

## **Szekeres Ágota:**

# **A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása**

A tanulmány a QALL- *Végzettséget mindenkinek!* című projekt keretén belül készült, elsősorban az SNI fiatalok korai iskolaelhagyás arányának csökkentésének érdekében.

Az Európai Bizottság támogatást nyújtott ennek a projekt költségeihez. Jelen tanulmány a szerző nézeteit tükrözi, és az Európai Bizottság nem tehető felelőssé az abban foglaltak bármilyen felhasználásért.

Budapest, 2014. január

## Bevezetés

Az Európai Unió által 2000-ben megjelölt, a Lisszaboni Stratégiában kifejezésre juttatott oktatási irányvonalak a magyar köznevelés egészére is érvényesek. Ezek a célkitűzések a tudásra, a versenyképes ismeretekre, az élethosszig tartó tanulásra helyezik a hangsúlyt a társadalmi folyamatok alakításában (szerző nélkül, 2000).

A Tanulás: rejtett kincs (*Teaching: the treasure within*) című UNESCO-kiadvány (1996), amely Delors-jelentésként vált ismertté, a következő definíciót használja az egész életen át tartó tanulás fogalmára:

"A 21. század előestéjén az oktatásnak az a feladata, hogy a gyermekkortól kezdve egész életen át segítsen mindenkit abban, hogy dinamikus ismereteket szerezhessen a világról, a többi emberről és saját magáról, az előző fejezetben leírt négy alappillérre támaszkodva. Ezt az oktatási folytonosságot, amely végigkíséri az egész életet, ugyanakkor társadalmi dimenziókat is figyelembe vesz, a Bizottság egész életen át tartó oktatásnak nevezte el. Ebben látja a 21. századba való belépés kulcsát, s annak feltételét, hogy az emberiség alkalmazkodni tudjon az egyre gyorsabb ritmusban fejlődő világhoz."

Mindezek nemcsak a tipikus fejlődésű gyermekek, hanem a tanulási folyamataikban valamilyen szinten akadályozott, sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek, fiatalok és felnőttek számára is fontos, elérendő célok. Ahhoz, hogy ezeket a célokat elérjük, olyan iskolai környezetet kell teremtenünk a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok számára, hogy az értékes és hasznos tudást tudjon közvetíteni. Fontos lépés a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás megelőzése. Ennek a definíciója nem egyszerű feladat, nem is létezik egységes megfogalmazása, viszont az ezzel kapcsolatos szemlélet már egységes (Mártonfi, 2008). Az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó stratégiák az oktatási rendszer minden szintjét érintik, ezek közül az egyik intézkedés az iskolai kudarc és az iskolából való kimaradás elleni küzdelem (Budai, 2000).

## Néhány nemzetközi adat és tapasztalat

Az USA-ban 2002/2003-as évben a lemorzsolódás az egyes fogyatékosági típusok szerint a következőképpen alakult:

- tanulási zavarokkal küzdő tanulók 27,1%-a
- értelmi fogyatékos tanulók 24,9%-a
- érzelmi zavarokkal küzdő tanulók 50,6%-a
- látássérült tanulók 11,8 %-a
- autizmus spektrumán érintett tanulók 9,5%-a morzsolódott le (Dunn, Chambers, Rabren, 2004).

Szintén az USA-ban a 2004/2005-s tanévben a fogyatékos diákok lemorzsolódási aránya 28,3%-os volt, ez a nem fogyatékos tanulók esetében csak 10% körül mozgott. Az egyes fogyatékosági csoportok esetében a lemorzsolódás aránya:

- az érzelmi zavarokkal küzdő fiatalok esetében 48,2%
- a tanulási zavarokkal küzdő fiatalok esetében 26,8%
- a beszéd fogyatékos tanulók esetében 25,2%
- az egyéb egészségügyi problémákkal küzdő tanulók esetében 24,7%
- az értelmi fogyatékos tanulók esetében 24,5% (Zablocki, Krezmien, 2013).

A lemorzsolódott fogyatékos diákok nagyobb arányban követnek el később bűncselekményeket, gyakrabban váltanak munkahelyet és korábban alapítanak családot (Wagner, Newman, Cameto, Garza, Levine, 2005 idézi Zablocki, Krezmien, 2013).

Számos tanulmány szól a lemorzsolódás prediktorairól (ezek megállapításában különösen fontosak a longitudinális vizsgálatok). Például azt találták, hogy a többségi populáció és az érzelmi vagy tanulási zavarral küzdő fiatalok esetében ugyanazok a tényezők lehetnek fontosak: az évisméltés, a teljesítmény és az alacsony szocioökonómiai státusz (Reschly, Christenson, 2006 idézi Zablocki, Krezmien, 2013).

Zablocki, Krezmien (2013) 13 és 17 év közötti több mint 11.000 fiatal adatait elemezte. Azt találták, hogy a lemorzsolódás ebben a mintában 12,5 %-os. A legnagyobb arányban voltak a lemorzsolódott diákok között az érzelmi és viselkedési zavarral küzdők (26,7%), a lányok (14,7%) és az alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkezők (16,7%). Eredményeik szerint az értelmi fogyatékos (9,6%) és beszéd fogyatékos tanulók (8,5%) kevésbé morzsolódnak le az előző csoportokhoz képest. Az egyes faktorokat vizsgálva azt találták, hogy a fegyelmi problémák vezettek leginkább a lemorzsolódáshoz (akiknek volt ilyen problémájuk, azok háromszor nagyobb valószínűséggel estek ki az oktatásból). Az évisméltés esetében ez 2,5-szeres volt. Hasonlókat mutatott a gyenge tanulmányi eredmény is.

Kutatásuk megerősítette azt a tényt is, hogy a lemorzsolódásban szerepe van annak, hogy a tanuló mennyire tud érzelmileg bekapcsolódni az iskolai életbe – vagyis milyen az érzelmi elkötelezettsége (pozitív tanár-diák kapcsolat, elégedettség az iskolával, az oktatással). Összességében megállapították, hogy hasonló tényezők játszanak szerepet a fogyatékos és a nem fogyatékos fiatalok lemorzsolódásában.

Szintén az USA-ban a 2006/2007-es tanévben a tanulási zavarral küzdő tanulók lemorzsolódási aránya 40%-os volt, az érzelmi zavarokkal küzdők esetében pedig 65%-os. Pyle, Wexler (2012) hangsúlyozza, hogy a lemorzsolódás prevencióját már akkor meg kell kezdeni, amikor látható a gyermek visszahúzódása, illetve az iskolához való el nem kötelezettsége, és ez lehet már az első iskolai években is.

Szerintük a beavatkozásnak mindig több komponensből kell állnia. Az *Institute of Education Sciences* (IES) a következő ajánlásokat fogalmazza meg:

- a tanuló szintjén, illetve az iskola szintjén a lemorzsolódási problémák **diagnosztizálási folyamata**
- **céltott intervenciók** olyan diákok számára, akiket beazonosítottak, mint lehetséges lemorzsolódók
- olyan **iskolai intervenciók** tervezése, amely minden diák számára biztosítja a bekapcsolódás lehetőségét, így pedig a lemorzsolódás lehetőségét a lehető legáltalánosabban előzi meg.

Mindezeken belül számos prevenciós technikát, megoldást javasoltak. Ezek a következők:

1. A leginkább veszélyeztetett tanulók azonosítása: ennek érdekében javaslatuk szerint érdemes egy adatbázist létrehozni, amely segíti az átmenetet a középiskola felé. Fontos rögzíteni például az évismétléseket, a hiányzásokat, a teljesítményt, a viselkedési problémákat.

2. Egy felnőtt támogató személy biztosítása: individualizált módon segíti a tanulót az iskolai és az iskolán kívüli szintéren egyaránt. Kettejük közötti személyes kapcsolat segítheti a tanulási és a viselkedési problémák kezelését, az iskola és az otthon közelítését. Fontos, hogy ez a személy minden érintettel kapcsolatot tartson (szülők, pedagógusok, tanulók, egyéb támogató személyzet). Meghatározzák azt is, hogy egyszerre hány esettel foglalkozhat, ajánlásukban 15 esetet javasolnak.

3. A tanulási folyamat támogatása sokféle eszközzel biztosítható: rugalmas módszerek alkalmazása, hozzáférés biztosítása az univerzális tervezés segítségével, az oktatás a diákok tudásához történő igazítása, a tanulási környezet megfelelő kialakítása, a tanulási képességek támogatása során kisebb csoportokban vagy egyénileg dolgozni a diákokkal, tanulási technikák tanítása (memorizálás, teszt kitöltéséhez stratégiák stb.), extra tanulási idő és lehetőségek biztosítása a felzárkózásra.

4. Viselkedési támogatás: a tanároknak modellként kell szolgálniuk ahhoz a viselkedési és szociális képességekhez, amelyeket elvárnak a diákjaiktól. Különösen az emocionális zavarokkal küzdő fiataloknak fontos megtanítani a pozitív interakciók kiépítését, a célok megfogalmazását, a konkrét lépések megtervezését, a kihívások anticipálását, a megfelelő érzelmi válaszok kivitelezését.

5. Személyre szabott oktatás: személyes kapcsolatok kialakítása a kortársakkal és a felnőttekkel, szabadidős tevékenységekbe való bekapcsolódás lehetősége, a diákok motiválása, tanulási környezet személyessé tétele.

6. Releváns oktatás: ehhez a pedagógusoknak folyamatosan fejleszteniük kell magukat. Olyan tanterveket kell alkalmazni, amely segíti a fiatalok későbbi munkába állását. Elérhető információt biztosítani a diákoknak a fogyatékoságukról, jogaikról és felelősségeikről, és arról, hogy a fogyatékoságuk milyen hatással van a mindennapi tevékenységeikre, vagyis összességében a releváns kimenet biztosítása.

Dunn, Chambers, Rabren (2004) 1996-2001 között 1654 diákot vontak be kutatásukba. Közülük 708 fő értelmi fogyatékos volt és 946 fő pedig tanulási zavarral küzdő. A kontroll csoport pedig 1426 főt tett ki.

A lemorzsolódás kapcsán négy faktort vizsgáltak: a fogyatékoság tényét, egy segítő személy jelenlétét, egy támogató közösség jelenlétét, és azt a hitet, hogy az iskola felkészít a jövőre (általános felkészítés). Megállapították, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók 58%-a, míg az értelmi fogyatékos tanulók 37%-a morzsolódik le. Az általános felkészítés kapcsán azt találták, hogy a lemorzsolódott diákok 54%-a úgy gondolta, hogy a középiskolai program felkészít arra, amit majd azt követően szeretnének csinálni, a nem lemorzsolódott diákoknak viszont a 80%-a mondta ezt. Ha látják a tanulók az értelmét az iskolában eltöltött időnek, jobban motiváltak és kevésbé akarják azt elhagyni. A kutatók szerint ezt a motivációt fontos lenne beépíteni az egyes programokba. A lemorzsolódott diákok 23%-a mondta azt, hogy nincs egy segítő személy az iskolában, míg a nem lemorzsolódott diákoknak csak a 8%-a. A lemorzsolódott diákok 26%-a nyilatkozott úgy, hogy nincs támogató közösség a háttérben, míg a nem lemorzsolódott diákoknak csak a 12%-a.

Mindezek alapján a következő ajánlásokat fogalmazták meg a szerzők:

1. A diákok középiskolai tapasztalatai (és az ezekről való véleményük) fontosak és ezt figyelembe kellene venniük a tanároknak.
2. A tanárok erről minél több információt gyűjtsenek össze, hogy fel tudják ezeket használni a programok megszervezéséhez, a tanácsadáshoz. (Az átvezetési terveknek ez fontos eleme kellene, hogy legyen.)
3. A tanároknak segíteniük kellene a diákoknak abban, hogy meglássák a jövőbeli terveik és a középiskolai tantervek, programok közötti kapcsolatokat. Ezt a kapcsolatot tegyék explicitté.
4. A tanárok értsék meg, hogy ők is hatással vannak a diákok iskoláról kialakított véleményére.

### **Hazai tapasztalatok**

A HEFOP 2.1 intézkedés Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi programjának „B” komponense (Sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése) keretében készült egy kutatás, amely a sajátos nevelési igényű gyermekek középiskolai helyzetét elemezte (Kópatakiné Mészáros, Mayer, Singer, 2007). Megállapították, hogy az iskolaelhagyás okai a többségi tanulók és a SNI tanulók esetében többnyire hasonlóak. Ezek az okok a következők:

- Tanulmányi problémák (például: bukás, évismétlés, sorozatos alulteljesítés egy tantárgyból stb.) Amennyiben a segítség elmarad, garantált, hogy a tanuló önerejéből nem tudja

megoldani a helyzetet.

- Tantárgyon kívüli problémák: motivációhiány, magatartási, beilleszkedési nehézségek stb.
- A tanulók eltérő szociokulturális helyzete is nehezítheti az iskolai sikerességet.
- Személy-személy (társak, pedagógusok) közötti konfliktusok is lemorzsolódáshoz vezethetnek.

A kutatók a vizsgálataik alapján az iskolaelhagyásnak három fázisát azonosították be.

Az első fázis a **hiányzás**. Összesen az igazgatók 9,1%-a találta gyakoribbnak a sajátos nevelési igényű tanulók hiányzását, mint a többiekét, de három fogyatékosági típus esetében ennél magasabb értékeket kaptak. A hiányzás az átlagosnál jobban jellemző a halmozottan sérült tanulókra (24%), a tanulásban akadályozott diákokra (22%), valamint az enyhén értelmi fogyatékos fiatalokra.

A második fázis a **bukás**. Az igazgatók több mint fele a többségi tanulók átlagával megegyező bukásszámmal jellemezték a beszéd fogyatékos, a gyengénlátó, a nagyothalló, továbbá a halmozottan sérült és a tanulásban akadályozott tanulókat. A halmozottan sérült és a tanulásban akadályozott diákokat azonban a kérdőívet kitöltők több mint egynegyede az iskolai átlagnál gyakrabban bukók közé sorolta, 40%-os aránnyal.

A harmadik fázis a **kimaradás (lemorzsolódás)**. A 2005/2006-os tanévben a kutatásban részt vevő gimnáziumokból az SNI tanulók 2,8%-a, a szakközépiskolákból a 3,7%-a, szakiskolákból pedig 8,5%-a maradt ki. Az iskolából történő kimaradás elsősorban a kilencedik, kisebb mértékben a tizedik évfolyamra jellemző. Ennek oka, hogy az iskolák az elején igyekeznek megválni azoktól a tanulóktól, akik véleményük szerint nem valók oda.

Ennek a programnak a keretében jelent meg a *Tovább az akadálypályán. Prevenációs lehetőségek a sajátos nevelési igényű tanulók középiskolai lemorzsolódásának és idő előtti iskolaelhagyásának megelőzésére* című tanulmánykötet (Vargáné Mező, 2008). Ebben a kötetben a szerzők végigveszik azokat a szempontokat és faktorokat, amelyek segíthetik megelőzni az SNI-s diákok lemorzsolódását, ezek a következők:

- a jelzőrendszer szerepe
- a befogadó iskolai környezet adaptálása, a befogadó közeg érzékenyítése (pedagógusok, tanulók, szülők)
- a tanulás átalakítása
- a pályaorientáció és az életvitel fontossága
- az iskolai szervezetfejlesztés

Hasonlóan átfogó módon kíván segítséget nyújtani a Papp (2011) által szerkesztett kötet, amely az egyes sajátos nevelési igényű csoportok hatékony középiskolai oktatását-nevelését támogatja.

Konkrét tanácsokat fogalmaz meg az együttnevelés megvalósítására a látássérült, a hallássérült, a kommunikációs/nyelvi zavarral küzdő, a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézséggel küzdő, a mozgáskorlátozott és a tanulásban akadályozott fiatalokat oktató pedagógusok számára.

Kiemelünk két populációt - a látássérült és a hallássérült személyeket - amelyek a kis előfordulási gyakoriság miatt a nemzetközi publikációkban kevésbé jelennek meg.

Vargáné Mező Lilla (2011) megállapítja, hogy a vak diákok között a lemorzsolódás nagyon magas arányban jelenik meg egészen a 11. évfolyamig, bár a megkérdezett igazgatók a vak diákokat az átlagosnál kevesebbszer bukók csoportjába sorolták. Ennek ellenére vagy épp ezért évről évre emelkedik a magántanulói státuszba kerülők, illetve a minősítés alól felmentettek száma is. A szerző beszámol egy integrációs prevenciós program eredményeiről is, amelyek kihatással lehetnek a korai iskolaelhagyás megelőzésre is. Ezek közül kiemeljük, hogy a program az iskolákban sokoldalú változásokat gerjesztett, a pedagógusok attitűdváltása jó irányba mozdult el, a pedagógusok egymástól való tanulása, az óralátogatás, a módszertani gazdagodás iránti igény erősödése volt megfigyelhető az intézményekben, a tanulók iránti figyelem és a nyomon követés igénye megnövekedett a tantestületekben. Változások következtek be szervezeti szinten is: nyilvántartásba vették az SNI tanulókat, adatbázist alakítottak ki, célokat, terveket fogalmaztak meg, elkezdődött a dokumentumok átalakítása, kiegészítése és az integrációval kapcsolatos feladatokat lebontották személyekre. A program hatásvizsgálata során azt találták, hogy a pedagógusok 60,6%-a gondolta úgy, hogy javult a kapcsolata a tanulókkal, javult a pedagógusok hozzáállása a tanulók gondjaihoz és elfogadóbbak lettek, a pedagógusok 87,8%-a arról számolt be, hogy többször beszélget kollégáival az SNI tanulók integrációjával kapcsolatos teendőkről.

A hallássérült gyermekek oktatása a speciális iskola 9-10. évfolyamán (szakiskolai, illetve speciális szakiskolai képzés), vagy a többségi középiskolában, halló gyerekekkel együtt folytatódik. A 2008/2009 tanévi OKM statisztika alapján a siket tanulók 53%-a integrált oktatásban vesz részt, a nagyothallók esetében ez az arány 74%. A 9. évfolyamtól az integrált képzésben tanulók aránya megnő. A hallássérült fiatalok esetében érdemes lenne a pályaorientációs tevékenységekre nagyobb hangsúlyt fektetni, illetve a szakképző intézmények aktuális kínálata és a munkaerő-piaci kereslet közötti megfelelésre. Mindez csökkentheti a lemorzsolódás esélyét is (Perlusz, 2011).

## **Az integrált nevelés pedagógiai feltételei**

Az iskolai lemorzsolódás megelőzésének egyik eleme lehet a jól megvalósított pedagógiai integráció (hazánkban még kevésbé beszélhetünk inkluzív nevelésről) a sajátos nevelési igényű tanulók esetében, ezért érdemes végignézni milyen feltételek, tényezők játszhatnak ebben szerepet.

A sajátos nevelési igény mindegyik formája, típusa nagyfokú kreativitást igényel a pedagógustól. Támpontok adhatók, de recept, pontos folyamatleírás nem, hiszen az osztálytermi történések az itt és most szintjén zajlanak, a különféle tantervek, az óraterv és az egyéni fejlesztési terv hatékony összehangolását feltételezik (Szabó, 2006; Szabó, 2007).

Sikeres együttnevelés nehezen megvalósítható differenciálás nélkül. Lényege a tanulók egyéni szükségleteihez igazodó fejlesztés/tanítás/tanulás, vagyis a differenciálás megjelenése a tanulás-szervezési folyamatban (M. Nádasi, 2000, M. Nádasi, 2003, Gaál, 2000b). Ebben az értelemben a differenciálás mennyiségi alapú megközelítését egy minőségi alapú válthatja fel; amely „...nemcsak azt teszi lehetővé, hogy az egyik gyerek többet kapjon a másiktól, hanem azt is, hogy mást kapjon...” (Hortobágyi, 2002, 15. o.)

Számos olyan tanulmány, könyv olvasható, amely a differenciálás elméleti és gyakorlati kérdéseit taglalja, ezek mind segítséget jelenthetnek a pedagógusok és a gyógypedagógusok számára egyaránt (Bellanca, 2009; Evans, 2007; Heacox, 2006; Ginnis, 2007; Fazekasné, 2007; Karten, 2009; Nicholson-Nelson, 2007; M. Nádasi, 2006; Molnár, 2006; Ofsted, 2004; Papp, 2006; Rief, Heimburge, 2006; Szekeres, 2006a; Szekeres, 2006b; Szekeres, 2006c).

Egy kutatásban 68 korábbi vizsgálat eredményeit összegezték. Inklúzió esetében a következő pedagógiai módszerekkel éltek a pedagógusok a leggyakoribbtól indulva: adaptált tanítás (adaptált instrukciók), adaptált eszközök, kooperatív csoportok, kortárssegítés az osztályban, az osztály környezetének adaptálása, viselkedési intervenciók program használata, az értékelés adaptálása, kéttanáros modell (team-teaching), számítógéppel segített tanulás (Nind, Wearmouth, 2006).

Egy másik vizsgálatban pedig arra kérdeztek rá, hogy mely feltételek támogatják az inklúziót. Az osztályban tanító pedagógusok három tényezőt emeltek ki: tanári segítség, külső tényezők (gyógypedagógus vagy a pszichológus jelenléte), iskolán belüli tényezők, amely a tanári segítségen kívül esik (kisebb osztálylétszám, kortárs segítés, egyéni fejlesztési tervek, az iskolai környezet adaptálása) (Anderson és mtsai, 2007).

## **A lemorzsolódást megelőző fontos feladatok lehetnek az SNI fiatalok esetében**

### 1. Szociális képességek fejlesztése

A szociális készségek fejlesztésének a hívei szerint a „mentális zavarok egy részét a szociális kompetencia hiánya okozza”. Ha ez így van, akkor jelentős eredményeket lehet elérni, amennyiben



figyelmünket a szociális készségek fejlesztésére fordítjuk, s energiát fektetünk bele mind a tanórákon, mind pedig azokon kívül (Sheperd, 1983, idézi Zsolnai, 2003, 151.).

„A szociális képességek nevelésének célja az, hogy elősegítse a felnövekvő gyermek számára a személyközi kapcsolatokból származó élmények feldolgozását, a kapcsolatok kialakítását, a részvételt a szociális aktivitásban, a tájékozódást a különféle szociális struktúrákban, és mindezek segítségével hozzájáruljon a gyermek – életkorának megfelelő – identitásának, önismeretének kialakulásához.” (Mesterházi, 1998, 210.)

Mindezek miatt már kisiskolás korban el kell kezdeni a szociális készségek kialakítását, fejlesztését, s erre mindig, minden esetben, tantárgytól függetlenül, s az egész iskolai pályafutás alatt nagy hangsúlyt kell fektetni (Lusk, Cook, 2009).

Az akadályozottság, mint ismeretes, csak abban a környezetben válik értelmezhetővé, amelyben a fogyatékos személy éli mindennapjait, legyen az a lakókörnyezet vagy éppen az iskola. Ha ez a környezet támogató, segítő, empátikus, akkor a fogyatékos személy szociális alkalmazkodása is megfelelően alakulhat (Csákvári, 2006).

## 2. Az iskola világából a munka világába való átmenet támogatása

Az átmenet sikerességének feltételei Halász, Lannert (2003) szerint:

1. az iskolai kimenetekhez jól illeszkedő és keresett továbbtanulási- és karrierpályák;
2. sok munkatapasztalatot kínáló tanulási lehetőségek;
3. az oktatás és a gazdaság egyre inkább megvalósuló együttműködése;
4. biztonsági háló kiépítése a leszakadók részére;
5. a pályautak átláthatóvá tétele pályaaorientáló tanácsadás segítségével is;
6. monitoring és információs rendszer.

A sajátos nevelési igényű tanuló esetében kiemelendő az egyéni átvezetési terv (EÁT), a pályairányítási és karriertervezési, szükség esetén utógondozói program és annak működése, amely alapvető feltétele a beilleszkedési esélyeik növelésének (Brooke és mtsai, 2009; Halász, Lannert, 2003; Kőpatakiné, Singer, é. n.; Lee és mtsai, 2009).

Az egyéni átvezetési terv (EÁT) olyan dokumentum, amelyben a fiatal múltját, jelenét és kívánt-elképzelte jövőjét jegyzi fel és dokumentálják. Tartalmaznia kell a fiatal életterére vonatkozó információt: családi körülmények, egészségi előélet, szabadidő, értékek és kulturális háttér, illetve a tanulmányaival és a képzésével kapcsolatos információ. A következő eredmények eléréséhez tud majd hozzájárulni:

- a sajátos nevelési igényű fiatal esélyeinek növelése arra, hogy majd tartós munkát találjon;
- érdeklődésének, vágyainak, motivációinak, kompetenciáinak, készségeinek, attitűdjének és képességeinek összevetése a hivatás, a munkahely, a munkakörnyezet és a szóban forgó

cégek követelményeivel;

- a fiatal személy autonómiájának, motiváltságának, önfelfogásának és önbizalmának növelése;
- a fiatal és a munkaadó szempontjából egyaránt kedvező helyzet kialakítása.

Ez az átvezetési terv szorosan összefügg az oktatási-nevelési tervvel, és a tankötelezettség befejezése előtt minél korábban célszerű kidolgozni, akár a tanuló szakképzésébe kerülését követően azonnal. Az EÁT olyan keretet ad, amely azt célozza, hogy a munkaerőpiacra történő belépés körülményei minél kedvezőbbek legyenek.

Dinamikus folyamatot jelent, amely kiterjed a fiatalok jellemző vonásaira (készségek, képességek, kompetenciák és elvárások); a foglalkoztatási szektor igényeire és követelményeire, valamint a terv folyamatos átvizsgálására is (Soriano, 2005).

Fontos kiemelni, hogy az egyéni átvezetési terv (EÁT) és az egyéni fejlesztési terv (EFT) nem azonos dokumentumok.

Az egyéni átvezetési terv tartalmi jellemzése:

- az EÁT szorosan kapcsolódik az EFT-hez;
- a tankötelezettség megszűnését megelőzően két vagy három évvel el kell készíteni;
- felfogható úgy is, mint egyfajta „egyéni portré”, amely egy fiatal helyzetét, motivációit, kívánságait és képességeit foglalja magába;
- a munkavállalással és a felnőtt élettel kapcsolatos átmenet kérdéseire összpontosít.

Figyelembe kell vennie a munkakörülmények környezetét. Világos elemzést kell adnia a fiatal személy lehetőségeiről és az ezekből adódó karriertervekről, hogy általuk fel tudja készíteni őt a valódi munkakörülményekre;

- ebben a fejlődési folyamatban egyaránt részt vesznek tanárok, együtt a fiatal személlyel, családjával és egyéb külső szakértőkkel (akik nem szükségszerűen állnak kapcsolatban az iskolával);
- tartalmaznia kell azokat az eszközöket és módszereket, amelyek biztosítják az átmenet egyéni folyamatát, és lehetővé kell tennie a fiatalnak, hogy élni tudjon ezekkel az eszközökkel és módszerekkel.

Célja, hogy regisztráljon, és a későbbiek számára megőrizzen bizonyos adatokat és körülményeket:

- gondolatok, szempontok a tanuló/diák helyzetével kapcsolatban;
- az elérendő célokkal kapcsolatos megállapodások;
- rögzített oktatási-nevelési/képzési stratégiák;
- a tanuló bármely időpontban tapasztalható fejlődésének áttekintése, még azokban az időpontokban is, amikor vagy iskoláztatási változások (például más iskolába kerülés), vagy

akár földrajzi változások (például a család költözik már településre) következnek be (Soriano, 2005).

Egy vizsgálat eredményei alapján a hatékony átvezetés tervezésének és programjának fókuszálnia kell a releváns oktatási kérdésekre, hogy a fiatalok olyan készségeket szerezzenek meg, amelyekkel képesek lehetnek elérni az iskolán túli élettel kapcsolatos céljaikat (Carter és mtsai, 2009), valamint a kortársakkal való tapasztalat egyre több lehetőségére (Eisenman és mtsai, 2009). Hazai jó gyakorlat is létezik már (Szauer és mtsai, 2011).

### 3. Az IKT-eszközök használata

Jelentős szerepet kapnak a rehabilitációs, rehabilitációs és a tanórai célok megvalósításában és feladataiban. Az olyan oktatóprogramok, amelyek valamilyen információszerzési lehetőséget adnak – a multimédia segítségével –, nagyon alkalmasak arra, hogy a fogyatékos tanulók számára megkönnyítsék az adott tananyag megértését, elsajátítását. A látványos, változatos és érdekes oktatóprogramok segítenek a tervezésben, a rigid gondolkodás oldásában az olvasás megszerettetésében. A multimédiás elemek (hang, kép, animáció) képesek arra, hogy a fiatalok figyelmét hosszabb távon fenntartsák, az új ismeretanyagot megértsék, és az IKT-eszközök segítségével az elsajátított tananyagról játékos formában győződjenek meg (Lénárt, 2006).

Emellett a munkába állás szempontjából is meghatározó lehet a digitális kompetencia szintje, de befolyásolhatja a szociális kapcsolatainak alakulását vagy éppen a szabadidő eltöltésének lehetőségeit is (Virányi, 2011).

### **Összegzés**

Mind a hazai, mind a nemzetközi kutatások azt találták, hogy az iskolai lemorzsolódás szempontjából leginkább veszélyeztetettek: az érzelmi zavarral küzdő tanulók, az értelmi fogyatékos tanulók, valamint a tanulási zavarral küzdő tanulók. Azt is fontos kiemelnünk, hogy hasonló tényezők játszanak szerepet az SNI és a nem-SNI tanulók korai iskola elhagyásában, például: az évisméltés, a gyenge tanulmányi eredmény, a fegyelmi problémák stb.

Hangsúlyozottan jelenik meg az érzelmi bevonódás kérdése, amely vonatkozhat arra, hogy milyen tanár-diák, illetve diák-diák kapcsolatai vannak a tanulónak, de arra is, hogy mennyire látja értelmét az iskolában tanultaknak, mennyire hozzák kapcsolatba a mindennapokkal a megtanulandó ismereteket, készségeket.

A korábban megfogalmazott, megelőzést segítő feladatok ezekre a tényezőkre reagálhatnak. A szociális képességek fejlesztése hatással lehet a kapcsolatok kialakítására, fenntartására, azok hatékony ápolására. Az átvezetési terv segítheti a tanulókat abban, hogy meglássák a kapcsolatot az iskola és a munka világa között, valamint a pedagógust ösztönözhetik arra, hogy még tudatosabban

keresse ezeket a kapcsolatokat és használja ki a tanítás során. Az IKT-eszközök használata pedig olyan motivációs háttérrel biztosíthat, amelyet a pedagógus másként nem biztos, hogy el tud érni akár a tanóráin, akár a fejlesztéseken.

Mindezek megvalósulása érdekében a szakemberek együttműködése elkerülhetetlen, ehhez kellene jó példát mutatnia a pedagógus kollégáknak.

### **Irodalomjegyzék:**

- Bellanca, J. A. (2009): 200+ Active learning strategies and projects for engaging students' multiple intelligence. Corwin Press, USA
- Brooke, V. A. - Revell, G. - Wehman, P. (2009): Quality indicators for competitive employment outcomes: What special education teachers need to know in transition planning. *Exceptional Children*, 41, 58–66.
- Budai Á. (2000): Az egész életen át tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*. 107-121.
- Carter, E. W. - Trainor, A. A. - Sun, Y. - Owens, L. (2009): Assessing the transition-related strengths and needs of adolescents with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 76, 74–94.
- Csákvári J. /szerk./ (2006): Inkluzív nevelés – Ajánlások értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák. SuliNova Kht., Budapest
- Delors, J. (1996): Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. (Letöltés: [books.google.hu/books?isbn=9231032747](https://books.google.hu/books?isbn=9231032747) 2012. november 10.)
- Dunn, C. - Chambers, D. - Rabren, K. (2004): Variables Affecting Students' Decisions to Drop Out of School. *Remedial and Special Education*, 25 (5), 314-323.
- Eisenman, L. - Tanverdi, A. - Perrington, C. - Geiman, A. (2009): Secondary and postsecondary community activities of youth with significant intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 168–176.
- Evans, L. (2007): Inclusion. David Fulton Publishers, London
- Fazekasné Fenyvesi M. (2007): Segítő technikák a differenciált oktatásban. In.: Girasek J. /szerk./: A tanulók hatékony megismerése. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht, Budapest, 120-129.
- Gaál É. (2000b): Tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In.: Illyés S. /szerk./: Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE-BGGYFK, Budapest, 429-459.
- Ginnis, P. (2007): Tanítási és tanulási receptkönyv. Alexandra Kiadó, Pécs
- Halász G. - Lannert J. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. 2003. Budapest, OKI 2003

- Heacox, D. (2006): Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest
- Hortobágyi K. (1989): Differenciálás. In.: Mihály O. /szerk./: Iskola és pluralizmus. Edukáció, Budapest, 149-164.
- Karten, T. J. (2009): Inclusion strategies that work for adolescent learners! Sage Publications, Corwin Press, USA
- Kőpatakiné Mészáros M. - Mayer J. - Singer P. (2007): Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban. sulINova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest
- Kőpatakiné Mészáros M. – Singer P. (é. n.): Speciális szakiskolában végzett fiatalok helyzetelemzése. In: Bruckner L. /szerk./: Speciális szakiskolákban végzett fiatalok utógondozása. Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, Budapest 4-27.
- Lee, S. H. - Palmer, S. B. - Wehmeyer, M. L. (2009): Goal setting and self-monitoring for students with disabilities: Practical tips and ideas for teachers. Intervention in School and Clinic, 44, 139–145.
- Lénárt Zs. (2006): Sajátos nevelési igényű tanulók a szakképzésben. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest
- Lusk, S. L. - Cook, D. (2009): Enhancing career exploration, decision making, and problem solving of adolescent girls with disabilities. Journal of Vocational Rehabilitation, 31, 145–153.
- Nicholson-Nelson, K. (2007): A többszörös intelligencia: iskolai tanítási stratégiák 1-8. évfolyamon. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest
- Mártonfi Gy. (2008): A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzéspolitikában. In.: Fehérvári A. /szerk./: Szakképzés és lemorzsolódás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 134-164.
- Mesterházi Zs. (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. BGGYTF, Budapest
- M. Nádasi M. (2000): Adaptivitás az oktatásban. Comenius Bt., Pécs
- M. Nádasi M. (2003): Az oktatás szervezési módjai és munkaformái In.: Falus I. /szerk./: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 361-384.
- M. Nádasi M. (2006): A differenciálástól az adaptivitásig. Fejlesztő Pedagógia, 6. sz., 4–8.
- Molnár Ferencné (2006): Differenciálási lehetőségek az általános iskolákban. Fejlesztő Pedagógia, 6. sz., 34–42.
- Ofsted (2004): Special educational needs and disability: Towards inclusive schools, London: Ofsted.

- Papp G. (2006): A differenciálás megközelítésének néhány szempontja. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. sz., 12–16.
- Perlusz A. (2011): A hallássérült tanulók középfokú oktatása – tendenciák, módszertani eljárások. In.: Papp G. /szerk./: *Középisikolás fokon?!* ELTE Eötvös Kiadó, ELTE BGGYK, Budapest, 81-98.
- Pyle, N. - Wexler, J. (2012): Preventing Students With Disabilities From Dropping Out. *Intervention in School and Clinic*, 47 (5), 283-289.
- Rief, S. F. – Heimburge, J. A. (2006): How to reach and teach all children in the inclusive classroom. Practical strategies, lessons and activities. Jossey-Bass, San Francisco
- Soriano, V. (2005) /szerk./: Egyéni Átvezetési Tervek. Az iskolából a munka világába való átmenet támogatása. European Agency for Development in Special Needs Education
- Szabó Ákosné /szerk./ (2006): *Inkluzív nevelés – Projektpedagógia*. Sulinova Kht., Budapest
- Szabó Ákosné /szerk./ (2007): *Inkluzív nevelés – Kooperatív tanulás*. Sulinova Kht., Budapest
- Szauer Cs. - Dávid A. - Fehér I. - Végh K. (2011): A Lisszaboni célkitűzések és a Koppenhágai folyamat avagy hogyan segítheti az értelmi fogyatékos diákok munkaerő-piaci beilleszkedését a modernizálódó európai és hazai szakképzési rendszer. In.: Papp G. /szerk./: *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. ELTE Eötvös Kiadó, ELTE BGGYK, Budapest, 163-183.
- Szekeres Á. (2006a): A differenciálás gyakorlata pedagógusok körében végzett felmérés alapján. In.: Varga Józsefné /szerk./ (2006): *Apáczai-napok 2005 Globalizáció és fenntartható fejlődés*. Nemzetközi tudományos konferencia. Tanulmánykötet. NYME Apáczai Csere János Kar, Győr, 38-50.
- Szekeres Á. (2006b): *Inkluzív nevelés - Tevékenységközpontú pedagógiák*. Sulinova Kht., Budapest
- Szekeres Á. (2006c): Néhány gondolat a differenciálásról. *Fejlesztő Pedagógia*. 6. sz., 9-11.
- Szerző nélkül (2000): Presidency conclusions Lisbon European Council 23 and 24 March.
- Vargáné Mező L. (2008) (szerk.): *Tovább az akadálypályán. Prevenációs lehetőségek a sajátos nevelési igényű tanulók középisikolai lemorzsolódásának és idő előtti iskolaelhagyásának megelőzésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
- Vargáné Mező L. (2011): A látássérült tanulók középisikolai együttnevelésének kérdései 2010-ben Magyarországon- helyzetelemzés. In.: Papp G. /szerk./: *Középisikolás fokon?!* ELTE Eötvös Kiadó, ELTE BGGYK, Budapest, 99-120.
- Virányi A. (2011): Tanulásban akadályozott digitális bennszülöttek? In.: Papp G. /szerk./: *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. ELTE Eötvös Kiadó, ELTE BGGYK, Budapest, 151-161.

Zablocki, M. - Krezmien, M. P. (2013): Drop-Out Predictors Among Students With High-Incidence Disabilities: A National Longitudinal and Transitional Study 2 Analysis. *Journal of Disability Policy Studies*, 24 (1), 53-64.

Zsolnai A. /szerk./ (2003): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Gondolat Kiadó, Budapest