még a betűtanítási szakasz előtt. Vagyis a beszédhangok egymástól való megkülönböztetését, a szavak beszédhangokra bontását, beszédhangokból történő összerakását, vagyis az úgynevezett fonológiai tudatosság fejlesztését preferálja a vizuális és grafomotoros előkészítés mellett. A fonológiai tudatosság a leghatékonyabb előrejelzője az olvasástanulás sikerességének. Minden diszlexiás gyermek gyenge fonológiai tudatosságbeli készségeket mutat (vizuális feldolgozási nehézségeket csak egy részük), míg a jól olvasók ügyesek az ilyen feladatokban. Annak ellenére, hogy az olvasáshoz szükséges nyelvi és vizuális készségek-képességek fejlesztése relatíve sok időt visz el, a betűtanulás gördülékenyebbé válik, gyorsabban szilárdul meg a betű-beszédhang kapcsolat.
- j) Proaktív, mert a fonológiai tudatossághoz kapcsolódó készségfejlesztést az előkészítő szakaszt követően a betűtanulás és az evidencia alapú (ahogy mondjuk, úgy írjuk) helyesírás tanulásának szakaszában is tovább folytatja, addig, míg második osztály végére az osztály viszonylag kiegyenlített képességeket mutat e tekintetben.
- k) Proaktív, mert nem siet el a betűtanítást, elegendő időt hagy a gyerekeknek a betű-beszédhang kapcsolat megszilárdítására, sok játékos feladattal (minden érzékleti területet bevonva: látás, hallás, tapintás, mozgás) szinte a „kisdíákok testébe költözteti a betűket”.
- l) Hézagmentes, mert csak olyan betűk szerepelnek az olvasnivalóban, melyeket a gyermekek már megtanultak, ahol a betű-beszédhang kapcsolat már megszilárdulóban van.
- m) Hézagmentes, mert nagy figyelmet fordít az összeolvasás tanulására és a magyar nyelv fonotaktikai szabályainak (szótagszerkezetének) megfelelő szótagtípusok, szótípusok olvastatásának gyakorlására is.
- n) Hézagmentes, mert a legkönnyebb szerkezetű (pl. pipa) szavaktól indulva fokozatosan nehezíti az egyre összetettebb szerkezetű és egyre hosszabb szavak olvasásával. Ugyanígy a történetek olvasását is fokozatosan nehezedő szövegekkel gyakorolja.
- o) Kiegyenlített, mert törekszik arra, hogy a már ismert szavakat a gyermekek szónál kisebb egységekből (pl. szótagokból, betűkből) is kirakják a gyakorlás során.
- p) Kiegyenlített, mert történetet addig nem olvastat, amíg a gyermekek néhány mondatos történetet megadott mondatókból nem képes összeállítani.
- q) Kiegyenlített, mert az olvasástechnikát sohasem gyakorolja öncélúan, minden olvasástechnikai feladat mellé rendel egyszerű szövegértési feladatot (pl. szótagolvasáshoz a szótagok szóvá való kiegészítését).
- r) A homogén gátlás lehetőségének a csökkentése érdekében figyelemmel van arra, hogy a magyar ÁBÉCÉ viszonylag sok betűt tartalmaz (44, míg az angol majdnem csak ennek a felét 24), ezért gyakoriak a beszédhangzók közötti akusztikus-fonológiai hasonlóságok, de jelentős számban fordulnak elő formai-vizuális hasonlóságok is a betűk között. A leginkább azokat a betűket tévesztik össze a gyerekek, melyek formai és akusztikus hasonlóságot is mutatnak. Az ilyen betűket egymástól időben távolabb célszerű tanítani, valamint egymástól is érdemes a két szempont szerint differenciálni, a gyermekekben is tudatosítva ezek különbségeit.

Ezen elveknek megfelelő, tudományosan is érvényes módszer jelenleg a Meixner-féle hangoztató-elemző összetevő módszer, mely a Játékház olvasókönyvek sajátja. Szintén megalapozott, kiegyenlített módszer az Adamikné és Gósy Mária által kialakított módszer (Mesék csodái), valamint a Mozaik tankönyvcsalád olvasókönyve. A többi, jelenleg forgalomban lévő elsős olvasókönyv több felsorolt kritériumnak sem felel meg, választásuk önmagában is növeli a tanulási nehézség kockázatát.

A betűtanítás pillanataiban nem tud az osztálytanító differenciálni, éppen ezért van nagy jelentősége a multiszenzoros (auditív-vizuális-taktilis-kinesztetikus) megerősítésnek és a kellő gyakorlási időnek. A gyakorlás során már fontos a legalább két különböző szinten működő, differenciált feladatadás, mely nem csak a mennyiségében, de azok nehézségi szintjében is képes alkalmazkodni a kisdíákok különböző képességeihez. Az olvasástanítás során sikerorientált fejlesztésre kell törekednünk, hogy kialakítsuk, fenntartsuk az olvasási kedvet, a gyermekek örömet leljenek abban,

hogy egy szót, mondatot elolvastak, felismerték annak értelmét. Az olvasóvá nevelést nem csak az önálló olvasás, hanem a tanító által rendszeresen mondott mesék, történetek is segítik, nem különben, ha maguk a gyerekek alkotnak akár szóban írásban történeteket (kreatív írás). Ezeket a fontos lépéseket csak a tanító tudja megtenni, semmilyen – egyébként jól felépített – fejlesztő pedagógiai munka nem pótolhatja azt.

A szaktanárok feladatai:

Az értő olvasás fejlesztése nem csak az olvasás-helyesírási nehézségekkel küzdő, de a tipikus fejlődésű gyermekek számára sem zárul le az olvasástanítás korszakával. Egészen középiskolás korig folyik tovább. Ennek fejlesztésében minden szaktanárnak jelentős feladata van. Minden szaktárgynak megvannak a jellemző kifejezései (szakszókincse), jellemzően használt nyelvi fordulatai. Ezeket ugyanúgy fel kell ismertetni, gyakoroltatni kell a diákokkal, mint olvasástanuláskor a szavakat. Fontos, hogy a szaktanár egy-egy tananyag feldolgozása során kiválassza azt a 10-15 legfontosabb kifejezést, melyet meg szeretne ismertetni a gyerekekkel és ezt változatos formában gyakoroltassa az órán. Segítse tanulóit, hogy az adott témakörbe bele tudjanak helyezkedni, megértsék a szaktárgy jellemző nyelvi fordulatait. Ugyanígy szükséges segíteni a szövegfeldolgozás másik szintjét, az összefüggések megértését is. Segítse, hogy különböző feldolgozási technikákat, tanulási technikákat próbálhassanak ki a diákok egy-egy tananyag rész tényeinek és összefüggéseinek megértésére, megjegyzésére. Segítse, hogy képességek szerint heterogén csoportokban dolgozhassanak a gyerekek, így mindenki a saját lehetőségeinek megfelelő feladatot kaphat, mégis minden diák számára összeáll a teljes ismeretanyag. Így minden tanuló sajátjának fogja érezni az adott tananyagot. Az olvasási-helyesírási nehézségekkel küzdő diákoknak lehetőség szerint nyelvtől teljesen (pl. képregény rajzolás megadott kockaszámmal) vagy majdnem teljesen független (pl. gondolattérkép, idővonal) házi feladatokat ajánljunk fel. Tapasztalni fogjuk, milyen sok és ügyes munkára képesek, ha a feladatokat ilyen módon „akadálymentesítjük” számukra.

Fontos, hogy minden diák meg tudja mutatni, milyen tudásra tett szert egy-egy témakörben. Igyekezzünk olyan beszámolási módot választani az olvasási-helyesírási nehézségekkel küzdők számára, melyekben nem akadályozottságuk, hanem képességbeli erősségeik mentén dolgozhatják fel a tananyagot. Kérjünk kérdéseket a többiek számára vagy szóbeli beszámolót, esetleg a legfontosabb öt mozzanatról készített rajzot, címmel, stb.. A felső tagozaton a reális önértékelés kialakítását nagyban segíti, hogyha a felajánlott feladattípusok közül maguk a diákok választanak.

A fejlesztő pedagógus feladatai:

- a) hospitálásokkal, szakmai megbeszélésekkel segítik az 1.-2.-os osztálytanítókat, hogy az írás – olvasás tanulásában kockázatot hordozó kisdíákot hamar felismerjék;
- b) pedagógiai szűréseket végeznek az első-második osztályban (Pl. DIFER, Fonológiai tudatosság szűrés);
- c) segítséget nyújtanak a tanítóknak, hogy az órai előkészítő készség-képességfejlesztés valamint a betűtanítás során milyen játékokat, gyakorlatokat alkalmazhatnak a kockázat csökkentésére, a nehézségek megelőzésére;
- d) kéttanáros modellben segíthetik az írás-olvasásórakon (vagy azok egy részén) a tanulási nehézségek megelőzését, ha segítenek a tanítónak a differenciálásban;
- e) segítik a szaktanárokat a differenciált tananyagfeldolgozás, feladatadás és számonkérés kidolgozásában;
- f) egyéni fejlesztési terv alapján kognitív és nyelvi készség-képességfejlesztést végeznek azoknál a kisdíákoknál, akik a tanórai készségfejlesztés és differenciálás ellenére is nehézségeket mutatnak;
- g) egyéni fejlesztési terv alapján teljes vagy részleges reedukációt végeznek azokkal a kisdíákokkal, akiknél a tanórán kellő körülményekkel végzett betűtanítás nem vezetett eredményre;
- h) segítenek a diákoknak a tanulási folyamatok akadálymentesítésében: pl. kipróbálják a különböző tanulási vagy mnemotechnikákat, alkalmazzák azokat egyes konkrét tananyagrészek megtanulásához,
- i) megtanítják az infokommunikációs akadálymentesítésre szolgáló eszközök használatát, pl. felolvasóprogramok, helyesírás ellenőrző, hangfelismerő jegyzetkészítő, stb.;

- j) szükség esetén szakértői vizsgálatot, vagy felülvizsgálatot kezdeményeznek, ehhez fejlesztő pedagógiai véleményt készítenek.

A fejlesztő pedagógusnak összességében az olvasási-írási nehézségekkel küzdő diákok gondozása során arra kell törekednie, hogy az általános iskola alsó szakaszában az olvasás-írás tanulás mögött álló szenzo-motoros, kognitív és nyelvi készségek-képességek fejlesztésével járuljon hozzá az írás-olvasás tanulás sikeréhez. Az alsó tagozat második felében a készségfejlesztés mellett a reedukációs folyamatot is kézben tartva, a rosszul rögzült betű-beszédhang kapcsolatokat – közvetlen sok csatornás tapasztalatszerzéssel segítve meg az elvonatkoztatási folyamatot – újra feldolgozza, az összeolvasást újratanítja. Betűdifferenciálást és ennek megfelelő olvasási, helyesírási vagy szövegértési gyakorlatokat is gyakran végez ebben az időszakban. A felső tagozat során folyamatosan segíti a diákot az önálló tanulási stratégiák kialakításában, melyhez nem csak a tanulási technikák, hanem a megfelelő tanulási környezet és timing (időbeosztás) kialakítása, és az infokommunikációs akadálymentesítő eszközök használatának gyakorlása, illetve a WEB verbális információkeresés, feldolgozása hatékony technikáinak megtanítása is hozzátartozik. A fejlesztő folyamat közben felső tagozattól kezdve mindig törekszik a metakészségek fejlesztésére, hiszen a tartósan tanulási nehézségekkel élő fiatalnak nagy szüksége van arra, hogy pontosan ismerje erősségeit és gyengeségeit, reális önértékelést és megküzdési stratégiákat építsen ki (vagyis erősségeivel képes legyen gyengébb képességeit kompenzálni). Ezeket a tanulás vagy később a munkája során ki egyenlítően tudja kezelni.

5.1.3. Ajánlott pedagógiai segítség

Ahogy azt már előzőleg leírtuk, a pedagógiai segítség fókuszpontjai a különböző életkorokban mások és mások. Az alábbiakban területenként nézzük végig, milyen módszereket, feladattípusokat érdemes alkalmazni az olvasás-helyesírás nehézségével küzdő diákok differenciált oktatásában. Ezek a módszerek azonban a többi diák hasznára is valnak, élményszerűvé, színessé teszik az órákat.

- a) **A beszédhangokból indulunk ki az előkészítés során,** sokat játszunk a szavakon belüli kisebb elemekkel, a szavak szótagokra, beszédhangokra bontásával, rímek felismerésével. Hiszen a szóbeli beszéd elemeinek „kihallásából” felismeréséből indul ki az olvasás tanítás. Ezt változatos módon mozgással is összeköthetjük, pl. a gyerekek leugorhatják a szótagszámot, szótagszám szerint csoportosíthatják a képeket, hozzátehetünk egy szótagot, elvehetünk egy szótagot a szóból, hogy egy új szót kapjunk. összekeverhetjük egy szó szótagjait, hogy azután helyes sorrendbe rendezzük. Halandzsa szavakat (álszavakat, pl. varázsigéket) is szótagolhatunk, a rövidebbeket hangokra bonthatunk. Szavak szótagszámát beszédhangzó számát korongokkal kirakhatjuk, megnevezhetjük az egyes korongokhoz tartozó szótagot, beszédhangzót. Megnevezhetik az első, az utolsó beszédhangzót. Már nehezebb, ha pl. a 3. vagy az 5. hangzó megnevezését kérjük. Vagy, hogy pl. az első vagy az utolsó hangzót cserélje ki egy másikra, úgy, hogy újabb értelmes szót kapjon. Ezeket a játékokat általában nagyon szeretik a gyerekek, ha rendszeresen, csak rövid 5-10 perces ilyen feladatokat iktatunk a magyar órákba, akkor a betűtanulás és az evidencia alapú helyesírás sokkal gyorsabb fejlődésnek indul, kevesebb lesz a hangzás utáni tévesztés.
- b) **A betűtanulásnál a multiszenzoros érzékelteésből indulunk ki,** melyhez főként a látás, hallás, tapintás és mozgásérzékelés csatornáit kapcsoljuk össze. Lejárjuk, testünkéből kirakjuk, fonaltetüként vagy agyagbetüként tapintjuk, hátra, tenyérbe, vizes kézzel papírra, zseblámpával falra írva felismerjük, gyurmából megformázzuk, lábbal lerajzoljuk a betűket. Mindeközben mindig az adott betűhöz tartozó beszédhangot hangoztatjuk.
- c) **A fonológailag vagy vizuálisan összetéveszthető betűket egymástól tudatosan differenciáljuk,** érzékeltejük a gyermekekkel a két hang kiejtése közti hasonlóságokat és különbségeket (pl. pattan a nyelvünk, vagy nincs akadály, morog a torkunk vagy nem), majd a két betű formájában, elhelyezkedésében mutatkozó hasonlóságokat és különbségeket (melyik vonalközben lakik, milyen elemekből áll). Majd ezt követően oppozíciós szavakat is olvasunk a betűkkel (pl. a-á esetén: vall-váll, sas-sás). Ezeket a szavakat legalább szóban mindig mondatokba is helyezzük utána, mivel a fonémáknak jelentés megkülönböztető szerepe van a nyelvben.
- d) **A folyóírás előkészítésénél gondolunk arra, hogy első osztályban még a kézközépcsontok csontosodása nem indul meg,** ezért nem célszerű a kis vonalközben vékony ceruzával írni a füzetbe, mert a porcos részek könnyen eldeformálódhatnak. Preferáljuk a lendületes, nagy ívű betűforma gyakorlást: betűfestés legalább 14-

es lapos ecsettel, betűrajzolás vastag ceruzával, postaironnal 3 részre hajtott csomagoló papírra, betűírás homok- vagy lisztálcába, betűírás zsírkrétával, lábbal. Csak, mikor már a biztos lendület és kötésformák megjelentek, akkor érdemes lekicsinyíteni a betűket a füzetbe, de akkor is célszerű először nagyobb vonalasba írni.

- e) **Az olvasástechnika feladatát mindig kössük össze valamilyen szövegértési feladattal.** Például betűolvasáskor mondjunk szavakat az adott betűvel, betűdifferenciáláskor keressünk együtt oppozíciós szópárokat. Szótagolvasásnál egészítsük ki az adott szótagot szóval, úgy, hogy az legyen az első, utolsó vagy középső szótag a szóban. Ha ez nehéz, mondjunk egyszerű meghatározásokat, melyek segítségével a gyerekek könnyen rájönnek a kiegészítésre. Az írott nyelvi nehézségekkel küzdő diákok szoronganak a hangos olvasástól, sok frusztrációtól kíméljük meg őket, ha nem az osztály előtt olvasnak, csak kisebb csoport, vagy csak a tanító előtt, akinek – nyilvánvalóan – tudnia szükséges, hol tartanak épp a dekódolás fejlődésében.
- f) **Minden olvasási feladathoz kapcsoljunk analízis-szintézisgyakorlatokat.** szótagokból szavakat, szavakból mondatot, mondatokból ok-okozati összefüggést, összetett mondatot vagy rövid 3-5 mondatos történetet rakjunk össze. Ezeket a feladatokat fontos valódi manipulálással összekötni, tehát, hogy valóban mondatcsíkokból álljon össze a történet a gyerekek számára. Csak ezután kezdjük rövidebb szövegeket tartalmilag is feldolgozni.
- g) **A szövegfeldolgozásban változatos technikákkal éljünk,** a lehető legritkábban alkalmazzuk a hagyományos kérdés-kikeresés-válaszírás technikát. Ez mozgatja, fejleszti legkevésbé a nyelvi értést, nem aktivizálja a szöveggel kapcsolatos előzetes tudást, egysíkúvá, érdektelenné teszi az olvasás élményét. Helyette használjunk a szöveg jellegének megfelelően más szövegfeldolgozó technikákat, mint pl.:
- címadás (akár bekezdésként is)
 - bekezdésként kulcsszó, kulcsmondat megfogalmazása,
 - idővonal összeállítása,
 - bekezdésként a diákok fogalmazzanak egymásnak kérdéseket,
 - eseményképek, képregény rajzolása fontosabb eseményeként,
 - az események csoportos élőképben vagy rövid némajátékban való megjelenítése, a többieknek fel kell ismerni belőle a jelenetet,
 - az egyes szereplők, helyszínek egymáshoz való viszonyát pókhálóábrán megjeleníteni,
 - az események láncolatáról vagy a közöttük lévő összefüggésekről pókhálóábrát készíteni,
 - befejezést vagy elágazásokat írni a cselekményhez ugyanazokkal a szereplőkkel,
 - szereplőkről portrét készíteni rajzban és tulajdonságjegyzékkel egyaránt.
- h) **A hagyományos szövegértési feladatoknál a kérdéseket a különböző gondolkodási műveletek szerint megválasztani:**
- egyszerű információk kikeresése,
 - összetett, de expliciten a szövegben megjelenő információk kikeresése,
 - explicit, de több mondatban megjelenő információ-kapcsolat felismerése,
 - implicit összefüggések felismerése,
 - szereplők, író szándékának felismerése,
 - a szöveg olvasóra való hatásának felismerése,
 - önreflexiók a szöveg tartalmára vonatkozóan.

Ezek a szintek minden rendszerszintű mérésben (kompetencia mérés, PISA-vizsgálat vagy akár a magyar érettségi is megjelennek. Az olvasási-helyesírási nehézségekkel küzdő diákoknak főként az implicit, összetett tartalmakkal vannak nehézségeik.

i) A szövegértés gyakorlását több típusú szövegen is érdemes gyakorolni:

- Elsőként olyan szövegeket válasszunk a kisdíáknak, melyek a mindennapi élethez kapcsolódnak, egyszerűen megfogalmazottak, akár vele is megtörténhetek volna, tehát saját tapasztalataihoz tudja kapcsolni. Az elemi szövegértési képességet ezeken gyakoroljuk be.
- Ezt követik az olyan ismeretterjesztő szövegek, melyekhez ábrák, képek, esetleg valamilyen táblázat, csatlakozik. Ezek segíthetnek a szövegértésben, alátámasztják a pontosabb megértést.
- Ezt követően olyan, még mindig általános ismeretterjesztő szövegeket használjunk, ahol már nincs képi, vagy más dokumentum jellegű alátámasztás.
- Végül jönnek az irodalmi szövegek, itt is először a kortárs irodalmat csak azt követően a korábbi korok irodalmát érdemes kiválasztani. Itt az elvont tartalmak, sajátos jelentésfordulatok képes beszéd megértése lehet nehéz, ezért ezek feldolgozásában való jártasság mentén válasszunk.

j) A helyesírás gyakorlásának lehetőségei: A helyesírás nehézségével küzdő gyermekek az olvasásnál jóval lassabban fejlődnek még a „füllel írható” (evidencia alapú) helyesírás terén is. Előfordulhat, hogy még 6. osztályban, amikor már olvasásuk folyamatossá válik, helyesírásuk még mindig gyenge marad. Mivel fonológiai feldolgozásuk gyenge, ezért a szabályok, esetek egyenkénti megtanulásával tudunk csak sikereket elérni. Ez igen sziszifuszi munka, a gyermekek számára csak akkor elviselhető, ha közben kreatív szövegalkotási gyakorlatokkal kötjük össze. Ezt általában szeretik a gyerekek, mivel sokuknak igen kreatív a fantáziája. Pl. a múlt idejű igék helyesírását azzal gyakoroltatjuk, hogy készítsen egy idővonalat, ahol minden fontosabb eseményt egy múlt idejű igével jelez. Ezt követően az órán mindig mondatokba fogalmazzuk az eseményeket, ahol immár mondatba ágyazva is megjelenik a múlt idő. Néhány óra alatt kész is lesz a novella. Az ilyen tudatos helyesírástanítás akár a középiskoláig is elhúzódhat. Ahol nem eredményes, ott mindenképpen térjen rá a diák a helyesíró programok használatára és digitális formában fogadjuk el tőle a munkákat.

k) A házi feladatok tekintetében a tanárnak nagy mértékletességet kell tanúsítania! Az írott nyelvi nehézségekkel küzdő diákok sokszor akár tíz, tizenötösöt is kell, hogy fordítsanak egy házi feladat megírására jól olvasó-író társaikhoz képest. Ezért mindenképpen jóval több időt kell adnunk egy-egy munka elkészítéséhez, vagy kevesebb feladatot. A mennyiségi csökkentés, vagy a többletidő adása mellett azonban fontos, hogy a diák képességeihez, már kialakított készségeihez alkalmazkodjon a differenciált feladatadás. Ebben nagy segítséget nyújthat a fejlesztő pedagógus, aki valóban a készségfejlesztéssel foglalkozik nap mint nap.

A fenti szempontoknak nem csak a magyar-tanításban kell érvényesülniük, hanem minden más szaktárgyban is, ahol zömmel írott anyagokból, tankönyvi leckéből tanulnak a diákok.

5.2. Számolási nehézség

5.2.1. Leírás

A számolási képesség olyan akusztikus-verbális-szimbolikus tevékenység, amelyet írásban is kifejezünk, olvasva is megértünk és mentálisan alkalmazunk.

A számolás nehézségei bármelyik osztályfokon előfordulhatnak. Amennyiben a tanulónál hosszabb ideig fennállnak a matematikatanulás problémái, indokoltá válik a szakértői vizsgálat kezdeményezése. A számolást érintő tanulási nehézség megállapítása a pedagógiai szakszolgálat járási tagintézményének tevékenységi körébe tartozik. A

diagnosztikus folyamat során a gyermek születése körüli és fejlődési adatai is feltárásra kerülnek, illetve az addigi események a matematika tanulásban, az eredmények alakulásában. Ezt követően a matematikai készségek vizsgálatára kerül sor. A folyamat része a pszichológiai vizsgálat is, a diagnosztikus folyamat szakértői véleménnyel zárul, amelyben leírásra kerülnek az eredmények és javaslatok. A vizsgálat zárulhat úgy is, hogy megállapítják, nincs különösebb probléma a számolásban, csak egy ismétlő, rendszerező és az új tananyagot feldolgozó időleges differenciálás, felzárkóztatás lehet szükséges. Ha azonban súlyosabb és tartósabb a probléma, a gyermeket továbbküldik a megyei szakértői bizottsághoz, ahol megállapításra kerülhet a matematikatanulás zavara. Fontos összegezni, hogy a számolási nehézség megnevezéssel lefedett problémakör nem azonos a specifikus – matematikatanulást érintő – zavarral (amely széles körben diszkalkulia terminussal jelölt).

A számolási nehézségre utaló jelenségek az iskoláskor előtt kevéssé mutatkoznak, de előjelek megfigyelhetők óvodáskorban is. A számolás nehézségeire, vagy annak kialakulására utaló, elsősorban a matematikatanulás során észlelhető jelenségek, amelyekre a pedagógusnak érdemes figyelnie:

- a) az észlelés és figyelem, emlékezet (különösen a számemlékezet) problémája
- b) nagy- és finommozgás zavarai
- c) szókinccse, kifejezőkészsége szegényes, kialakulatlan relációs szókinccs
- d) a beszédértés nehézségei (különösen a matematikai alapfogalmak, műveletek és mennyiségi relációk bizonytalan értelmezése)
- e) bizonytalan tájékozódás saját testen, térben, síkban és időben
- f) számlálásnál kialakulatlan mozgás-beszéd koordináció, számok felcserélése, kihagyása
- g) bizonytalan globális mennyiségfelismerés saját testen és tárgyakon
- h) bizonytalan, kialakulatlan mennyiségállandóság
- i) mennyiség-számnév egyeztetés nehézkes
- j) soralkotása hibás folytatása, szabályának megfogalmazása nehézkes
- k) munkatempója lassú, feladatok megoldásában segítséget igényel.

A felsorolt problémák eltérő erősségekben elszigetelten, de egyidejűleg is megjelenhetnek. Ha nem ismerik fel, és nem kezelik a nehézséget, a gyermek önértékelése károkat szenved (lustának, butának tartja magát), ez zavart okozhat szociális képességeiben és magatartásában.

5.2.2. Fejlesztési irányok

Elsődlegesen az osztálytanító, tanár feladata, tanórai kereteken belül. A nehezen tanuló diáknak felsőbb osztályfokon is szüksége lehet a segítségre.

Szükséges lehet a mozgás, a különböző érzékelési-észlelési csatornák, a figyelem és emlékezet teljes körű fejlesztése életkornak megfelelő (akár játékos) és változatos formában. A fejlesztési tevékenységek elsősorban az általános tanulási és specifikus számolási készségfejlesztést célozzák meg. Ideális esetben egymással kölcsönhatásban történik a képességek (pl. beszéd és kognitív) fejlesztése.

A kognitív képességek fejlesztése az iskolai oktatás valamennyi területén (pl. tanórán kívüli foglalkozások) esetében is lehetséges. A pedagógus feladata, hogy minden alkalmas helyzetben javítsa a kogníció rugalmasságát és akcióképességét. A tanulás során a különböző kognitív folyamatok egymással kölcsönhatásban mennek végbe.

Ezek a folyamatok: absztraháló képesség, strukturáló képesség, transzferáló képesség, kombináló képesség. Ezek alapműveletei kiemelt figyelmet kell, hogy kapjanak a fejlesztés során (matematikai példákkal):

ráismerés (számjegy felismerése különböző méretben), kiválogatás (logikai készlet zöld elemeinek kiválogatása), összehasonlítás (eltérő hosszúságú egyenesek összehasonlítása), csoportosítás (páros és páratlan számok), soralkotás (formák nagyság szerinti sorba rendezése), rendezés (konkrétól az elvontig), lényegkiemelés (szöveges feladathoz az adatok kiemelése), szabályalkotás (mértékegység-váltások), rendszerezés (tanult fogalmak alapján), tervezés (szöveges feladathoz megoldási terv), megoldások keresése (osztálypénz elköltésének lehetőségei), kijelentés és

kérdés (logikailag igaz - nem igaz állításokon), bizonyítás-érvelés (számok párosságának megállapítása), véleményalkotás (alternatívákról).

A fejlesztés kiemelt feladatai:

- a) A tanuláshoz szükséges képességek – mint kognitív képességek – felépítése, szokások kialakítása.
- b) A tanulás eszközeinek célszerű használata.
- c) Kíváncsiság ébrentartása, az önbizalom és reális énkép folyamatos megerősítése.
- d) Az alkotás örömeinek átélése.
- e) A matematika tanuláshoz szükséges fogalmak fokozatos megismertetése.
- f) A tantárgy iránti tanulási kedv folyamatos szinten tartása. Az önfejlesztés igényének támogatása, értékelése. Az önismeret, az önszabályozás képességének fejlesztése.
- g) Az eredmény ellenőrzése. (A matematikai eredmény egzakt kategória és magának az ellenőrzés folyamatának is lehet fejlesztő hatása.)
- h) Mindennapos matematikai problémák megoldása.

5.2.3. Ajánlott pedagógiai segítség

Ajánlott az adaptív oktatás alkalmazása, amely az oktatás minden szereplőjének igényeit figyelembe vevő rugalmas pedagógiai tevékenységrendszer. Az iskola pozitív szocio-emocionális klímája (pl. nyílt kommunikáció), a gyermekekhez alkalmazkodó tanítás (pl. terhelhetőség figyelembe vétele) és az eredményes tanuláshoz szükséges magatartás kialakítása (pl. aktivizálás a tanulás és tanítás módjának változtatásával) nagymértékben támogatják a tanulási folyamat sikerességét. A legideálisabb feldolgozási, gyakorlási lehetőséget az individuális tanítás alkalmazása biztosítja minden gyermek számára. Ez elsősorban a tanulói aktivitás lépéseire illeszkedve határozza meg a pedagógus tevékenységi körét (mint követelmények átláthatóbbá tétele, nyitott tanulási formák alkalmazása, a lépések analitikus minősítése – formatív értékelése, a követelményen való változtatás lehetőségének nyújtása, eredmények személyre szabott megerősítése, szummatív értékelés).

Számolási nehézség esetén szükséges a differenciálás akár segítségadásban, feladatok, tevékenységek, szociális keretek, tanulási stílus, célok szintjén és az értékelésben. A pedagógus szorosabb együttműködése a szülőkkel szintén facilitáló lehet. A sikerességhez elengedhetetlen a tanulói motiváció erősítése, és az önértékelés fejlesztése.

Ki kell alakítanunk a matematikára vonatkozó, helyes tanulási szokásokat:

- kellő pontosságú becslések a számítások és mérések előtt,
- a feladatmegoldás helyességének ellenőrzése,
- anyanyelv és szaknyelv adott szinten elvárható használata (nyitott, eleven fogalmak folyamatosan bővülő elsajátítása),
- a megfelelő gyakorlottsági szint elérése (azaz fogalmak és eljárások eszközként való használata),
- a feladatokhoz terv- és vázlatkészítés,
- a megoldás megfogalmazása,
- a tanuláshoz kapcsolható eszközök (vonalzó, körző) ismerete és megfelelő használata,
- a gondolatokkal való érvelés és cáfolás elsajátítása.

Számolási nehézség esetén hasznos pedagógiai módszertani segítségek lehetnek:

- a) Az apró lépésekben haladás, világosan soroljuk fel a következő lépéseket. Lépcsőzetesen felépített leckék. Több csatornán keresztül adjunk utasításokat. Adjunk meg mintafeladatot.
- b) Több idő biztosítása a gyakorlásra, a fogalmak kialakulásához, ne érezze, hogy sietnie kell. Ez azonban ne váljon unalmassá. Kapjon plusz időt a dolgozatra is, ez azonban ne haladja meg aktuális terhelhetőségét és az

órakeretet. Adjunk elegendő időt, hogy a tanuló a szóbeli kérdésekre választ tudjon adni. Mutassunk rá a fogalmak, a szókincs, a gondolatok között lévő kapcsolatokra.

- c) Csökkentsük a megadott feladatok számát.
- d) Fogalmak lassú, tapasztalatokkal gazdagított érlelése és a megfelelő (a hétköznapi és a matematikai kifejezést összekötő) szóhasználat. Ugyanazt a jelenséget, fogalmat több szituációban, változatos helyzetben mutassuk be, hogy a tanulók általánosítani tudják a tartalmukat.
- e) Alternatív tevékenységek biztosítása (például elődolgozat íratása; vagy más hasznos gyakorlat).
- f) Aktivításra, tevékenységre ösztönző eszközök alkalmazása.
- g) Segédeszközök használata gyakorló és számon kérő helyzetben egyaránt. Választhasson a számológép, papír – toll, vagy fejszámolás között. (A szakértői bizottság szakértői véleménye esetében ez amúgy is kötelezően alkalmazandó BTMN-különjog.)
- h) Megfelelő mennyiségű és minőségű szemléltetés egyénre szabott alkalmazása, sok kézzelfogható dolgot biztosítsunk, így könnyebben el tudja képzelni és meg tudja oldani a feladatot.
- i) Szöveges feladatok értelmezéséhez kiegészítő kérdések, ábrák használata.
- j) Egyszerűbb megfogalmazások alkalmazása. Alkalmazzunk sok gyakorlati példát az elvont fogalmak megértéséhez.
- k) Illusztrációk, szómagyarázatok készítése.
- l) Életközeli feladathelyzetek kialakítása. Problémamegoldó feladatok adása naponta.
- m) Ösztönözzük munkája ellenőrzésére, annak kivitelezésére való reflektálásra.
- n) Engedjük, hogy a füzet margójára írjanak, függőleges sorokba. Így könnyebb számukra a sorba rendezés, műveletvégzés, tehát kevesebbet hibáznak.
- o) Biztosítsunk sok helyet a dolgozatpapíron, hagyjunk helyet a számolásnak, ábrázolásnak.
- p) Minél változatosabb formában biztosítsuk a gyakorlást (verbális ismétlés, grafikus szervezők, gépies memorizálás, emlékeztető módok).
- q) Munkamód, tanulási technikák változatos alkalmazása, stratégiák tanítása (pl. mnemotechnika, optikus jelek, összetett stratégiák). Tanítsuk meg a feleletválasztós, a kitöltős és a szöveges tesztek, feladatok megoldására.
- r) Használjuk az IKT adta lehetőségeket gyakorlásra és tudáspróbára egyaránt.

5.3. Figyelmi nehézség

5.3.1. Leírás

A figyelmi képességnek különböző megnyilvánulási formái vannak. A **figyelmi nehézségek** is többféle formában jelentkezhetnek. Az érintett gyermekek, tanulók számára kihívást jelenthet, hogy az őket érő ingerek közül a megfelelőt kiválasszák a további, mélyebb feldolgozás számára (pl. az osztályteremben a tanár beszédét kiszűrjék a zajos háttérből, hogy a feladatmeghatározásra összpontosítsanak). Nehézséget okozhat a figyelem (szándékos) fenntartása hosszabb időszakon keresztül (pl. egy több percig tartó, kevésbé változatos gyakorlást, bevésést szolgáló feladat során), így a kezdeti, akár sikeres megoldások után a gyermek elterelődik a feladattól, hosszabb-rövidebb időre ki-kilép a helyzetből, vagy pedig romlik a teljesítménye (pl. egyre többet hibázik). Más esetben a figyelem irányának áthelyezése, azaz a figyelmi fókusz váltása okoz nehézséget. A figyelem megtapadására példa lehet, ha egy matematika feladatlapon sorozatos összeadások után kivonások következnek, és a gyermek figyelmen kívül hagyva a váltást, végig csak összeadja a számokat. Gyakran ehhez kapcsolódik a figyelem megosztásának problémája, amely esetén nehézséget okoz a párhuzamos válaszadás vagy feladatvégzés. A figyelem megosztása azt jelenti, hogy egyidejűleg több műveletet hajtunk végre (pl. biciklizés közben tudunk beszélgetni) és a különböző műveletekre különböző mértékben figyelünk (pl. forgalmi akadály esetén a társalgás helyett a biztonságos kerékpározásra összpontosítunk). Megint más esetben a szűkebb figyelmi kapacitás okoz nehézséget, vagyis a gyermek egyidejűleg a szükségesnél kevesebb dolgot képes figyelmével befogni. Csökkent figyelmi terjedelem esetén például gondot jelent

2-3 számnál több elemből álló sorozatok figyelemmel kísérése. A fenti problémák viszonylag egymástól elszigetelten, de akár kombinált módon is megjelenhetnek.

A figyelmi nehézség kategóriába sorolt jelenségek eredetüket tekintve másodlagosak vagy nem specifikusak, tehát ez esetben a figyelmi működés eltérései általánosabb tényezőkkel (pl. az idegrendszer fejlődési késése, alacsonyabb értelmi képesség, érzelmi, hangulati vagy motivációs problémák, testi betegség vagy tartós fájdalom) magyarázhatók. A figyelmi nehézség - a mögöttes kiváltó tényezők, illetve az azok befolyásolására tett megoldásmódok függvényében - időszakos is lehet (így például az érzelmileg megterhelő időszakot követően megszűnhet). A probléma gyakran hullámzó teljesítményszint, feladatértési problémák, fáradékonyág vagy "feledékenység" formájában jelentkezik. A figyelmi nehézség megállapítása, illetve a pedagógiai megsegítés módjára vonatkozó javaslattevél a szakértői bizottsági tevékenység keretében történik. A vizsgálat során feltárásra kerül a figyelmi nehézség gyökere, a háttértényezők ismerete ugyanis alapja a célirányos megsegítés megtervezésének. Fontos megjegyezni, **hogy a figyelmi nehézséggel lefedett problémakör nem azonos a figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral** (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, széles körben használt rövidítéssel ADHD). Az ADHD-ra utaló jelenségek tüneti képiének kialakulásában meghatározó a figyelmi, kognitív és viselkedéses kontrollfolyamatok működtetéséért felelős agyi hálózatok eltérő fejlődése és működése. Az ADHD szakértői bizottsági szakértői véleményhez kötött diagnózis, amely a megyei szakértői bizottsági tevékenység keretében kiállított szakértői véleményben foglaltak alapján a köznevelés rendszerén belül a sajátos nevelési igényhez rendelt többlétszolgáltatások igénybevételére jogosít.

5.3.2. Fejlesztési irányok

Figyelmi nehézségek esetén elsődlegesen a pedagógusnak az osztálytermen belül, a tanóra során kell megfelelő támogatást biztosítani a tanulónak. Emellett fontos, hogy - amennyiben szükséges - tantárgyi megsegítés is elérhető legyen. Tanórán kívül pedig a fejlesztő pedagógus egyéni és/vagy csoportban végzett fejlesztéssel támogathatja a tanulót.

Mind az osztályteremben, mind azon kívül a figyelem fejlesztését érdemes játékos formában megvalósítani.

- a) A vizuális (látási) figyelem fejlesztését szolgálhatja:
 - két kép közötti különbségek megkeresése
 - hasonlóak közül a pontosan ugyanolyanok megkeresése
 - egy adott forma megkeresése egy ábrán belül
 - kakuktktojás játékok
 - Mi változott? játékok
 - jelkeresés játékok
 - tárgyak válogatása megadott szempont alapján (szín, méret, forma szerint)
- b) Az auditív (hallási) figyelem fejlesztését szolgálhatja:
 - szópárok azonosságának megítélése
 - egy adott szóra való figyelés szóhalmazból
 - a szűkebb vagy tágabb környezetünk különböző zajainak megfigyelése
 - mondókázás, éneklés

5.3.3. Ajánlott pedagógiai segítség

Fontos egy olyan iskolai környezet kialakítása, amely figyelembe veszi és elfogadja a tanulói sokszínűséget (tanulói diverzitást), a gyermekek közötti különbségeket, eltérő képességeket és haladási tempót. Ehhez szorongásmentes, nyugodt, elfogadó, barátságos légkör kialakítása az elsődleges feladat.

- a) A tanulássegítés szempontjából a pedagógusnak érdemes figyelnie a következőkre:
 - Éber jelenlét legyen jellemző rá, amelynek következtében a pedagógus viselkedésével sugallja, hogy teljes mértékben jelen van, hatékonyan beavatkozik még a probléma kialakulása előtt.

- Fontos a megosztott figyelem képessége, amely lehetővé teszi, hogy egy-egy problémát úgy kezeljen, rendezzen el a pedagógus, hogy az ne zavarja a csoport nem érintett részének feladatvégzését.
- A tanóra vezetése során törekedjen az egyenletes tempóra. A tevékenységek legyenek lendületesek és változatosak.
- A tanóra vezetése során törekedjen a gördülékenységre. Ehhez például figyeljen a tevékenységek közötti váltás alapos megtervezésére.
- Ehhez jó eszköz lehet a közösen kialakított verbális vagy nonverbális (kéz- vagy hangjel, képes kártya stb.) jelek alkalmazása.
- A lassú tanulók tanítása során – mivel a figyelmi kapacitásuk jellemzően korlátozott –, a tananyagot célszerű az élményeikre, közvetlen tapasztalataikra alapozni.
- Az új ismeretek fokozatos, kisebb lépésekben történő közlése, a tananyag kisebb egységekre való bontása.
- Szükséges a tanítási módszerek gyakoribb váltogatása, emellett minél több ingermodalitás bekapcsolása, amivel jó esetben minden tanulási stratégiával bíró tanulót meg tudunk szólítani.
- Kevesebb feladat adása vagy ugyanannyi feladatra több idő biztosítása.

b) A tanórai motiválás technikái:

- a tanuló alapvető szükségletei legyenek kielégítettek (például: éhség, szomjúság, mozgásigény stb.)
- mind a tanterem, mind a gyermekek közössége nyújtson biztonságot a gyermeknek
- a pedagógus maga motivációs tényező (például: a kommunikációs stílusa, elfogadó attitűdje stb.)
- játékoság
- kognitív egyensúly kimotozítása olyan feladatokkal, ahol a diákok megbeszélhetik mit gondolnak egy problémáról, például: szóforgó kooperatív technika alkalmazásával
- világos, elérhető célok kijelölése a tanulók számára
- ismeretlen hozzákötése valami ismerőshöz, hogy a tanuló biztonságban érezze magát
- a rutinok mellett néha alkalmazzunk meghökkentést
- választási lehetőségek biztosítása

c) Néhány ötlet a tanórai figyelem fenntartására:

- A pedagógus járkaljon a teremben, miközben tanít.
- A nyugi labda, gyurmalin, vagy más, hangot nem adó eszköz automatikus babrálásának megengedése a figyelem fenntartását is segítheti.
- Törekedjünk az interaktivitásra, vonjuk be aktívan a tanulókat a tanulási folyamatba.
- Törekedjünk a tanulókkal szemkontaktusba kerülni miközben beszélünk.
- Érdekes a tanóra menetébe átmozgató gyakorlatokat beiktatni, akár egy mozgással kísért mondóka, akár egy légzőgyakorlat segítségével.

d) Fontos megtalálni az egyensúlyt az együttműködő, a versenyeztető és az individuális tanulásszervezés között. A diákok így készíthetők fel a lehető legtöbb élethelyzetre, hiszen a cél rugalmas személyiségek nevelése, akik bármilyen társas helyzetben hatékony interakcióra képesek.

- A kooperatív tanulás során a jobb képességű gyermekek tudása éppen annyira gyarapszik, mint azoké, akiket tanítottak. A módszer ereje éppen abban rejlik, hogy kihasználja a tanulók természetes megnyilvánulásait. Persze ehhez a pedagógusnak meg kell tanulnia azt, hogy hogyan irányíthat egy csoportokban működő osztályt, a titok a tanulásszervezésben rejlik. Kooperatív foglalkozásokon a diákok több időt töltenek a feladattal, mint a hagyományos órákon, hiszen a csoportokra és az egyénekre ruházza a felelősséget és elszámoltatja őket azzal, amit végeztek. Kiemelendő, hogy a pozitív csoportdinamika a kezdetben félénk, vonakodó diákokat is részvételre készíti.

- A gyermekek egyéni munka során egyéni feladattal dolgoznak, mely önállóan megoldandó. Kevésbé jó formája, amikor mindenki ugyanazzal a feladattal próbálkozik önállóan. Jó esetben differenciált feladatokkal készülhetünk, egyéni segítséget nyújtva a nehezen haladóknak. Utóbbi esetekben teljesen vagy részben egyénre szabott munkáról beszélünk (individualizált tanulás). Ezek biztosítják az előrelépés lehetőségét minden gyerek esetében saját magukhoz képest.
- Párban folyó tanulás esetén két tanuló működik együtt valamely tanulmányi feladat megoldásában. Páros munka esetén két azonos képességű gyermek dolgozik együtt, míg ha két különböző képességű gyermek, akkor tanulópárról beszélünk. Mindkettőt meg kell, hogy előzze a pedagógus mérlegelése a párok összetételével, ill. a feladat meghatározásával kapcsolatosan. Mindenképpen jó terep a gyerekek számára ahhoz, hogy az együttműködésben gyakorlatot szerezzenek és előkészüljenek a csoportmunkára.
- Differenciált egyéni rétegmunka során a tanulók rétegekben önállóan, azonos feladatokkal dolgoznak. Maximum 3-4 réteget érdemes létrehozni. Egy rétegbe tartozó tanulók hasonló szinteken állnak, hasonló ismeretekkel rendelkeznek, tehát jól tudják követni a pedagógus és egymás munkáját. A rétegmunka lehetővé teszi az elmélyült, önálló tanulást, hiszen mással foglalkozhat a tehetséges, a jó ütemben vagy a lassabban haladó társuk is.

5.4. Beilleszkedési, magatartási nehézség

5.4.1. Leírás

Ahhoz, hogy meghatározhassuk a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség jogi fogalomban rejlő beilleszkedési és magatartási nehézség jelentését, szükséges az alapfogalmak tartalmának leírása is. A fogalmak meghatározása nehéz, mert a mindennapi használatban több terminológia szinonimaként jelenik meg, miközben szakmai tartalmát tekintve jelentős eltérést mutatnak egymástól. Ezek a következők: viselkedés, magatartás, beilleszkedés. A legtágabban értelmezhető viselkedés fogalom tisztázásából indulunk ki, és haladunk a szűkebben értelmezhető magatartás és beilleszkedés fogalmak felé.

A szűken értelmezett viselkedés az egyén mások számára mutatott különböző mértékben kontrollált megnyilvánulásai. Ezek háttérben rejlenek a tanult, (szűkebb és tágabb) környezete által meghatározott erkölcsi normái, értékei, motívumrendszere, valamint személyiségének sajátosságai is. A viselkedés tágan értelmezve az egyén valamennyi választ, reakcióját magában foglalja a külső és belső környezet változásaira. Ez alapján az embernél három viselkedési szintet különböztethetünk meg: 1) a vegetatív működések, melyek az agy kéreg alatti részei által szabályozottak, és általában akaratlanul nem kontrollálhatók (pl. keringés, légzés, pupillák működése, szemhéj lecsukása). 2) a motoros, cselekvéses reakciók, melyek a vázizomzat és a bőr bizonyos részeinek akaratlan és akaratlagos megnyilvánulásai (pl. mimika, gesztus, testtartás, tekintet irányítása, hely- és helyzetváltoztatás). 3) a verbális viselkedés, a többnyire akaratlagosan irányított beszéd. A motoros/cselekvéses és beszéd viselkedési szintek akaratlagos, tudatos szabályozása a magatartás. Melynek kialakulásában jelentős szerepe van a tanulási folyamatoknak és a kognitív funkciók fejlettségének (pl. gondolkodás, problémamegoldás, végrehajtó funkciók, emlékezet, képzelet). Ezek nyomán alakul ki az érzelemszabályozás, a frusztrációkezelés, megküzdési stratégiák adaptív alkalmazása, az önszabályozás, az adaptív énfunkciók, és az attitűdök. Az adaptív énfunkciók a környezethez való alkalmazkodást szolgálják. Egyes elemek a jutalom függvényében alakulnak ki: a kitartás, a frusztrációs tolerancia, a késleltetés és a jutalmazás önszabályozása. Míg mások a büntetés elkerülésére szerveződnek: a viselkedési gátlás és a lelkiismereti funkció. Tehát a magatartás a viselkedésnek az a része, amikor kontrolláltan az adott helyzetben az egyén cselekvéses, verbális választ ad az ismert normák tükrében. A beilleszkedés az új helyzetben megnyilvánuló adaptív reakciók sokasága.

Miután áttekintettük az alapfogalmakat, rátérünk azok működésének sajátos tendenciáira, vagy nehézségeire, a kóros pszichés működésekre, a pszichopatológiára. A továbbiakban kifejezetten hangsúlyos lesz a zavar és a nehézség szavak megfelelő használata. A zavar minden esetben azokra az állapotokra vonatkozik, melyek súlyosak, tartósak és specifikus ellátást igényelnek (pszichológiai, pszichiátriai), míg a nehézség azokat foglalja magába, melyek kevésbé súlyosak, feltételezhetően nem tartósak, egy adott intervallumban észlelhetők és a megfelelő fejlesztő vagy terápiás foglalkozás hatására (esteleg a fejlődés folyamatában önmagától is) elmúlhatnak, megszűnhetnek.

A szakértői vizsgálat alkalmával a differenciáldiagnosztizálást a klasszifikációs rendszerek diagnosztikus kategóriáinak való megfeleltetés alapozza meg. Amennyiben a pszichológiai, gyógypedagógiai és orvosi vizsgálat során a gyermek pszichés státusza, a megfigyelés, az anamnézis, a kérdőíves és teszt eljárások, valamint a rendelkezésre álló pedagógiai jellemzés és szülői beszámoló alapján a viselkedést, a magatartást érintő eltérések jelentősek és egyeznek a diagnosztikus rendszerekben (DSM-5, jelenleg még BNO-10, DC:0–5TM) leírt kritériumokkal, akkor a **zavar** kifejezés jelenik meg az állapot jelölésében (pl. szorongásos zavar, oppozíciós zavar, viselkedési zavar). Ez a sajátos nevelési igény megállapítását eredményezi.

Amikor a magatartás szabályozása fejletlen, a viselkedés adaptivitása sajátos tendenciát mutat, a jelenségek a társas helyzetekben problémákat okoznak, de a diagnosztikus rendszerek kritériumait nem fedti le teljes egészében, akkor a **nehézség** szó jelenik meg az állapot leírásakor. Nézzük meg egy konkrét példán keresztül. Hat éves gyermek esetében az oppozíciós zavar diagnózis akkor mondható ki, ha a gyermek negativisztikus, ellenséges és dacos viselkedése legalább fél éven keresztül fennáll, amelyben a felsorolt jelenségekből legalább 4 megjelenik (önmérséklet gyakori elvesztése; gyakori vitatkozás felnőttekkel; gyakran aktívan szembeszegül a felnőttek elvárásaival vagy normáival; gyakran szándékosan bosszant másokat; gyakran és könnyen hibáztat másokat a saját hibáiért és rossz viselkedéséért; gyakran érzékeny és sértődékeny; gyakran dühös és megsértett; gyakran bosszúálló és rosszakaratú), továbbá klinikailag jelentős károsodást okoz a szociális, iskolai vagy foglalkozási működésben. Ha e jelenségek közül csupán egy-kettő tapasztalható a gyermeknél és nem áll fenn fél éven keresztül, akkor az oppozíciós zavar diagnózisa nem állapítható meg; így a gyermeknél nem áll fent a pszichés fejlődés zavara, azaz nem tekinthető sajátos nevelési igényűnek. Viszont a fenti jelenségek zavaróak a társas térben (problémát okoz az óvodai csoportban), társas kapcsolati problémákat alakít(hat) ki, melyek a magatartás-szabályozás fejletlenségét, illetve magatartásszabályozási hiányosságokat jelzik, így beilleszkedési, magatartási nehézség állapítható meg.

a) Magatartási nehézség kialakulásának lehetséges okai:

- a gyermek fejlődése nem minden területen halad egyenletesen az elvárt, neurotipikus ütemben (pl. szociális készségek fejlődésének késése)
- emocionálisan megterhelő élethelyzetek, veszteségek, traumák (pl. költözés, új intézménybe kerülés; szülők válása, haláleset a családban)
- a család (nevelési stílus) és az intézmény által elvárt viselkedés (normák, szabályok) közötti jelentős különbség (pl. „alulszocializált gyermek”)
- a pedagógus és gyermek közötti „összeillési zavar” (pl. a pedagógus nem tudja kompetens módon a gyermeket kezelni, illetve nem megfelelő attitűddel fordul felé)
- tartós betegség következményeként (pl. szorongásra utaló jelenségek, szülőről való leválás problematikája)
- érzelmi, fizikai elhanyagolás következményeként
- érzelmi, fizikai, és egyéb módon okozott sérelmek és bántalmazást követően

b) A magatartási nehézségre utaló jelenségek:

- az intézményben elvárt szabályok, normák betartásának problémái (pl. indulatkezelési problémák, együttműködési problémák)
- társas kapcsolati problémák társakkal és/vagy felnőttekkel (pl. érzelemszabályozási nehézségek, szorongás, agresszió, verekedés, csúnya beszéd)
- szociális gátoltság, szociálisan visszahúzódó magatartás (pl. nehezen tud kapcsolatokat kialakítani, túlzott visszahúzódás a társas térben, kommunikációs gátoltság)

5.4.2. Fejlesztési irányok

- a) Kognitív funkciók fejlesztése (gondolkodás, problémamegoldás, képzelet, emlékezet, végrehajtó funkciók: pl. figyelem)
- b) Kommunikációs képességek fejlesztése (pl. miként fogalmazza meg a problémáját, miként kérjen segítséget, stb.)

- c) A szocio-emocionális kompetencia, érzelmi intelligencia fejlesztése
- d) Szorongásoldás
- e) Adaptív énfunkciók kialakítása jutalmazással
- f) Érzelemszabályozás fejlesztése
- g) Megoldásközpontú módszer alkalmazása készségek tanításával (pl. Kids' Skills, konfliktusmegoldási stratégiák, problémamegoldási stratégiák tanítása)
- h) Önbizalom, önértékelés fejlesztése
- i) Tanulási motiváció fejlesztése, a tanulás iránti attitűd felmérése

5.4.3. Ajánlott pedagógiai segítség

Amennyiben a beilleszkedési vagy magatartási nehézséget érzelmileg megterhelő élethelyzet okozza, ne terheljük feleslegesen tovább a tanulót, az elfogadó környezetben legyen a hangsúly. (Tudni kell, hogy ameddig a tanulóval szemben elkövetett bántalmazás vagy elhanyagolás folyamatosan vagy ismétlődően fennáll, addig nem várható, hogy a pedagógiai megsegítés eredményes lesz, ilyenkor elsődleges a gyermekjóléti, gyermekvédelmi jelzőrendszer megfelelő működtetése. Ez nem jelenti azt, hogy az érzelmi háttérviszonyok látszólagos változatlansága egy pillanatra is feleslegessé tenné az iskolai környezet elfogadó, megértő és segítő szándékú viszonyulását a gyerek nehézségeihez.)

Az elvárások ideiglenes csökkentése, a tempó lassítása, a túlingereltség elkerülése, plusz pihenőidő, feltöltődési lehetőség biztosítása, a kortárs bántalmazás megelőzése jelenthet segítséget; valamint legyen olyan bizalmi személy a tanuló környezetében, akinek jelezheti a nehézségeit, beszélgethet vele; illetve aki fel tudja mérni, hogy van-e szüksége szaksegítségre a helyzet feldolgozásához. Ugyanakkor a kiszámíthatóság ezekben az esetekben is kritikusan fontos, tehát beszéljük meg a tanulóval, hogy milyen könnyítéseket mikor, hogyan és meddig vehet igénybe, a szükségleteit hogyan, kinek és mikor jelezheti.

Konkrét pedagógiai módszerek a beilleszkedési vagy magatartási nehézség esetkörében:

- a) Közös szabályalkotás az osztályban, közösségépítés, bullying prevenció, problémamegoldási, konfliktuskezelési módszerek tanítása az egész osztálynak, a szabályok és a problémamegoldás módszereinek vizuális megjelenítése az osztályban, szocio-emocionális képességfejlesztés, érzelmi intelligencia fejlesztése a tanulási folyamatba ágyazottan is;
- b) A magatartásra vonatkozó szabályok megbeszélése, közös alakítása az érintett tanulóval, a következmények/jutalmazás rendszerének közös kialakítása, a fokozatosság elvének érvényesítése a magatartási nehézségek leküzdésében;
- c) A pedagógusok elvárásainak összehangolása, azonos magatartási szabályok, kiszámítható reakciók a különböző órákon és a szünetekben is;
- d) Beilleszkedési nehézség esetén pozitív szerepek megerősítése, társas kompetenciák fejlesztése;
- e) Egyértelmű, részletes szabályrendszer kialakítása vizuális képek, táblák, molinók segítségével; a rövid szabályok gyakori ismertetése, következetes betartatása, konkrét következménnyel való összekapcsolása.
- f) Napirend kialakítása előre megjelenített formában.
- g) A gyerek számára konkrét feladatok (pl. táblatörlés, terítékek elhelyezése, írószerek kiosztása, eszközök összegyűjtése) kijelölése a nap elején. (A módszer csak akkor ajánlott, ha a mozgásigény és/vagy pozitív szerep betöltésének szüksége ezt indokolja, és mindezek mellett: a gyerek szívesen csinálja! Vigyázni kell a módszertani egysíkúsággal ebben az esetben is, mert ha mindig csak ezt alkalmazzák mechanikusan, vagy kicsit is negatív felhang társul a feladathoz, akkor nagy mértékben kontraproduktív is lehet.)
- h) A pozitív megerősítés minden elvégzett tevékenység és elvárt viselkedés során.

i) Jutalmazás-központúság.

j) Szituációs játékok mindennapi szabályokkal.

k) Erkölcsi normákat tartalmazó mesék/történetek feldolgozása, eljátszása.

l) A pedagógus legyen könnyen elérhető a gyermek számára; az iskolában tevékenység-központú pedagógiai környezet biztosítása, kooperatív technikák alkalmazása.

m) Visszajelzés kérése: kérdezzék meg a gyermektől, hogy mit értett a feladatból, mit kér tőle a pedagógus, mit kell csinálnia? Az iskolában tanítsák meg a diáknak, hogy felismerje, amikor nem érti az utasítást vagy feladatot. Legyen módja tisztázást kérni; ismételtessék el a feladatot, hogy láthatóvá váljon, mit jegyzett meg belőle; bátorítsák, hogy gyakorlásnál és új tananyag elsajátításakor az elfelejtett információt kérdezze meg. Inkább, mint hogy nem szól, nem jelez a bizonytalanságából semmit; majd hiányos vagy rossz megoldást készít és nem válik láthatóvá már a kérdés fogadásával, feldolgozásával kapcsolatos tanulási probléma.

5.5. Súlyos környezeti ártalom

5.5.1. Leírás

Családi, kortárs-közösségi, szenvedélybetegségi, szociális, kulturális, iskolai vagy életviteli, mentális krízis helyzet jellegű súlyos környezeti ártalom. Ezekben az élethelyzetekben nem elsősorban az egyenetlen pszichikai fejlődés (persze ezen hatások eredményeként később ez is kialakulhat) eredményezi a BTMN fogalmi elemei egyikének vagy többnek is a kialakulását (tanulmányi alulteljesítés, társas kapcsolati problémák, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságok, beilleszkedési nehézségek és személyiségfejlődési sajátosságok), hanem valamely súlyos környezeti ártalom. (Az SNI Irányelv is így határolja el a szocio-adaptív pszichés fejlődési zavart, mint „*elsődleges az idegrendszer működési zavarát, az ún. végrehajtó funkciók zavarát*” azoktól az esetektől, amelyek mögött „*elsődleges környezeti ártalom húzódik meg.*”)

A szakértői bizottság által megállapított jelentős tanulmányi alulteljesítés, társas kapcsolati probléma, tanulási és magatartás-szabályozási hiányosság, a gyermek, tanú közösségi beilleszkedésének illetve személyiségfejlődésének nehezítettsége vagy sajátos tendenciái nem minden esetben vezethetők vissza valamely konkrétan beazonosítható pszichés fejlődési zavarra (amely „fejlődési zavar” már SNI megállapítását alapozná meg a jogszabályok szerint); vagy más jellegű, legalább közvetetten biológiai eredetű okra, ami a BTMN megállapításának alapjául fekvő jelenségeket kiváltotta. Eredhetnek e tanulási, magatartási, beilleszkedési nehézségek súlyos környezeti ártalomból, például a családban, a kortárs-közösségben, vagy akár az iskolában elszorítva. Ilyenkor a szakértői bizottság csak a jelenséget tudja megállapítani, vagy sejtéseit, logikai következtetéseit foglalja diagnózisba – a jelenség elsődleges okát, okait a pszichés fejlődési zavar SNI-t megalapozó gyógypedagógiai kategóriáján kívül kell keresni, gyermekpszichológiai, kulturális környezeti, szocializációs mezőkben. A magányosság, kirekesztettség, megbélyegzettség, a rendszeres áldozattá válás a kényszerközösségekben, önbizalomhiány, tanulási gátoltság, kommunikációs korlátozottság, a hiányosságok rögzülésének folyamata, a különböző képesség gyengeségének a többi képesség fejlődésére gyakorolt gátló hatások, az agresszió, az iskolában szokásos összemérés – hasonlítás – verseny dimenzióinak extrém mezőbe terelése (amikben ő erős és győztes lehet!), a mindig vesztes „lúzer” pozíciója a csoportban, az együttműködés-képtelenségnek a segítség elhárításáig fajulása, a kompenzáló konfliktuskeresés vagy éppen ellenkezőleg: a bujkáló konfliktuskerülés – ezek mind olyan magatartási, viselkedési jelenségek, amelyek beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség fennállására utalnak, csak éppen nem kifejezetten, vagy csak részben, másodlagosan gyógypedagógiai jellegű problémáról van szó. Ez a halmaz sokkal inkább pedagógiai jellegű – ha mindenképpen kategorizálni kell –, mint amennyire gyógypedagógiai. Mégis kell a gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus közreműködése a probléma értelmes kezeléséhez annak felderítéséhez, megállapíttatásához és e megállapításnak az iskolai gyakorlatban érvényesítéséhez, hogy nem értelmi fogyatékoságról, nem autizmus spektrumzavarról, és nem is pszichés fejlődési zavarról van a konkrét esetben szó! És elsősorban nem gyógypedagógiai fejlesztésre, hanem fejlesztő pedagógusra, gyermekpszichológusra és/vagy külön(leges) pedagógiai megsegítésre van szükség a különleges bánásmódra való jogosultság (tehát a probléma okozta hátrányokkal szemben az esélykiegyenlítés) keretében.

5.5.2. Fejlesztési irányok

- a) Szorongásoldás
- b) A szocio-emocionális kompetencia, érzelmi intelligencia, érzelemszabályozás fejlesztése;
- c) Konfliktuskezelési alternatívák, módszerek, technikák elsajátíttatása;
- d) Kommunikációs képességek fejlesztése (pl. miként fogalmazza meg a problémáját, miként kérjen segítséget, stb.)
- e) Önbizalom, önértékelés fejlesztése
- f) Tanulási motiváció fejlesztése, a tanulás iránti attitűd felmérése, erősítése

A súlyos környezeti ártalom következtében kialakult beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek eseteiben is irányadóak a fentieket meghaladóan – a felmerülő konkrét nehézségek vonatkozásában – a különböző tanulási nehézségekre javasolt, 5.1.2. és 5.2.2. fejezetekben részletezett „Fejlesztési irányok”; továbbá a figyelmi és/vagy lassú tanulás nehézsége BTMN-típusokra az 5.3.2. fejezetben javasolt „Fejlesztési irányok”; valamint a beilleszkedési és magatartási nehézségekre 5.4.2. pontban javasolt „Fejlesztési irányok”.

5.5.3. Ajánlott pedagógiai segítség

A segítség céljai: A tanuló sikerhez juttatása; a tanuláshoz és más iskolai tevékenységekhez fűződő örömök kiváltása a gyerekből és ezek rendszeresen elérhetővé tétele. A kudarcos iskolai tevékenységek leválasztása az átlagos helytállással végzett vagy kifejezetten sikeres tevékenységekről. Szeretethez, elfogadáshoz, megbecsüléshez, elismeréshez, sikerhez juttatás az iskolai környezetben és közösségben.

Mindezen folyamatok eredménye lehet a környezeti ártalmak diktálta normáktól eltérő iskolai normák és követelmények elfogadása a tanuló részéről egyéb kérdésekben is. És csak e folyamat legvégén következhet be, hogy belátása és rálátása legyen azzal a súlyos környezeti ártalommal kapcsolatosan, aminek következtében BTMN-né vált az iskolában!

A segítség feladatai:

- a) A tanuló siker –, és örömeségeinek feltárása az iskolai tevékenységek körében. E tevékenységek folytatására, végzésére, gyakorlására, kezdeményezésére – az ezekben való aktivitásra – ösztönzés, késztetés, érdekeltté tétel és mindezek pozitív visszajelzéseinek biztosítása.
- b) Közösségi megbízatáshoz, másokért vállalt felelősséghez, bizalmi feladatokhoz segítség a kortárs-közösségben és az iskolában. Az önbecsülés, pozitív én-kép kialakulásában segítség.
- c) Mások megsegítésében közreműködés lehetővé tétele. (Patronálás, gondozás, korrepetálás, „mentorálás” abban, amiben a tanuló erős.)
- d) A kritikus tantárgyak, pedagógusok, iskolai szituációk esetében a probléma konkrét megoldásában támogatás iskolaszervezési, oktatás-módszertani vagy csak egyszerűen pedagógus-együttműködési eszközökkel.
- e) Tehetségfeltárás, tehetséggondozás, pályaorientációs tevékenységek, pályázatokon, versenyeken, bemutatókon, rendezvényeken részvétel – minden olyan fórumon és helyszínen, amelyben a közösség és az iskola képviselőiténak élménye megérintheti a gyereket. Ezek a szereplések ugyanis elementáris erővel segítik az önkép, önbecsülés és a minden eredmény eléréséhez szükséges önbizalom felépülését az eltorzult BTMN-szintről.
- f) Tanulmányi feladatokban az innovatív didaktikai módszerek alkalmazása, amelyekhez kevesebb negatív élmény, kudarc-élmény és gátlás, háritás kapcsolódik, mint a klasszikus oktatásmódszertanhoz. Sok BTMN tanulót (és persze számtalan átlagos, „ép” tanulót!) érnek kudarcélmények a memória-alapú ismeretátadó oktatásban; miközben sikerhez juthatnak az ismeretek felhasználását preferáló, részben alkotó jellegű, innovatív oktatási folyamatokban.

- g) Kapcsolatépítés, együttműködés a tanulóra pozitív személyiségfejlődési hatásokat gyakorló aktorokkal: a tanulóval jó viszonyban lévő pedagógus, hozzátartozó, sportedző, művészeti tevékenység irányítója, hobbi kör vezetője, kortárs közösség tagja.

A súlyos környezeti ártalom következtében kialakult beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek eseteiben is irányadóak a fentieket meghaladóan – a felmerülő konkrét nehézségek vonatkozásában – a különböző tanulási nehézségekre javasolt, 5.1.3. és 5.2.3. fejezetekben részletezett „Ajánlott pedagógiai segítség” módszerei; továbbá a figyelmi és/vagy lassú tanulás BTMN-típusokra az 5.3.3. fejezetben javasolt „Ajánlott pedagógiai segítség” módszerei; valamint a beilleszkedési és magatartási nehézségekre az 5.4.3. pontban javasolt „Ajánlott pedagógiai segítség” módszerei.

6. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel kapcsolatos óvodai, iskolai tevékenységek intézményen belüli jogi normákban történő szabályozási kötelezettségéről és lehetőségéről (Óvodai nevelési program, Iskolai pedagógiai program, Szervezeti és működési szabályzat, Házirend)

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek intézményeken belüli konkrét kezelésének formáit, tartalmait, módszereit – intézményen belüli jogi normákként – a Szervezeti és működési szabályzat, az Óvodai nevelési program illetve a Pedagógiai program (a helyi tantervvel) és a Házirend tartalmazzák, a jogszabályok (köznevelési törvény, kapcsolódó kormányrendeletek és EMMI rendeletek) felhatalmazásai alapján.

Ezen szabályozó dokumentumok a nevelés-oktatás minden résztvevőjére érvényesek (fenntartó, intézmények dolgozói, gyermekek és tanulók, szülők). Nincs külön szabályozó dokumentum a különleges bánásmódot igénylő, azon belül is BTMN gyermekek, BTMN tanulók nevelésével-oktatásával kapcsolatban, hanem a fentebb említett intézményi szabályozók tartalmazhatnak olyan tárgyköröket, amelyek biztosítják a BTMN gyermekek és BTMN, tanulók számára általános diákjogaik jobb érvényesülését, valamint külön jogaik érvényesülését.

A továbbiakban ez a fejezet a szabályozó dokumentumokat veszi végig, annak mentén, hogy milyen kötelezettségei, továbbá lehetőségei vannak az intézményeknek a BTMN tanulókkal való bánásmód szabályozására az adott típusú dokumentumban. Fontos megjegyezni, hogy a szabályozó dokumentumok jogszabályok által meghatározott kötelező és választható szabályozási köreiből csak a BTMN gyerekek szempontjából releváns, az ő nevelésükkel-oktatásukkal kapcsolatos tárgyköröket tartalmazza ez a fejezet, így nem az adott intézményi szabályozó dokumentumok teljeskörű szabályozási köreit mutatja be.

6.1. Óvodai nevelési program, Iskolai pedagógiai program (PP)

A nevelő és oktató munka az óvodában, az iskolában, a kollégiumban pedagógiai program szerint folyik. A pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el és az intézményvezető hagyja jóvá. A pedagógiai program azon rendelkezéseinek érvénybelépéséhez, amelyekből a fenntartóra többletkötelezettség hárul, a fenntartó egyetértése szükséges. A pedagógiai programot nyilvánosságra kell hozni. (Nkt. 26. § (1) bek.)

6.1.1. Kötelező szabályozási tárgyak

1) Az óvoda pedagógiai programja meghatározza: (20/2012. EMMI r. 6. § (2) bek.)

- a) az óvoda helyi nevelési alapelveit, értékeit, célkitűzéseit

Magától értetődően fontos, hogy megjelenjen a nevelési alapelvek között a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekkel való elfogadó, támogató bánásmód alkalmazása. Cél kell, hogy legyen az esélyegyenlőség megteremtése, az egyéni bánásmód alkalmazása minden gyermek esetében; valamint a személyiségfejlesztés és a közösségformálás, mint kiemelt cél jó még, ha megjelenik.

- b) azokat a nevelési feladatokat, tevékenységeket, amelyek biztosítják a gyermek személyiségének fejlődését, közösségi életre történő felkészítését, a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek egyéni fejlesztését, fejlődésének segítségét
- c) a szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenységet
- d) a gyermekek esélyegyenlőségét szolgáló intézkedéseket

A három tárgykör konkrét feladatokra, módszerekre, tevékenységekre vonatkozik. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek esetében gyakori, hogy az intézmény pedagógiai programjában külön fejezeteket szentelnek az SNI-, BTMN-, kiemelten tehetséges, és a (halmozottan) hátrányos helyzetű gyermekek neveléséhez kapcsolódó feladatokra, intézkedésekre. BTMN gyermekek vonatkozásában egyértelműen ilyen feladat, tevékenység a fejlesztő foglalkozások szervezése, de a jogszabályok által kötelezően előírt foglalkozásokon túl további felzárkóztató, esélyegyenlőséget biztosító tevékenységek is megjelenhetnek. Az óvodákban például drámapedagógiai fogások alkalmazása, mesék feldolgozása, bábszínház-foglalkozások segíthetik a gyerekek szocializációját, beilleszkedését. A magatartási nehézségekből fakadó konfliktusok megoldásában, az érzelmi fejlődés elősegítésében a beszélgető-körök lehetnek hasznosak. A szociálizációs hátrányok tekintetében pedig a képességfejlődést segítő játékokkal, eszközökkel való megismertetés kiemelt óvodapedagógusi feladat, valamint a nyelvi hátrány kompenzálása, a szókincsbővítés.

- e) a szülő, a gyermek, a pedagógus együttműködésének formáit

Óvodában még viszonylag intenzív együttműködési kapcsolat él szülő és óvodapedagógus között, azonban jó, ha ennek keretei rögzítve vannak a PP-ban, így biztosítottak a hatékony együttműködés tárgyi-idői feltételei (megfelelő környezet, elegendő időkeret, stb.).

2) Az iskola pedagógiai programja meghatározza: (20/2012. EMMI r. 7. § (1) bek.)

az iskola nevelési programját, ennek keretén belül:

- a) az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai alapelveit, értékeit, céljait, feladatait, eszközeit, eljárásait

Itt fogalmazhatják meg az intézmények, hogy milyen elvek szerint oktatnak, nevelnek. Egy modern, jól működő iskolában elengedhetetlen az egyéni különbségeket tiszteletben tartó, differenciáló oktatás. Ehhez kapcsolódik az oktatás során történő minél több érzékleti modalitás bekapcsolása, vagyis hogy a pedagógus a tananyagot nem csak verbális-auditív csatornán próbálja átadni. Kiemelkedően fontos a vizuális információ-átadás, a minél több szemléltető-eszköz alkalmazása. Eszközhasználatba pedig a digitális oktatás, az IKT-eszközök használata is beletartozik, az intézmény ehhez kapcsolódó állásfoglalása is a PP-ban jelenik meg. Előnyös még, ha megjelenik szempontként a tanulók életkori sajátosságainak figyelembe vétele. Például főleg alsó tagozatban kiemelkedően fontos, hogy tanórák közben is legyenek mozgásos munkaformák, hiszen a tanulók mozgásigénye ekkor még életkorukból fakadóan igen magas. BTMN tanulók szempontjából a teljesítményorientáltság csökkentése, a versenyhelyzetek kerülése, mint pedagógiai elv, és az ehelyett működő kooperációra építő oktatás-nevelés segítheti az önértékelési problémák megelőzését és a közösségbe való beilleszkedésüket.

- b) a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatokat

Az ebbe a tárgykörbe tartozó feladatok igen fontosak minden kiemelt figyelmet igénylő tanuló, így a BTMN tanulók esetében is. Ilyen pedagógiai feladat például a szociális, emocionális képességek fejlesztése. Drámapedagógiai módszerekkel, szituációs játékokkal, önismereti foglalkozásokkal, relaxációs technikák tanításával segítheti az

intézmény a tanulók személyiségének fejlődését. Ilyen tevékenységek során a tanulók megtapasztalhatják a döntéshozatal, felelősségvállalás, nemet mondás, segítségkérés, segítségnyújtás élményét, fejlődik énképük. Ezek közül sok technika megvalósítható például osztályfőnöki vezetéssel tartott reggeli beszélgető-körök során, a többihez pedig az ideális esetben alkalmazott iskolapszichológus segítsége szükséges.

c) a közösségfejlesztéssel, az iskola szereplőinek együttműködésével kapcsolatos feladatokat

Az iskolai rendezvények minél gyakoribb és átgondoltabb szervezésén túl is kiemelt feladat a BTMN tanulók esetében a közösségbe (osztály- és iskolai közösségbe) történő be- illetve visszailleszkedésük segítése. Ebben iskolapszichológus (ha van), fejlesztő pedagógus egyaránt segíthet. Az előző pontban leírtakon túl a kooperatív módszer, mint pedagógiai módszer az, ami még hasznos, hiszen javítja az együttműködési készségeket, növeli a toleranciát, közös munkát követel meg a tanulóktól, ráadásul oly módon, hogy egymásra vannak utalva.

d) a pedagógusok helyi intézményi feladatait, az osztályfőnöki munka tartalmát, az osztályfőnök feladatait

Az első tárgykörben leírt pedagógiai feladatokon túl BTMN tanulók szempontjából releváns az osztályfőnök közösségformáló szerepe. Nagyon jó gyakorlat például, ha az osztályfőnöki munkába beletartozik, hogy osztályának meghatározott gyakorisággal (pl. havi 1-szer) tanításon kívüli közös programot szervezzon, ez a közösségre jó hatással lehet. Bizonyos időközönként szociometriai vizsgálat elvégzése is ajánlott lehet, így az osztályfőnök számára kiderülhet, mely tanulók kerültek peremhelyezetre, és célzottan tud figyelni a közösségi életbe való aktív bevonásukra, pl. szervezhet olyan programokat, amikben az adott gyermek jártas, kiemelkedik, segíteni tudja társait.

e) a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal kapcsolatos pedagógiai tevékenység helyi rendjét

Ez a szabályozási kör az összes kiemelt figyelmet igénylő tanulóra, tehát a különleges bánásmódot igénylőkre (melynek egyike a BTMN kategória), és a hátrányos helyzetű tanulókra is vonatkozik. BTMN-vonatkozásban ez a tárgykör legszigorúbban a fejlesztő pedagógiai ellátások rendjére vonatkozik, ennél tágabb körben azonban minden pedagógiai módszertani fogás, eszköz, feladat ide tartozik.

A jogszabály szerint (Nkt. 27. § (5) bek.) a BTMN tanulók fejlesztő pedagógiai ellátásának felzárkóztatási része a tantárgyat tanító pedagógus feladata, a készségfejlesztő része pedig a fejlesztő pedagógusé. A PP szabályozási körébe tartozik tehát a „pedagógiai tevékenység helyi rendje” szabályozási felhatalmazás kapcsán, hogy az adott iskolában ki (hatáskör) és hogyan, mikor (eljárás) határozzák meg a fejlesztő pedagógiai ellátás felzárkóztatási -, illetve készségfejlesztési feladatait? A foglalkozások tartalmi, módszertani kérdéseit – nyilván ezt is az adott szakértői vélemény alapján – csak akkor célszerű a PP-ba foglalni, ha az intézményben általános gyakorlat kialakítása kívánatos. (Például abban, hogy a fejlesztő foglalkozásokon milyen módszereket, technikákat alkalmaznak, esetleg a fejlesztő pedagógusoknak milyen továbbképzési végzettségük van, ez alapján milyen módszertannal dolgoznak. Pozitívum, ha nem csak a tanulási nehézségekre és a tanulmányi felzárkóztatásra koncentrálnak, hiszen a beilleszkedési, magatartási és tanulási nehézség ennél több.)

f) a szülő, a tanuló, a pedagógus és az intézmény partnerei kapcsolattartásának formáit

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek szempontjából előnyös, ha ez az együttműködés szülő és pedagógus között minél intenzívebb, és ez a pedagógiai programban is rögzítve van. Itt többről kell, hogy szó legyen, mint évi 2, vagy 3 szülői értekezletről, illetve fogadó óráról. Akár havi rendszerességgel is lehetőséget biztosíthat a pedagógus a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek szüleinek, vagy egyéb, alternatív lehetőségeket kínálhat fel a kapcsolat megteremtésére és gyakorlására a hagyományos keretek helyett, mellett. Ebbe a tárgykörbe tartoznak a pozitív gyakorlatként emlegetett esetmegbeszélések is, melyek során a problémakörben érintett összes résztvevő közösen dolgozik együtt a megoldás kimunkálásán.

g) a tanulmányok alatti vizsgák és az alkalmassági vizsga szabályait, valamint középfokú iskola esetében a szóbeli felvételi vizsga követelményeit

Ebben a tárgykörben azt kell(ene) tartalmaznia a pedagógiai programnak, hogy a jogszabályok által biztosított vizsgakedvezmények (írásbeli-szóbeli, felkészülési idő, segédeszköz használata) lehetőségével, igénybevételeével, engedélyezésével kapcsolatosan kinek (hatáskör) és hogyan, mikor (eljárás, határidők) van kötelezettsége az adott

intézményben? Onnan kezdve, hogy miként történik e vizsgakedvezményekről tájékoztatás, a kérelmek fogadásán és elbírálásán át, egészen a BTMN tanuló kedvezményeinek gyakorlati foganatosításáig.

Az iskola helyi tantervén belül:

- a) a tanuló tanulmányi munkájának írásban, szóban vagy gyakorlatban történő ellenőrzési és értékelési módját, diagnosztikus, szummatív, fejlesztő formáit, valamint a magatartás és szorgalom minősítésének és a tanulók jutalmazásának elveit

Ennél a tárgykörnél jelenhet meg, ha egy intézmény figyelembe veszi a tanulók egyéni sajátosságait a számonkérésekkor (is), és igyekszik lehetőségeihez mérten ezekhez alkalmazkodni. Az értékelés elveit is itt írják le a PP-ok, valamint az alább még részletezett alternatív értékelési lehetőségek is megjelenhetnek itt. A magatartás és a szorgalom értékelésének elveit szintén a pedagógiai programok tartalmazzák. Nem reális, ha a szorgalomjegyet tanulmányi teljesítményhez (átlagokhoz, vagy érdemjegyek milyenségéhez) kötik, hiszen saját képességeihez mérten lehet egy adott tanuló kiemelkedően szorgalmas, és mégis előfordulhat, hogy nem tud csupa 4-es, 5-ös érdemjegyeket szerezni. A magatartás értékelésénél pedig nagyon fontos mozzanat, hogy a köznevelési törvény szigorúan kimondja, hogy magatartást csak magatartás-jeggyel lehet értékelni, tehát tantárgyi osztályzatokkal nem! Ez a gyakorlatban sokszor nem így valósul meg; ezért lényeges, hogy PP-ban értelmezve legyen a tantárgyi osztályzatok fegyelmezési eszközként használatának tilalma.

- b) a gyermekek, tanulók esélyegyenlőségét szolgáló intézkedéseket

BTMN szempontjából ilyenek a fejlesztő foglalkozások mellett biztosított további korrepetálások szervezése, vagy pl. kortárs mentorálási program működtetése. Az egyéni sajátosságok figyelembevétele szintén hozzájárul az esélyegyenlőség megvalósításához. Megjelenhet például a PP-ban a tanulók tanulási szokásainak, tanulási stílusának felmérése, és ennek a stílusnak a figyelembevétele, valamint a tanulási szokások feltárása alapján tanulástechnikák tanítása is kompenzáló intézkedés lehet. Szintén az esélyegyenlőséghez járul hozzá, ha a BTMN tanulóknál a pedagógusok módosítják a kiadott feladatok mennyiségét, vagy növelik a rendelkezésre álló időkeretet. A szociális hátrányok kompenzálása is fontos, az óvodai nevelési programnál már említett módokhoz hasonlóan.

6.1.2. Választható szabályozási tárgyak

- a) A törvényben meghatározottaktól eltérő értékelési jelölés, vagy szöveges értékelés alkalmazásának előírása (Nkt. 54. § (4) bek.)

Ilyen lehet például az osztályzatoktól való eltekintés, ami főleg az alsó évfolyamokban, az alapozó évfolyamokban - amikor a képességek alakulása nagymértékű egyéni eltéréseket mutat - előnyös. Fontos, hogy ebben az esetben rögzíteni kell a PP-ban, hogy milyen osztályzatoknak feleltethetők meg az adott értékelési módok. Ezzel a lehetőséggel főleg alternatív szemléletű alapítványi iskolák szoktak élni. Viszont minden tanuló számára fontos lenne, hogy (akár az osztályzatokkal való értékelés mellett) a tanulók értékelése szöveges formában is megtörténjen. Ha a pedagógusok minden tanulóról negyedévente írnának egy egyénre szabott, reális, előre mutató és segítő jellegű értékelést, melyben a pozitívumokra is fókuszálnak, majd megjelölik, hogy melyik területeken kell még fejlődni, az a tanulók önértékelésére és motivációjára egyaránt pozitív hatással lenne. Továbbá mindez a szülőkkel való kapcsolattartást, a szülők bevonódását is sokban javíthatná.

- b) Az iskolában alkalmazható sajátos pedagógiai módszerek leírása (20/2012. EMMI r. 7. § (4) bek.)

Ide tartoznak a jogszabály szerint a témanapok, témahetek, valamint a projektoktatás is. Egy-egy jó gyakorlat is mutatja, hogy bizonyos intézmények pedagógiai programjában már megjelenik a projektoktatás módszere, mint alkalmazott nevelés-oktatási módszer. Ez megvalósulhat akár évi több alkalommal megtartott projekthetekben, mely során egy-egy téma mentén tantárgy-közi oktatás folyik, csoportmunkában, produktum létrehozása által. Egyre jobban terjed a kooperatív tanulás módszere is, ami a projektoktatáshoz hasonlóan mindenki számára – a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára főleg – előnyös munkamódszer. További kedvelt sajátos pedagógiai módszer lehet még az erdei iskola működtetése, gyakori látogatása, a természetbe kihelyezett tanórák, vagy például a kortárs segítés, mentorálás alkalmazása.

6.1.3. Hatásköri, eljárási és nyilvánossági szabályok a pedagógiai programhoz kapcsolódóan

- a) A pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el és az intézményvezető hagyja jóvá (Nkt. 26. § (1) bek., Nkt. 69. § (1)-(2) bek.)
- b) A pedagógiai program nyilvános. A pedagógiai programot a nevelési-oktatási intézmény honlapján – ennek hiányában a helyben szokásos módon – kell nyilvánosságra hozni (Nkt. 26. § (1) bek., 20/2012. EMMI r. 82. § (3) bek.)
- c) Az óvoda, iskola és kollégium köteles pedagógiai programjából egy példányt úgy elhelyezni, hogy azt a szülők és a tanulók szabadon megtekinthessék. (20/2012. EMMI r. 82. § (1) bek.)
- d) A szülő joga különösen, hogy megismerje a nevelési-oktatási intézmény pedagógiai programját, házirendjét, tájékoztatást kapjon az abban foglaltakról. (Nkt. 72. § (5) a) pont)
- e) Ki kell kérni az iskolaszék véleményét a pedagógiai program elfogadása előtt. (20/2012. EMMI r. 122. § (1) bek.)

6.2. Szervezeti és működési szabályzat (SZMSZ)

A köznevelési intézmény működésére, belső és külső kapcsolataira vonatkozó rendelkezéseket a szervezeti és működési szabályzat (a továbbiakban: SZMSZ) határozza meg. (Nkt. 25. § (1) bek.)

6.2.1. Kötelező szabályozási tárgyak

- a) A külső kapcsolatok rendszere, formája és módja, beleértve a pedagógiai szakszolgálatokkal, a pedagógiai szakmai szolgáltatásokkal, a gyermekjóléti szolgálattal, valamint az iskola-egészségügyi ellátást biztosító egészségügyi szolgáltatóval való kapcsolattartást. (20/2012. EMMI r. 4. § (1) bek. i) pont):

Ehhez a tárgykörhöz tartozik a BTMN gyerekek, tanulók ellátásának szempontjából kiemelten fontos pedagógiai szakszolgálatokkal való kapcsolattartás; a nevelési-oktatási intézmény alkalmas működését és a pedagógusok munkáját-, továbbá a tanulói érdekvédelemmel összefüggő tevékenységeket segíteni hivatott pedagógiai-szakmai szolgáltatásokkal kapcsolattartás; valamint a súlyos, tartós környezeti ártalmak között felnövő gyermekek szempontjából fontos gyermekjóléti szolgálattal való kapcsolattartás. Az SZMSZ-ben az intézményeknek írásba kell foglalni, hogy az intézményből kinek a feladata ezen intézményközi kapcsolatok kezelése, illetve milyen gyakorisággal és milyen módon tartják a kapcsolatot az adott intézményekkel.

A szakszolgálatokkal való kapcsolattartás során óvodák esetében a nevelési tanácsadás keretében végzett szűrés lehet kiemelkedően releváns ebből a szempontból, mellyel a cél a beilleszkedési és tanulási nehézségek megelőzése. Iskolában a fejlesztő pedagógiai ellátás keretében biztosított fejlesztő foglalkozások, valamint a kötelező felülvizsgálatok lebonyolítása a leglényegesebb külső kapcsolati vonatkozás. A BTMN- tanulók felülvizsgálatát a járási szakértői bizottságok végzik, és az intézményeknek a felülvizsgálatot megelőző tanév végéig, június 30-ig el kell küldenie a szakértői bizottsági feladatot ellátó intézményeknek a felülvizsgálatra köteles tanulók nevét, szakértői véleményüket kiállító intézmény nevét és szakértői véleményük számát. (15/2013. EMMI r. 11. § (1) bek. b) pont, 20/2013. EMMI r. 95. § (6) bek.)

- b) A munkaköri leírás-minták. (20/2012. EMMI r. 4. § (1) bek. (1) bek. t) pont)

A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók szempontjából előnyös lehet, ha már a pedagógusok munkaköri leírásában is megjelenik a gyermekek, tanulók számára szükséges figyelem, segítség, differenciálás, egyéniesítés biztosítása, mint feladat.

- c) Az egyéb foglalkozások céljai, szervezeti formái, időkeretei. (20/2012. EMMI r. 4. § (2) bek. a) pont)

Ilyen foglalkozások lehetnek az énekkar, kórus, sportkörök, színjátszókörök, művészeti foglalkozások. Ezek a személyiségfejlődés szempontjából fontosak, és nagy szerepet játszhatnak az egyéni erősségek felfedezésében, a közösségformálásban, és a valahová való tartozás érzésének kialakításában is.

- d) Az adatkezelés és -továbbítás intézményi rendjének meghatározása adatkezelési szabályzatban. (Nkt. 43. § (1) bek.)

Ide értendő a szakértői véleménnyel rendelkező gyermekek, tanulók státuszának, adatainak kérdése is, melyet az Ajánlás korábbi fejezetében tárgyaltunk.

6.2.2. Választható szabályozási tárgyak

- a) A nevelőtestület hatáskörébe tartozó egyes jogkörök átruházása a szakmai munkaközösségre, iskolaszékre vagy az iskolai diákönkormányzatra (20/2012. EMMI r. 117. § (1) bek.)
- b) Azoknak az ügyeknek a meghatározása, amelyekben az iskolai, kollégiumi diákönkormányzat véleményét – a jogszabályban meghatározottakon túl is – ki kell kérni. (20/2012. EMMI r. 120. § (5) bek.)

Ez a két szabályozási kör abban az esetben releváns, ha az intézményben aktívan működik diákönkormányzat. Különösen az intézményi belső jogi normák (a tanulókat közvetlenül érintő szabályzatok) megalkotásában, valamint az iskolai rendezvények lebonyolításában hasznos a diákönkormányzatnak a jogszabályban írtaknál nagyobb mértékű, produktívabb részvétele a döntéshozatalban.

6.2.3. Hatásköri, eljárási és nyilvánossági szabályok az SZMSZ-hez kapcsolódóan

- a) Az SZMSZ-t a nevelőtestület fogadja el, az óvodaszék, iskolaszék, kollégiumi szék, továbbá az iskolai vagy a kollégiumi diákönkormányzat véleményének kikérésével. (Nkt. 25. § (1) bek.; Nkt. 70. § (2) bek. b) pont)
- b) Az SZMSZ nyilvános. Az SZMSZ-t a nevelési-oktatási intézmény honlapján – ennek hiányában a helyben szokásos módon – nyilvánosságra kell hozni. (Nkt. 25. § (4) bek.; 20/2012. EMMI r. 82. § (3) bek.)
- c) Az SZMSZ mellékletét képező adatkezelési szabályzat elkészítésénél, módosításánál a nevelési-oktatási intézményben a szülői szervezetet és az iskolai, kollégiumi diákönkormányzatot véleményezési jog illeti meg. (Nkt. 43. § (1) bek.)

6.3. Házi rend

Az óvoda házi rendje a gyermeki jogok és kötelességek gyakorlásával, a gyermek óvodai életrendjével kapcsolatos rendelkezéseket állapítja meg. Az iskola és a kollégium házi rendje állapítja meg az e törvényben, továbbá a jogszabályokban meghatározott tanulói jogok gyakorlásának és - a tanulmányi kötelezettségek teljesítésén kívül - a kötelezettségek végrehajtásának módját, továbbá az iskola, kollégium által elvárt viselkedés szabályait. (Nkt. 25. § (2) bek.)

6.3.1. Kötelező szabályozási tárgyak

- a) A jutalmazás intézményi rendje (Nkt. 58. § (1) bek.), ennek elvei és formái (20/2012. EMMI r. 5. § (1) bek. e) pont)

Itt fontos megjegyezni, hogy a jogszabály szerint a gyermeket, tanulót a tőle elvárhatónál jobb teljesítményért kell jutalmazni. Tehát már a jogszabály is előírja, hogy a gyermekeket, tanulókat önmagukhoz viszonyítsuk, és így is jutalmazzuk. Ez a különleges bánásmódot igénylő gyermekek esetében kiemelten fontos, hiszen nem várható el minden gyermektől, tanulótól az azonos mértékű teljesítés. És amennyiben egy gyermek, tanuló – tanulási, figyelmi, beilleszkedési, vagy magatartási nehézségei miatt – sosem részesül dicséretben, jutalomban, az a gyermek, tanuló hamar elveszíti motivációját, sőt, énképe, önértékelése sérül. Így fontos, hogy tanulmányi teljesítmény jutalmazása során egyéni szempontok szerint jutalmazunk.

Nem csak a tanulmányi teljesítményt lehet jutalmazni, sőt! Magatartási nehézségek szempontjából jó gyakorlat lehet egy egész iskolára előírt pozitív viselkedést támogató jutalmazó-rendszer, program. Ilyenkor a szabályrendszert érdemes a tanulókkal közösen kialakítani, akár osztályonként specifikus szabályokkal kiegészíteni, ezeket több helyen megjeleníteni az iskolában (vizuálisan is, képekkel, piktogramokkal), majd ezekhez kapcsolódóan különböző jutalmakat meghatározni. Zsetonok/pontok/tallérok, stb. gyűjtése, majd azok beváltása egyénileg kiválasztott jutalmakra (tárgyi, tevékenységbeli, előnyszerzési, időbeli, stb.) motiválja a tanulókat az elvárt viselkedés megvalósítására. Fontos, hogy olyan változatos magatartásformákat is jutalmazzon a pedagógus, amelyek elérhetők, betarthatók, megcsinálhatók az amúgy „rossz”, „fegyelmezetlen”, „problémás” gyerek számára is! Célszerű „igazítani” a jutalmazás magatartási követelményeit azokhoz adottságokhoz, képességekhez, lehetőségekhez, amik

egy-egy BTMN tanulót konkrétan jellemeznek. Sporteredményekért, művészeti eredményekért szintén lehet jutalmazni, ez BTMN gyermekek énképét tovább javítja.

- b) A fegyelmező intézkedések formáit és alkalmazásának elvei (20/2012. EMMI r. 5. § (1) bek. f) pont)

A jogszabályok lehetővé teszik az intézmények számára, hogy prevenációs szankciókat vezessenek be (például a joghátrány feltételhez rendelése, próbaidőre felfüggesztés, mentesülési idő, szerződéses-megállapodásos technikák); valamint feldolgozó, helyreállító konfliktus-kezelő technikákat alkalmazzanak. (Például a nyilvános bocsánatkérés – megbocsátás, elégtétel, a sérelem jóvátétele illetve reparációja, közvetítés/mediáció vagy közösségi konfliktuskezelés - konferencia/körmozdások.) Ezek a megtorló módszereknél hatásosabbak lehetnek, akár a kisebb súlyú fegyelmi vétségek eseteiben alkalmazandó fegyelmező intézkedésekhez viszonyítottan, akár a súlyos fegyelmi vétségek eseteiben alkalmazandó fegyelmi büntetésekhez viszonyítottan. Az iskolában, kollégiumban nagy valószínűséggel akkor fogják a pedagógusok rendszeresen alkalmazni ezeket a korszerű, alternatív módszereket a szokásos, „sima” büntető jellegű jogkövetkezmények (fegyelmi büntetés vagy fegyelmező intézkedés) helyett, ha a Házi rendi szabályozás folytán ezek ismerete és használata munkaköri kötelezettség lesz számukra.

- c) Az iskola és a kollégium helyiségei, berendezési tárgyai, eszközei és az iskolához, kollégiumhoz tartozó területek használatának rendje (20/2012. EMMI r. 5. § (2) bek. f) pont)
- d) Az iskola, kollégium által szervezett, a pedagógiai program végrehajtásához kapcsolódó iskolán, kollégiumon kívüli rendezvényeken elvárt tanulói magatartás (20/2012. EMMI r. 5. § (2) bek. g) pont)

Ez utóbbi két pont az, ami a gyermekek, tanulók magatartására vonatkozik, és ahol nagyon gyakori az elavult, túlzottan szigorú szabályozás. Jó gyakorlatokat alkalmazó intézmények házirendjében azonban olyan szabályozások találhatók, amik például szem előtt tartják a gyermekek természetes mozgásigényét, és így a magatartás szabályozásánál olyan megengedő, de ésszerű feltételeket szabnak meg, melyek nem várják el a tanulóktól, hogy 45 percen keresztül egyhelyben ülve figyeljenek, koncentráljanak. Fontos, hogy az ilyen megengedő szabályozások is kiterjenek arra, hogy a saját és mások testi épségét veszélyeztető, valamint a tananyag elsajátítását, és mások koncentrációját akadályozó viselkedésmódok nem elfogadhatók. Ezek mellett azonban megvalósulhat egy sokkal megengedőbb, gyermekbaráti szabályozás.

6.3.2. Hatásköri, eljárási és nyilvánossági szabályok a házirendhez kapcsolódóan

- a) A házirendet a nevelőtestület fogadja el, az óvodaszék, iskolaszék, kollégiumi szék, továbbá az iskolai vagy a kollégiumi diákönkormányzat véleményének kikérésével. (Nkt. 25. § (4) bek., Nkt. 70. § (2) bek. g) pont)
- b) A diákönkormányzat, intézményi tanács, iskolaszék véleményét ki kell kérni a házirend elfogadása előtt. (Nkt. 48. § (4) bek. d) pont, 20/2012. EMMI r. 121. § (7) bek., 20/2012. EMMI r. 122. § (9) bek.)
- c) A házirend nyilvános. A házirendet a nevelési-oktatási intézmény honlapján – ennek hiányában a helyben szokásos módon – nyilvánosságra kell hozni. (Nkt. 25. § (1), (4) bek., 20/2012. EMMI r. 82. § (3) bek.)
- d) A házirendet át kell adni az óvodába, iskolába, kollégiumba beiratkozáskor a szülőnek, tanulónak, továbbá annak érdemi változása esetén arról a szülőt, a tanulót tájékoztatni kell. (20/2012. EMMI r. 82. § (4) bek.)
- e) A szülő joga különösen, hogy megismerje a nevelési-oktatási intézmény házirendjét, tájékoztatást kapjon az abban foglaltakról (Nkt. 72. § (5) bek. a) pont)

7. TÁJÉKOZTATÓ a BTMN tanulók köznevelési külön jogairól

7.1. A BTMN gyermekekre, tanulókra az „általános” gyermeki jogok, tanulói jogok is teljes terjedelmükben vonatkoznak

A BTMN külön jogok: plusz jogosítványok, szolgáltatások, tevékenységek, magatartások. Ezt nagyon fontos megérteni, mert előfordul még sajnos a pedagógusok és gyógypedagógusok szemléletében, joggyakorlatában, hogy a BTMN tanulót megillető jogi specialitásokat az általánosan irányadó diákjogok helyett alkalmazzák. Mintha az általános – speciális jogi szabályozás logikai viszonya lenne a két jogcsoport között és nem az általános + többletjogok viszonya!

7.2. A BTMN gyermekek, tanulók átfogó, külön joga a „különleges bánásmódra jogosultság”

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók köznevelési alapjoga az, hogy „különleges bánásmódra jogosultak”. (Nkt. 47. § (1) bek.) A törvény értelmező rendelkezése a Nkt. 4. § 13. pontjában nem határozza meg e gyűjtőfogalom tartalmát, csak a különleges bánásmódra jogosultság alanyi körét:

„a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,”

A „különleges bánásmódra jogosultság” tartalmát – közvetlenül a sajátos nevelési igényű gyerekekre, tanulókra vonatkozóan! – a Nkt. 47. §-a határozza meg általánosan az (1) bekezdésben:

„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.” A 47. § ezt követő (2)-(11) bekezdéseiben részletezi és bontja ki a törvény a „különleges bánásmód” tartalmát. E rendelkezések közül egyetlenegy, a (8) bekezdés vonatkozik kifejezetten a BTMN gyerekekre, tanulókra:

„Ha a gyermek, a tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd, fejlesztő pedagógiai ellátásra jogosult. A fejlesztő pedagógiai ellátás a nevelési tanácsadás, az óvodai nevelés, az iskolai nevelés és oktatás, a kollégiumi nevelés és oktatás keretében valósítható meg.” (Nkt. 47. § (8) bek.) A „fejlesztő pedagógiai ellátás” – álláspontunk szerint - nemcsak a szakértői véleményben előírt, konkrét fejlesztő foglalkozásokra vonatkozik a pedagógus és a fejlesztő pedagógus (esetleg fejlesztő pedagógiai feladatokat ellátó gyógypedagógus) szakértelme alapján, hanem a BTMN gyerek pedagógiai ellátásának is fejlesztő jellegűnek kell lennie! Nem „tudhatja le” az iskola a fejlesztő pedagógiai ellátást a fejlesztő pedagógus külön foglalkoztatásával vagy kívülről (pedagógiai szakszolgálattól, utazó gyógypedagógus hálózattól, nevelési tanácsadótól) érkező szakember fogadásával a BTMN gondját; neki magának is kell a különleges bánásmód keretében biztosítandó fejlesztő pedagógiai ellátásban pedagógiai innovációval, a tanuló állapotának, adottságainak megfelelő módszertani megoldásokkal, oktatásszervezéssel, egyéni bánásmóddal, a pedagógus szakmai és nevelőtestületi támogatásával segíteni a szakértői véleményben foglaltak megvalósítását.

Jogi alátámasztása a fenti megállapításnak az, hogy az Nkt. 4. § 13. pontjában írt csoportképzés (az tehát, hogy a törvény meghatározza a különleges bánásmódra jogosultság alanyi körét, s ebben elhelyezi a BTMN gyermekeket, tanulókat is) biztosítja a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló számára is azt a jogot, amit közvetlenül címzetten az SNI-tanulóknak biztosít: „.... különleges bánásmód keretében állapotának

megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, [...] ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították. A különleges bánásmódnak megfelelő ellátást a szakértői bizottság szakértői véleményében foglaltak szerint kell biztosítani.” Ez utóbbi jogszabályi mondat azt jelenti, hogy az iskolának, pedagógusnak kötelezettsége a szakértői véleményben foglaltakat végrehajtani, teljesíteni, megvalósítását szervezni és segíteni! És még egy fontos mozzanat a fentiekben idézett Nkt. 47. § (1) bekezdéséből: a különleges bánásmód a pedagógiai ellátásra is vonatkozik, nem csak a gyógypedagógiaira! Ahogyan ezt az Nkt. 47. § (8) bekezdésének „fejlesztő pedagógiai ellátás” fogalma amúgy is sejtetni engedi:

„fejlesztő pedagógiai ellátás: a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló tantárgyi felzárkóztatására és készségfejlesztésére irányuló kötelező foglalkozás” (Nkt. 4. § 6a. pont). Ebből a 2019-es törvénymódosítás által bevezetett definícióból az is kitűnik, hogy a korábbi évek „fejlesztő foglalkoztatása” (aminek konkrét tartalom-meghatározásával a korábbi törvény adós maradt, de hatáskörileg a gyógypedagógust vagy a fejlesztő pedagógust rendelte hozzá) helyébe lépő „fejlesztő pedagógiai ellátás” két tartalmi követelménynek kell megfeleljen: 1. tantárgyi felzárkóztatás (amit az Nkt. 27. § (5) bek. szerint a tantárgyi szakképzettséggel rendelkező pedagógusnak kell végeznie); 2. készségfejlesztés (amit ugyanezen bekezdés szerint a fejlesztő pedagógusnak kell végeznie). Ugyanakkor jogszabálysértő, ha a nevelési-oktatási intézmények a BTMN gyerekeknek járó „különleges bánásmód” kötelezettségét leszűkítik a törvényben tételelesen deklarált „fejlesztő pedagógiai ellátásra”, ami csak két köznevelési szolgáltatást tartalmaz: a tantárgyi felzárkóztatást (a szaktárgyi pedagógus hatáskörében) és a készségfejlesztést (a fejlesztő pedagógus hatáskörében). Ez a szűkítő értelmezés ellentmondana a köznevelési törvényben írt több rendelkezésnek is: különleges bánásmódra jogosultság; a tanuló képességeinek, adottságainak, érdeklődésének megfelelő oktatáshoz való jog; differenciálásra és egyéniesítésre vonatkozó pedagógusi kötelezettségek. Leszűkítené ugyanis a nevelési-oktatási intézmények BTMN-gyerekekre, tanulóira is alkalmazandó, de minden tanuló vonatkozásában releváns szakmai követelmények alkalmazási körét a BTMN-specifikus fejlesztő pedagógiai ellátásra.

A BTMN-vonatkozású „különleges bánásmód” további tartalmait (a BTMN gyerekek, tanulók külön jogait) elszórtan más tárgyköröknél írja le a köznevelési törvény és végrehajtási kormányrendelete, a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló EMMI rendelet, a pedagógiai szakszolgálatról szóló kormányrendelet, és a különböző vizsgaszabályzatokat (például érettségi) tartalmazó rendeletek. Mindezek konkrét felhatalmazásai alapján tartalmazhatnak további BTMN külön jogokat az egyes intézmények pedagógiai programjai, szervezeti és működési szabályzatai, házirendjei. Semmi nem akadályozza meg ugyanis az iskolákat abban, hogy saját (intézményi és pedagógusi) mérlegelési körükben a nevelés-oktatás módszertani kérdéseiben, továbbá az intézmény működésének szervezeti és eljárási kérdéseiben saját szabályokat alkossanak önmagukra a BTMN tanulókat megillető „különleges bánásmód” helyi leképezéseként. Természetesen csak a tanulóra előnyös, pozitív, a tanuló javára szóló vetületben; ha ez nem így lenne, akkor nagy valószínűséggel a jogegyenlőséget, az egyenlő bánásmód és a rendeltetésszerű joggyakorlás követelményét, a joggal való visszaélés tilalmát, vagy más, általános köznevelési diákjogot sértene a helyi szabályozás.

7.3. A köznevelés kiemelt feladata a BTMN gyerekek, tanulók speciális igényeinek figyelembevétele, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése

„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.” (Nkt. 3. § (6) bek.)

A köznevelési törvény számos deklaratív rendelkezést tartalmaz. Témánk szempontjából most annak van jelentősége, hogy a magyar állam a köznevelési közfeladatok körében „kiemelt feladatnak” minősíti a BTMN gyermekek, tanulók „speciális igényeinek figyelembevételét, egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítését, a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtését.”

7.4. Fejlesztő pedagógiai ellátás

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján fejlesztő pedagógiai ellátásban és az e törvényben, továbbá jogszabályban meghatározott kedvezményekben részesülnek. (Nkt. 56/A. §)

(8) Ha a gyermek, a tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd, fejlesztő pedagógiai ellátásra jogosult. A fejlesztő pedagógiai ellátás a nevelési tanácsadás, az óvodai nevelés, az iskolai nevelés és oktatás, a kollégiumi nevelés és oktatás keretében valósítható meg. (Nkt. 47. § (8) bek.)

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók számára szervezett fejlesztő pedagógiai ellátás keretében a tanuló tantárgyi felzárkóztatását a nevelő-oktató munka szakaszának, illetve a tantárgynak megfelelő szakképzettségű pedagógus, készségfejlesztését pedig fejlesztő pedagógus végzi. Tehetséggondozásra és felzárkóztatásra osztályonként legalább további heti egy-egy óra biztosított az osztályok 6. mellékletben meghatározott időkerete felett. (Nkt. 27. § (5) bek.)

A fenntartó az óvodában heti tizenegy órás időkeretben köteles megszervezni a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek fejlesztő pedagógiai ellátását. (Ez az óraszám ugyanennyi a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében is.) A heti 11 óra fejlesztő foglalkozás mennyiségét a teljes óvodai életet magában foglaló foglalkozásokra fordítható heti ötven óra időkerettel összehasonlításban lehet megítélni. (Nkt. 8. § (3) bek.)

Az iskolában a BTMN tanulóknak járó fejlesztő pedagógiai ellátást megvalósító (tantárgyi felzárkóztatást és készségfejlesztést célzó) kötelező foglalkozás jogszabályi megnevezése: **differenciált fejlesztést biztosító, egy-három fős foglalkozás**. Az általános iskola és a középfokú iskola köteles megszervezni a tanuló heti kötelező óraszámát és az osztályok engedélyezett heti időkeret-különbözete terhére a – mások mellett a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók számára is szolgáló, továbbá az első-negyedik évfolyamra járó tanulók eredményes felkészítését is célzó, differenciált fejlesztést biztosító egy-három fős foglalkozásokat. (Nkt. 27. § (5) bek.)

Annak módszertana igen változatos – vonatkozó jogszabályi rendelkezés hiányában –, hogy a fejlesztő pedagógus mikor és hogyan tartja meg a BTMN tanulónak járó fejlesztő foglalkozásokat. Van gyakorlat a fejlesztésnek a bármelyik tanóra helyett történő megtartására; van gyakorlat a kötelező tanórákon kívüli egyéb foglalkozások helyett történő megtartására; és van gyakorlat a tanórák alatti „kéttanáros modellnek” megfelelő megszervezésére is, amely – a megítélésünk szerint – a legkevesebb hátrányt okozza a tanulónak, viszont a legtöbb belátást, együttműködést és segítő attitűdöt igényli a tantárgyat oktató pedagógustól. Azért gondoljuk, hogy a tanórán történő fejlesztő pedagógusi munka lehet az optimális módszer, mert a fejlesztő munkának az osztálytermi folyamatokra, az órai ismeretátadási folyamatokra is ki kell terjednie. Ily módon elérhető, hogy a tanulási nehézséggel küzdő tanulókat általában jellemző „lassabb tanulásuk” ellenére a tanóra követésében ne szenvedjenek hátrányt.

7.5. Kettő évvel meghosszabbodik azon életkorhatár, amelyen belül még a köznevelés rendszerében kezdhet új tanévet a tanuló, s nem a felnőttoktatás szabályai szerint.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló attól az évtől kezdődően, amelyben

a) nyolc évfolyamos általános iskola esetén tizenkilencedik;

b) középfokú iskola esetén huszonhetedik életévét betölti,

kizárólag felnőttoktatásban kezdhet új tanévet. (Nkt. 60. § (2) és (4) bek.)

7.6. Vizsgákhoz kapcsolódó BTMN-jogok

7.6.1. Felvételi vizsga BTMN-kedvezményei

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló részére a felvételi vizsgán indokolt esetben biztosítani kell a hosszabb felkészülési időt, az írásbeli vagy szóbeli felmérésen biztosítani kell az iskolai tanulmányai során általa használt, megszokott eszközöket, a vizsga szervezésével alkalmazkodni kell az adottságaihoz. (Nkt. 51. § (5) bek.)

Amennyiben a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő jelentkező élni kíván a Nkt. 51. § (5) bekezdésében biztosított joggal, a központi írásbeli vizsga jelentkezési lapjához csatolnia kell az erre vonatkozó kérelmet, valamint a szakértői bizottság véleményét. A központi írásbeli vizsgát szervező gimnázium, szakgimnázium igazgatója a kérelemről a döntését határozat formájában hozza meg. A döntés kizárólag a központi írásbeli vizsga letételének körülményeire vonatkozhat. Az igazgató döntésében rendelkezik az iskolai tanulmányok során a tanuló által használt, megszokott eszközök biztosításáról, az írásbeli dolgozat elkészítéséhez a munkaidő meghosszabbításáról. (20/2012 EMMI r. – e fejezetén belül a továbbiakban: R. – 33. § (3) bek.)

7.6.2. Felvételi tájékoztató kötelező tartalma a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő jelentkezőre vonatkozó „speciális elbírálási szabályokról”

A középfokú iskola felvételi tájékoztatót készít, és azt a honlapján nyilvánosságra hozza, valamint a KIFIR rendszerében október 20.-ig elhelyezi. A felvételi tájékoztatónak tartalmaznia kell a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő jelentkezőre vonatkozó „speciális elbírálási szabályokat”. (R. 32. § (4) bek.)

Ez a szabály akkor zárná ki a benne rejlő negatív diszkrimináció normatív alapra (felvételi szabályba) rögzítését, ha nem a jelentkezés elbírálásának speciális szabályairól szólna, hanem „a felvételi vizsga eljárási szabályairól”, vagy a „külön vizsgaszabályokról”, esetleg „az egyenlő esélyek biztosításának részletes feltételeiről”. Jelenlegi megfogalmazásában ez a szabály bizony alkalmas arra is, hogy külön felvételi korlátozásokat tartalmazzon egyes szakmákra, vizsgaszintekre vagy vizsgatárgyakra vonatkozóan. Javaslatunk a probléma kezelésére: a felvételi tájékoztatóra vonatkozó tartalmi követelménybe be kell emelni a Nkt. 51. § (5) bekezdésének megfelelő lehetőségek biztosítási kötelezettségére vonatkozó utalást, illetve a törvényszövegben szereplő „indokolt esetben” megállapításának tartalmi és eljárási részletezését. Az is jó megoldás lehet, ha a törvény iskolai belső jogi normára (pedagógiai programra, szmsz-re, felvételi szabályzatra) utalja a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő jelentkezők felvételi vizsgaszabályainak legalább iskolai szinten normatívan történő specializálását.

7.6.3. Tanulmányok alatti vizsgaeljárásokban (osztályozó vizsga, beszámoltató vizsga, különbözeti vizsga, pótló vizsga, javító vizsga) és egyéb számonkéréseknél BTMN-jogok

Írásbeli vizsga esetében a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő vizsgázónak a szakértői bizottság szakértői véleményével megalapozott kérésére, az igazgató engedélye alapján

- a) az írásbeli feladatok megválaszolásához rendelkezésre álló időt legfeljebb harminc perccel meg kell növelni,
- b) lehetővé kell tenni, hogy az iskolai tanulmányok során alkalmazott segédeszközt használja,
- c) írásbeli vizsga helyett szóbeli vizsgát tehet. (R. 68. § (4) bek.)

Szóbeli vizsga esetében a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő vizsgázónak a szakértői bizottság szakértői véleményével megalapozott kérésére, az igazgató engedélye alapján

- a) a harminc perc gondolkodási időt legfeljebb tíz perccel meg kell növelni,
- b) a szóbeli vizsgát írásban teheti le. (R. 71. § (3) bek.)

Álláspontunk szerint az a jog, amely szerint a tanulmányok alatti vizsgát abban a formában, azon a módon, azzal a módszerrel (s akár még azzal a tartalommal is!) tehesse meg a BTMN tanuló, amelyben a legkevésbé akadályozott; ez a jog a jelenleginél sokkal szélesebben kellene megillessen minden tanulót, ha az értékelés-minősítés rendszere a köznevelésben elsősorban annak a megmutatási lehetőségére irányulna, amit tud a tanuló, s nem annak a kimutatására, amit nem tud! Ebben a pozitív szemléletben sokkal fontosabb lenne a tanuló által választható vizsgamódszer, technika, tematika, alkotási forma is, hiszen a legjobban maga a tanuló tudja azt eldönteni, hogy számára melyik az optimális önkifejezési mód egy tantárggyal összefüggésben. És persze nem csak a sajátos nevelési igényű, vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló esetében lehet iránymutató ez a gondolat, hanem minden diáknál...

Fontos szem előtt tartani továbbá azt a szempontot, hogy a BTMN-vizsgakedvezmények a jogszabályban akkor érhetik el a céljukat, ha az egész tanév során, folyamatosan a BTMN tanulók az értékelés, minősítés tanulmányok alatti vizsgájának nem minősülő számonkérései során (felelet, dolgozat, témazáró, beszámoló, zárómunka, stb.) igénybe vehették ezen esélykiegyenlítő segítségüket! Hiszen mit ér a legjobb szándékú és szükséges vizsgakedvezmény, ha az

addig vezető iskolai gyakorlatban ezen „kedvezmények” hiánya már régen lerontotta a tanuló reális esélyeit az eredményes vizsgateljesítményre. Ezt a problémát és hiányosságot ismerte fel a jogalkotó azzal, hogy 2019. szeptember 1-től a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 20/2012 EMMI rendeletbe beiktatta az alábbi szövegű 74/A. §-t: „A tanuló ismereteinek a vizsgának nem minősülő évközi számonkérésekor a sajátos nevelési igényű, illetve a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló esetében a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az igazgató engedélyezi az írásbeli beszámoló szóbeli beszámolóval vagy a szóbeli beszámoló írásbeli beszámolóval történő felváltását. A sajátos nevelési igényű, illetve a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló esetében biztosítani kell az iskolai tanulmányok során alkalmazott segédeszköz használatát és a hosszabb felkészülési időt.”

Nem felejtendő el az a nagyon fontos jogszabályi feltétel a vizsgakedvezményekre vonatkozóan, hogy az igazgató vagy a vizsgaelnök a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján biztosítja e lehetőségeket a tanulónak! Stratégiai jelentőségű kérdés tehát, hogy bekerüljön ennek igénye a tanulóról készült szakértői véleménybe! És itt látjuk annak lehetőségét is, hogy az indokolt „kedvezményeket” (nevezzük inkább a különleges bánásmód konkrét megnyilvánulásának!) szűkítő jellegű törekvésekkel szemben (azzal ugyanis, hogy általában csak a tanulmányok alatti vizsgákra alkalmazzák e kedvezményeket) a szakértői vélemény a jogszabálynak megfelelően tárgyadjon a vizsgakedvezmények alkalmazási körén: írja elő, hogy az összes iskolai értékelési, minősítési, számonkérési, beszámoltatási forma, eszköz, eljárás során indokolt a konkrét BTMN okán a hosszabb felkészülési idő biztosítása, vagy az írásbeli – szóbeli formák közötti választás jogának biztosítása, illetve a segédeszközök alkalmazása. (R. 74/A.§) Szülők, gyógypedagógusok, pedagógusok is sokat tehetnek azért, hogy a szakértői vélemény biztosan tartalmazza az iskolát kötelező BTMN-jogokra történő utalást.

7.6.4. Érettségi vizsga-kedvezmények

Az érettségi vizsgaszabályzatról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet tartalmazza mindazokat a BTMN-vizsga-kedvezményeket, amelyeket az Nkt. és az R. biztosított a középfokú tanulmányok időszakában:

a.) 2018. szeptember 1. napjától a BTMN tanulót már nem lehet felmenteni az értékelés, minősítés alól. Viszont a korábbi, ilyen tartalmú felmentések alapján az érettségi vizsgán a tanuló a felmentéssel érintett tantárgy helyett másik tantárgyat választhat vizsgatárgynak. (Nkt. 56. § (2) bek.) Ha a vizsgázót - az Nkt. 56. § (1) bekezdése alapján a kötelező és a kötelezően választandó érettségi vizsgatárgynak megfelelő tantárgyból középiskolában - mentesítették az érdemjegyekkel és osztályzatokkal történő értékelés, minősítés alól, akkor az adott tantárgy helyett a vizsgázó egy másik, általa választott vizsgatárgyból tehet érettségi vizsgát. (100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet 6. § (7) bek.)

b.) A vizsgázó részére - a szakértői bizottság szakvéleménye alapján - kérelmére engedélyezni kell az írásbeli beszámoló szóbeli beszámolóval vagy a szóbeli beszámoló írásbeli beszámolóval történő felváltását. (100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet 6. § (7) bek.)

Ha a vizsgázó a szóbeli vizsgát írásban teszi le, a vizsgatétel kihúzása után, külön helyiségben, felügyelő tanár mellett készíti el dolgozatát. A dolgozat elkészítésére középszintű vizsga esetén harminc percet, emelt szintű vizsga esetén negyven percet kell biztosítani. A dolgozatot a vizsgázó vagy a vizsgázó kérésére a kérdező tanár felolvassa. (100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet 37. § (1) bek.)

c.) A vizsgázó részére - a szakértői bizottság szakvéleménye alapján - kérelmére biztosítani kell a hosszabb felkészülési időt. (100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet 6. § (7) bek.)

d.) A 6. § (7) bekezdése szerint a vizsgázó kérelmére, az igazgató engedélye alapján

d.a) a 19. § (1) bekezdésben meghatározott időt (írásbeli érettségi vizsga) legfeljebb egy órával (60 perc) meg kell növelni,

d.b) lehetővé kell tenni, hogy a szakértői bizottság szakvéleményében előírt, illetve az iskolai tanulmányok során alkalmazott segédeszközt (pl. számológép, írógép) használja,

d.c) engedélyezni kell, hogy az írásbeli vizsga helyett szóbeli beszámolót tegyen, vagy a szóbeli vizsgát írásban teljesítse,

d.d) a tanuló a vizsgán mentesülhet az értékelés egy vagy több része alól, amennyiben a középiskolában a megfelelő tantárgyból nem mentesítették az értékelés, minősítés egésze alól.

(100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet 20. § (7) bek.)

e.) A 6. § (7) bekezdése szerint a vizsgázó kérelmére, az igazgató engedélye alapján

e.a) a 19. § (1) bekezdésben meghatározott időt (írásbeli vizsga) legfeljebb egy órával (60 perc) meg kell növelni,

e.b) lehetővé kell tenni, hogy a szakértői bizottság szakvéleményében előírt, illetve az iskolai tanulmányok során alkalmazott segédeszközt (pl. számítógép, írógép) használja,

e.c) engedélyezni kell, hogy az írásbeli vizsga helyett szóbeli beszámolót tegyen, vagy a szóbeli vizsgát írásban teljesítse,

e.d) a tanuló a vizsgán mentesülhet az értékelés egy vagy több része alól, amennyiben a középiskolában a megfelelő tantárgyból nem mentesítették az értékelés, minősítés egésze alól.

f.) A 6. § (7) bekezdése alapján a vizsgázó kérelmére, az igazgató engedélye alapján

f.a) a 35. § (2) bekezdésben meghatározott időt (szóbeli vizsga) legfeljebb húsz perccel, a 35. § (3) bekezdésében és a 40/A. § (1) bekezdés b) pontjában meghatározott időt (emelt szintű érettségi vizsga) legfeljebb tíz perccel meg kell növelni,

f.b) engedélyezni kell, hogy a szóbeli vizsgát írásban tegye le.

f.c) lehetővé kell tenni, hogy a vizsga közben a szakértői véleményben előírt vagy az iskolai tanulmányok során alkalmazott segédeszközt (pl. számítógép) használja,

f.d) a tanuló a vizsgán mentesülhet az értékelés egy vagy több része alól, ha a középiskolában a megfelelő tantárgyból nem mentesítették az értékelés, minősítés egésze alól.

7.7. Esetmegbeszélés, a gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus kezdeményező szerepe a tanuló iskolai környezetének „érzékenyítésében”

Az iskolajogi szabályozás kiemeli, külön kezeli a gyermeket, tanulót veszélyeztető bántalmazásnak a megelőzését. A viselkedési és magatartási nehézséggel küzdő, – az iskolai agresszió jelenségekörének zömében is érintett – gyermekek, tanulók esetében a jogszabály kötelezően előírja a gyermekvédelemben már régebben bevált esetmegbeszélés módszerének alkalmazását, amelynek a lényege az, hogy a gyermek, tanuló cselekvéseit, magatartását, fejlődésének tendenciáit a vele foglalkozó, őt tanító pedagógusok csoportjának bölcsessége segítségével igyekeznek feldolgozni, s a nevelőtestület egésze által alkalmazandó módszerekkel, „különleges bánásmóddal” próbálják magatartását a kívánt pozitív változások irányába befolyásolni. Ez a pedagógiai intézmény, nevelési módszer nem a BTMN gyerekek, tanulók külön joga, de sok-sok BTMN gyereket, tanulót segíthet az alkalmazása – ezért tárgyaljuk, mintegy figyelemfelhívásként is, ebben a fejezetben.

A jogszabály szerint: *„Abban az esetben, ha a pedagógus a gyermek, a tanuló bántalmazását vagy deviáns viselkedésformákat észlel, az adott osztály vagy tanulócsoport nevelésében, oktatásában közreműködők bevonásával esetmegbeszélést kezdeményez, majd a pedagógusokkal közösen feltárja azokat a lehetséges okokat, amelyek a viselkedés sajátos formájához vezethettek. A konfliktusban érintett gyermekek, tanulók az iskolapszichológus kiemelt segítségével részesülnek.”* (R. 131. § (3) bek.)

A jogszabály (érthetetlen okból) hallgat az esetmegbeszélés céljának meghatározásakor az esetmegbeszélő pedagógusok cselekvési kötelezettségéről, arról, hogy nemcsak a bántalmazáshoz vagy más deviáns viselkedésformához vezető okokat kell feltárni, hanem a pedagógusok által alkalmazandó, egyeztetett nevelési módszerekben, reakciókban is meg kell(ene) állapodni annak érdekében, hogy az esetmegbeszélésben érintett gyermekeket, tanulókat azonos vagy hasonló – és ezért talán hatékonyabb – hatások érijék az egyes pedagógusok részéről.

Tovább gondolva ezt a fenti logikát: a fejlesztő pedagógusnak talán még a konkrét fejlesztések megtartásán túl is a legfontosabb tevékenysége kell legyen a BTMN tanuló iskolai környezetének „érzékenyítése” a gyerek problémájára. Annak elmagyarázása, megértetése, felvilágosítása, tudatosítása a többi pedagógusban, osztályfőnökben, sőt, gyakran még az osztályban is a tanulók irányában, hogy a konkrét beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség mit jelent, mivel jár, milyen tévképzetek tűnhetnek fel az érintett tanuló egyéniségére, szándékaira, felelősségére vonatkozóan, holott a magatartás mögött viszonylag objektív tényezőknek a gyerekre gyakorolt hatása áll.

7.8. Az egyéni munkarendű (2019. év előtt magántanuló) BTMN tanuló fejlesztő pedagógiai ellátása

Ha a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján tanulmányait egyéni munkarend (korábban: magántanulói jogviszony) keretében folytatja, iskolai neveléséről és oktatásáról, felkészítéséről, érdemjegyeinek és osztályzatainak megállapításáról, a felkészítést végző pedagógusokról a szakértői véleményben foglaltak szerint az az iskola gondoskodik, amellyel a tanuló tanulói jogviszonyban áll. Az iskolában nem foglalkoztatott szakemberek biztosításáról a beilleszkedési, tanulási nehézséggel, magatartási rendellenességgel küzdő tanuló esetén a pedagógiai szakszolgálati intézménynek kell gondoskodni. (R. 75. § (2) bek.) Ez az ellátási kötelezettség kiterjed a fejlesztő pedagógiai ellátásra.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség miatt a szakértői bizottság véleménye alapján egyéni munkarendben tanulók pedagógiai fejlesztő ellátására az iskolának tanulónként az osztályok heti időkeretén felül átlag heti tíz óra áll a rendelkezésre. (Nkt. 27. § (7) bek.)

A tanuló egyéni munkarend keretében teljesíti tankötelezettségét akkor is, ha szakorvosi vélemény alapján részesül tartós gyógykezelésben. Az iskola köteles gondoskodni a tanuló felkészítéséről, érdemjegyeinek és osztályzatának megállapításáról. (R. 75. § (3) bek.) Megítélésünk szerint a „felkészítés” fogalomkörébe tartozik a fejlesztő pedagógiai ellátás is a szakértői vélemény alapján engedélyezett egyéni munkarend esetének megfelelő fejlesztési óraszámában. Álláspontunk szerint ez az ellátási kötelezettség kiterjed a fejlesztő pedagógiai ellátásra is – annak ellenére, hogy a jogszabály csak „felkészítésről” szól tételesen. Viszont a betegség miatti egyéni munkarend nagyon hasonló élethelyzet a tanuló szempontjából, mint a szakértői vélemény alapján engedélyezett egyéni munkarend; ezért a tanuló nyilvánvalóan nem kerülhet hátrányosabb helyzetbe és nem eshet ki – éppen betegsége idejére, amikor még nagyobb szükséges lenne rá – a fejlesztő pedagógiai ellátásból.

Ha a tanuló a tanulmányi kötelezettségének a szülő kérelme alapján egyéni munkarend keretében tesz eleget, felkészítéséről a szülő gondoskodik, a tanuló egyénileg készül fel. Az egyéni munkarend keretében tanuló magatartását és szorgalmát nem kell minősíteni. Az iskola igazgatója köteles tájékoztatni a tanulót és a szülőt az egyéni munkarenddel rendelkező köteleességeiről és jogairól. (Így például a fejlesztő pedagógiai ellátáshoz való jogáról is!) Az egyéni munkarenddel rendelkező kérelmére részt vehet a tanórai vagy egyéb foglalkozásokon, valamint felvehető a napközibe és a tanulószobai foglalkozásra. Ezen kérelmekről az iskola igazgatója dönt. (R. 75. § (1) bek.)

Megítélésünk szerint a fejlesztő pedagógiai ellátáshoz való hozzáférést az igazgatónak biztosítania kell a BTMN miatt egyéni munkarendű tanuló számára, ha azt kéri.

7.9. A BTMN gyerekeknek, tanulóknak járó köznevelési közfeladat-ellátások (köznevelési szolgáltatások) térítésmentessége

„Az állami szerv, a tankerületi központ, az állami felsőoktatási intézmény, a települési önkormányzat, a nemzetiségi önkormányzat és az önkormányzati társulás által fenntartott köznevelési intézményben térítésmentesen biztosított köznevelési közfeladat:

a) óvodában

aa) az óvodai foglalkozás és a heti kötelező időkeret terhére a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő, a tartósan beteg és a sajátos nevelési igényű gyermek számára megszervezett felzárkóztató foglalkozás,

ab) a gyermekek - rendeletben meghatározott - egészségfejlesztése, a kötelező rendszeres egészségügyi felügyelet,

b) általános iskolában és középfokú iskolában

ba) a tanórai foglalkozás, a heti kötelező időkeret terhére a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, a tartósan beteg és a sajátos nevelési igényű gyermek számára megszervezett felzárkóztató foglalkozás,

bc) a tanköteles korú tanulót kivéve, ugyanazon évfolyam második és további alkalommal történő megismétlése abban az esetben, ha arra nem azért van szükség, mert a tanuló a tanulmányi követelményeket nem teljesítette,

.....

e) sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, illetve tartós gyógykezelés alatt álló gyermek, tanuló esetén az állapotának megfelelő köznevelési intézményi ellátás,

f) pedagógiai szakszolgálati feladatellátás.” (Benne a szakértői bizottság vizsgálata és szakértői véleménye, a logopédiai ellátás, a nevelési tanácsadás, az utazó gyógypedagógusi és utazó konduktori ellátás, stb.)

(Vhr. 33. § (1) bek.)

Budapest, 2020. április

Készült az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon, 2019. - 2020. tanévben.

Az Ajánlás elkészítésében közreműködtek:

Bíró Endre, Bolla Veronika, Cserti-Szauer Csilla, Gál Dániel, Kas Bence, Klein Viktória, Lakatosné Kovács Ágnes, Macher Mónika, Mészáros Andrea, Nagyné Schiffer Csilla, Nagy Zsuzsanna, Sósné Pintye Mária, Szekeres Ágota.

Az Ajánlást szerkesztette: Bíró Endre

Az Ajánlás kiadója: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Felelős kiadó: Papp Gabriella dékán