

BTMN versus tehetség

Szabóné Pongrácz Petra – Varga Szabolcs
Széchenyi István Egyetem, Győr

1. Problémafelvetés

A magyar oktatási rendszerben a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (továbbiakban: BTMN) küzdő tanulók száma folyamatosan emelkedik. Ők a legtöbb esetben integrált keretek között tesznek eleget tankötelezettségüknek. Ez a tendencia az intézményes nevelésben részt vevő összes szereplőt új feladatok, kihívások elé állítja. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő tanulók mellett, az egyéb diagnosztikus kategóriákba rendelt, az oktatási rendszer szempontjából alulteljesítő tanulók aránya is hasonló változásokon megy keresztül. Ezt támasztják alá a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményei is. A 2015. évi Pisa vizsgálat adatait elemezve a következő tényekkel találkozunk. Magyarországon a mind három vizsgált területen (szövegértés, az alkalmazott matematikai műveltség és az alkalmazott természettudományi műveltség) alulteljesítő tanulók aránya 18%, míg az OECD átlaga e területen 13%. A kiválóság területét megvizsgálva hasonló adatokkal szembesülünk. A tehetséggondozó programok mellett országos összehasonlításban a legalább egy területen jól teljesítők aránya 10%, ugyanez az OECD esetében 15% (Lannert 2018).

Ezen elemzési adatok értelmében a BTMN és a tehetség kategóriájára, mint a tanulmányi sikeresség két ellenpólusra tekintünk. A kirajzolódó kép azonban közel sem ilyen leegyszerűsíthető. Hiszen vannak olyan sajátos nevelési igényű (továbbiakban: SNI), vagy BTMN-nel küzdő tanulók, akik – nehézségeik mellett – kiemelkedő teljesítményt mutatnak egyes tantárgyakban, vagy az azokhoz kapcsolódó művészeti, sportbeli területeken.

Tanulmányunkban az alulteljesítés, a tanulási, beilleszkedési, magatartási nehézségek, majd a kiemelt teljesítmény, a tehetségazonosítás oldaláról közelítve jutunk el a két terület „átfedéséből adódó” problémakörig.

2. Tanulási problémák – Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség

2.1. Szakirodalmi terminusok

A tanulási problémákkal küzdő tanulóakra vonatkozó terminológiák és kategóriarendszerek országonként nagy eltéréseket mutatnak. A tanulási korlátok (tanulási nehézségek, tanulási problémák), mint gyűjtőfogalom a kilencvenes években kezdett elterjedni a hazai gyógypedagógiai gyakorlatban (Fejes Szenczi 2010).

Mesterházi (1998) klasszikus felosztásában (a tanulási nehézségek típusai), kitér a pedagógiai-pszichológia változtathatóság területére, valamint a súlyosság mértékére is. Három kategória rendszert különít el egymástól: tanulási gyengeség, tanulási zavar, tanulásban akadályozottság.

Míg a tanulási zavar és a tanulásban akadályozottság fogalma jobban körülhatárolt, addig az első kategóriának már a hazai szakirodalombeli megnevezése sem egységes: tanulási nehézség/gyengeség/elmaradás. E csoportba tartozó gyermekek tanulási problémái a legkevésbé súlyosnak definiálódnak. Kialakulása elsősorban környezeti okokkal magyarázható. Általában egy-egy területet/tantárgyat érint és az iskolai munka eredményességében (akár tanulási, akár szociális viselkedésben) mutatkozik elsősorban (Fejes Szenczi 2010; Mesterházi 1998).

A szakirodalmi terminusok, a diagnosztika és az ellátást kijelölő jogszabályi kategóriák egymásnak való megfeleltetése azonban rendkívül nehézkes (Fejes Szenczi 2010). A

továbbiakban tekintsük át az oktatást szabályozó hatályos 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (továbbiakban: Köznevelési törvény) fogalomhasználatát, annak kategóriarendszereit.

2.2. Jogszabályi meghatározás

A fogalmak rendszerben való szemléltetése után, már csak a témánk szempontjából releváns definíciókra fókuszálunk. A kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló (SNI);

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló (BTMN);

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló;

b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló (2011. évi CXC. tv. 4.§. 13. pont).

A sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló, „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”(2011. évi CXC. tv. 4.§. 25. pont).

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló, „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de *nem minősül sajátos nevelési igényűnek*” (2011. évi CXC. tv. 4.§. 3. pont).

2.3. A szakirodalmi, pedagógiai terminológia törvénybeli fogalmakkal való megfeleltetésének nehézségei

A Köznevelési törvény mind az SNI és mind a BTMN kategóriát, ellátási kategóriaként fogalmazza meg, tehát nem orvosi, szakmai diagnosztikai csoportként. Míg az SNI esetén ez szorosabban kötődik a szakmai diagnózishoz, addig a BTMN vonatkozásában nem.

Vida (2015) a diagnosztika oldaláról közelíti meg a fogalmak használatával kapcsolatos nehézségeket, szintén kiemelve az egységesített irányelvek, a vizsgálati protokoll hiányának szerepét. A problémák egyik forrásaként jelöli meg azt, hogy nem történt meg az OECD által használt fogalmaknak a hazai rendszer sajátosságait figyelembe vevő aktualizációja. A 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről megfogalmaz egyfajta irányelvet, a mögöttes, egységes tartalom azonban mégis hiányzik.

Mindeközben a szakma más oldaláról is a fogalom meghatározások tartalmi vonatkozásait, azok egyértelműségét megkérdőjelező gondolatok fogalmazódtak meg. A Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége Egyesület (MLSZSZ) és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar (ELTE BGGYK) egységes álláspontja szerint sem tudományos, sem szakmai szempontból nem tartják megalapozottnak a BTMN kategória jelenlegi formában való fenntartását. A korábban megfogalmazott gondolatokkal egybecsengve nem tartják kellően megalapozottnak az SNI és BTMN szakmai szempontból való elkülönítésének, valamint ők is hiányolják a jól körülhatárolható, egységesen követhető diagnosztikus kritériumokat.¹

¹

https://www.barczi.elte.hu/media/21/8d/1fe832d373ce2c84c1986a0e3986b2c44cb10ce3cfa8a7859eefe9df24e0/%C3%81LL%C3%81SFOGLAL%C3%81S_MLSZSZ_ELTEBGGYKLOGO.pdf (letöltve: 2019.05.02)

A korábban említett tanulási korlátok hármasszoros fogalomrendszerének tanulásban akadályozott kategóriája csak részben illeszthető a törvényben megjelenő SNI, értelmi fogyatékos fogalmához, hiszen a tanulásban akadályozott fogalmát annál heterogénebb csoport megjelölésére használjuk. A tanulási zavar szintén az SNI kategóriához kapcsolható (egyéb pszichés fejlődési zavar). A tanulási gyengeség azonban nem hozható összefüggésbe egyik törvényi kategóriával sem. Elkülönítendő a BTMN fogalmától, hiszen a tanulási gyengeség leginkább többségi pedagógiai eszközökkel orvosolható.

Bár mind a szakirodalomban, mind a jogszabályi BTMN terminológiában megjelenik a nehézség fogalma, az ahhoz rendelt fogalommagyarázatok az egységesség, valamint a világos kritériumok hiányában a gyakorló pedagógusok munkáját is megnehezítik. Mit is jelen valójában a nehézség? Vajon nem csak a nevelhetőség (a gyermekben rejlő „előfeltételek”) és a nevelés (a közoktatási/köznevelési rendszer által támasztott követelmények) „összeillesztési zavarának” megjelenése okozza a problémát? A gyermek az „összeillesztési zavar” következtében korlátozott nevelhetőségűvé válik. Ki kit marasztal el? Általában a gyermek, mintsem az intézmény alkalmatlansága fogalmazódik meg (Illyés 2000, id. Mohai 2009).

„Jelentősen alulteljesít, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.” (2011. évi CXCV. tv. 4.§. 3. pont) Mit jelent, az hogy jelentősen? Mennyiségi vagy minőségi eltérésekről beszélünk? Hol a határ a „jelentős” és a „nem számottevő eltérés” között?

A BTMN kategóriájában a tanulás területén jelentkező problémák kiegészülnek a magatartásszabályozási, beilleszkedési, személyiségfejlődésbeli problémákkal is. A BNO és DSM kritériumai ugyan iránymutatóak lehetnek, de nem jelölnek ki egyértelmű, objektív igazodási alapot.

A továbbiakban a különleges bánásmódot igénylő gyermekek harmadik nagy csoportjával, a kiemelten tehetséges tanulókkal kapcsolatos néhány kiemelt területtel kívánunk foglalkozni.

3. Kiemelt teljesítmény – Tehetség

A fogalom meghatározásában ismét a Köznevelési törvény definíciójából indulunk ki. „Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelhető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség.” (2011. évi CXCV. tv. 4.§. 14.)

A pedagógia, pszichológia szakterülete a tehetséget kezdetekben leginkább a sikeres ember megnevezésére használta, illetve a legjobban tanuló gyermekeket értette alatta. Leginkább a magas intelligenciával azonosították. Ennél azonban sokkal bonyolultabb a meghatározás.

A tehetség fogalmának meghatározásakor az egytényezős modellek leginkább az intelligenciát és a kreativitást veszik alapul, addig a kiszélesítő elméletekben a képességek mellett a személyiségjegyek is előtérbe kerültek, így ezek, az intellektuális tehetségeken kívül más területre is vonatkoztatható modellek (Gyarmathy 1996).

A többtényezős tehetségmodellek közül legelterjedtebb Renzulli modellje, melynek három alappillére a későbbiekben sokan kiegészítették (az átlagon felüli képesség, a feladat iránti elkötelezettség és a kreativitás). E modell legfontosabb új irányvonala, a külső tényezők bevonása (Ballér–Gonhoffer et.al 2011).

3.1. Tehetséggondozás

A tehetség gondozása, azonosítása életkori szakaszonként eltérő. Míg az általános iskolában már megjelenik az általános intellektuális képességek erősítése mellett a speciális érdeklődés felé orientálás, a tehetséggondozás valódi „terepe” a középiskola. A tehetséggondozás legfőbb célja, hogy megtalálja azokat a gyermekeket, akik képességeik miatt kiemelkedő teljesítményt

nyújtanak. Az erős oldalakat támogató módszerek hangsúlyozása mellett, fontos a gyenge oldal felismerése, fejlesztése is. A megfelelő érzelmi légkör biztosítása pedig hozzájárulhat a megfelelő motivációhoz, eredményorientált magatartáshoz (Bodnár 2015). A tehetséggondozás legfőbb formái közé soroljuk a mindennapi tevékenységbe épített fejlesztést; egy-egy tudományos, művészeti, sport- vagy egyéb tevékenység kiemelt művelését; a tehetségvizsgálatot; az egyéni és csoportos konzultációt a családdal, szakemberekkel, tehetségekkel; a mentorrendszert; a pályázatokat; a versenyeket, fellépéseket; a pályatanácsadást, karrierépítést; a konfliktuskezelést, valamint a terápiás ellátást (Gyarmathy 2013).

Magyarországon 2009 óta kiemelt projekt foglalkozik a tehetséggondozással. Jelenleg az eddigieknél nagyobb, egy hatéves „Talentum” projekt megvalósítása zajlik (Gyarmathy 2014). A Nemzeti Tehetség Program, egy átfogó tehetséggondozó, fejlesztési koncepció, melynek megvalósításában számos szervezet mellett, az iskolák is fontos szerepet kaptak (Bíró 2015). A legtöbbjük az előnyök kiaknázása érdekében hálózatba tömörülve, tehetségponttá alakult. Vajon az iskola tud-e/akar-e mindegyik területre összpontosítani?

A magyarországi szemléletben jellemző tehetségkép a versenyeken jól teljesítő, és a tehetségprogramokban felülreprezentált középosztálybeli diákok teszik ki a tehetségesnek azonosított populáció nagy részét (Vass–Dobó–Nahalka–Ollé–Perjes–Virányi 2011).

Gyarmathy (2014) a hazai tehetséggondozás 3 fő problématerületét emeli ki. Az első a pedagógusok nem megfelelő felkészítése, amely leginkább a tanítás gyakorlatában (mit és hogyan) érhető tetten. Az átlagtól eltérők a legtöbb intézményben aligha kapnak használható oktatást. A második problématerület a tehetségazonosítás kérdése. A válogatás helyett, sokkal célravezetőbb megoldást jelentene a lehetőségek megteremtése. Végül pedig a túlszabályozottság szintén káros lehet a kreativitás, a gondolkodás, az önálló ötletek megfogalmazása szempontjából.

4. Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tehetségek

A korábbi áttekintésben láthattuk, hogy a kiemelt figyelmet, valamint különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók körébe sorolódnak a BTMN gyermekek mellett a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók is.

Két külön kategória, de mégsem beszélhetünk egymást teljesen kizáró halmazokról, hiszen a közös metszetben található azon BTMN tanulók, akik egy-egy sportbeli, művészeti területen kiemelt teljesítményt nyújtanak (Mező 2015).

Tehát a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarral küzdő gyermekek, egyének ugyanúgy lehetnek tehetségesek, a tehetség kritériumainak való megfelelés alapján. Kettős különlegességgel rendelkeznek, így azonban sérülékenyebbek társaiknál. A hiányok területe és nagysága szempontjából is rendkívül különböző lehet a kettős különlegesség, de a különböző típusú deficitiek, azok sajátosságai még egyénibb bánásmódot igényelnek. Kiemelten fontos szerep jut náluk a profilvizsgálatoknak. Az egyenetlen képességstruktúra sok kudarcot okozhat, ezért ezek a tanulók sokkal gyakrabban kerülnek/hetnek az alulteljesítő tehetségek csoportjába. Egyéni kudarcaik alacsony önértékeléshez, motiválatlansághoz (vagy annak tűnő állapotához) vezethetnek. Fontos lenne, hogy a velük foglalkozó szakemberek ne csak a tehetségek gondozásával kapcsolatban jussanak megfelelő információkhoz, hanem a deficitiek témakörében is megfelelő tudásanyaggal bővíthessék ismereteiket (Gyarmathy 2013).

Ennek hiányában aligha várhatjuk el a pedagógusoktól a mai oktatási rendszer keretei között a kettős különlegességű tanuló tehetségének felfedezését, annak mentorálását. Míg a többségtől való negatív eltérés, lemaradás hamar „diagnózishoz”, besoroláshoz (és ezzel együtt megbélyegzéshez vezet), addig a valós okok feltárása, annak megoldása, a sikeres életút irányába való terelés sokkal több erőfeszítést, a hagyományos formáktól való

elszakadást követel. Minden gyermekhez létezik egy kulcs (Gyarmathy 2014). Jó lenne, ha ezek megtalálása megvalósulna.

Irodalom

- Ballér E.–Gollnhoffer E. et.al. 2011. *Didaktika*.
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch16s06.html (letöltve: 2018.11.03.)
- Bíró G. 2015. A vezető feladata az intézményi szintű tehetséggondozás kialakításában. 17–47. In: Polonkai M. (szerk.): *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban. Gyakorlati megközelítések*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_40_net.pdf (letöltve: 2018.11.03.)
- Bodnár G. 2015. *A tehetséggondozás elméleti és módszertani kérdései a szakmai pedagógusképzésében*. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_tehetseggondozas_elmeleti_es_modszertani_kerdesei_a_szakmai_pedagoguskepzesben/TM/stmjs23g.htm (letöltve: 2019.05.02.)
- Fejes J. B.–Szenczi B. 2010. Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle* 4: 273–287.
http://epa.oszk.hu/03000/03047/00051/pdf/EPA03047_gyosze_2010_4_273-287.pdf (letöltve: 2018.11.03.)
- Gyarmathy É. 1996. *Tanulási zavarral küzdő tehetséges gyermekek azonosítása*. Doktori disszertáció. <http://www.diszlexia.hu/PhDGyarmathy.pdf> (letöltve: 2018.11.03.)
- Gyarmathy É. 2013. *A hazai tehetséggondozás buktatói*. http://www.tanitaninfo/a_hazai_tehetseggondozas (letöltve: 2018.11.03.)
- Gyarmathy É. 2014. Egyenlő hozzáférés biztosítása az SNI-s, BTM-es és alulteljesítő fiatalok esetében. 35-38 In: H. Nagy A. (szerk.): *Szakmai ajánlások pszichológusoknak a tehetséggondozáshoz*.
http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_29_kotet_net2.pdf (letöltve: 2018.11.03.)
- Lannert J. 2018. Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. sz-i kihívások. In: Kolosi T.–Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport*. Budapest: TÁRKI, 265–285.
- Mesterházi Zs. 1998. *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest: ELTE BGYFK.
- Mező K.–Mező F. 2015. A sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek tehetségének egyéni mentorálása. *Tehetség* 2: 3–8.
https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/222517/file_up_Mez%C5%91%20Katalin%20Tehets%C3%A9g%202015%202%202%20sz%C3%A1m%20v%C3%A9gleges-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y (letöltve: 2019.05.02.)
- Mohai 2009. A diagnosztika szerepe a sikeres fejlesztésben. *Gyógypedagógiai Szemle* 5: 331–342.
http://epa.oszk.hu/03000/03047/00047/pdf/EPA03047_gyosze_2009_5_331-342.pdf (letöltve: 2018.11.03.)
- Polonkai M. (szerk.) 2015. *Pedagógusszerepek a tehetséggondozásban. Gyakorlati megközelítések*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_40_net.pdf (letöltve: 2018.11.03.)
- Vass V.–Dobó I.–Nahalka I.–Ollé J.–Perjés I.–Virányi A. 2011. *Tehetségkutatás a gyakorlatban. A tehetséggondozás hazai és nemzetközi komparatistikai kutatása*. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Vida G. 2015. *A tanulási zavarok hazai kategorizálásának problémái*. https://www.academia.edu/20339405/A_tanulasi_zavarok_hazai_kategorizalasanak_problemai (letöltve: 2018.11.03.)

Állásfoglalás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget (BTMN) mutató gyermekeket érintő törvénymódosításról.

https://www.barczy.elte.hu/media/21/8d/1fe832d373ce2c84c1986a0e3986b2c44cb10ce3cfa8a7859eefe9df24e0/%C3%81LL%C3%81SFOGLAL%C3%81S_MLSZSZ_ELTEBGGYKLOGO.pdf (letöltve: 2019.05.02.)

15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.