

VIDA GERGŐ

Befogadás vagy kirekesztés

Intézményválasztási és változtatási stratégiák a sajátos nevelési igény tükrében

Egy inkluzív oktatási modell képes lehet biztosítani minden tanuló számára a megfelelő hatékonyságú oktatást, hiszen egy ezzel ellentétes oktatási rendszer szelektál, mely leszakadáshoz vezet. Nemzetközi kitekintés alapján van példa arra, hogy adott képességvizsgálatok eredménye alapján szegregáltak oktatnak-nevelnek gyerekeket, akár a tanulási zavarral küzdőket is. Hazánkban nem egyértelmű ennek jogi háttere, ugyanis az enyhe értelmi fogyatékosok, más fogyatékosággal küzdő vagy akár adott képesség deficittel rendelkező tanulók elkülönített oktatására van példa, de önmagában az elkülönítést – képesség alapú szegregációt törvény tiltja. Igaz, hogy a törvény nem tiltja a szeparációt az értelmi fogyatékosok esetében, ha „külön e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben, óvodai csoportban, iskolai osztályban történik” az oktatásuk, nevelésük. A hazai integráció hatékonysága sok kérdést vet fel. A sajátos nevelési igényű tanulók ellátása plusz kompetenciát, eszközt és felkészültséget igényel, melyek többletköltségeként is megfogalmazhatók. Szegregációhoz vezethet, ha ezen többlet költségeket igénylő tanulókat nem kellően konzekvens szabályozás esetén ki lehet zárni a befogadásból. A költségvetési törvény 2016-os változtatása a nem állami fenntartású iskolákat hátrányosan érinti ugyanis a módosítások alapján hátrány éri őket a többlet forrásokhoz való hozzáférést illetően. Nagyobb részt kell vállalniuk a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatása esetén felmerülő lehetséges többletköltségekből, mint állami fenntartású társaiknak. Tanulmányunkban a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolaváltásáról elérhető statisztika alapján, arra kerestük a választ, hogy a szegregációval szemben megengedő jogszabályi környezet, illetve a finanszírozás feltételei nem vezetnek-e szegregációs tendenciákhoz a különböző fenntartású intézmények között.

Kulcsszavak: befogadás, tanulási zavar, teljesítmény, fenntartó, integráció

Bevezetés

A sajátos nevelési igény fogalmának pontos meghatározása hazánkban akadályokba ütközik, ugyanis a jogi, költségvetési, diagnosztikus, szaktudományos kategóriák nem esnek egybe (VIDA, 2015). Ez nehezíti a tanulási képességvizsgálatok során kapott mérési eredmények értelmezését is. A későbbiekben bemutatott kutatási eredmények is felvetik annak lehetőségét, hogy a vizsgált minta közel sem olyan egységes, mint azt a hazai diagnosztikai rendszer feltételezné. A vizsgált minta felében az SNI-s, tanulási zavaros gyermekek intellektusa legalább 20%-kal alacsonyabb, mint azt a normál eloszlás indokolná. Felmerül annak is a lehetősége, hogy az alacsonyabb intellektusú tanulási zavaros tanulók integrációja mérhető mértékben alacsonyabb hatékonyságú.

Mindezt bizonyíthatja az a kutatási eredmény, mely szerint az alacsonyabb intellektus többszöri intézményváltással jár a vizsgált mintában. Továbbá az intézményváltoz-

tatás ideje is sajátos mintákat mutat, azaz a többlet források igénylése után, minden év októbere, mérhető mértékben megválnak az alacsonyabb intellektusú tanulási zavaros tanulóktól azok az iskolák, melyek megtehetik ezt. Ilyen adatok mellett a hazai köznevelési rendszer inkluzív jellege megkérdőjelezhető, legjobb esetben is csak SNI integrációról beszélhetünk (VARGA, 2015).

A törvény továbbra is diagnózisként és idegrendszeri eltérésként tekint a tanulási zavarokra, így nehezen várható el a pedagógusoktól a konceptuális váltás, amely során megértik, hogy a diagnosztikus eredmények olyan területekre vonatkoznak, amelyeken éppen fejlődést lehetne elérni az adott SNI célcsoportoknál. Az ehhez szükséges hozzáadott pedagógiai és gyógypedagógiai értéket finanszírozná a többlettámogatás. Összességében elmondható, hogy még a hazai diagnózis alkotás folyamata során alkalmazott eszközök módszertani szempontból megfelelő és megbízható mérési eredményeket produkálnak, addig a megállapított diagnózis és a feltárt képességprofil számszerű adatai nagyon alacsony hatékonysággal kerülnek felhasználásra az integráció során (EREDICS, 2015).

A tanulási képességek vizsgálata esetében még az alkalmazott teszt megfelelőnek bizonyult, felmerülhet kérdésként, hogy a plurális intelligencia modell (SÁNDOR-SCHMIDT, 2015) vagy a hazai diagnózisalkotás, a kutatási mintán alkalmazott, kvantitatív elemzése alapján is kirajzolódó diverzitás (DEZSŐ, 2015) neveléstudományi és főként diagnosztikai szempontból miként értelmezhető. Hiszen még a jogalkotás és ennek megfelelően a hazai köznevelési rendszer is homogén csoportként kezeli a tanulási zavaros gyerekek populációját, addig a feltárt eredmények utalnak a tanulási zavaros SNI minta rétegzettségére is. A már említett diverzitás tehát statisztikailag is bizonyítható.

A célcsoport meghatározása

A tanulmány a sajátos nevelési igényű gyermekek csoportjával foglalkozik, azonban a sajátos nevelési igény (továbbiakban SNI), mint törvényi kategória kevésbé jól meghatározott és szakmailag sok esetben túl tág (VIDA, 2015). Ennek háttérben részben a szakmai konszenzus hiánya áll, valamint a diagnózis központú gondolkodás (LÁNYINÉ, 2014). Arról, hogy ki minősül sajátos nevelési igényűnek, a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény¹ rendelkezik.

A későbbiekben részletezett adatok tükrében az enyhe értelmi fogyatékos és az ép intellektusú, súlyos tanulási zavarral, illetve súlyos figyelemzavarral küzdő tanulók intézményváltásával kapcsolatos Baranya megyei statisztikai adatok áttekintésére kerül sor. A középsúlyos értelmi fogyatékos, valamint az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók integrációja nem témája jelen tanulmánynak ugyanis kevesebb, mint összesen 5 esetben volt példa a két diagnosztikus csoport tagjainak integrált oktatására. Megjegyzendő azonban, hogy az autizmus spektrumzavarral küzdő gyermekek aránya Baranya megyében is jelentős növekedést mutat, még csökkenő gyermeklétszám mellett is, integrációjuk küszöbön álló feladat.

A Baranya Megyei Szakértői Bizottság statisztikai adataiból a kutatás során törlésre került az az intézményváltás, mely lakhelyváltozás miatt következett be. Új lakhelyre költözés esetén ugyanis változhat az aktuális beiskolázási körzet, ezért a tanulónak más iskolába kell járni, egyszerűbb esetben ezt az új lakhely korábbi iskolától való távolsága is indokolhatja. Így tehát nem csak az iskolai kudarcok vagy egyéb faktorok állhatnak a háttérben, ezért indokolt ezen esetek kihagyása az elemzésből. A sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai felvételének ügymenetét, valamint a szülő bejelentési kötelezettségét szem előtt tartva, ez a szűrés könnyen elvégezhető volt. Ennek ellenére elmondható, hogy az intézményváltások nagy számára való tekintettel ezek az esetek elhanyagolható

mértékűek és így jelentős torzítást nem okozhatnak (a 275 fős mintában 9 eset került szűrésre). Baranya megyében nagyon kevés az olyan általános iskola, ahol nem fogadnak sajátos nevelési igényű gyermekeket, ugyanis akkor is felveszik, ha esetleg nem a beiskolázási körzetből érkezik az érintett tanuló. Pécs városában a helyi egyetem gyakorló iskolája is azon kevés intézmények közé tartozik, ahol alapító okirat alapján nem integrálnak.

Hogy hányszor változtatható meg egy iskola alapító okirata, azt a törvény nem szabályozza, így nagyon dinamikusan változhat a helyzet, és az iskola bármikor dönthet úgy, hogy a következő tanévtől nem fogad SNI-s gyermekeket. Ennek oka sokrétű, a pénzügyi háttér azonban kiemelkedő jelentőséggel bírhat. Hiszen, ha az intézmény nem rendelkezik saját gyógypedagógussal, akkor az ellátást állami fenntartású intézmény esetében a területileg illetékes EGYMI ingyenesen biztosítja. Az óraszámokat ebben az esetben a vonatkozó szabályozásnak megfelelően nyilván kell tartani. Nem állami fenntartású intézmény esetében pedig a fenntartónak kell biztosítania az előírt végzettségű gyógypedagógust. Az ellátás pedig kötelezettség.

Problémafelvetés

Kutatói kérdésünk tehát, hogy az SNI-s tanulók adott csoportjai között van-e releváns különbség az intézményváltatások számát illetően. Van-e olyan SNI-s csoport, amelyik gyakrabban vált iskolát a többiekénél? Az is kérdés, hogy az intézményváltatásokat mely változók befolyásolják. Vagyis az iskolaváltatások és a sajátos nevelési igény jellege, a képességihiány és zavar mértéke, valamint az iskola pénzügyi fenntartói modellje között van-e összefüggés. Igazolható-e statisztikai adatokkal, hogy elindult egyfajta szelekció képesség alapján, illetve hogy a nem állami fenntartású intézmények gyakorlata szegregatív, vagy kizáró tendenciákat rejt? Adott esetben akár a vélt képességek alapján igyekeznek-e szelektálni, mely az említett adatok elemzésével tetten érhető? Kérdés az is, hogy a súlyos magatartás és figyelemzavarral küzdő tanulók integrációja olyan mértékű kihívás-e, hogy akár magasabb intellektus esetén is kiválthatja az elutasítást a köznevelési intézményekből. Kulcskérdésként megfogalmazható, hogy egy jól működő vagy legalábbis működő, inkluzív szemléletű köznevelés esetében az intellektuális képességzavar mértéke (LÁNYINÉ, 2009) lehet-e egyáltalán bármilyen fokú elkülönítés alapja? Valamint kérdés, hogy mindez független-e az intézmény fenntartójától?

Az inklúzió alapelveit szem előtt tartva tehát nem lehet a befogadás feltétele a diagnózis, a finanszírozás vagy a tanulók intellektusa (VARGA, 2013). Ezáltal az enyhe értelmi fogyatékos tanulók vagy az értelmi fogyatékoság határát súroló gyermekek vélhetően nem kerülhetnek hátrányba képességeik alapján. Ugyanez a helyzet a magatartás és figyelemzavaros gyerekek esetében is. Azaz a magatartás és figyelemzavar átlagos (90-100-as IQ) intellektus (vagy afelett) nem okozhat olyan problémát, hogy több esetben is intézményváltatásra kényszerüljön a tanuló. Ráadásul a vonatkozó tudományos ismeretek tükrében az SNI-s gyerekek teljesítménye működő inklúzió, integráció esetében nem lehet probléma (RAPOS és tsai 2011), vagyis hipotézisünk az, hogy az intézményváltatással kapcsolatos statisztika adatoknak véletlenszerű eloszlást kellene mutatniuk. Ellenkező esetben bizonyos csoportok hátrányára lehetne következtetni abból, hogy gyakrabban van részük intézményváltatásban.

A magyar törvények értelmében a közzetileg illetékes intézmény köteles felvenni a tanköteles korú gyermeket. Sajátos nevelési igény esetében annyiban összetettebb a helyzet, hogy korábban a sajátos nevelési igényt megállapító szakértői bizottságnak ellenőrizni kellett, hogy rendelkezik-e az integrált oktatás feltételeivel az adott intézmény. Jelenleg, érdekes módon, ez már nem törvényi kötelezettség. Ennek ellenére az SNI-s tanulók intézményvál-

tásának egyik legfontosabb eleme, hogy ellenőrzik, rendelkezik-e a fogadó intézmény az alapító okiratában arról, hogy képes fogadni az adott diagnózissal rendelkező tanulót. A valóságban azonban nincs tényleges ellenőrzés arra vonatkozóan, hogy az adott pillanatban az alapító okiraton kívül valóban adottak-e a feltételek. Egyedül olyan intézmény nem jelölhető ki, ahol az alapító okiratban ez nem jelenik meg – természetesen ennek ellenére a szülő választhatja azt az iskolát is, ahol nincs írásban deklaráltan alapja a befogadásnak, de ebben az esetben a gyermek, tanuló ellátására az intézmény nem igényelhet többlet forrásokat. Ezért a gyakorlatban sok vita forrása lehet, ha mégis kijelölésre kerül ilyen intézmény. A sajátos nevelési igény ellátása, a törvény által meghatározott rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozások² pedig a gyermek alapvető jogához tartoznak, ezért annak elmaradása a gyermek szükségleteinek és alapvető jogainak figyelmen kívül hagyása és így kifejezetten törvénytelen. Az ellátást minden esetben biztosítani kell valamilyen módon. Ha eredetileg tehát az iskola nem készült fel az integrációra és SNI-s gyermek kerül az intézménybe, akkor az adott iskola kérheti ugyan a fenntartó segítségét, de kérdés, hogy a többletforrások vajon miként és hogyan állnak majd rendelkezésre³. Emellett az enyhe értelmi fogyatékosok esetében még van lehetőség arra, hogy szegregált típusú, eltérő tantervű iskolákat jelöljön ki a bizottság. Ez nem feltétlenül csak az enyhe értelmi fogyatékosok „kiváltsága”, de érzékszervi vagy mozgás fogyatékosok esetén az Országos Szakértői Bizottság javasolhat szegregált elhelyezést, melynek statisztikája nem került felhasználásra, így nem témája jelen tanulmánynak.

Érdeemes lenne a neveléstudományi diskurzusban használt fogalmak szerint pontosítani a szegregáció kérdéskörét az SNI-s tanulók esetében is (ARATÓ, 2007; VARGA, 2013). Az EGYMI rendszer bevezetésének hátterében egy olyan integrációs politika húzódott meg, amely az indokoltan elkülönített fejlesztést valójában re-habilitációs szeparációként értelmezte. Ez azt jelenti, hogy az elkülönített módon folyó, gyógypedagógusokkal, fejlesztő pedagógusokkal támogatott fejlesztés célja a re-integráció az esetek nagy részében, vagyis a tanulók egy idő után visszakerülnek az általános iskolákba. Ez olyan esetekben eredményes, ahol az általános iskola készen áll az SNI-s tanulók együttnevelésére, hatékony, eredményes és méltányos fejlesztésére. A nehezebb helyzetben lévő tanulók esetében pedig egyáltalán a társadalmi re-integráció lenne a kifejezett cél. Az EGYMI-knek kiterjedt társadalmi kapcsolatrendszerrel kellene rendelkezniük ahhoz, hogy ezt a funkciójukat is betölthessék (lásd pl. középsúlyos értelmi fogyatékosok társadalmi integrációja). Ez az elkülönítés szerencsés esetben tehát egy olyan, a szülőkkel közösen meghozott döntés eredménye, amely során felismerik, megértik, hogy gyermekük átmeneti szeparációja, hogyan vezethet egy rehabilitációs fejlesztés eredményeként re-integrációhoz. Ezért célszerű szeparációként utalni erre a helyzetre (VARGA, 2013), hiszen itt a szülői döntés szerepet játszik. Egy másik kérdés, s erre utalnak jelen kutatás adatai is, hogy az iskolaváltoztatások végállomása gyakran az EGYMI, ahonnan többnyire azonban nincs visszaút az integrált oktatásba, vélhetően azért sem, mert nincs garancia arra, hogy valóban inkluzív környezetbe kerülnek vissza a rehabilitált gyerekek. Így válik a re-integrációs célú rehabilitációs intézményrendszer az iskolai szegregáció struktúrájává. Önmagában nem az integráció vagy a szeparáció a lehetséges esélyegyenlőtlenség forrása, hanem az adott oktatásforma hatékonysága. Máshol kell keresni a hatékonyság kérdését (LANNERT, 2015). Nemzetközi példák mutatják, hogy hatékony szeparált oktatási forma is képes méltányosan, társadalmi konszenzus mellett működni (RÉTHY, 2015). A hazai modell ennek annyiban ellentmond, hogy több esetben elmondható, hogy a tanulásban akadályozott, enyhe értelmi fogyatékos tanuló végül a szeparált intézménytípusba kerül áthelyezésre, ugyanis a folyamatos kudarcok ellehetetlenítették a sikeres iskolai előmenetelét, így válik az EGYMI a szegregáció formájává. A jelenleg szegregált formában tanuló enyhe értelmi fogyatékos tanulók egy jelentős része nem ott kezdte tanulmányait. A pontos számok egyelőre még hiányoznak, ugyanis ennek kutatása még nem történt meg.

Érdemes azonban tisztázni, hogy a jelenlegi törvényi keretek működése mellett az enyhe értelmi fogyatékos tanulók intézményválasztása nem teljesen szabad, hiszen a számukra kijelölt iskolákat választhatják csak. Ebben az esetben azonban teljes mértékben hiányzik a diagnózisukhoz csatoltan az inkluzivitás feltételeinek leírása vagy a kijelölt intézmények ez irányú ellenőrzése. Nem létezik semmilyen iránymutatás tehát a diagnosztikus szakemberek számára sem, hogy egy intellektuális képességzavarral küzdő tanuló mikor integrálható, mikor helyezhető el a törvényi meghatározás alapján szeparáló iskolában, viszont a döntés utána már nem vitatható. Így válik a szeparációs lehetőség, végül oktatási szegregációs kényszerré, hiszen a kezdetektől fogva nem re-integráció a cél, hanem pont az elkülönítés. Ezt igazolják a statisztikai adatok, vagyis hogy az enyhe értelmi fogyatékos tanulók többsége integráltan kezdte iskolai pályafutását, míg a másik irányba nem vezet út, azaz a szeparáló intézménytípusból keskenyebb út vezet az integrációba.

Tovább bonyolítja az enyhe értelmi fogyatékos tanulók helyzetét, hogy jelen pillanatban a Megyei Szakértői Bizottságok hatásköre és szakmai kompetenciája, hogy eldöntse azt, hogy az adott enyhe értelmi fogyatékos tanuló esetében vajon az integrált vagy a szeparált oktatás lehet-e a célravezetőbb. A korábbi érvelés alapján azonban a hatékonyság a kérdés, nem pedig az integráció vagy szeparáció. Ráadásul mindez nagyon komplex, hiszen nem állnak rendelkezésre egységes alapelvek, hogy hogyan kellene megfelelni az integrált oktatásban az érintett értelmi fogyatékos gyermekek fejlesztési igényeinek, és mi-
ben tér el ehhez képest a szeparált oktatás. Azzal, hogy pontos iránymutatás nélkül zajlik a döntés, teret hagy a rendszer az esetlegességnek. Mivel az enyhe értelmi fogyatékos tanulók esetében létezik eltérő tartalmú kerettanterv, azt alkalmazni kell az integrációban és a szeparációban is, tehát ez sem lehet támpont. Így tehát a tananyag tartalmak és kompetenciák meghatározásában sincs releváns különbség. Marad tehát a vizsgálatot végző szakemberek kompetenciája, mint szinte egyetlen forrása annak a döntésnek, hogy a feltárt képességprofil alapján mennyire lehet tartható az integráció, hiszen ha a szülő nem ért egyet, akkor hosszas jogi procedúra után a kérdésen a területileg illetékes jegyző dönt, aki a legkevésbé mondható gyógypedagógiai aspektusból szakmai szervnek (amellett, hogy jogi szempontból természetesen kompetensnek minősül) ebben a helyzetben. További probléma, hogy ez a döntés nagy felelősség, melyben a szülő sem tud minden esetben kellő körülményekkel itélteni, hiszen a sikeres integrációhoz megannyi tényező konstellációjára van szükség. Kevésbé indokolt csak egy adott pillanatban felvett tesztek eredményére, és a szülőre hárítani a felelősséget, vagy kívülálló jogi szakemberre bízni egy szakmai, és a gyermek életét alapvetően befolyásoló, döntés meghozatalát. Ráadásul a már említett módon módszertanilag sem meghatározott, hogy miben más az enyhe értelmi fogyatékosok integrált oktatása, mint a szeparált forma. Ennek kidolgozása és meghatározása vagy egy egységes szakmai konszenzus kialakítása sürgetően szükséges lenne és egy újabb lehetséges kutatási irány volna, melyre jelen tanulmány csak utalhat.

Az értelmi fogyatékosággal nem küzdő sajátos nevelési igényűek jelen tanulmányra szűkített csoportjával kevesebb az ilyen jellegű probléma, hiszen integrált oktatásuk elvileg nem kifejezett gyógypedagógiai kompetencia (a rendszer felépítése alapján tükröződik csak ez – azonban szakmai szempontból bizonyos mértékű gyógypedagógiai alapismeretet igényelne a pedagógustól). A szabályozó rendeletek alapján az SNI-s tanulók fejlesztése meghatározott felkészültséget, gyógypedagógiai végzettséget igényel a vonatkozó rendeletek alapján. Az SNI-s tanulók gyógypedagógus által végzett fejlesztése azonban a tananyagtartalmaktól független és tanórán kívül zajlik. Viszont a tanórai differenciálás keretén belül is meg kell, hogy valósuljon a tananyagba ágyazott fejlesztés az SNI tanulók körében is (CSIBI, 2017), melyet irányelvek is szabályoznak⁴. Azonban ez a gyakorlatban sokkal összetettebb (RÉTHY, 2015). Nagy kérdés, hogy gyógypedagógiai ismeretek nélkül megvalósítható-e hatékonyan a nem értelmi fogyatékos SNI-s gyerekek integrációja, de

ebben a törvényalkotó foglal állást, azaz nem ír elő külön kompetenciát, habár az életpálya modellbe csempészve⁵ erőteljesen megjelenik a „többségi” pedagógus számára is. Érdekes, hogy azt nem szabályozza vagy segíti közvetlenül a törvényalkotó, hogy honnan szerzi meg a pedagógus ezt a többlet kompetenciát⁶.

Az integráció finansiális háttere

A problémafelvetésnél olvashatjuk, hogy a többletforrások ugyan vonzóak lehetnek, de feltételezhetően egy pont után már kevésbé nyújtanak elég motiváló erőt, ha gyermek oktatása és nevelése már olyan jelentős mértékben próbára teszi az intézményt, hogy megkérdőjeleződik a befektetés – megtérülés aránya. Ennek egyik oka lehet, hogy nem egyedül a gyermek viselkedése és képességei azok, amelyek befolyásolják az integrációra való kedvet, hanem a törvényalkotó is az általa biztosított előnyökön keresztül, amik motiválhatnak a befogadásra. Bár kérdéses, hogy az csak anyagi előnyök szem előtt tartásával mennyire lehet hiteles, ha akár adott esetben az intézményvezetés a kezdetektől elutasító a befogadással kapcsolatban. Az integráció sikere az intézményvezetés attitűdjétől sem független (ARATÓ, 2015).

Ha már az anyagi előnyöket is említettük, mint lehetséges facilitátorokat, érdemes releváns módon leírni, hogy ez sem ennyire egyszerű. Alapvetően könnyen értelmezhetőnek tűnik, hogy az SNI-s gyermek és tanuló két főnek számít⁷ a létszámban (súlyosabb deficitek esetében 3 fő), ez azonban megtévesztő, ugyanis a többletforrások lehívása ennél sokkal komplexebb. Az SNI-s gyerekek létszámától függően a költségvetési törvény alapján nem közvetlen forrás, hanem bértámogatás igényelhető az oktatási intézményben, amiből a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátását kell biztosítani. Annak az óraszámát pedig a nemzeti köznevelési törvény 47. § (1) és (8) 6. melléklete szabályozza. Ami a pedagógusok kötelező óraszámát is fontos lehet, hiszen döntő fontossággal bír annak meghatározásában, hogy miként tesz eleget a gyógypedagógus az intézményben kötelezően letöltendő óraszámának.

Az Oktatási Hivatal is példával magyaráz: *„Tegyük fel, hogy 11 tanulóként lehet 1 pedagógus bérét lehívni. 110 tanuló esetén 10 pedagógus bérével számolhatok. Ha ebből a 110 tanulóból 20 fő sajátos nevelési igényű kettős szorzóval, akkor az már 130 tanuló. A számítás szempontjából 130 tanuló után már nem 10, hanem 12 pedagógus bérével tud a nem állami fenntartó gazdálkodni.”⁸* A valóság ennél természetesen jóval árnyaltabb és a szakemberhiány miatt (ZÁSZKALICZKY, 2013⁹) kérdéses, hogy ez milyen hatékonysággal valósul meg. Ráadásul az idézett példa csak az állami fenntartású intézményekre igaz. Más fenntartó esetén, ha nincs saját gyógypedagógusuk, akkor a szabályozás értelmében úgy módosul a számolás módja, hogy csak 1 főnek számít az érintett tanuló.

A többlet tehát felhasználható a speciális szakos gyógypedagógus alkalmazására. A jogszabály alapján minden sajátos nevelési igényű tanuló annyi rehabilitációs órában részesül, amennyire szüksége van. A korcsoport és fogyatékosági típus szerinti óraszám meghatározása pedig törvény mellékletében egy számítási alap. A kiszámolt órakeret rugalmasan használható fel a kialakított rehabilitációs csoportok között. Látható tehát, hogy nem csak azt kell figyelni, hogy egy fő vagy két fő, hanem a fejlesztési óraszámok meghatározottságát is, a teljes létszámot és a költségvetési törvényt, valamint a pedagógusok kötelező óraszámát sem árt szem előtt tartani, illetve eltérő a szabályozás az iskola fenntartója alapján is, illetve hogy utazó vagy saját gyógypedagógussal oldja-e meg a fejlesztést¹⁰.

Bonyolult képlettel kell dolgozni. Sajnos azonban itt nincs vége a bonyodalmaknak, ugyanis a 2016. évi XC törvény (költségvetési) VII melléklet 5. d. pontja alapján: *Ha az óvodában, a nappali rendszerű iskolai oktatásban a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló számára az*

egészségügyi, pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkoztatást nem saját alkalmazottjával, hanem utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat igénybevételével látatja el az intézmény, az integráltan nevelt, oktatott sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló csak egy főként vehető figyelembe.

Tehát, ha az oktatási, nevelési intézménynek nincs saját gyógypedagógusa, akkor ugyebár nincs bértámogatás, forrás. Kérdésként merülhet fel az adott intézményben, hogy akkor miért is fogadják az érintett gyereket, hiszen ellátni kötelező, de többletforrást nem kapnak rá. Ha pedig már van saját gyógypedagógusuk, akkor okafogyottá vált a kérdés, hiszen a gyógypedagógus bérköltségét valahogy már el kellett a korábbiakban is számolni. Az is fontos kérdés lehet, hogy ma Magyarországon hány iskolában van a törvény szerint elegendő saját, főállású gyógypedagógus az ellátáshoz. Erről azonban nem érhető el nyilvános statisztika. Érdemes tovább olvasni a költségvetési törvényt, ugyanis nincs vége a nehezítéseknek: *2016. évi XC törvény VII. melléklet n) pont: utazó gyógypedagógusi hálózat igénybevétele esetén a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók egészségügyi, pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkoztatásának megtartására 39 ellátott gyermek- és tanulólétszám esetén 1 fő pedagógus után igényelhető az átlagbáeralapú támogatás.* Tehát, ha nincs saját gyógypedagógusa és utazó gyógypedagógus szolgáltatását akarja igénybe venni az intézmény, akkor sokkal több sajátos nevelési igényű tanulót kell felvennie (ami arányait tekintve alacsonyabb finanszírozást jelent)¹¹.

Kérdéses, hogy a nehezítés és komplex szabályozás vajon mennyire sarkallja az intézményeket a terhek vállalására. Feltételezhetően Baranya megyében a Pécsi Tudományegyetem is részben ezért vette ki a gyakorló általános iskoláinak alapító okiratából, hogy fogad SNI-s tanulókat. Ez precedenst teremthet és egyre többen juthatnak arra a következtetésre, hogy inkább módosítják az alapító okiratukat és nem vállalják a nehézségeket csökkenő anyagi előnyök mellett. Egyelőre nem példa nélküli az említett gyakorló iskola lépése, hogy a jövőben nem foglalkozik integrációval, de még nem is tömeges. Ezzel azonban nem csak az értelmi fogyatékos, hanem az ép intellektusú és bizonyos területeken az átlag felett teljesítő gyermekeket is elutasítják és elvesztik.

Mivel egy kezdődő folyamatról van szó, érdemes lenne kutatni, hogy mennyire a költségvetési nehezítések és mennyire a plusz feladatok terhei játszanak mindebben szerepet. Vélhetően nem leválasztható egymásról a kettő és nagyon sok helyi jellegzetesség is közre játszhat, hiszen, ha az iskola fennmaradásában a létszám továbbra is kulcskérdés, akkor nem válogathat az eszközök között az intézmény. Jelen tanulmány csak egy az egyik kérdésre adhat részleges választ, mégpedig arra, hogy mennyire nagy teher az adott csoportba tartozó gyermekek oktatása és nevelése.

Az intézmények alapító okiratába eleinte a többlet normatíva megszerzése miatt is bekerült az SNI integráció (CsÉPE, 2008) nem sokkal a közoktatási törvény bevezetése után, de több esetben is háttér már akkor sem volt adott hozzá, ahogy a kellő felkészültség sem. Az SNI integráció indítása több esetben egybe esett az IPR program indításával, melynek hatékonyságát is több tényező gátolta (VARGA, 2016), mely tovább erősíthette a már amúgy is meglévő ellenhatást az integrációval szemben. A mechanizmusok vélhetően ugyanazok, mint az IPR esetében. S erősített rá a fentebb is tárgyalt előítéletes megközelítésre. Amely ugye Pygmalion hatásként, önbeteljesítő jóslatként működik a „papíros” tanulókra.

Ennek ellenére is létezik az inkluzív és adaptív iskola modellje hazánkban (RAPOS és tsai, 2011), melynek kidolgozói alapvetően fontosnak tartják a sajátos nevelési igényű tanulók befogadásának szempontjából, hogy miként is definiálják az SNI-t. Az adaptivitás és inklúzió addig nem kezdődhet vagy folyhat hatékonyan, ameddig az oktatási rendszer neveléstudományi és pedagógiai, kutatómódszertannal alátámasztható definíciókat nélkülöz akár az érintettek körének megállapításában. Léteznek azok a szaktudományos ismeretek és magyar nyelven is elérhetőek, melyek alapján leírható, hogy milyen is az SNI-s tanulók szempontjá-

ből befogadó és elfogadó iskola ismerve (CSÁNYI, 1993). Az is hozzáférhető, hogy az adaptív iskola koncepciója miként lenne alkalmazható (RAPOS és tsai, 2011) az SNI-s tanulókra.

Ismertek azok az új paradigmák a gyógypedagógiában (ARTILES, 2003), melyek mentén a diagnosztikus rendszert vagy legalább a diagnózis hasznosulását át kellett volna gondolni, azonban ez mégsem történt meg a 2011-es köznevelési törvény megalkotásával. Ezt az adatok is alátámasztják, illetve, hogy hazánkban a halmozottan hátrányos helyzet és az SNI státusz továbbra is összekapcsolható (VIDA, 2016; ERŐSS, 2017) statisztikai adatokon (KIFIR, 2015) keresztül, még ha a háttérben meghúzódó okok teljes mértékben nem is feltártak. A kutatás során erre utaltak a források alapján feltárt fogalmi zavarok, a mérési eredmények, melyek feltárták, hogy az SNI státusz megállapításához alkalmazott teszteredmények mennyiségi elemzése és értelmezése önmagában nem elegendő. Az inkluzív osztályok (TETLER, 2006) és inkluzív iskolák (AINSCOW – BOOTH, 2011) sokkal több változó mentén határozhatók meg.

Az inklúzió az SNI-s tanulók esetében nem csak azért lenne fontos mert egyes kutatási eredmények szerint teljesítmény és hatékonyságnövekedést segít elő a tanulóknban, hanem mert a méltányos társadalom (LANNERT, 2013) kialakításában is fontos lépés. A befogadó iskola sajátos közeget feltételez (BÁRDOSSY, 2006) és hat is a környezetére, ezért is támogatható. A sikeres iskola és az inkluzív társadalom között is van összefüggés (REX, 2006). Az egyre növekvő számú SNI-s tanuló, a szűkülő források hatékonyabb felhasználása hazánk oktatásában feltételezhetően a kutatás időszaka után is kihívás lesz. Látható az adatokból, eredményekből, illetve a szaktudományos források alapján is elmondható, hogy az SNI inklúzió hatékonyabb lehet, mint a szeparáció, főként a források felhasználása terén, és a társadalom előtt álló és körvonalazódó, dinamikus változó kihívások (JAKAB, 2007; LANNERT, 2013) megoldásához és kihívásokra való felkészüléséhez is megfelelőbb alternatíva lehet. Ezért az adatok alapján további kutatások és fejlesztések szükségesek, hogy az integráció irányából a befogadás irányába mozdulhasson el a hazai köznevelési rendszer az SNI-s tanulók esetében is.

Intelligencia és iskolai beválás

Nagy kérdés az integrációval kapcsolatban, hogy vajon miként képes kezelni a közoktatás az eltérést az átlagtól. Azaz a tanulási zavaros, figyelem és magatartászavaros, illetve értelmi fogyatékos tanulók befogadása között van-e kimutatható különbség – hiszen egyes jellemzőikben (intelligencia, viselkedés és magatartás stb.) jelentős különbségek tapasztalhatóak. Hazánkban a 2008-tól a WISC-IV tesztet használják javarészt a szakértői bizottságok, hogy megismerjék a tanuló képességstruktúráját, melynek alapján körvonalazódik az iskolai sikerességük. Anélkül, hogy részletekbe menően feltárnánk az értelmi fogyatékoság és a tanulási zavarok, valamint a figyelem- és magatartászavarok diagnosztikájának minden pillanatát, összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a komplex orvosi-pszichológiai-gyógypedagógiai vizsgálat során kialakítják a képességprofilját. Ebbe a profilba az iskoláztatás szempontjából releváns kognitív, biológiai és tanulási képességek színvonala kerül megfogalmazásra. Maga, az említett teszt a részképességeket is méri, tehát nem csak az összesített teljes teszt mutató (IQ) a fontos. A részképességekhez rendelt külön pontszámot rendel a teszt, majd ezekből a részeredményekből egy súlyozott átlagot is számít, melyet az adott életkori csoporthoz viszonyít.

Jelen tanulmányba is azért került bele ez az IQ mutató, ugyanis bizonyos mértékben bejósolja az iskolai beválást a hazai köznevelési rendszerben – tehát közel sem valami mértekegységként vagy a gyermek, tanuló jellemzőjeként kell erre gondolni – úgy fogható meg, mint egy valószínűségi mutató, mely utalhat arra, hogy milyen intenzitású rehabilitációra és

rehabilitációra van szüksége az érintett diáknak. A részletes részképesség profil nélkül az összesített és súlyozott átlag, amit gyakorlatilag IQ-nak nevezhetünk, nem mond túlságosan sokat a tanulóról. Sajnos az intelligencia mutatóval kapcsolatos elméletek részletezésére nincs alkalom és terjedelem, hogy ezekre részletesen kitérjünk, illetve, hogy ismertessük az említett tesztet aprólékosan. Annyit azonban feltétlenül el kell mondani, hogy a teszt faktoranalízissel állít elő egyfajta középértéket, mely végül az említett IQ lesz, mely a „Teljes teszt” elnevezéssel kerül megfogalmazásra. Ehhez vizsgálja a verbális képességeket, a perceptuális képességeket és a munkamemória funkciókat. Mindezt összetetten a munkatempót is leírva. Ezek a pontszámok vagy rész-IQ eredmények adott területen a tanulói hatékonyságot mutathatják, mely jól bejósolhatja, hogy adott tantárgyterületen mennyire lesz sikeres és hatékony a vizsgált gyermek – ennél azonban jelentősen többet nem tud és nem is célja. Értelemszerűen nem determináns faktor tehát a pontszám, de értékes mutató lehet, hiszen egy nem felkészülten inkluzív rendszerben bejósolhatja a köznevelési rendszer sikertelenségét az SNI tanulók csoportjaival kapcsolatban. Ennek a sikertelenségnek a következményei közvetlenül a tanulók tanulói karrierjében jelennek meg, s könnyen vezetnek az iskolai lemorzsolódáshoz (lásd Torda, Utolsó padból), miközben a pedagógusok és a társadalom is az SNI tanulók sikertelenségéről beszél, áldozat hibáztató módon (ARATÓ, 2015). Pontosan ezért kell szem előtt tartani, hogy egy alacsonyabb mutató esetén nincs predesztinálva a kudarc, de esetlegesen egy erőteljesebb fejlesztési igényt jelezhet.

Nem lehet tehát azt mondani, hogy a hazai oktatás független ettől a számtól (IQ) és hogy képes mindenkit egyaránt hatékonyan integrálni. A későbbiekben ismertetett adatok ugyanis nem támasztják ezt alá minden esetben. A statisztikai adatok utalnak a képesség alapú vagy inkább a vélt képességekkel kapcsolatos szelekcióra.

A bevezető részben már utaltunk rá, hogy bár a tanulási képességek vizsgálata esetében az alkalmazott teszt megfelelőnek bizonyult, a plurális intelligencia modellnek (SÁNDOR-SCHMIDT, 2015) ellent mondhat, hogy egyetlen változóval írjuk le egy tanuló komplex profilját, hiszen az a szám nem omnipotens az élethosszig tartó tanulás kontextusában sem. Az intellektuális képesség zavar sem jelentheti azt, hogy az érintett képtelen lenne a tanulásra. A korábban szintén említett diverzitás (DEZSŐ, 2015) neveléstudományi és főként diagnosztikai szempontból sem értelmezhető egyetlen mérőszám megadásával. Ezért az IQ-t valamely meghatározó állandóként és bélyegként felfogni olyan sztereotip gondolkodást jelez, amely a tanári pályához szükséges alapismeretek hiányára utalhat.

Felhasznált adatok és eljárások

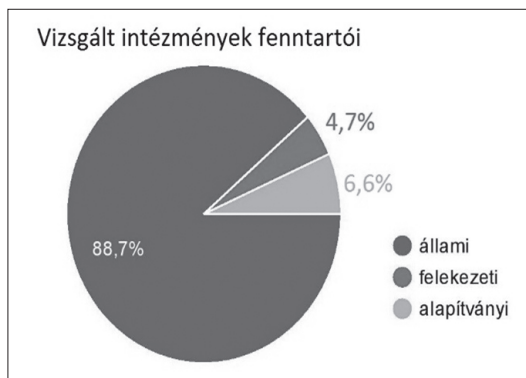
A vizsgálatban a Baranya megyében tanuló sajátos nevelési igényű gyermekek intézményváltogatását vettük górcső alá a 2015/16-os tanévben és a 2016/17-es tanév márciusáig tartó időszakban. A rendelkezésre álló adatok közül szűrésre kerültek azok, ahol az intézményváltogatás lakcímváltozás miatt következett be, illetve, ahol a középiskolai felvételi miatt kellett formálisan ezt elvégezni a törvények értelmében. Tehát csak olyan adatokat igyekszik a vizsgálat felhasználni, amelyek a „valós” (pl.: teljesítmény, magatartás változása miatt következett be). Így képződött egy 257 elemszámú adatbázis. Emellett az adatrögzítés során az is fontos indikátor volt, hogy az adott intézmény, ahova érkezett a tanuló a korábbi intézményből, az fenntartását tekintve állami, egyházi (felekezeti) vagy alapítványi fenntartású-e. Ez azért fontos, hogy az adatok elemzésekor feltárható legyen, hogy vajon létezik-e releváns eltérés a különböző fenntartású intézmények befogadási gyakorlata között.

Az IQ a korábbiakban tárgyaltaknak megfelelően óvatosságra int és legfeljebb csak egy valószínűségi mutatóként értelmezhető. Azaz az intézmény szempontjából a szükséges és befektetendő munkára utal és egyfajta sajátos inklúziós index, mely befektetés vagy mun-

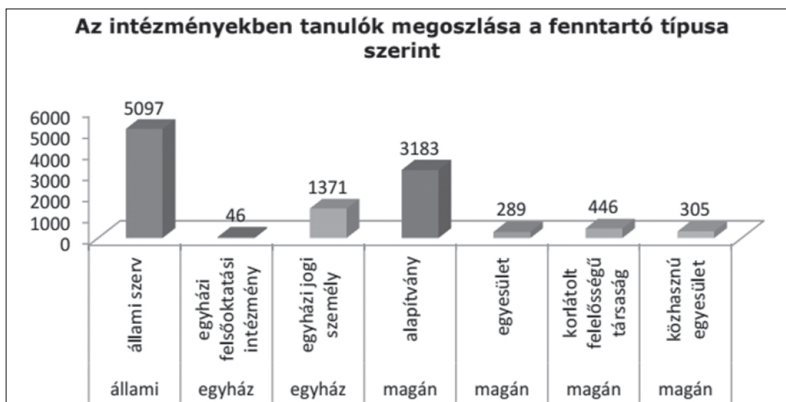
ka nélkül az intézményi közeg inadekváttá válik és kudarcra kárhóztatja az SNI-s tanulót. Ha alacsonyabb érték tapasztalható ebben az indexben, akkor feltételezhetően komolyabb munka árán tud csak megfelelni adott vagy akár az összes területen az érintett a tanuló. Tehát feltételezhetjük, hogy az IQ, azaz a beválási mutató és az intézményváltoztatás között létezik kapcsolat, ha a befogadás vagy az integráció nem kellő hatékonyságú. Ugyanis ebben az esetben nem képes kellő mértékű fejlesztést elérni, mely visszaköszön a gyenge teljesítményben, melyet az iskola adott esetben nem tud már tolerálni. Ha nem állami fenntartású az intézmény, akkor nem szükségszerűen rendelkezik beiskolázási körzettel. Ebben az esetben jogi következmények nélkül megválhat a számára problémás tanulótól.

Adatok

Az 1. ábra azt mutatja meg, hogy az intézményváltoztatások milyen százalékban oszlanak meg, hogy az SNI-s tanulók hány százalékát fogadták adott fenntartású intézmények. Az integrációban az állami fenntartású intézmények túlsúlya érthető, hiszen kötelező beiskolázási körzettel rendelkeznek és alapító okiratukban a legtöbben nyilatkoztak arról, hogy fogadnak SNI-s gyermeket. Bár arról jelen tanulmányban nincs szó, hogy a baranyai, diagnosztizált SNI-s gyerekek hány százaléka van állam, felekezeti vagy alapítványi iskolában, de tekintve, hogy a vizsgált gyermekek milyen intézmény választanak, azért levonható következtetés.



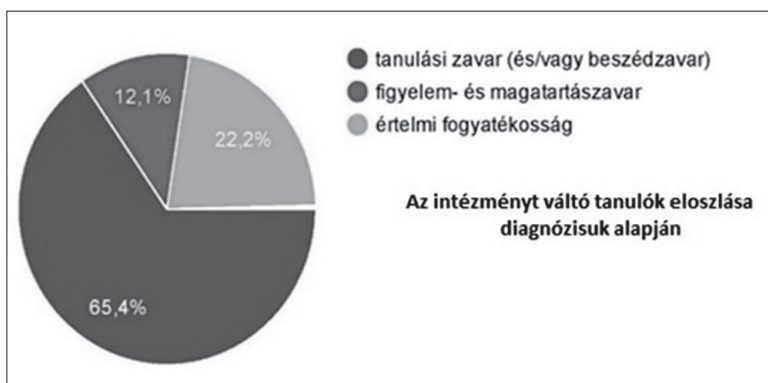
1. ábra: Intézmények eloszlása a mintában fenntartó szerint



2. ábra: Intézmények eloszlása fenntartó szerint a 2012-es KIRSTAT adatok alapján

Látható tehát, hogy a 2012-es KIR-STAT Baranya megyére vonatkozó adatai nem sokban változtak és ez igaz az SNI-s gyerekek eloszlására is. Természetesen óvatosan kell kezelni az idézett adatokat! A hasonlóság ellenére is 2012-esek az adatok, tehát a 2013-as változások még nem jelentek meg benne, de az arányokat azért ennek ellenére meglepően jól mutatja. Látható, hogy az iskolák KLIK¹² általi átvétele után sem változott az összes tanulóhoz képest az SNI-s tanulók aránya, azaz az eloszlásuk nem tér el jelentősen létszám adatokban a nem SNI-s tanulókéétól, ráadásul ez az eloszlás elég konstansnak mondható és nem hatott rá a nagymértékű intézmény átszervezés, mely nagyon fontos és intő jellegű információ is lehet. Hiába a központi átalakítás, az integráció azon szegmensére, hogy milyen fenntartású intézmény arányaiban hány SNI-s tanulót integrál nem hatott.

Kevés, 5 olyan eset volt, amikor egy éven belül több alkalommal is változtatott volna a tanuló intézményt. Ezen esetek száma elhanyagolható és szinte mindig enyhe értelmi fogyatékosok diagnózisával rendelkeztek az érintettek.

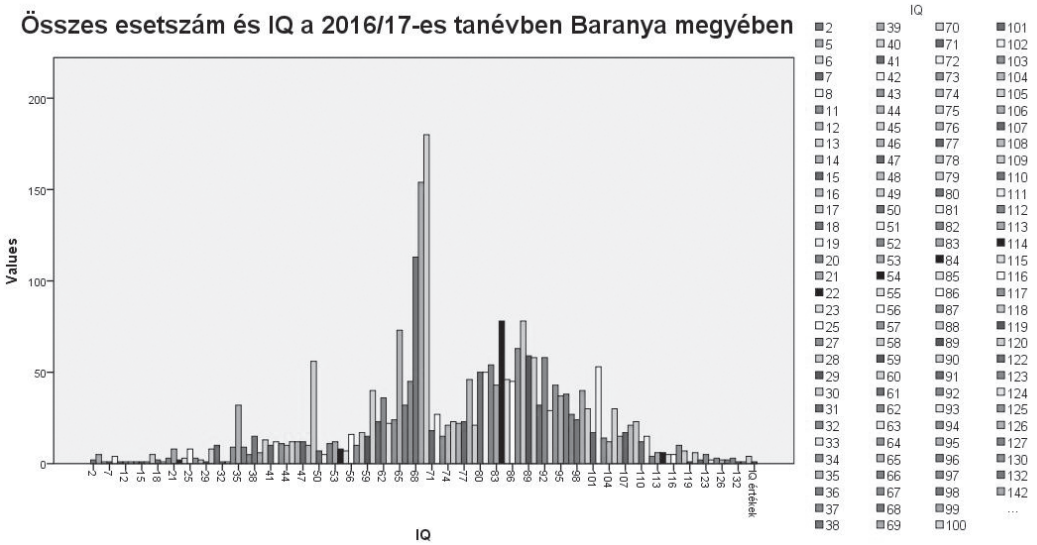


3. ábra: Az SNI-s tanulók eloszlása diagnózis típus szerint a vizsgált mintában

A 3. ábrán az átható, hogy javarészt a tanulási zavaros gyermekek változtattak intézményt, valamint az értelmi fogyatékos diákok, érzékszervi és mozgásszervi fogyatékosok, valamint az autizmus spektrumzavar nem képezte jelen vizsgálat tárgyát.

A 4. ábrán azt látjuk, hogy az összes esetszámhoz milyen értelmi fejlettségre utaló IQ értékek csatlakoznak. Ebbe az ábrába azonban minden vizsgálattípus beletartozik. Látható, hogy az enyhe értelmi fogyatékosok erősen felülreprezentáltak. Tehát a Baranya megyei szakértői bizottságban a legtöbb vizsgálat, intézményváltóztatás, tanácsadás, az enyhe értelmi fogyatékosokhoz csatlakozik. Utána azonban követi a normál eloszlást, azzal a különbséggel, hogy 80 - 90-es IQ között van a tanulási zavaros gyerekekhez és tanulókhöz köthető esetszám. Erre a későbbiekben még kitérünk.

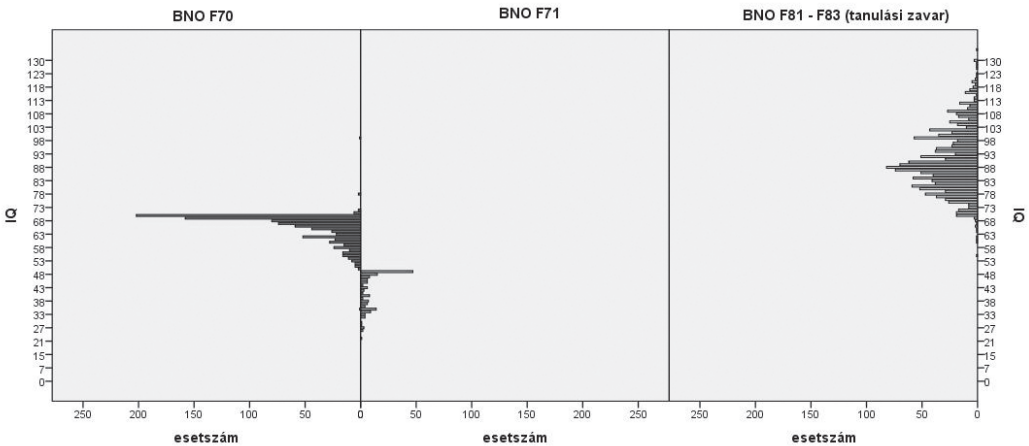
Összes esetszám és IQ a 2016/17-es tanévben Baranya megyében



4. ábra: A vizsgált mintában az SNI státuszhoz rendelhető IQ értékek eloszlása esetszámokhoz rendelve

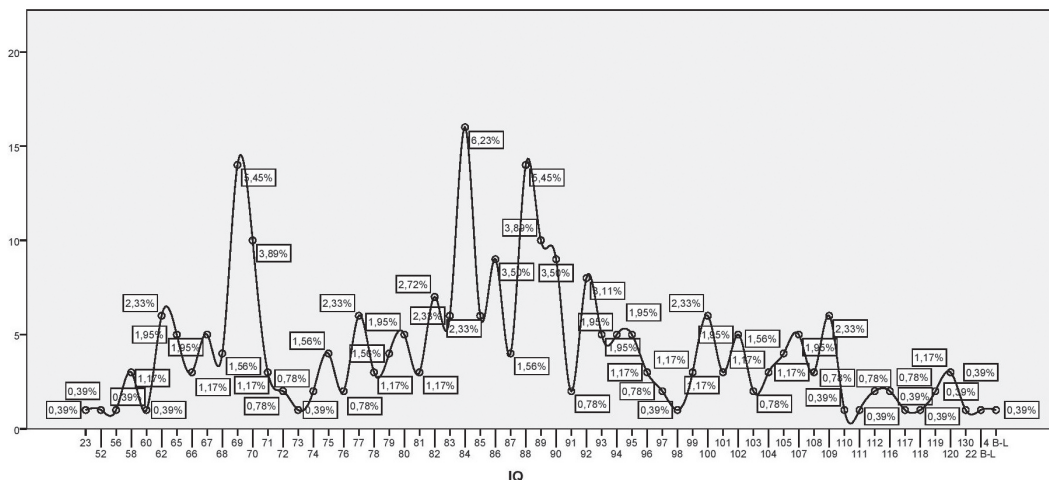
Az 5. ábra a megállapított diagnózisok és az IQ kapcsolatát mutat be. Ebben a felosztásban tehát csak az IQ és a kapott diagnózis (BNO kód¹³) szerepel. Mivel az autizmus, a figyelem és a magatartásavar, valamint a beszédzavar esetszáma elhanyagolható a megjelenített ábráról lehangoljuk. Látható tehát, hogy bár a vizsgálatok többsége nem értelmi fogyatékos megállapításáról szól, mégis összesítve hozzájuk kapcsolható a legnagyobb esetszám. Ez már így előzetesen is utal arra, hogy ha nem a vizsgálati szám magas, akkor az intézményváltogatás és egyéb ügymenet lehet, ami emeli ezt az értéket. Illetve arra, hogy a normál eloszlás megmutatkozik a tanulási zavarok esetében is, de a legnagyobb sűrűség a vizsgált tanulási zavaros populációban nem a normál eloszlású populációnak megfelelően 90 és 100-as IQ között van, hanem 80 és 90-es IQ között.

Vizsgálatok során adott diagnózishoz (BNO) kapcsolható IQ értékek esetszáma a 2016/17-es tanévben Baranya megyében



5. ábra: IQ értékek eloszlása esetszámhoz rendelve, külön diagnosztikus csoportokba rendezve

A 6. ábrán az intézményváltogatások és az IQ összefüggését jelenítjük meg. Visszaköszön az összes esetszám és az IQ kapcsolata, tehát látható, hogy valóban az intézményváltogatás növeli jelentős mértékben az esetszámot az enyhe értelmi fogyatékosok esetében, nem pedig maga a diagnózis. Az alacsony intellektussal bíró gyerekek és tanulók esetszáma okoz az intézményváltogatásoknál is egy kiugrást, mely nem követi a „normál” eloszlást.



6. ábra: Intézményváltogatások esetszáma és a hozzájuk rendelhető IQ érték

Ettől eltekintve az intézményváltogatások száma tehát szinte teljesen követi a Gauss féle sűrűségfüggvény képét, viszont a görbe kiugró csúcsa megmutatja, hogy az enyhe értelmi fogyatékosok sokszor váltanak intézményt. Azaz van egy második csúcs 68-as és 70-es IQ között. Ráadásul az eloszlás sűrűsége az intézményváltogatások esetében is a 83 – 85-ös mutatóval rendelkező diákokhoz köthetően a legmagasabb.

A kapott eredmények utalnak a hazai rendszer azon sajátosságára is, hogy az alacsony, átlag alatti intellektusú gyermekek köznevelési ellátatlansága miatt a leszakadásuk tovább fokozódik. Ugyanis, a hazai ellátó rendszerben, ha valaki nem rendelkezik diagnosztikus besorolással, akkor nagy valószínűséggel pedagógiai többlétszolgáltatást sem kap. Ez a hátrány akkor erősödik fel, ha ez a gyermek olyan szegény család tagja, mely családnak nincs módja a magánszolgáltatások igénybevételére. Itt van egy ellátatlan és rossz prognózisú gyermekcsoport, akik tagjai a korai iskolaelhagyás veszélyeztetettjei és a gyakoribb intézményváltogatás az ő esetükben erre utal. Ennek további részletes kutatása indokolt.

A fenti ábrából levonható következtetések

Megállapítható, hogy az összes vizsgálatot számba vevő és az intézményváltogatást rögzítő adatbázis alapján kimondható, hogy a megállapított SNI diagnózisok IQ eloszlása követi ugyan a teljes populáció IQ eloszlását egyetlen apró különbséggel. Még a diagnózissal nem rendelkező populáció 50%-a 90 és 100-as IQ közé esik, addig ez az SNI-s populációban ez az érték 81 és 92-es IQ között adható meg.

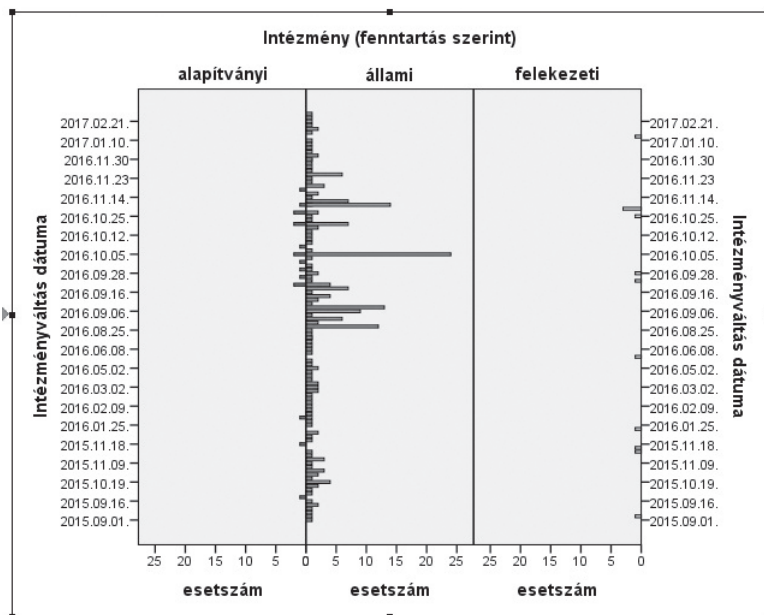
Sokkal inkább arról van szó, hogy ki kerül szakértői bizottság elé és ki szorul rá a diagnózisra. Ezek alapján ugyanis elmondható, hogy valószínűsíthetően azokat delegálja a magyar köznevelésben dolgozó pedagógus a gyógypedagógiai ellátás körébe, akik gyengébben teljesítenek bizonyos területeken, akár az intelligencia teszteken is. Önmagában

pedig nem ez a tanulási zavar magfogalma, hiszen az IQ-hoz képest gyengébb teljesítmény az egyik ismérv (SARKADY – ZSOLDOS, 1993). Az IQ korábban vázolt megfeleltetése alapján az alacsonyabb mutatóhoz nagyobb eséllyel társul alacsonyabb teljesítmény is, tehát esetükben megjelenik ugyan a részképeség zavar, de az átlagosan alacsonyabb intellektus nagyobb problémát okoz, hiszen nincs olyan mértékben kiugró terület, mely a kompenzálást hatékonyan segítené, az elmaradás általánosabb jellegű. Ez egy fontos koncepcionális kérdés lehet, hogy végül is miről szól a diagnózis. Semmi sem indokolja, hogy a vizsgált populáció IQ-jában lefelé eltérés legyen tapasztalható. Ez azt bizonyítja, hogy a köznevelésből az általánosabb lemaradással és alacsonyabb intellektussal bíró tanulók előbb és gyakrabban kerülnek a gyógypedagógiai ellátás hatókörébe. Ami nem feltétlenül probléma, de nem egyeztethető össze maradéktalanul a tanulási zavar törvényi vagy adott szakmai meghatározásával. Érdemes lenne a tanulási zavart és az alacsonyabb intellektusból fakadó problémákat a diagnózis terén is külön kezelni, ahogy az integrációban is erre hangsúlyt fektetni. Ehhez azonban egyedül az IQ érték mentén szelektálni ugyanúgy nem lehet, de látható igény ez a köznevelés felől, amire egyelőre nincs teljesen pontos válasz.

Tehát megfogalmazható, hogy a lemaradó, lassabb diákokkal a hazai oktatás kevésbé tud mit kezdeni és a gyógypedagógiai ellátás felé tolja őket. Ezt alátámasztja az is, hogy a diagnózistól függetlenül az enyhe értelmi fogyatékosok integrációja az egyik legnagyobb kihívás, hiszen az intézményváltoztatások javarészt hozzájuk kapcsolhatóak. Az alacsonyabb intellektusú tanulókkal nagyobb valószínűséggel fognak legalább egyszer intézményt váltani, mint jobb intellektusú társaik. Ez utal arra, hogy a hazai oktatás teljesítmény centrikus, versenyztető körülményeket generál, melyhez az alacsony intellektusú, általánosan, minden területen lemaradt diákok nem tudnak alkalmazkodni. Ilyen feltételek között pedig nehéz kooperációt várni a tanulóktól, mely következtében az integráció is veszélybe kerül és elkezdődhet a teljesítmény alapú leszakadás. Így érvényesül a hazai oktatás szelektív jellege (BACSKAY és tsai, 2008). Egyértelműen felmerül tehát annak a lehetősége, hogy ebben az esetben az intézményváltoztatás egyik oka a sikertelen iskolai előmenetel, kudarc áll. Hiszen már több tényező kerül fedésbe: alacsonyabb intellektus, intézményváltoztatás, SNI diagnózis – egy ilyen konstelláció erős indikátora a teljesítmény alapú leszakadásnak és talán közvetve a korai iskolaelhagyásnak is, de erre közvetlenül ezekből az adatokból nem következtethetünk.

A másik felmerülő kérdés, hogy ha ilyen az SNI-s populáció összetétele, azaz a diagnózissal rendelkező gyerekek a fenti okok miatt nagyobb valószínűséggel bírnak alacsonyabb intellektussal, akkor van-e bármi esélye és lehetősége arra az iskolának, hogy elviekben válogasson a gyerekek között képességek alapján. Az állami fenntartású intézmények elviekben nem válogathatnak, hiszen beiskolázási körzetük van és minden abba tartozó gyereket fel kell venniük. Ha az alapító okiratukban nyilatkoztak az SNI fogadásáról, akkor nem utasíthatják el elviekben a sajátos nevelési igényű gyermekeket sem. Ennek bizonyítása vagy elvetése azért releváns mert ha megvalósulhat a válogatás vélt vagy valós képességek alapján, akkor az inkluzív szemlélet már az alapjainál sérül és okafogyottá teszi a diskurzust.

A később ismertetett adatokból ennek egy jele láthatóvá is válik, ugyanis október közepe után a vizsgálat mintában rengeteg gyerek jelenik meg az állami fenntartású intézményekben. Ennek oka, hogy az intézményi statisztika ekkor kerül zárásra és fennmaradó időszakra akkor is lehívható a támogatás, ha sajátos nevelési igényű tanuló már nincs is az intézményben.



7. ábra: SNI tanulók intézményváltásainak esetszáma dátum szerint megjelenítve

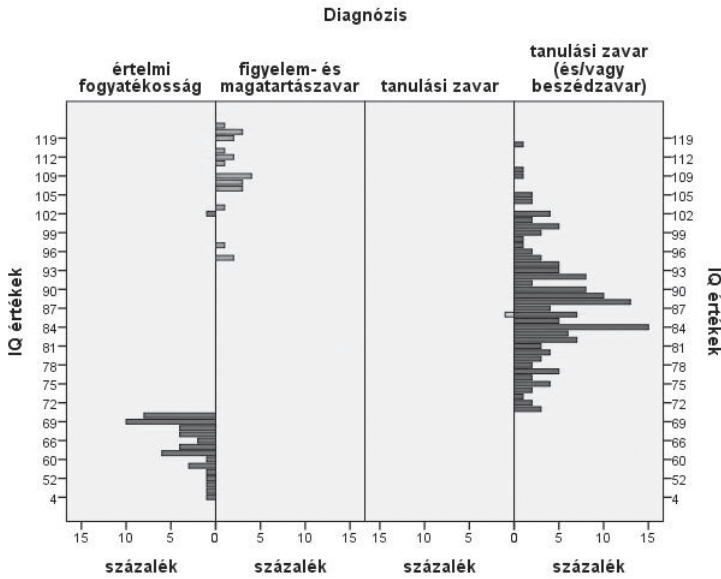
Tekintve, hogy kiszűrtük azokat, akik lakhelyváltozás miatt kényszerültek iskolát váltani, nem marad más lehetőség, mint hogy ezek a tanulók másik, de szintén baranyai iskolából érkeznek. Az adatbázisból az nem látszik, hogy melyik vagy milyen fenntartású intézményből (nem hozzáférhető a statisztika, de elviekben léteznek). Az is látszik, hogy a tanév kezdést követő egy hónapban javarészt már csak az állami intézményekben van felvétel. Tehát az elmondható, hogy alapítványi és felekezeti iskolák valamiért év közben nem igen fogadnak tanulókat, de erről később valamivel részletesebben is lesz szó.

Az tehát nem jelenthető ki teljes bizonyossággal az adatok alapján, hogy a felekezeti és alapítványi iskolák elküldik a tanulókat évközben is, ha nem felelnek meg a követelményeknek, de az látható, hogy kisebb szerepet vállalnak kapacitásukhoz képest is az integrációban, illetve hogy arányaiban sem fogadnak annyi gyereket évközben, mint az állami intézmények. Ezek alapján felmerülhet valamiféle rejtett szelekció lehetősége. Így indokoltá vált annak feltérképezése az adatok alapján, hogy az SNI-s gyerekek diagnózisára vetítve az IQ-ban milyen megoszlás tapasztalható az adott intézményben annak fenntartója szerint. Hiszen, ha létezik bármiféle valós szelekció, akkor elviekben egyik vagy másik fenntartású intézmény „kiválogathatná” magának a magasabb intellektusú gyermekeket. Érdekes módon azonban az adatok mást mutatnak

A 8. ábra azt mutatja, hogy az állami intézményekbe felvett tanulók adott diagnózisához milyen IQ érték csatolható. Bár az esetszám kisebb a más fenntartású intézményekben, de ugyanez ez az arány nem változik. Érdemes arra külön kitérni, hogy a vizsgálatokon adott diagnózishoz kapcsolható IQ eloszlását leképezi az intézményekben ülő gyermekek IQ-nak eloszlása. Ami nem is lehet meglepő, hiszen véletlenszerűen és ugyanabból a mintából kerülnek gyerekek az iskolába, mint amelyik mintából választva a bizottság a diagnózis végzi, tehát nem is lehet eltérés ebben. A feltárt képességprofilban, IQ alapján tehát nem érvényesül tényleges szelekció még abban az esetben sem, ha a háttérben ilyen törekvéseket feltételezünk.

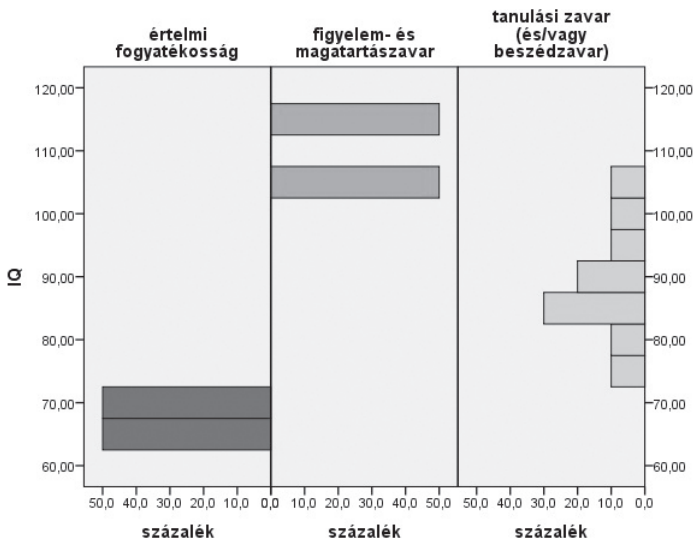
A nem állami fenntartású intézmények a számokat tekintve Baranya megyében egyelőre sokkal kevesebb SNI-s gyermeket fogadnak az állami intézményekhez képest, ezért az

alacsony esetszám miatt kicsit elnagyoltabb az ugyanezen adatokat megjelenítő grafikon, de így is látható, hogy nincs jelentős különbség a gyerekek IQ-jának diagnózisra vetített eloszlása között a különböző fenntartású intézményekben.

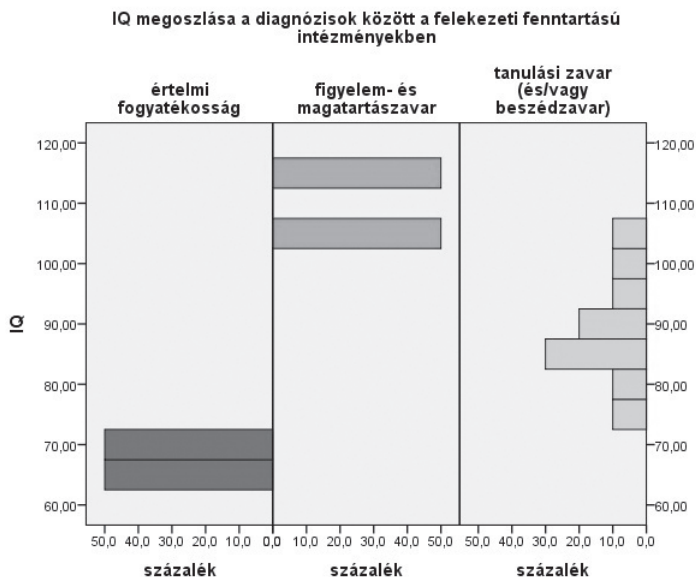


8. ábra: SNI tanulók IQ-jának eloszlása az állami fenntartású intézményekben a vizsgált mintában

Diagnózisok és IQ eloszlása az alapítványi fenntartású intézményekben



9. ábra: SNI tanulók IQ eloszlása adott diagnózishoz rendelve az alapítványi fenntartású intézményekben



10. ábra: SNI tanulók IQ eloszlása adott diagnózishoz rendelve a felekezeti fenntartású intézményekben

A másik felismerhető szabályszerűség, hogy az IQ szerinti eloszlás diagnózishoz rendelve bármely fenntartású intézményekben követi a normál eloszlás szabályszerűségeit. A nagyobb esetszámmal bíró állami fenntartású intézményekben teljesen jól kirajzolódik a Gauss görbe. Sőt, ez igaz az enyhe értelmi fogyatékosok populációjára is, azzal a különbséggel, mintha ott félbe vágták volna a függvényt – enne oka, hogy 70-es IQ felett már nem beszélünk a hazai rendszerben enyhe értelmi fogyatékosokról. Egyszóval az látható, hogy az enyhe értelmi fogyatékos tanulók és a tanulási zavaros gyerekek eloszlása minden iskolában követi a normál eloszlás törvényszerűségeit, így nem lehet arról beszélni, hogy érvényesülne sikerrel bármiféle, a már korábbiakban is említett szelekciós hatás.

Összefoglalva ennek egyik oka pont az lehet, hogy a vizsgált populációban is az IQ megoszlása követi a Gauss görbét, tehát saját értelmezési tartományán belül ugyanolyan valószínűséggel tartozik az adott tanuló adott diagnózis mellett is meghatározott intellektusú populációba. Innentől pedig teljesen felesleges bármilyen törekvés a válogatásra, hiszen az eloszlás törvényszerűsége mindent felülír. Ezért ha próbál is ugyan válogatni az intézmény a sajátos nevelési igényű gyerekek felvételekor, nem feltétlenül tud, hiszen az IQ alapján nem utasíthat el senkit (vagy a szakértői vélemény hiányában nem is tud róla, hogy pontosan milyen az IQ-ja van vagy azt nagyon helyesen nem tartja a felvételi döntés alapjának). Ezáltal a véletlenül kiválasztott vagy felvett gyermekek eloszlása követi a fent feltárt törvényszerűséget. Logikus módon tehát nincs releváns különbség az intézményfenntartó és a befogadás között az intézményben található gyerekek IQ megoszlásában, de ennek nem ez elfogadás vagy el nem fogadás lehet az oka, hanem egyszerű statisztikai szabályszerűségekre vezethető vissza.

Ami utalhat szelekcióra, hogy mikor történnek az intézményváltoztatások. A törvény értelmében októberig kell mindig lejelenteni a központi statisztikába a tanulói létszámot és sajátos nevelési igényű gyermekek számát. A korábbi oldalakon idézett ábrán látható volt, hogy ekkor van egy nagyobb fokú mozgás az intézményekben. Az állami fenntartású intézmények sokkal nagyobb hajlandóságot mutatnak a szeptember elején valamiért intézményt váltani kényszerült tanulók befogadására (innen már kiszűrtük a lakhelyvál-

tozás miatt váltó tanulókat, hiszen a beiskolázási körzet miatt muszáj felvenniük). Ennek oka lehet, hogy az állami fenntartású intézmények a normatív rendszerű támogatás miatt bizonyos mértékben érdekeltek is a felvételen – ráadásul a más fenntartású intézmények szeptemberben már relatíve rögzült létszámmal kezdenek az ábra tanúsága szerint.

Másik fontos adat, hogy az intézmények átszervezése befolyásolja az intézményváltotási motivációt, ugyanis sokkal többen váltottak az állami intézmények esetében iskolát 2016-ban, mint korábban. Ennek oka, hogy a statisztikai adatok feldolgozásakor a szakiskolai rendszerbe tartozó diákokat is belevettük, akik adott esetben enyhe értelmi fogyatékosok diagnózisával bírnak és korábban szegregált intézményben tanultak, de az áttervezett szakképzés miatt lehetőségük adódott állami fenntartású képző intézményekben integráltan szakmát tanulni, ha képesek megfelelni a követelményeknek. Ráadásul a 2016/17-es tanévben Baranya megyében több intézmény is megszűnt, ezért többen intézményváltóztatásra kényszerültek, így az torzíthatja a statisztikát. Ennek ellenére a korábbi trend megfigyelhető, azaz, hogy októberben, a statisztika zárása előtt nagy a fluktuáció. Ez a 2015-ös évben kevésbé volt jellemző, aminek kutatás érdekes összefüggéseket fedhetne fel.

Következtetések

Az SNI-s gyerekek intellektuális képességei követik a normál eloszlást, annak ellenére, hogy az SNI maga is egy gyűjtőfogalom. Az viszont egy fontos jelzés a rendszer működésével kapcsolatban, hogy a normál eloszlás valamivel alacsonyabb értékek mentén sűrűsödik. Mint kifejtettük ez nem azt jelenti, hogy átlagosan alacsonyabb intellektusúak akár a tanulási zavaros gyerekek, egyszerűen csak az alacsonyabb mutatókból eredeztethetően kevésbé sikeresek az iskolában, ezért ők kerülnek a szakértői bizottságok látókörébe, őket delegálják vizsgálatra az iskolákban tanító pedagógusok. Az adatok alapján nem igazolható egyértelműen az intézmények szelekciós törekvése, hiszen a normál eloszlás statisztikai törvényszerűségeivel szemben hatástalanok, ha egyáltalán léteznek ilyen készletések. Az adott fenntartású iskolákban tanuló SNI-s gyerekek intellektusa ugyanazt az eloszlást és szórást mutatja adott értékek mentén. Feltételezhető, hogy ha ez az eloszlásbeli törvényszerűség ilyen determináns faktor és tekintve, hogy igaz az enyhe értelmi fogyatékosokra, tanulási zavarosokra is diagnózistól függetlenül, akkor érvényesnek kell lennie a nem diagnosztizált, „normál” tanulóakra is. Ez számos további kérdést vet fel. Adott esetben megkérdőjelezhetővé válik az OKM teszt eredmények közti szórás vagy legalábbis más okot kell keresni a háttérben. Hiszen az iskolák eredményei közti különbségekért nem tehető többé felelőssé a gyerekek eltérő intellektusa – hiszen az minden iskolában ugyanolyan törvényszerűségek mentén oszlik el. Itt lenne nagyon jó ismerni az SNI-s gyerekek OKM teszt eredményét, de sajnos korábban ők nem írhatták azt meg, jelenleg pedig nem veszik figyelembe az elért eredményeiket. Ez komoly utalás arra, hogy az iskolai környezet, a pedagógus attitűd, módszertan és sok egyéb tényező döntő jelentőséggel bírhat a tanulók iskolai teljesítményére, hiszen a különbséget nem az okozza, hogy az egyik iskolába csupa gyenge képességű, a másikba pedig csupa kiemelkedő képességű gyermek jár. Az adatok fényében ez elvethető. További kutatások és pontosítások végett az SNI-s gyerekek egyénre szabott kompetencia mérése sokkal sürgetőbb annál, mint gondolnánk, hiszen az ő általuk nyújtott teljesítményt nem is ismerjük. Az integráció hatékonyságáról így rendszerszinten semmit sem tudunk, ami minden beavatkozást esetlegessé és kétséges kimenetelűvé tesz.

Emellett fontos tanúsága az adatoknak, hogy a magatartás és figyelemzavaros gyerekek esetében nem rajzolódik ki az az eloszlás, ami a többi „diagnózis” esetében. Látható, hogy a figyelem és magatartászavaros gyerekek magasabb intellektus mellett kényszerülnek intézményváltóztatásra, mely ellent mond a korábbiaknak. Pedig valójában pont az eddigi

megállapításokat erősíti meg, hiszen kiderül belőle, hogy az alacsony intellektusú és a magas intellektusú (és viselkedés, magatartászavaros) gyerekekkel egyaránt nem képes mit kezdeni a hazai közoktatás, azaz a spektrum két vége a leginkább veszélyeztetett.

Az adatok alapján láthatóvá vált, hogy az integráció oroszlán részét az állami fenntartású intézmények végzik, akik év közben is hajlandóak fogadni a gyerekeket, ami az alapítványi és felekezeti iskolákra nem feltétlenül jellemző. Az adatokból kirajzolódik az is, hogy a statisztika zárása után sok gyerek változtatni kényszerül és az ő felvételükről az állami fenntartású intézmények gondoskodnak, mintegy gyűjtő jelleggel. Azonban az is fontos következtetés, mely az adatokból csak részben leszűrhető, hogy sok esetben ezt feltételezhetően a normatív alapú finanszírozás miatt tehetik évközben, és azért, mert rendelkeznek férőhellyel is. Sajnálatos, hogy a többletforrásokkal rendelkező alapítványi vagy felekezeti iskolák inkább kihátrálnak adott nehézségek esetén az integrációból, amennyiben a képességstruktúrából vagy a viselkedési és figyelmi funkciókból fakadó gyengeségek miatt ezt indokoltnak látják. Adott gyerekek esetében azonban erre törvényes lehetőségük van, illetve az is belátható, hogy számukra a többletforrások biztosítása aránytalanul kedvezőlenebb, mint az állami fenntartású intézmények esetében. Ez jelentős torzító hatás lehet és további kutatások tárgyát képezheti.

Szükség lenne egy egységes helyi, megyei, járási és központi-országos elektronikus adatbázisra is, mely minden adatot részletesen rögzít és kutatási célokra hozzáférhető. Ez lehetne az alapja egy hatékony minőségbiztosítási rendszer kidolgozásának is. A jelenlegi INYR¹⁴ rendszer erre ugyanis alkalmatlan, hiszen pont a legfontosabb indikátorokat téveszti szem elől, illetve a tárgyi feltételek pontos felmérése sem történt meg. A rendszer a legtöbb esetben felesleges adminisztrációs terhet okoz csak, hiszen a legfőbb adatokból létrejövő halmazok csak korlátozottan hozzáférhetők (javarészt a diagnosztikát végző gyógypedagógusok és pszichológusok óraszámai), egyelőre adatvédelmi szempontból sem minden elemében tisztázott módon.

A tanulási zavaros gyermekek intézményváltási és választási stratégiájának más területekhez csatoltan történő kiterjedt kutatása alapvetően fontos lenne, ugyanis nem áll rendelkezésre a pontos helyzetelemzéshez megfelelő minőségű és mennyiségű adat. Így a stratégiai tervezés *ad hoc* jellegű, esetleges és semmiképpen sem hatékony.

Jegyzetek

- 1 2012. évi CXXIV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról: Tanulási nehézség kategóriája: „25. sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”, (melyet egyéb pszichés fejlődési zavart – súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavart) is érteni kell.” Forrás: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200124.TV>, 2017.04.08. 9:21
- 2 Joga van a különleges bánásmódhoz, a nemzeti köznevelési törvény 47. § (1) és (8) bekezdés értelmében a sajátos nevelési igényből eredő hátrány csökkentésére, az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációra, rehabilitációra, melynek heti időkeretét 2013.09.01-től a nemzeti köznevelési törvény 6. melléklete határozza meg.
- 3 Oktatási Jogok Biztosa, A sajátos nevelési igényű, valamint a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók jogainak érvényesülése, <http://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2013/jogerv.html> 2017. március 27.

- 4 2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
- 5 4.kompetencia:A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség - 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
- 6 SemaKöznevelés-fejlesztésstratégia(<http://www.kormany.hu/download/6fe/20000/Köznevelés-fejlesztés.pdf>), sem az Oktatási és Kulturális Közlöny nem tartja fontosnak, hogy a gyógypedagógiai kompetencia valamilyen általános formában megjelenjen kimeneti követelményként a pedagógusképzésben. A Tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelménye (<http://www.nefmi.gov.hu/kkk>) a gyógypedagógus-képzésen kívül csak a nyelv- és beszédfejlesztő tanár, a testnevelő tanár, a testnevelő-edző alapképzési szak, az egészségfejlesztés-tanár, a pedagógiatanár és a fogyatékosok rekreációja-tanár esetében említi meg azt mint szükséges és kialakítandó kompetenciát
- 7 nemzeti köznevelési törvény 47. § (7) Az enyhe értelmi fogyatékos, beszéd-fogyatékos vagy pszichés fejlődési zavarral küzdő sajátos nevelési igényű tanulót két gyermekként, a mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), középsúlyos értelmi fogyatékos, autizmus spektrum zavarral küzdő vagy halmozottan fogyatékos gyermeket, tanulót három gyermekként kell figyelembe venni az óvodai csoport, iskolai osztály, kollégiumi csoport létszámának számításánál, ha nevelés-oktatásuk a többi gyermekkel, tanulóval együtt történik.
- 8 https://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop3110_oktatasiranyitas/projekthirek/kiss_laszlo_sni_nevelesrol 2017. március 16.
- 9 Zászkaliczky Péter: <https://www.elte.hu/content/meg-mindig-hiany-van-kepzett-gyogypedagogusokbol.t.7851> 2017. szeptember 25.
- 10 2016. évi XC törvény VII melléklet II. d. pontja II. (A NEMZETISÉGI ÖNKORMÁNYZAT, AZ EGYHÁZI JOGI SZEMÉLY ÁLTAL FENNTARTOTT KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEK MŰKÖDÉSÉNEK TÁMOGATÁSA): az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű gyermeket, tanulót - a szakképző iskola kivételével - a nappali oktatásban egy főként, kell figyelembe venni.
- 11 2016. évi XC törvény VII. melléklet n) pont: utazó gyógypedagógusi hálózat igénybevétele esetén a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók egészségügyi, pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkoztatásának megtartására 39 ellátott gyermek- és tanulólétszám esetén 1 fő pedagógus után igényelhető az átlagbéralapú támogatás.
- 12 2012-ben alapított Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, melyek 2017 január elsejétől adott tankerületi központba olvadnak be. Így Klebelsberg Központ lett az elnevezés, még a többi esetben Tankerületi Központ.
- 13 BNO: A betegségek nemzetközi osztályozására szolgáló kódrendszer (BNO) 10. F70 - Enyhe mentális retardáció, F71 Közepes mentális retardáció, F81 Az iskolai teljesítmény specifikus fejlődési rendellenességei, F83 Kevert specifikus fejlődési zavarok
- 14 268/2014. (XI. 3.) Korm. rendelet egyes köznevelési tárgyú kormányrendeletek módosításáról - A nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet módosításának 2§: „V/C. Fejezet a pedagógiai szakszolgálati tevékenység során alkalmazott integrált nyomkövető (INYS) rendszer működtetése, az információs rendszer részére történő adatszolgáltatás rendje” alapján a tanulók, gyermekek adatait és a szabályozásban előírt egyes vizsgálati tényeket és eredményeket online adatbázisban rögzítik a szakszolgálatok.

Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? : oktatáspolitikai diskurzuselemzés egy amerikai társadalmi vita kapcsán, *Új pedagógiai szemle* 57. évf. 5. sz. / 2007, 65-76.
- ARATÓ Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében, *Autonómia és felelősség*, 1. évf. 1. sz. / 2015, 45-58
- ARTILES, Alfredo J. Artiles (2003): *Special Education's Changing Identity: Paradoxes and Dilemmas in Views of Culture and Space*. Harvard Educational Review, 73, 2. 164-202
- BACSKAY Bea, LÉNÁRD Sándor, RAPOS Nóra, L. RITÓK Nóra (2008): *Kooperatív tanulás, - oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára*, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
- BÁRDOSSY Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete, *Új pedagógiai szemle* 56. évf. 3. sz. / 2006 35-45
- BASS László - DR. KŐ NATASA - KUNCZ Eszter - LÁNYINÉ DR. ENGELMAYER Ágnes - MÉSZÁROS Andrea - MLINKÓ Renáta - NAGYNÉ DR- RÉZ Ilona - RÓZSA Sándor (2008): *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyarországi sztenderdizálásáról*. Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT, Budapest, 2008, 167 oldal
- CSÁNYI Yvonne - ZSOLDOS Márta (2003): A sajátos nevelési igényekkel kapcsolatos OECD politika és a magyar gyógypedagógia. *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám 1. 73-81.
- CSIBI Enikő (2017): A tanórai differenciálásról... nemcsak SNI-s és BTMN-es tanulók esetében, *Tanító : módszertani folyóirat* 55. évf. 6. sz. / 2017, 17-19
- DEZSŐ Renáta (2015): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban, *Autonómia és Felelősség* I/1, 34-44
- EREDICS Edina (2015): A diszgráfiás írás jellemző tünetei kezdő írónál valamint az individuális írás kialakulását követően, In: Kovácsné Tóth Tímea (szerk.) *Sajátos nevelési igények-méltányos pedagógia – Konferenciakötet*, 235 <http://mek.oszk.hu/14700/14725/14725.pdf> [2018.04.22.]
- ERŐSS Gábor (2017): Ki tud többet az iskolákról? [Kritika a Civil Közoktatási Platform szakmai-kritikai programjáról] *Új pedagógiai szemle* 67. évf. 1-2. sz. / 2017. 95-107
- LANNERT Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság, *Új pedagógiai szemle* 54. évf. 12. sz. 3-15.
- LANNERT Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban In: *A nevelésszociológia alapjai*, PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológiai Tanszék
- Wlislocki Henrik Szakkollégium, Pécs 295-321. old
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (2009): *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*, Medicina Kiadó, Bp.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika, *Neveléstudomány* 2014/3 33-52
- REX, Leslex (2006): Az iskolai sikeresség és a társas inklúzió kapcsolata, *Iskolakultúra* 16. évf. 10. sz. / 2006. 58-70.
- OKTATÁSI HIVATAL (2013): *Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és működtetési és működtetési és köznevelés-fejlesztési terv - Baranya megye 2013-2018.*, OH Budapest
- RAPOS Nóra, GASKÓ Krisztina, KÁLMÁN Orsolya, MÉSZÁROS György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*, OFI Budapest
- RÉTHY Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs, 2013
- SÁNDOR-SCHMIDT Barbara (2015): Egy plurális intelligencia-koncepció és a montessorri pedagógia komparatív megközelítése, *Autonómia és Felelősség* I/2, 20-32.

- VARGA Aranka (2015): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata PTE-BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
- VARGA Aranka (2016): A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek *Neveléstudomány: oktatás - kutatás - innováció*, 4. évf. 1. sz. / 2016 71-91.
- VARGA Aranka (2013): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában In: Varga Aranka (szerk): *Nevelésszociológia alapjai*, PTE-BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs
- VIDA Gergő (2015): A tanulási zavarok hazai kategorizálásnak problémái, *Autonómia és Felelősség* I/3, 33-51.