

Sajátos Nevelési Igényű tanulók összehasonlító vizsgálata két általános iskolában

Erdei Norbert

Móra Ferenc Általános Iskola, Budapest
erdei.norbert.70@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen tanulmány célja, hogy vázolja az általános iskolás korú sajátos nevelési igényű tanulók (SNI) európai és hazai helyzetét. Az Európai Unió komoly gazdasági és szervezési lépéseket tett annak érdekében, hogy a fogyatékkal élők teljes társadalmi célú integrációja megvalósuljon. Az uniós irányelveket követve, a magyar törvénykezés és oktatáspolitikai is igyekszik lépést tartani az oktatás fejlesztési folyamataival. A sajátos nevelési igényű tanulók oktatására vonatkozó törvénykezési és finanszírozási terveket Magyarországon megvalósították. Az SNI tanulók száma folyamatosan növekszik, tehát indokolt a probléma folyamatos nyomon követése. Ennek ellenére különbségek mutatkoznak az egyes általános iskolák oktatás szervezésében, melynek eredményeként eltérő lehet az SNI tanulók fejlesztésének sikere. Vizsgálatom célja, hogy összehasonlítsam a sajátos nevelési igényű tanulók fizikai teljesítményét két különböző pedagógiai programmal rendelkező általános iskolában. Vizsgálati bázisként a budapesti Móra Ferenc Általános Iskola és a Gyermekház alapítvány Általános Iskola és Gimnázium szerepelt. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy egy olyan pedagógiai program, amelyet kifejezetten a sajátos nevelési igényű tanulók hátrányainak csökkentésére hoztak létre, elősegíti-e ezeknek a tanulóknak a fizikai, motoros tulajdonságainak a fejlődését. Eredményként azt kaptam, hogy a lányoknál a vizsgált korcsoport esetében, a három motoros próbánál nem volt szignifikáns különbség a fizikai teljesítményük között. A fiúknál a vizsgált korcsoport esetében, a három motoros próbánál mindhárom esetben tapasztaltunk szignifikáns különbséget a két iskola tanulói között. A szegregált formában az Alapozó Terápiában részesülő tanulók jobb eredményeket értek el. Így javaslatokat ad a tanulmány az iskolai keretek között végzett foglalkoztatások szervezeti formáira is.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igényű tanulók, Európai Unió, oktatás szervezés

SUMMARY

The aim of this lecture is to observe the status of students with special educational needs (SEN) in Europe and Hungary. The European Union has made tough decisions in financing and educating disabled people, so they can be integrated into the society. According to the European directives, Hungarian jurisdiction and educational politics tend to follow the pedagogical processes. The relevant juridical and economical laws for SEN students have already been implemented. The number of students with SEN in Europe increases permanently, so it is reasonable to detect their controversy. Despite this fact, differences can be experienced in teaching methods among primary schools, as a result development of SEN students can be different. The aim of this study to compare the motor skills of SEN students in two different primary schools, with different pedagogical program. My research base were the Ferenc Móra primay school and Gyermekház alapítvány primary school in Budapest. My main question was, if a specially developed program targeted SEN students can increase their motor skills. Studying the girls in the 2 age-groups, we have not experienced significant differencies out of the 3 motor tests between the control and the experimental groups. Studying the boys in the 2 age-groups, we have experienced 3 significant differencies out of the 3 motor tests between the control and the experimental groups. SEN students, who have been taught in segregated form with the help of 'Alapozó Terápia' – a special therapy – achieved better motor skills. The study makes recommendation to primary shools how to organise trainigs for these students.

Keywords: students with learning disabilities, European Union, organising teaching

BEVEZETÉS

Az Európai Unió törvénykezési háttere

Az Európai Közösségek a nyolcvanas évek végén kezdte el azt az átfogó folyamatot, amelynek elsődleges célkitűzése a fogyatékkal élők társadalmi integrálása.

Magyarország oktatáspolitikájának része az Európai Unió által kidolgozott oktatási-nevelési program. Megfogalmazódott ugyanis, hogy a fogyatékkal élők problémáját kiemelt ügyként kezelve mindenhol egyértelműen és határozottan kezeljék – azon területeken (beleértve Magyarországot is), ahol a sokféleség és változatosság jellemző –, az integrációt tekintve oktatáspolitikai célként. Ezen keretek közt, egy elképzelt skálán jól megfigyelhetővé válnak az integráció eltérő mértékei. További célként tekintenek az integráció társadalmi megítélésének kezelésére: az oktatás feladatává tüzte ki a fogyatékkal élők elfogadását, hiszen

a felnőtt társadalom is akkor válik befogadóvá, ha ennek alapjait már gyermekkorban lerakták.

Az UNESCO 1994-ben rögzített szalamankai ajánlása és cselekvési tervszövege szerint a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása nem fejlődhet tovább szegregált formában. Egy átfogó oktatási stratégiára, és egy új társadalmi és közgazdasági politikára van szükség. Ez pedig fontos reformokat igényel az iskola szervezésben és az oktatáspolitikában. Ez a dokumentum egy világméretű konszenzus eredményét mutatja be a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának jövőjéről.

Alapelve inkluzív (befogadó) oktatáshoz való közeledés, az iskoláknak képessé kell válniuk minden gyermek, de különösen a sajátos nevelési igényű gyermekek szükségleteinek kielégítésére (Salamanca Statementon Principles, Policy and Practice in Special Needs Education UNESCO 1994). Ezzel a rendelkezéssel – amennyiben teljesen megvalósulna – valóban minden gyermek már életének az elején megkapná a lehetőséget, hogy teljes jogú tagja legyen a társadalomnak. Az elmúlt években

az OECD Oktatási Igazgatósága új szempontrendszerét alakította ki az SNI-tanulók érdekében (Csány, 2007).

A SNI nemzetközi definícióját alkotó elemek a CERI (Centre of Educational Research and Innovation) felosztása szerint, amelyet a CERI az OECD egyik operatív bizottsága a következőképpen osztályoz:

- a.) fogyatékoság;
- b.) tanulási nehézség;
- c.) hátrányos helyzet.

Magyar törvénykezési háttér

A sajátos nevelési igényű tanuló fogalmának meghatározása

A sajátos nevelési szükségletű gyermekek oktatásának jogi kereteit a Köznevelési Törvényben (1993/VXXIX. törvény), illetve annak végrehajtási rendeletében (11/1994 MKM rendelet) található. 2/2005. (III.1.) OM rendelet pedig a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelési irányelveinek és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelveit tartalmazza.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § 13. és 25. szerint sajátos nevelési igényű tanulók:

- kiemelt figyelmet igénylő gyermek;
- különleges bánásmódot igénylő gyermek;
- sajátos nevelési igényű gyermek;
- beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek;
- kiemelten tehetséges gyermek;
- a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek.

Az OECD országok a sajátos nevelési igényű tanuló körét kiterjeszti a szociális, kulturális, nyelvi, vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre is. Ezzel szemben hazánkban az SNI fogalma – annak ellenére, hogy az elmúlt időszakban jelentős változásokon ment keresztül – nem teljesen igazodik ezen irányvonalakhoz. Más európai országokban lehetőség van az a 10%-ot meghaladóan integrálni sajátos nevelési igényű tanulókat a többségi iskolákba, míg Magyarországon ezt 10% alatt tartják kívánatosnak (Csány, 2007).

Az esélyegyenlőség érvényesítése, amely minden fogyatékkal élő emberre vonatkozik hangsúlyos Magyarországon, melynek érdekében az állam garanciákat vállal ennek megvalósítására. Ezért igényként fogalmazódik meg, hogy a fejlesztéshez szükséges infrastrukturális és humán erőforrás-szükségletet, illetve ezek finanszírozásának forrásait az állam biztosítsa (Csépe, 2007).

A pedagógiai szakszolgálati intézmények működését az 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet szabályozza. Ennek alapján és az EGYMI (Egységes Gyógy- és Pedagógiai Módszertani Intézmény) segítségével az SNI tanulókat az általános iskolákban utazó gyógy- és pedagógusok fejlesztik. A foglalkozás a már feltárt képességzavarok fejlesztésére irányul és a szűrt tanulók fejlesztésének oktatási tartama hetente kétszer, illetve háromszor 45 perc. A gyógy- és pedagógusok terápiás fejlesztő tevékenységet végeznek a tanulóval való közvetlen foglalkozásokon – egyéni fejlesztési terv alapján, Ez

határozza meg, hogy milyen fejlesztési területre és időtartamra terjed ki a foglalkozás. A Móra Ferenc Általános Iskolában szervezési problémák adódnak abból, hogy a foglalkozások alatt a gyerekeket a tanórákról a gyógy- és pedagógusok elviszik, és külön termekben foglalkoznak velük. Nincsen lehetőségük arra ezeknek a tanulóknak, hogy a tanórai foglalkozások után kezdődjenek a fejlesztő foglalkozások. Az SNI tanulók esélyeit tovább rontja, hogy a fejlesztő foglalkozásokra a testnevelés órákról kéri el őket a fejlesztő pedagógusok. A testnevelés az egyik legkomplexebb képességfejlesztő tantárgy, tehát felettébb indokolt lenne ezen tanórák látogatása. Ilyen értelemben egyik oldalról a gyerekek megkapják az előírt fejlesztést, másik oldalról viszont nem. Ráadásul azok a tanulók, akiket a fejlesztő tanárok külön foglalkozásokra visznek el, megkülönböztetnek érzik magukat és a foglalkozásokat kedvtelenül végzik (Hannes, 2012). Zugló kerületben és Debrecenben vizsgált adatok szerint az utazó gyógy- és pedagógusok száma messze a kívánatos alatt marad. Így feladataikat nehézségek árán tudják ellátni, melynek következménye, hogy több gyerekkel kell foglalkozniuk alkalmanként egyszerre. Ez mindenképpen a fejlesztés rovására megy.

Az Európai Unió által kidolgozott oktatási folyamatokhoz Magyarországnak is csatlakozni kell. Lényeges kérdés az integráció és az elkülönült oktatás közötti arány megtalálása. Az Unió tagállamai ezt eltérően határozzák meg (1. táblázat).

1. táblázat

SNI tanulók Magyarországon				
	Összes általános iskolás tanuló (fő)(1)	SNI tanuló (fő)(2)	SNI (%) (3)	Integráltan oktatott (fő)(4)
2011/2012	748 000	52 000	6,9	33 280 – 64%
2012/2013	743 000	51 000	6,9	33 600 – 66%

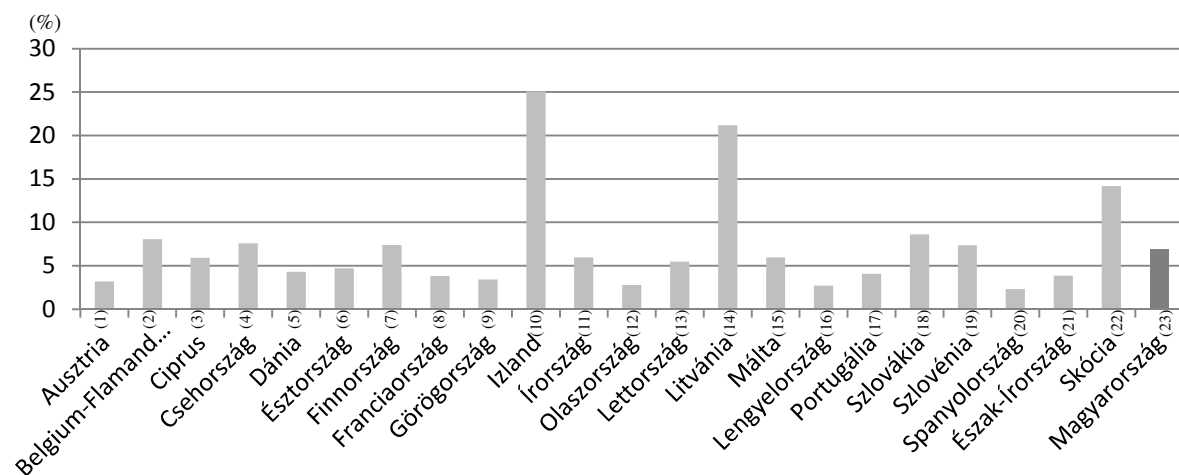
Forrás: KSH (2012, 2013)

Table 1: Students with special educational needs in Hungary Primary school students(1), Students with SEN(2), Students with SEN in percentage(3), Students with SEN in integrated classes in mainstream schools(4), Source: KSH (2012, 2013)

Az EU államaiban történt felmérés alapján látható, hogy Magyarországon az SNI tanulók arány 6,9%, amely alatta marad az Unió átlagnak (7,17%). Szélsőséges értéket jelent Izland (25,09%) és Litvánia (21,18%), valamint Spanyolország (2,32%) és Lengyelország (2,73%) (1. ábra).

Az integráció sikerét elsősorban nem a politikai és gazdasági döntések, hanem a tanárok hozzáállása, az általuk alkalmazott programok határozzák meg a tanítványok fejlődését (Ecaterina, 2012). Más mérés szerint az általános iskolában tanítók, a fiatalabbak és a nők elfogadóbbak az integrált tanulókkal szemben (Jelisaveta, 2011). Ezzel teljesen egyet kell, hogy értsek. Az 1. táblázatból látható, hogy Magyarországon inkább az inklúzív integrációt oktatást részesítik előnyben a szegregálttal szemben, így európai viszonylatban is jó helyen állunk (60,4%) (2. ábra).

1. ábra: SNI tanulók aránya százalékosan Európában

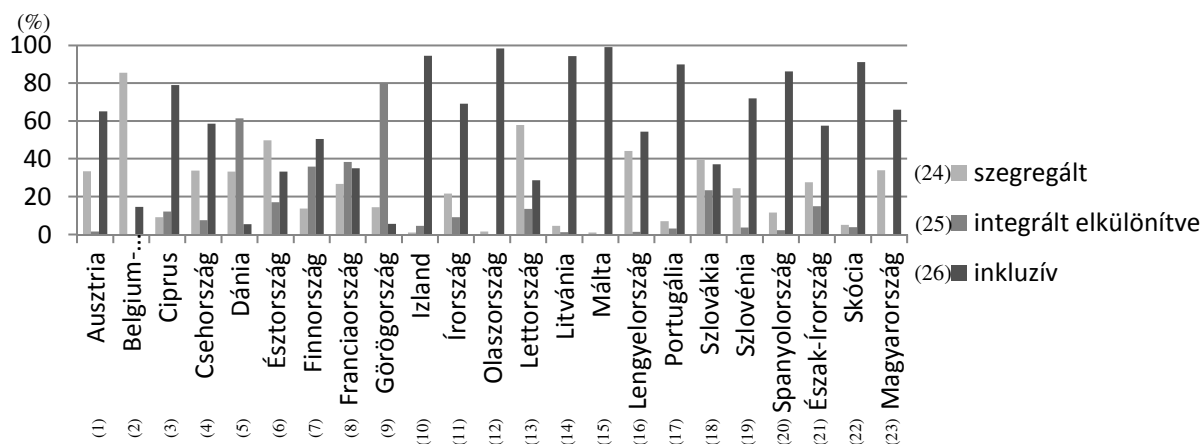


Forrás: Net1

Figure 1: The rate of percentage of students with special educational needs in Europe

Austria(1), Belgium (Flemish speaking community)(2), Cyprus(3), Czech Republic(4), Denmark(5), Estonia(6), Finland(7), France(8), Greece(9), Iceland(10), Ireland(11), Italy(12), Latvia(13), Lithuania(14), Malta(15), Poland(16), Portugal(17), Slovakia(18), Slovenia(19), Spain(20), UK (Northern Ireland)(21), UK (Scotland)(22), Hungary(23), Source: Net1

2. ábra: SNI tanulók oktatásának típusai százalékosan Európában



Forrás: Net1

Figure 2: The type of education of students with SEN in percentage in Europe

Austria(1), Belgium (Flemish speaking community)(2), Cyprus(3), Czech Republic(4), Denmark(5), Estonia(6), Finland(7), France(8), Greece(9), Iceland(10), Ireland(11), Italy(12), Latvia(13), Lithuania(14), Malta(15), Poland(16), Portugal(17), Slovakia(18), Slovenia(19), Spain(20), UK (Northern Ireland)(21), UK (Scotland)(22), Hungary(23), Segregated(24), Integrated(25), Inclusive(26), Source: Net1

Az SNI tanulók finanszírozása Magyarországon

Az állam az egy főre jutó normatívának a kétszeresét fizeti az SNI tanulók után. Ez azt jelenti, hogy nem az iskolák kapják meg a pénzt és gazdálkodnak vele, hanem a Klebersberg Intézményfenntartó Központ. Az összeg részben az utazó gyógypedagógusok fizetésére, más részben a gyerekek étkezésének a támogatására fordítódik.

Az általános iskoláknak évről évre produkálnia kell a fenntartó – régen az önkormányzatok, ma a Klebersberg Intézményfenntartó Központ – által előírt tanulói létszámot. Az intézmények léte és az álláshelyek függé-

nek az oktatási stratégiájtól, amelyet a pedagógiai programban maguknak határoznak meg. Az iskola-vezetés a tanárokkal együttműködve dolgozza ki a pedagógiai programját. Ilyen értelemben lehetősége van különböző tagozatok (nyelvi, testnevelési) beindításának. Ide általában a magasabb társadalmi státusú szülők hozzák gyermekeiket, akik igyekeznek mindent megadni nekik. Az ilyen intézményekbe nehezebben kerülnek be a sajátos nevelési igényű tanulók, ilyen értelemben a különböző tagozatok a szegregáció melegágyai. Az ilyen „elit” osztályokba járó gyerekek, szülők, sőt a tanárok is kevésbé tolerálják az együttnevelést, mint a más osztályokban (Alois, 2010). Ehhez hasonló

szülői magatartást már máshol is megállapítottak (Havas, 2008). Mindez természetesen ellene hat az integrációs folyamatoknak, bár nem törvénytelen.

Másik lehetősége az általános iskoláknak a tanulói létszám növelése olyan tanulókkal, aki után az állam dupla normatívát fizet. Az SNI tanulók „kettőt” érnek létszámban, tehát ha egy ilyen tanulót vesznek fel, az azt jelenti számukra, mintha kettő többségi tanulót vennének fel. Az 1990-as években egy demográfiai hullám miatt csökkent az oktatható gyermekek létszáma. Az oktatási intézmények, ha fenn akartak maradni, el kellett vállalniuk az addig ismeretlen munkát és elkezdték befogadni a különböző mértékben sérült gyerekeket. Tehát a nagyobb gondok elkerülése miatt az iskolák elvállalták az integrációt, de alapvetően kényszerűségből (Szilágyi, 2004). A szakmai ajánlás az integráció sikerességét 10%-ban határozza meg (Köpfné, 1999; Adonyiné, 2006). Fent említett okok ellenére a vizsgálatomban szereplő két iskola is átlépte a javasolt arányt.

E szervezési problémák bemutatása után a tartalmi feladatokat figyelembe véve megállapíthatom, hogy az európai oktatási politikával összhangban az iskoláknak befogadóvá kell válniuk a különböző sérülésekkel rendelkező tanulókkal szemben. Ez újabb két utat tesz lehetővé: az integrációt, vagy az inklúziót.

Integráció vagy inklúzív integráció?

Az integráció az akadályozott emberek részvételének biztosítását jelenti a társadalmi folyamatokban; mint pedagógiai feladat pedig megkísérli segíteni az akadályozott és ép gyermekek tanulását didaktikai és módszertani eszközökkel. Az 1990-as években még csak integrációt használtak Magyarországon.

Integráció:

- a fogadó intézménynek nincs integrációs stratégiája;
- a pedagógus módszerein nem, vagy kicsit változtat;
- a problémák megoldása teljes egészében a gyógy-pedagógus, szülő feladata;
- a gyógypedagógus a gyermekkel külön teremben foglalkozik.

Inklúzív integráció (befogadás):

- az együttnevelés legmagasabb szintű formája, teljes befogadást, elfogadást s ezzel együtt az adaptív oktatást valósítja meg, maga a szemlélet beépülés a helyi tantervbe;
- átgondolt, az egyéni képességekhez, igényekhez igazodó, differenciált oktatást alkalmazó, egységes tantestületi szemlélet;
- a problémák megoldását e többségi iskola pedagógusai vállalják;
- nem húznak erős határvonalat a fogyatékos és a többi gyermek között, hiszen mindenkinek támadhatnak nehézségei a tanulás során;
- együttműködés, közös tervezés jellemzi a gyógy-pedagógus és a pedagógus munkáját;
- partnerségre épít;
- a gyógypedagógus elsődlegesen a pedagógusnak nyújt segítséget;
- a gyermeknek nyújtott segítség az osztályon belül történik (Réthy, 2002).

A VIZSGÁLAT CÉLJA

2013 tavaszán végzett keresztmetszeti vizsgálat során két eltérő pedagógiai programmal rendelkező budapesti általános iskola tanulóinak motoros tesztjeit, próbáit hasonlítottam össze. Vizsgálati bázisként a budapesti Móra Ferenc Általános Iskola és a Gyermekház alapítvány Általános Iskola és Gimnázium szerepelt.

Vizsgálatomnak az volt a célja, hogy megmérjem a sajátos nevelési igényű tanulók fizikai teljesítményét a két általános iskolában. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek motoros képességeiben mutatkozik-e eltérés, ha eltérő pedagógiai program alapján fejlesztik őket. A két program abban különbözött egymástól, hogy a Gyermekház alapítvány Általános Iskola SNI tanulóit a testnevelés órák mellett egy alapozó terapeuta heti két alkalommal 45 percen keresztül külön fejlesztette (2. táblázat).

2. táblázat

A kísérleti és a kontroll iskola tanulói eloszlása

	Tanulók(1)		
	Normál(2)	SNI(3)	BTMN(4)
Móra Ferenc Ált. Isk.(5)	78,8%	13,2%	8,0%
Gyermekház(6)	44,2%	47,1%	8,7%

Table 2: Distribution of the students in the experimental and in the control schools

Students(1), Normal(2), Students with SEN(3), Students with attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD)(4), Ferenc Móra Primary School(5), Gyermekház Primary School(6)

A Gyermekház általános iskola tanulói létszámán látható, hogy a szakmai ajánlásokon túlmutatóan magas arányban integrálnak SNI tanulókat ép társaik közé. A Móra Ferenc Általános Iskolában is magasabb az arány, de az eltérés csak 3,2%. A nagy eltérés ellene hat az integrációs folyamatoknak és a sikerességének. Ezt már más iskoláknál korábban is megállapították (Köpatakiné, 2004).

A beilleszkedési tanulási magatartási nehézséggel küszködő tanulók (BTMN) is hasonló fejlesztést és odafigyelést igényelnek, mint a sajátos nevelési igényű társaik, de ebben a vizsgálatban ők nem szerepeltek.

Bánfalvy korábban a fogyatékkal élő iskolás gyerekeket vizsgálta és azt tapasztalta, demográfiai dagály idején a sérült tanulókat elkülönült intézményekben kívánták oktatni, demográfiai apály idején, pedig az addig normál tantervű iskolák is befogadták őket tanulóik sorába. A többségi iskolák nem készültek fel a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátására, így kialakult a rideg integráció. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a többségi intézménybe felvett SNI tanulók a többi diákkal egy teremben tanulnak, de az oktatásukra a tanárok nem készülnek külön, nem veszik figyelembe a képességeiket (Bánfalvy, 2009).

A mai napig kérdés, hogy a rész-képesség zavarokkal rendelkező tanulók oktatása hogyan lenne inkább sikeres. Csak az ő számukra fenntartott és az ő képességeiknek megfelelően tanító pedagógusokkal elkülönítve, szegregáltan. Vagy olyan iskolákban ahol normális értelmű tanulókkal együtt tanulnak, integráltan. Bár a szakirodalmak az integráció szükségességét hang-

súlyozzák, mégis van arra példa, hogy a szegregált iskolákban, illetve osztályokban is lehet eredményeket elérni (Kerülő, 2008).

Hipotézis:

- H1 – Feltételeztem, hogy a tanulóknak külön testnevelés foglalkozásokkal a kötelező heti kötelező óraszámom felül – Alapozó Terápiával-fejlesztettek a motoros tulajdonságaik.
- H2 – Feltételeztem, hogy az elkülönített – szegregált foglalkozási formában hatásosabban fejleszthető az SNI tanulók motoros tulajdonságai, a testnevelés tantárgy keretében, mint az integráltan oktatott tanulóké.

ANYAG ÉS MÓDSZER

A Gyermekház alapítvány Általános Iskola és Gimnáziumban (kísérleti csoport) SNI tanulóinak koordinációs képességeit hasonlítottam össze a Móra Ferenc Általános Iskola (kontroll csoport) SNI tanulóival nemeként, korosztályonként a két iskola között. A vizsgálatban 35 fő 4–6. osztályos tanulói (11–13 éves) vettek részt mindkét nemből. Mindkét intézményben ugyanannyi testnevelés órán vettek a tanulók részt hetenként. De más oktatási szervezési formában.

A vizsgálati minta a két iskola SNI tanulóinak szempontjából reprezentatív, s így a vizsgált két iskolára vonatkozó következtetéseket. Eredményeinket ezért csak felhívó jelleggel adjuk közre, bár egybevágunk a nagyobb mintán és hasonló életkorú tanulók eredményeivel (Keresztesi et al., 1996).

A kísérlet csoportnál, a Gyermekház alapítvány Általános Iskola és Gimnáziumban a pedagógiai programban meghatározottak szerint az SNI tanulók heti két alkalommal egy 45 perces foglalkozás keretén belül Alapozó Terápiás fejlesztést is kapnak a testnevelési órák mellett. Az Alapozó Terápiát a kidolgozó olyan célból hozták létre, hogy az éretlen-fejletlen idegpályákat újrastrukturálják. A tanulási nehézségek hátterében általában az idegrendszer részleges éretlensége, szerveződése, vagy sérülése áll. Az ember az egyedfejlődése során először mozgásos cselekvéseket végez, majd később kezd el beszélni, számolni. Amennyiben a mozgásformák egymás utáni törvényszerű fejlődésében valami kimarad, az hatással lesz az agy további fejlődésére. Az idegrendszer bizonyos területei fejletlenebbek maradnak, melynek következményei az iskolában jelennek meg valamilyen tanulási nehézség formájában. Az Alapozó Terápia egy mozgásterápia, mely esélyt ad az idegrendszernek a korábbi lemaradásai pótlására. Ennek eredményeképpen az idegrendszer fejlődésével párhuzamosan csökkennek a tanulási nehézségek, szerencsés esetben el is tűnnek.

Az SNI-tanulóknak pontosan ez a problémájuk és számos kutatás bizonyította jótékony hatását nem csak a motoros, hanem a kognitív képességekre (Keresztesi és Marton, 1999). Vizsgálatom során arra voltam kíváncsi, hogy ez az iskolai keretek között, a kötelező testnevelés órák mellett heti két az Alapozó Terápia gyakorlatanyagát tartalmazó terápiás célú foglalkozás érezteti-e hatását az SNI tanulók koordinációs, képességeiben. A szakirodalom leírja, hogy ez a terápia kihat

az írás-olvasási képességeikre is és elsősorban e célból fejlesztették ki. Az Alapozó Terápia Magyarországi megalapozója, és elterjesztője Marton Éva munkássága során szép eredményeket ért el a koordináció fejlesztése során a diszlexiás és diszgráfiás tanulók írás és olvasási képességeinek fejlesztése terén is (Marton, 1996). Az Alapozó Terápia mozgásprogramját vizsgálva megállapították, 53 diszlexiás 11 év átlagéletkorú tanulóknál, hogy 15 fizikai képességeket mérő próba közül 13 próbában a fejlesztés során szignifikáns javulás mutatkozott (Keresztesi et al., 1996). A szakirodalomban található ezen eredmények alapján alkalmaztam én is az Alapozó Terápiát a kísérleti osztály tanulóinál. A kontroll csoport tanulóinál csak a kötelezően meghatározott testnevelés órákon vettek részt a tanulók.

Mérések: A fizikai teljesítmények mérését a két intézményben egy hónapon belül, ugyanazokkal az eszközökkel hajtottam végre.

1. 'Flamingó-teszt': a statikus egyensúly érzékelés mérésére, Eurofit-ben szereplő mérés alapján. A feladat során a tanulóknak egy lábon kell állnia egy 5 cm széles lapon olyan módon, hogy közben a másik bokájukat az azonos oldali kezükkel fogják. A lelépések, bokaelengedések számítanak hibának. Ezt rögzítettem. A végrehajtási idő egy perc.
2. Lapérintés (tapping-test): a gyorsasági koordináció méréséhez, Eurofit-ben szereplő mérés alapján. A mozgásgyorsaságot méri a teszt. A tanuló az ügyesebbik kezével megérint egymástól 60 cm távolságra elhelyezkedő, 20 cm átmérőjű korongokat a mozdulatlan – ügyetlenebbik keze felett. A teljesítés idejét mértem századmásodperc alapú stopperrel, majd az eredményt rögzítettem.
3. Labdavezetés: 2×10 méteren irányváltoztatással, saját mérés, a koordináció, a periférikus látás mérésére. A tanulók két bója között hajtották végre a gyakorlatot. A teljesítés idejét mértem századmásodperc alapú stopperrel, majd az eredményt rögzítettem.

EREDMÉNYEK

Az eredményeket SPSS 14.0 for Windows statisztikai programmal értékeltem ki. Két változót különítettem el, melyeket nominális és scale tengelyen ábrázoltam. A statisztikai eljárások közül az egy szempontos variancia-analízist (ANOVA) alkalmaztam. Minden próbánál, korosztálynál és nemnél normális eloszlást tapasztaltam.

A lányoknál a vizsgált korcsoport esetében a 3 motoros próbánál nem tapasztaltam szignifikáns különbséget. A fiúknál a vizsgált korcsoport esetében mindhárom mérésnél szignifikáns különbséget kaptunk. A szignifikancia szintet 0,05%-ban határoztam meg.

Vizsgálatom rámutatott, hogy az Alapozó Terápiás foglalkozások hatására mérhető volt a különbség a két iskola tanulóinak fizikai teljesítménye között. Ezzel, csak a két iskolára vonatkoztatható reprezentatív vizsgálattal a hipotézisem beigazolódtott.

Az iskolai szervezeti keretek fejlesztése érdekében egy korábbi kutatás során vizsgálták az integráció szerepét hazánkban (Gita, 2005). Ennek során megállapították, hogy a testnevelés tantárgynak és a testnevelő

szaktanároknak nagy jelentősége van a különböző fogyatékkal élők fejlesztésében. Ezért lenne nagyon fontos különösen az így szegregáltan oktatott SNI tanulók testnevelésére nagyobb hangsúlyt fektetni. A két iskola tanulói motoros teljesítményeinek változásai, fejlődésük bizonyították, hogy a szegregált szervezeti keret eredményes e korosztály iskolai körülmények közötti testnevelésének oktatásában.

KÖVETKEZTETÉSEK

A nemzetközi és hazai törvénykezés kellőképpen kidolgozott az SNI tanulók oktatásával kapcsolatosan. A témában több különböző kutatás folyik hazánkban is, amelyeknek eredményeit szerencsés lenne, ha a törvényhozásnál figyelembe vennének és az eredmények függvényében módosítanák a törvényeket. A cél minden esetben az, hogy az SNI tanulók teljes társadalmi integrációja megvalósuljon. Ennek a folyamatnak később egyenes következménye lesz, hogy amennyiben az iskolában ezek a gyerekek megállják a helyüket úgy később a munka világában is hasonlóan jól teljesíthetnek. Ezért lenne nagyon fontos fejlődésük korai szakaszában a fokozottabb odafigyelés, a megfelelő, bevált programok oktatása. A törvényhozás felé csupán a szerény eredményeim közreadásával az a célom, hogy felhívjam a figyelmet a nem megoldott szervezeti keretekre és a szakmai fejlesztés lehetőségeinek fontosságára. Az Alapozó Terápia iskolai körülmények között

bevezetésének lehetőségéről és fontosságáról kívántam az olvasóimat meggyőzni, e két budapesti kiemelt iskola SNI tanulóinak mintáján, történő vizsgálati eredményeim alapján.

Vizsgálataim azonban rámutatnak, arra is, hogy az általános iskolák vezetői és tanárai kellő szervezéssel, átgondolt pedagógiai programmal, pozitív hozzáállással sokat tehetnek a sikeres integrációjuk érdekében. De nagyon szomorú, ha az inklúzív integrációt azért alkalmazzák, mert rákényszerülnek, hogy gazdasági okokból kiindulva, az iskola gazdasági fenntarthatósága érdekében kell megtenniük. Ebben az esetben ugyanis az SNI tanulók integrációja akadályozottabbá válhat, sőt akár sikertelen is lehet. Meg kell valósulnia a teljes inklúciónak, melynek során az SNI tanulók képességeinek teljes figyelembevételével valósul meg az oktatásuk. Vizsgálatom rávilágított, hogy hetente két alkalommal tartott Alapozó Terápiás foglalkozások hatására az SNI tanulók fizikai képességei javultak, ezzel az a hipotézisem, hogy az SNI tanulók motoros képességei iskolai körülmények között is fejleszthető (H1) beigazolódt. Kívánatos lenne az Alapozó Terápiás programot jól, képzett terapeuták segítségével több iskolában is bevezetni. Második hipotézisem is beigazolódt, miszerint szegregált oktatási formában (H2) hatékonyabban lehet fejleszteni az SNI tanulókat. Ez pedig bármennyire is ellentmond az európai oktatási irányelveknek javasoljuk e szervezeti forma alkalmazását, miután bebizonyosodott vizsgálatunkban, hogy hatékonyabb lehet.

IRODALOM

- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet (2012): Az emberi erőforrások miniszterének rendelete. A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve. Magyar közlöny. 132: 22436–22525.
- Adonyiné Gábori M. (2006): A sajátos nevelési igényű gyermek integrált/inklúzív nevelése. Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez. PTE BTK Neveléstudományi Intézet. HEFOP 3.3. 1-P.-2004-09-0134/1.0 jelű projekt. 213–235.
- Alois, C. (2010) Analysis of inclusive education in Romania. Results from survey conducted among teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 5: 711–715.
- Bánfalvy Cs. (2009): A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról. *Esély*. 2: 3–15.
- Csányi Y. (2007): Helyi adatgyűjtés a sajátos nevelési igényű gyermekek körében egy OECD-projekt keretében. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00115/2007-07-ta-Csanyi-Helyi.html>
- Csépe V. (2007): Az SNI Sajátos helyzete Magyarországon referátum az oktatási és gyermek esély kerekasztal számára. <http://oktatasmholnap.digitalnatives.hu>
- Ecaterina, M. (2012): Teachers' perception, knowledge and behaviour in inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 84: 1237–1241.
- Gita Sz. (2005): Az integráció helye és szerepe a hazai pedagógiai gyakorlatban. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 2: 15–19.
- Hannes, K. (2012): Don't pull me out!? Preliminary findings of a systematic review of qualitative evidence on experiences of pupils with special educational needs in inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 69: 1709–1713.
- Havas G. (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. 121–138.
- Jelisaveta, T. (2011): Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia*. 29: 426–432.
- Keresztesi K.–Marton É. (1999): Alapozó Terápia. Fejlesztő Pedagógia. Különkiadás. 80–105.
- Keresztesi K.–Marton É.–Farmosi I.–Bánszky I. (1996): Mozgásprogramok vizsgálata dyslexiás és dysgraphiás tanulóknál. [In: Fehérné Mérei I.–Keresztesi K. (szerk.) Mozgás mint a pszichoszomatikus fejlesztés alapeszköze.] Mozgás és Viselkedésbiológiai Szakosztály 25 éves jubileumi konferencia. Tihany. 1994. okt. 14–15. Magyar Biológiai Társaság Mozgás-és Viselkedésbiológiai Szakosztály. 110–120.
- Kerülő J. (2008): Az integráció és a szegregáció kérdése egy iskola-bezárás kapcsán. *Oktatóskutató és fejlesztő intézet könyvtára. Új pedagógiai szemle*. 1: 12–28.
- Köpf L.-né (1999): A diszlexiáról – középiskolás fokon. *Fejlesztő pedagógia*. 168–172.
- Kőpatakiné (2004): Közben felnő egy elfogadó nemzedék. *Új Pedagógiai Szemle*. 2: 38–48.
- KSH (2012, 2013): oktatási adatok 2012/2013. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktat1213.pdf>
- Marton É. (1996): Alapozó terápia az olvasás és írásképtelenség kezelése az idegrendszer fejlesztésének, a mozgáskoordináció javításával. [In: Fehérné Mérei I.–Keresztesi K. (szerk.) Mozgás mint a pszichoszomatikus fejlesztés alapeszköze.] Mozgás és Viselkedésbiológiai Szakosztály 25 éves jubileumi konferencia. Tihany. 1994. okt. 14–15. Magyar Biológiai Társaság Mozgás-és Viselkedésbiológiai Szakosztály. 90–99.
- Net1: European agency for Special Needs and Inclusive Education (2013): Country information. <http://www.european-agency.org/country-information>
- Réthy E. (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar pedagógia*. 102. 3: 281–300.
- Szilágyi Gy. (2004): Megbukott az iskola? Osiris Kiadó. Budapest.