

**Tanító szakos hallgatók integrált neveléshez való hozzáállásának
vizsgálata**

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	4
2. Szakirodalmi áttekintés.....	5
2.1. A sajátos nevelési igény	5
2.2. Az integrált nevelés	6
2.2.1. Az integráció fogalma	6
2.2.2. Az integráció szintjei.....	7
2.2.3. Az integráció és formái	9
2.2.4. Érvek az integráció mellett és ellen	12
2.2.5. Az integrált nevelés feltételei	14
2.2.6. A pedagógus hozzáállásának szerepe az integrált nevelésben	15
2.3. Korábbi vizsgálatok a témában.....	16
2.3.1. A pedagógusok integrációval kapcsolatos attitűdje	17
2.3.2. A sajátos nevelési igény egyes alcsoportjaihoz való hozzáállás	17
2.3.3. A tapasztalatok szerepe a pedagógusok attitűdjének alakulásában.....	18
3. Tanító szakos hallgatók SNI gyermekek együttnevelésével kapcsolatos hozzáállásának vizsgálata	21
3.1. A kutatás kérdései és hipotézisei	21
3.2. A vizsgálat módszere és eszköze.....	22
3.3. A vizsgált minta jellemzői	22
3.4. Eredmények	24
3.4.1. Fogyatékos személyekkel kapcsolatos tapasztalatok	24
3.4.2. Az integrált nevelés iránti érdeklődés	25
3.4.3. Fogyatékossági típusok elfogadottsága.....	27
3.4.4. Az integrált neveléssel kapcsolatos beállítódás	29

3.4.5. Az integráció sikeres megvalósulásának feltételei	30
4. Összegzés.....	31
4.1. A hipotézisek bevalásának vizsgálata.....	31
4.2. A kutatás korlátai és lehetséges tovább irányai	34
5. Irodalomjegyzék	35
6. Mellékletek	39

1. Bevezetés

Az esélyegyenlőség megteremtése a nevelés-oktatás területén rendkívül fontos, ugyanis csak a befogadó iskolában felnövekvő gyermekek lesznek képesek később egy befogadó társadalom kialakítására. Ha a gyermekek már egészen kis korukban tapasztalatot szereznek a heterogenitásról és az elfogadásról, ez később sem fog számukra problémát jelenteni, és remélhetőleg felnőttként is pozitív hozzáállással fognak a „másság” felé fordulni. A gyermekkor és az iskola alapvető fontosságú tényezője a társadalmi befogadásnak, hiszen a felnőttek társadalmi kirekesztettsége a gyermekkori társadalmi kirekesztettségben gyökerezik. Éppen ezért válik az integrált nevelés-oktatás kulcsfontosságú tényezőjévé a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek társadalmi integrációjának. (Darvas és Tausz, 2004, id. Schiffer, 2008; Vandenbroeck, 2007, id. Kron, 2010)

Az integráció megvalósulásának feltételei között az egyik legfontosabb tényező a fogadó pedagógus hozzáállása, tájékozottsága és nyíltsága a témával kapcsolatban. Ismeretek és tapasztalatok hiányában azonban sok pedagógus idegenkedik a sajátos nevelési igényű tanulók fogadásától, éppen ezért fontosnak tartom, hogy a leendő pedagógusok a képzésük során gyógypedagógiai ismereteket is szerezzenek, amelyek hozzásegítik őket ahhoz, hogy könnyebben felismerjék és megértsék, a sajátos nevelési igényű gyermekeknek mire van szükségük a számukra optimális fejlődéshez, és ezt a folyamatot minél inkább elő is tudják segíteni. Fontos lenne annak elérése, hogy a leendő pedagógusok a képzés végére úgy érezzék, fel vannak vértvezve az integrált nevelés-oktatás sikeres megvalósításához szükséges ismeretekkel, tudnak mit kezdeni a sajátos nevelési igényű gyermekekkel, nem okoz számukra problémát a fogyatékos gyermek jelenléte a közösségben, és nem ijednek meg az integráció során felmerülő lehetséges problémáktól, mert birtokában vannak olyan kompetenciáknak, amelyek lehetővé teszik az akadályok lehetőség szerinti áthidalását.

Dolgozatomban a sajátos nevelési igény és az integráció kérdéskörének értelmezését követően az integráció mellett és ellen szóló érveket foglalom össze. Az együttnevelés feltételeinek áttekintése után a pedagógusok hozzáállásának szerepével foglalkozom, majd pedig bemutatok néhány, a témához szorosan kapcsolódó korábbi kutatási eredményt. Ezt követően saját empirikus vizsgálatom eredményeit ismertetem, amelynek célja a leendő tanítók SNI gyermekek együttnevelésével kapcsolatos hozzáállásának feltérképezése volt.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. A sajátos nevelési igény

A gyógypedagógia körébe tartozó népesség meghatározása során többféle elnevezéssel találkozhatunk. A különböző fogalmak közötti viszonyok rendezése indukálta egy új szakkifejezés létrejöttét, vagyis a korábban igen gyakran használt „fogyatékoság” megnevezés helyett most már inkább a „speciális nevelési szükséglet”, vagy „sajátos nevelési igény” (SNI) elnevezés használata ajánlott. Ezt igazolják *Fish* (1995) gondolatai is, miszerint az új kifejezés a korábban használatos fogyatékos jelzőnél kevésbé pejoratív, ugyanis nem a személyből eredő deficitre vagy a képességek hiányára koncentrál, továbbá kerüli a fogyatékoság kategóriáinak direkt megnevezését, és kiterjed a kevésbé jelentős, inkább átmeneti jellegű, vagy nem egyértelműen organikus eredetű nevelési igényekre is. (id. *Papp*, 2004)

Az OECD fogalomértelmezése szerint az a gyermek speciális nevelési szükségletű, akinek társaitól eltérő, emelt szintű személyi és tárgyi megsegítésre van szüksége. (*Földes*, 2003) Az SNI munkaértekezleteken a különböző nemzeti kategóriák összhangba hozása céljából létrehoztak három nemzetközi főfogalmat, amelyek a következők: fogyatékoság (organikus eredetű és orvosilag diagnosztizálható), tanulási nehézség (magatartási vagy érzelmi rendellenességet, valamint speciális tanulási zavart jelöl) és hátrányos helyzet (a szociális, kulturális, illetve nyelvi hátrányokat foglalja magába). E három kategória nem különül el élesen egymástól, sok az átfedés közöttük. Például a fogyatékoság és a tanulási nehézség csoportokhoz tartozó gyermekek nagy része egyben a harmadik kategóriához is sorolható. A besorolás alapját a többlettámogatás szükséglete képezi, s ez alapján sajátos nevelési igényűnek tekintik azt a gyermeket, aki külön személyi, anyagi vagy dologi támogatást kap a tanterv sikeres teljesítése érdekében. Ez a nemzetközi felosztás az igyekezetek és szándékok ellenére mégsem teszi lehetővé a mai napig a különböző nemzeti kategóriák összehasonlíthatóságát, hiszen azok között rendkívül nagy eltérések vannak. Például több országban sajátos nevelési igényűként jelennek meg a krónikus beteg gyermekek, a vándorló foglalkozású szülők gyermekei, vagy éppen a tehetséges tanulók is. (*Csányi*, 2008)

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § alapján sajátos nevelési igényű az a gyermek, 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”, és ezért különleges bánásmódot igényel.

A Központi Statisztikai Hivatal (2013) adatai alapján a 2012/2013-as tanévben az általános iskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók száma 51 ezer fő, amely az általános iskolai tanulólétszám 6,9%-át teszi ki. Nemek szerint viszonylag nagy eltérés mutatkozik: a lányok esetében 5%, míg a fiúk esetében 8,8% a sajátos nevelési igényű gyermekek aránya. Az integrált nevelés-oktatásban részt vevő tanulók hányada a 2012/2013-as tanévben az előző évekhez képest tovább emelkedett, számuk immáron 34 ezer fő, ami a sajátos nevelési igényű tanulók közel kétharmadát jelenti.

2.2. Az integrált nevelés

2.2.1. Az integráció fogalma

A latin eredetű integráció szó a Magyar Értelmező Kéziszótár meghatározása szerint a „különálló részek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedése, beolvadása, egységesülése”. Eszerint a nevelés-oktatás területén létrejövő integráció a sajátos nevelési igényű gyermekek beilleszkedését jelenti a többségi intézményt látogató tanulók közé, biztosítva ezzel az esélyegyenlőség megvalósulását. Vagyis tekintet nélkül az akadályozottságra vagy az eltérő képességekre, minden tanuló számára nyitottá teszi a nevelési-oktatási intézményeket. (Csányi, 2000)

Az integráció *Evans, Labon és McGorven* (1996, 9 o.) értelmezése szerint „az a folyamat, amely a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti interakció maximális megvalósítását célozza”. Tehát nem pusztán az együttlétre helyezi a hangsúlyt, hanem a kölcsönös kommunikációt és az együtt végzett tevékenységeket: a közös játékot és tanulást is egyaránt fontosnak tartja. Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson, mindkét fél részéről szükséges az alkalmazkodás. Ennek három lehetséges változatát különíthetjük el aszerint, hogy az melyik oldalon van inkább túlsúlyban. Az asszimiláció során a kisebbség, vagyis a speciális nevelési szükségletű személy alkalmazkodik maximálisan a többséghez. Az akkomodáció ezzel szemben a többségre helyezi át az alkalmazkodás feladatát. Kiegyensúlyozott helyzet csupán az adaptációnál valósulhat meg, ahol az alkalmazkodás kölcsönösen jön létre a két fél között. Megállapíthatjuk, hogy mindkét fél szempontjából ez utóbbi folyamat elérése lenne a legideálisabb. (*Evans és mtsai*, 1996)

Muth (1991) megfogalmazása szerint „az integráció a fogyatékos és nem fogyatékos emberek közössége a társadalmi élet minden területén” (id. *Hunger*, 2013, 40. o.), vagyis az emberek együttélésének formája, alkalmazása ezért magától értetődik, így nem szorul indokolásra. Habár fogalomhasználatában még az integráció jelenik meg, tartalmában már előrevetíti az inklúzió fogalmát. (*Papp*, 2004; *Wocken*, 2011)

Hasonlóképpen gondolkodik *Cloerkes* (2007) is, az ő megfogalmazásában az integráció célja a fogyatékos emberek lehető legteljesebb részvétele a nem fogyatékos emberek minden társadalmi és szociális interakciójában anélkül, hogy a fogyatékos személy kényelmetlenül érezné magát. (id. *Hunger*, 2013)

Feuser (1998) szerint „az integráció napjainkban a pedagógiában a fogyatékos és nem fogyatékos egyének közös élet- és tanulási térben történő együttnevelését, tanítását és képzését jelenti, mindannyiuk fejlődési lehetőségeinek optimalizálása céljából”. (id. *Réthy*, 2002b, 315 o.) Az integráció célja, hogy magába foglalja „az összes nevelési-oktatási és képzési mód humanizálódási és demokratizálódási törekvését”. (*Réthy*, 2002a, 282 o.) Az integráció humánus, mert a szükséges tárgyi és személyi feltételek biztosítása mellett igyekszik kiküszöbölni a szociális kirekesztettséget, minden egyes gyermek számára. Demokratikus pedig azért, mert lehetőséget biztosít arra, hogy bárki bármit megtanulhasson. (*Réthy*, 2002a)

Lewis és Doorlag (1988) értelmezésében az integráció „a speciális diákok bevonását jelenti az általános oktatási folyamatba” (id. *Csányi*, 2000, 379 o.). Az integráció alapfeltételét a nap bármely részében megvalósuló együtt töltött időben látják, tekintet nélkül az idő mennyiségére és a közös tevékenység típusára. Azt, hogy az integrációnak éppen melyik típusa valósul meg, a speciális nevelési szükségletek határozzák meg. (id. *Csányi*, 2000)

Pedagógiai aspektusból nézve *Réthy Endréné* (2002b) szerint az integráció azt jelenti, hogy a gyermekek mindegyike a saját fejlettségi szintjén, képességei és kompetenciái birtokában, diszkrimináció és kirekesztés nélkül, kooperációra alapozva, egy közös tárggyal (témával, tartalommal, projekttel) foglalkozik.

2.2.2. Az integráció szintjei

Az együttnevelés több szinten és formában valósulhat meg:

Spontán integráció

A spontán integráció az együttnevelés azon formája, melynek során nem áll fenn tudatos integrációs szándék. A gyermeket ugyan elfogadja a pedagógus, de semmiféle, a

speciális nevelési szükségletének megfelelő segítségben nem részesül. Az együttnevelés során a sajátos nevelési igényű gyermekek számára a gyógypedagógiai megsegítés a többségi intézményen belül biztosítható, így csupán a többségi intézményben való elhelyezés még nem jelent valódi integrációt. (Csányi, 2000, 2007; Csányi és Perlusz, 2001)

Lokális vagy fizikai integráció

Az integráció legalacsonyabb szintű formájának tekinthető, amikor a többségi és a speciális nevelési szükségletű gyermekek nevelése-oktatása egy épületen belül folyik, de a gyermekek között nincs semmiféle kapcsolat. Ilyenkor a sajátos nevelési igényű gyermekek csoportja a többségi intézmény egyik csoportját alkotja, vagyis tulajdonképpen az intézményen belül szegregálva vannak, és gyógypedagógus foglalkozik velük. Habár az integráció legegyszerűbb változatáról van szó, a fizikai közelség miatt mégis magában rejti a magasabb szintű változatok kialakulásának lehetőségét. (Csányi, 2000, 2007; Csányi és Perlusz, 2001)

Szociális integráció

Az együttnevelés eggyel magasabb szintje, amikor a lokálisan integrált, tehát a többségi intézményben elhelyezett sajátos nevelési igényű gyermekekből álló csoportot az óvodában a foglalkozásokon kívüli, iskolában pedig a tanórán kívüli időben szándékosan egyesítik a többségi gyermekekkel. Ezen belül további két szint különíthető el: az egyik esetben az együttnevelés csak alkalmoszerű, például rendezvények, programok, kirándulások alkalmával találkoznak a csoportok, míg a másik esetben rendszeresen vannak együtt, például játékidőben, szakkörökön, napköziben, étkezési időben vagy szabadidős tevékenységek során. (Csányi, 2000, 2007; Csányi és Perlusz, 2001)

Funkcionális integráció

Az integráció legmagasabb szintje, amikor a speciális nevelési szükségletű gyermekeket a többségi gyermekekkel együtt, egy csoportban fejlesztik az óvodai foglalkozásokon és az iskolai tanórákon. (Csányi, 2000, 2007; Csányi és Perlusz, 2001) Ennek is két formáját különböztetjük meg:

Részleges integráció

A funkcionális integráció alacsonyabb szintje, amikor csak az idő egy meghatározott részében vannak együtt a sajátos nevelési igényű gyermekek a többségi gyermekekkel. Ezt elsősorban a lokális, mégis inkább szociális integráció teszi lehetővé, másrészt pedig a párhuzamos csoportok jól szervezett órarendje. Például az ábrázolás idejére néhány gyermek

rendszeresen csatlakozik a többségi óvodai csoporthoz, vagy az iskolában bizonyos tantárgyakat a szegregált osztályba járó tanuló nem a csoporttársaival, hanem a párhuzamos többségi osztállyal együtt tanulja. De az sem ritka, hogy adott foglalkozásokon az egész csoport együtt van a többségi csoporttal. (Csányi, 2000, 2007; Csányi és Perlusz, 2001)

Teljes integráció

Az együttnevelés legmagasabb szintje, illetve valódi célja, amikor a speciális nevelési szükségletű gyermek az intézményben eltöltött idő teljes egészét a többségi csoportban tölti. (Csányi, 2000, 2007; Csányi és Perlusz, 2001) Az integráció e formája több szempontból is előnyös, hiszen ennek hatására nem csak a speciális nevelési szükségletű tanuló érhet el jobb teljesítményt és bontakoztathatja ki képességeit, hanem hatékony magatartásminták elsajátítása által a többségi tanulók is profitálhatnak a fennálló helyzetből. (Réthy, 2002b)

Fordított integráció

Fontos megemlíteni még a fordított integrációt is, amely során a többségi gyermekek járnak a speciális intézménybe. Ez a szociális, részleges vagy teljes integráció egy lehetséges, ám igen sajátos formája. (Csányi és Perlusz, 2001; Csányi, 2007)

2.2.3. Az integráció és formái

Az együttnevelés imént felsorolt szintjei két, minőségileg eltérő formában valósulhatnak meg, amelyek általában az iskolai nevelés-oktatásra jellemzőek:

Fogadás (integráció)

A fogadás, vagy szűkebb értelemben vett integráció akkor valósul meg, ha a speciális nevelési szükségletű gyermeket anélkül veszik fel a többségi intézménybe, hogy valójában tisztában lennének sajátos vonásával, vagyis az iskola inkább csak beengedi, mintsem befogadja az adott gyermeket, és közben egyáltalán nem változtat működésén. (Földes, 2003) A sajátos nevelési igényű gyermektől elvárják, hogy olyan legyen, mint a többiek, s ezzel kizárólag rá hárítják az alkalmazkodás kényszerét, vagyis asszimilálnia kell. Erre általában csak azok a gyermekek képesek, akik megfelelő szociális kompetenciák birtokában vannak. A beilleszkedés szempontjából különösen nehéz a gyermek helyzete, ha a pedagógus túlságosan teljesítményorientált, a differenciálás kevésbé hangsúlyos az alkalmazott módszerei között, pedagógiai eszközrendszere nem elég sokszínű és a tananyag feldolgozása során csak az átlagos képességű gyermekekhez igazodik. (Csányi, 2000, 2007; Csányi és Perlusz, 2001)

Jellemzője, hogy a fogadó intézményeknek nincs kidolgozott integrációs stratégiája, és a pedagógusok a nevelési és tanítási stílusukon, módszereiken kevésbé hajlandóak változtatni. A felmerülő problémák megoldása gyakran a gyermekkel külön foglalkozó gyógypedagógusra vagy a szülőre hárul. (Csányi, 2000, 2007)

Befogadás (inklúzió)

A befogadást, vagy inklúziót pedagógiai aspektusból Réthy Endréné (2002a) szerint az integráció legmagasabb fokaként, vagyis teljes megvalósulásaként értelmezhetjük, amelynek során a pedagógusok szemlélete alapvetően eltér az integrációt alkalmazókéétól. Az inkluzív iskola eleve más struktúrával rendelkezik, mint a hagyományos iskolák, tehát működésénél fogva alkalmas a befogadásra, akár van integrálandó gyermek, akár nincs. (Földes, 2003)

Az inklúzió már céljában is különbözik az integrációtól, ugyanis arra törekszik, hogy a lehető legtöbb gyermek olyan, a saját lakóhelyéhez közeli intézménybe járhasson, amely felkészült a speciális nevelési szükségletű gyermek fogadására. (Csányi és Perlusz, 2001; Csányi, 2007; Heimlich, 2011) Sebba (1996) szerint a különbség a következőkben rejlik: „az integrációval be kívánják olvasztani az iskola meglévő struktúráiba az egyéneket vagy a gyermekek kis csoportját, míg az inklúzióval újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit”. (id. Csányi és Perlusz, 2001, 321. o.)

Hasonlóképpen gondolkodik Sender (2004) is az integráció és az inklúzió közötti alapvető eltérésről. Szerinte a fogyatékos gyermek az integrációban csak gyógypedagógiai segítség mellett látogathatja a többségi iskolát, míg az inklúzióban ő sem különbözik a többiektől, ugyanis minden gyermek sajátos nevelési szükségletekkel rendelkezik, és ezt a heterogenitást a befogadó iskola értéknek tekinti. (id. Werning, 2010; Heimlich, 2011) A fogyatékosagra az emberi lét egy normál változataként tekintenek, a tanulók sokfélesége pedig nem csupán nehézségként jelenik meg, hanem egy tanulást elősegítő tényezőként is. (Bürli, 2004, id. Kreßierer, 2005)

Befogadó osztálynak azokat nevezhetjük, amelyekben a tanterv differenciált, így rugalmasan alkalmazkodik minden tanuló egyéni igényeihez, beleértve a sajátos nevelési igényűeket és a tehetségeseket is. (Smith, 2009, id. Löser és Werning, 2013)

Artiles, Kozelski, Dorn és Christensen (2006) inkább az iskolakultúra változására helyezi az inklúzió fókuszát, amely a lehető legmagasabb fokon teszi lehetővé minden tanuló számára a szociális részvételt és a minél jobb tanulási teljesítmény elérését (id. Löser és Werning, 2013), illetve tiszteletben tartja az egyén szabadságát, önrendelkezését és autonómiáját. (Abram, 2003, id. Edel, 2009)

A befogadás tehát a pedagógiában „egy iskolai átalakulási reformként értelmezhető, amelynek eredményeként az iskola alkalmassá válik minden egyes gyermek nevelési szükségletének a kielégítésére" (Papp, 2004, 17. o.), ennek érdekében pedig „valamennyi tanár az egyéni differenciálást, a minden gyermek egyedi igényéhez, szükségleteihez való maximális igazodást látja fő feladatának" (Csányi és Perlusz, 2001, 327. o.).

Schiffer Csilla (2008) szerint az inklúzió nem csupán pedagógiai fogalom, annál sokkal tágabb, hiszen az egészségügy, a szociális ellátórendszer, az oktatásügy, a foglalkoztatáspolitikai és az információs technológiák egyaránt megjelennek benne. A kifejezés maga a latin *inclusio* szóból ered, amelyet beleértésnek, beleszámításnak fordíthatunk.

Pedagógiai aspektusból nézve megállapíthatjuk, hogy az inklúzió az integrációból nőtte ki magát, annak egy továbbfejlesztett változataként tekinthetünk rá. A fogalom azonban nem csak az integrált neveléssel kapcsolódik össze, létrejöttének és továbbfejlődésének fontos állomásaiként megemlíthetjük például:

- a normalizációs elvet, amely skandináv országokban jelent meg az '50-es évek végén és a fogyatékos emberek számára a normálhoz közelítő életfeltételek megteremtését hangsúlyozza;
- a polgárjogi mozgalmakat az USA-ban, amelyek során többek között a fogyatékos emberek jogaiért is harcoltak;
- az olasz antipszichiátriai mozgalmat, amely teljes mértékben felszámolta a szegregált elhelyezés lehetőségét, és egyúttal kedvező feltételeket biztosított az integrált nevelés-oktatás megvalósulásához;
- vagy az angliai Warnock-jelentést, amely megállapította, hogy a gyógypedagógiai ellátás csak akkor lehet sikeres, ha az adott gyermek egyéni szükségleteire koncentrál, és a gyermek nem csak az oktatás, de a közösségi élet területén is integrálódik. Ezzel tulajdonképpen megteremtette a speciális nevelési szükséglet fogalmát. (Lányiné, 1993; Csányi, 1990; Csányi és Perlusz, 2001)

Booth és Ainscow (2002) szerint a befogadás lényege, hogy a nevelés-oktatás színterén valamennyi tanuló számára minimalizáljuk a közösségi részvételt és a tanulást akadályozó tényezőket. (id. Schiffer, 2008) Ez alapján a fogalom tulajdonképpen megegyezik a „nevelést mindenkinek" elvvel, mert „mindkettő célja az, hogy átléphessünk azokon az akadályokon, amelyek gátolják a minden tanuló számára elérhető közösségen alapuló oktatás megvalósulását". (Booth, 2003, id. Schiffer, 2008, 49. o.)

Booth (2003) fontosnak tartja a tanulók iskolai részvételének növelését, egyúttal kirekesztettségének csökkentését, és egy olyan oktatási rendszer kiépülését, amely a tanulók közti különbségeket felismeri, és az adott csoporton belül kezeli. (id. *Schiffer*, 2008) Úgy véli, a gyermekek társadalmi részvételének biztosítása alapvetően az iskola feladata, de egyaránt szükség van a környezet és az egyén törekvéseire is. A részvétel megvalósítása érdekében viszont a környezet rugalmas megváltoztathatósága a leghangsúlyosabb. (*Boban és Hinz*, 2009; *Schiffer*, 2011)

Az Inklúziós index alapján a befogadás a nevelésben a következőket jelenti:

- Kivétel nélkül mindenkit (beleértve a tanulókat és a pedagógusokat is) egyaránt elismernek, és a közösség fontos tagjának tartanak.
- Az iskolán belül növelik a tanulók közösségi részvételének lehetőségeit és csökkentik a kirekesztést.
- Az iskolába járó tanulók szükségleteinek megfelelően átalakítják az intézmény szemléletét, programját és mindennapi gyakorlatát.
- Valamennyi tanuló részére (és nem csak a sajátos nevelési igényű gyermekek számára) csökkentik a tanulást és a részvételt akadályozó körülményeket.
- Az egyenlő esélyek biztosítása végett az egyes tanulók részvételének akadályait csökkentő kezdeményezések által szerzett tapasztalatokat más tanulók javára is fordítják.
- A tanulók közötti eltéréseket nem csupán legyőzendő problémának, sokkal inkább tanulást segítő tényezőnek tekintik.
- Tiszteletben tartják a tanulóknak azt a jogát, hogy a lakóhelyükhöz legközelebbi iskolába járhassanak.
- Az iskola fejlesztése egyaránt a tanulók és a pedagógusok érdekében történik.
- Az iskolán belül egyformán hangsúlyosnak tartják az értékközvetítést és a közösségépítést, mint a teljesítmények növelését.
- Kölsönösen ápolják az iskola külső és belső kapcsolatait.
- Belátják, hogy az iskolai befogadás a társadalmi befogadás egy aspektusa és alapfeltétele. (*Boban és Hinz*, 2009; *Booth és Ainscow*, 2009)

2.2.4. Érvek az integráció mellett és ellen

Az integrált nevelés mellett és ellen is számos érv felsorakoztatható, ezek közül szeretnék néhányat a teljesség igénye nélkül röviden összefoglalni, mert a kutatásom egyik

fontos eleme is arra épül, hogy a leendő pedagógusok mennyire értenek egyet ezekkel az állításokkal.

Az integráció a sajátos nevelési igényű és a többségi gyermekek fejlődését egyaránt elősegíti a következő érvek szerint:

- Az SNI gyermekeknek nem kell a lakóhelyüktől gyakran távol eső speciális intézmény látogatása miatt elszakadniuk családjuktól, illetve attól a közegtől, amelyben szocializálódtak, hanem a többségi gyermekekkel együtt a lakóhelyükhöz közel járhatnak iskolába.
- Az együttnevelési a fogyatékos személyek társadalmi integrációjának szempontjából különösen nagy jelentőséggel bír. Mind a sajátos nevelési igényű, mind a többségi gyermekek előnyére válik, ha olyan közösségben szocializálódnak, amely heterogenitás szempontjából hasonlít az adott társadalomra. Ezáltal a gyermekek megtanulnak együtt élni, és toleránsabbak lesznek a „mássággal” szemben.
- Az integráció tehát nem csak a fogyatékos gyermek javát szolgálja, hanem a befogadó közösség is profitálhat belőle. Hatására a gyermekek elfogadóbbá, alkalmazkodóbbá és empátikusabbá válnak egymással szemben, a többségi gyermekek az SNI társuk jelenléte által több lehetőséget kapnak a proszociális magatartásmódok gyakorlására, valamint könnyebben felfedezhetik és megérthetik a heterogenitás előnyeit.
- Az együttnevelés hatására az SNI gyermek pozitív szociális magatartásmintákat sajátíthat el, és könnyebben átveszi a társadalmi érintkezés bevett formáit. Jó hatással van személyiségfejlődésére is, hiszen már korán megtanulja elfogadni saját fogyatékoságát.
- A speciális intézmények védő, óvó környezete nem segíti elő kellő mértékben a fogyatékos gyermekek önállósodását. Az integráltan nevelkedő gyermekeknek e szempontból több lehetőségük adódik a felelősségvállalás és a döntésképeség területén tapasztalatra szert tenni, így szocializációjuk is magasabb szintet ér el a speciális intézményben nevelkedő társaikénál.
- A többségi iskolákra általában magasabb, igényesebb követelményszint jellemző, mint a speciális iskolákra. Ennek köszönhetően az SNI gyermek sokkal inkább ki tudja hozni magából a maximumot, s ezzel együtt realisabb önértékelés alakul ki benne.
- A gyermekek sokszínű adottsága és képessége, valamint sajátos igényei kielégítésének következtében bővül a többségi pedagógus módszertani tárháza, s ez szintén nem csak az

SNI gyermekek javát szolgálja, hanem a többségiekét is. (Bless, 1993; Csányi, 1993; Papp, 2006; F. Lassú, 2007; Szegál, 2007)

Az integráció hátrányaira pedig a következő érvek utalnak:

- A nevelés-oktatás e formája jobban terheli a pedagógusokat, vagyis többletmunkával jár számukra. Ez abban az értelemben igaz, hogy az SNI gyermekek valóban több figyelmet igényelnek a pedagógus részéről, de például az iskolában a kéttanáros-modellt alkalmazva remekül megoszthatóak ezek a terhek a gyógypedagógus és a többségi pedagógus között.
- Az SNI gyermekek a beilleszkedési nehézségeik miatt általában hátrányosabb szociális státuszba kerülnek a csoporton belül, gyakran elszigetelődnek társaiktól, könnyen kirekesztődnek a közösségből. A szociális izoláció problémáját azonban a szegregáció sem oldja meg, mivel az integrált osztályokhoz hasonlóan a csoporttagok népszerűsége a speciális iskolákban is ugyanazokból az eredőkből fakadnak.
- A gyógypedagógusok részéről is felmerülhetnek ellenérvek az együttneveléssel kapcsolatban, ugyanis az integráció terjedésével párhuzamosan speciális intézmények és ezzel együtt gyógypedagógusi státuszok szűnnek meg. Ez azonban nem feltétlenül jár együtt a gyógypedagógusok munkanélküliségével, hiszen rájuk az integrációban is nagy szükség van. (Bless, 1993; Csányi, 1993; Szegál, 2007)

2.2.5. Az integrált nevelés feltételei

Wocken (1996) szerint a sikeres integrációnak két alapvető feltétele van: az egyik az oktatás individualizálása, a másik pedig a kéttanáros-modell. Az oktatás individualizálásához elsősorban nem anyagi javakra, hanem másfajta gondolkodásra és nagymértékű elfogadásra van szükség, a kéttanáros-modell pedig a tanulócsoportheterogenitása miatt szükséges, hiszen egy pedagógus egyedül nem képes az oktatás individualizálására, amelyre a sokszínű adottságok és képességek jelenléte esetén mindenképpen szükség van.

Réthy Endréné (2002b) már valamivel árnyaltabban fogalmazza meg az integrált nevelés alapfeltételeit. Elengedhetetlenül fontosnak tartja az iskolarendszer nyitottságát, alternativitását és decentralizáltságát. Hazánkban jelenleg ez utóbbinak épp ellenkezője áll fenn, de reméljük, ez nem hátráltatja nagymértékben az integráció további terjedését. A szerző kiemeli még a fogadó pedagógus szerepét is, aki ideális esetben megfelelő gyógypedagógiai alapismeretekkel rendelkezik, továbbá empátikus és elfogadó magatartással viszonyul a sajátos nevelési igényű gyermekekhez.

Az integrált nevelés-oktatás jogi keretei a következő alapfeltételeket biztosítják: speciális eszközöket, akadálymentesítést és rugalmas tantervet a sajátos nevelési igényű gyermek számára, egy osztályba járó SNI tanulók maximalizálását és az osztálylétszám korlátozását, továbbképzéseket a pedagógusok részére, és segítő szakemberek jelenlétét. (Csányi, 1995) Ezek azonban csupán az együttnevelés objektív feltételei, és önmagukban nem elegendők az integráció sikeres megvalósulásához. A feltételrendszer sokkal összetettebb, és jelentős szerepet játszanak benne a kevésbé kézzelfogható, szubjektív tényezők is, mint a szülők hozzáállása, a megfelelő végzettségű gyógypedagógus jelenléte, a gyermek személyisége, a befogadó közeg hozzáállása és nem utolsósorban a fogadó pedagógus személyisége, attitűdje és módszertani felkészültsége. (Csányi, 2000) Ez utóbbi tényezők sokkal fontosabbak, hiszen szegényesebb anyagi feltételek mellett is megvalósulhat a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadása, ám a résztvevők szándéka, hozzáállása és felkészültsége nélkül aligha.

2.2.6. A pedagógus hozzáállásának szerepe az integrált nevelésben

A kutatás szempontjából fontosnak tartom a pedagógusok integrációhoz és a sajátos nevelési igényű gyermekekhez való hozzáállását kiemelni. A fogadó pedagógus az integráció kulcsfontosságú szereplője, akinek a befogadás sikeres megvalósulásához nem csak szakmai, de személyiségbeli követelményeknek is meg kell felelnie. Ez azért is különösen fontos, mert mint referenciaszemély, az SNI gyermekekhez való hozzáállásával, viselkedésével mintaként szolgál a fogadó közösség számára. (Fischer, 2009; Kron, 2010) Igen ám, de a pedagógus rendszerint nehéz helyzetben van, mert tanulmányai során általában nem, vagy csak kevés alkalma adódik az integrációval kapcsolatos alapvető ismeretek elsajátítására, s részben emiatt kevésbé pozitív attitűddel rendelkezhet az együttneveléssel kapcsolatban, vagyis a hozzáállása nem feltétlenül segíti elő a sajátos nevelési igényű gyermek megfelelő integrációját. (Csányi, 2000)

A pedagógusok beállítódását, hozzáállását nagymértékben meghatározza, hogy milyen attitűddel rendelkeznek a témával kapcsolatban. Az attitűd a hiedelem egy sajátos formája, amely affektív és értékelő összetevőket is magában foglal. Bizonyos értelemben nem más, mint valamely tárggyal kapcsolatban tárolt jó vagy rossz értékelés. Az attitűdök által adott tárgyakat pozitívan értékelünk, míg másokat kevésbé, és viselkedésünket is ennek megfelelően alakítjuk. Ha tehát valamely tárggyal kapcsolatban pozitív a hozzáállásunk, akkor ehhez illő viselkedési stratégiákat alkalmazunk vele szemben, például több

elismerésben, dicséretben részesítjük, ellenkező esetben pedig gyakran elutasítjuk, elhanyagoljuk vagy lenézzük. (Aronson, 2001)

Egy csoporttal, adott esetben kisebbséggel szembeni ellenséges vagy negatív attitűdöt, amely általában téves vagy hiányos információkból eredő általánosításokon alapul, előítéletnek nevezzük. Így például ha valaki előítéletes a fogyatékos emberekkel, akkor ellenséges magatartást tanúsít velük szemben. Egy mély előítéletekkel rendelkező ember rendszerint immunissá válik az olyan információkkal szemben, amelyek ellentétesek kialakított sztereotípiáival. A sztereotipizálás annyit jelent, hogy bizonyos jellemvonásokat vagy motívumokat egy egész csoportra vonatkozóan általánosítunk, és a csoportba tartozó egyéneknek hasonló jellemvonásokat tulajdonítunk függetlenül attól, hogy valójában mennyire különböznek egymástól. A sztereotipizálás önmagában nem feltétlenül negatív, mégis hátrányos lehet az egyén számára, mert ezáltal megfosztják attól, hogy minden személyes tulajdonságával együtt egyéniségként észleljék és viszonyuljanak hozzá. (Aronson, 2001) Ez pedig elengedhetetlenül fontos a nevelés-oktatás individualizálásához, vagyis az integrált nevelés alapfeltételének tekinthető.

Az integráció Wocken (1994), illetve Reiser és munkatársai (1994) szerint egy olyan folyamat, amely saját magunkból indul ki. Úgy vélik, ez az együttnevelés személyi szintje, amely különböző attitűdvizsgálatokkal mérhető. (id. Szekeres, 2011) Egy pedagógus hozzáállását, attitűdjét számos tényező befolyásolja, melyek a következők lehetnek: a gyermek fogyatékoságának típusa és a fogyatékos emberekkel szerzett tapasztalatok, a pedagógus neme, a szakmában eltöltött éveinek száma, az osztályfok, amelyen tanít, a pedagógusképzés, illetve az integráció tárgyi és személyi feltételeinek megléte. Így például az enyhébb fogyatékossgal küzdő és a mozgáskorlátozott vagy érzékszervi fogyatékos tanulók integrációjához általában pozitívabb a pedagógusok hozzáállása, mint a komolyabb tanulási szükségletekkel vagy viselkedési zavarokkal küzdő gyermekekével szemben. (Avramidis és Norwich, 2002, id. Szekeres, 2011)

2.3. Korábbi vizsgálatok a témában

Számos nemzetközi és hazai kutatás eredményei bizonyították, hogy az integráció sikeres kimenetelében a pedagógus attitűdjének, hozzáállásának meghatározó szerepe van. E kutatási eredmények közül szeretnék néhányat bemutatni.

2.3.1. A pedagógusok integrációval kapcsolatos attitűdje

Illyés Sándor és Erdősi Sándor (1986) vizsgálati eredményei alapján az, hogy egy ép ember mennyire hajlik arra, hogy címkével illesse a fogyatékos személyeket, vagy ellenszenvet érezzen irántuk, attól függ elsősorban, hogy ő maga milyen érték-, és normarendszerrel rendelkezik, illetve milyen személyes tulajdonságokkal bír. Ellenben az, hogy társas kapcsolatokban mennyire fogadja el partnerként a fogyatékos személyeket, már sokkal inkább attól függ, hogy milyen képet alkotott róluk.

Horváthné Moldvay Ilona (2006) kutatási eredményei alapján megállapította, hogy a pedagógusok többsége nem általánosságban fogadja vagy utasítja el az együttnevelést, mert a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjával kapcsolatos véleményüket nagymértékben befolyásolja a fogyatékos típusa és súlyossága.

Avramidis és Norwich (2002) felmérése szerint a pedagógusok integrációhoz való hozzáállása sokkal inkább függ a fogyatékos típusától, mint a megkérdezettek szociodemográfiai változóitól. (id. *Gebhardt és mtsai*, 2011)

Specht (1993) kutatásának eredményei azt mutatják, hogy a megkérdezett pedagógusok 56%-a támogatja a fogyatékos bármely típusához tartozó tanulók normál iskolába való integrálását, míg csak közel 6%-uk volt azon a véleményen, hogy a speciális nevelési igényű tanulók támogatása a speciális iskolákban sokkal jobban kivitelezhető. (id. *Gebhardt és mtsai*, 2011)

Némethné Tóth Ágnes (2009) pedig az találta, hogy a pedagógusok kétharmada szerint nincs elvi akadály a speciális nevelési igényű gyermekek fogadásának az iskolájukban, egyharmaduk viszont teljesen elzárkózik az elől, hogy osztályában sajátos nevelési igényű tanulóval kelljen foglalkoznia. Azt is megállapította, hogy az elfogadóbb attitűddel rendelkező pedagógusok között szignifikánsan magasabb az integrált neveléssel kapcsolatos tapasztalatokkal rendelkezők aránya.

Avissar, Reiter és Leyser (2003) izraeli pedagógusok körében végeztek felmérést, melynek eredményei szerint az idősebb pedagógusok kevésbé támogatják az integrált oktatást, mint fiatalabb kollégáik. (id. *Gebhardt és mtsai*, 2011)

2.3.2. A sajátos nevelési igény egyes alcsoportjaihoz való hozzáállás

Reicher (1988) azt írja a tanulmányában, hogy a mozgáskorlátozott tanulók iskolai integrációjával szembeni attitűd a szülők és a pedagógusok körében is egyértelműen

pozitívabb, mint a tanulásban akadályozott tanulókéval szembeni. (id. *Gebhardt és mtsai*, 2011)

Dumke és Eberl (2002) pedig azt találta, hogy a pedagógusok általában a mozgáskorlátozott, ill. tanulásban akadályozott tanulók iskolai integrációját értékelik a leginkább pozitívan, míg legkritikusabbnak az értelmileg akadályozott és a viselkedési problémákkal küzdő gyermekek együttnevelését tekintik. (id. *Gebhardt és mtsai*, 2011)

Réti Csilla és Csányi Yvonne (1998) kutatásai alapján a pedagógusok egyaránt szívesen fogadnak az osztályukban hallássérült és mozgáskorlátozott gyermekeket, ugyanakkor szívesebben látnak látássérült gyermekeket, mint viselkedészavarral küzdőket.

Gmeiner (2009) pedig azt találta, hogy a pedagógusok viselkedésproblémával küzdő tanulók integrációjával szembeni attitűdje még az értelmileg akadályozott tanulók integrációjával szembeni attitűdjüknél is kedvezőtlenebb. (id. *Gebhardt és mtsai*, 2011)

Csányi Yvonne és Perlusz Andrea (2001) egy kutatásuk során arra az eredményre jutottak, hogy a pedagógusok egyhangúan a beszéd fogyatékos gyermekeket látnák szívesebben az osztályukban, s leginkább az értelmi fogyatékos és a magatartászavart mutató gyermekeket utasítják el, míg a mozgáskorlátozott és érzékszervi fogyatékos gyermekek középen helyezkedtek el a vállalás szempontjából.

Fischer Gabriella (2009) pedagógusok, gyógypedagógusok és szülők körében végzett felméréséből pedig az derül ki, hogy a pedagógusok leginkább a mozgáskorlátozott és beszéd fogyatékos tanulókat, míg legkevésbé az értelmi fogyatékos gyermekeket fogadnák el az osztályukban. Továbbá arra is fény derült, hogy a pedagógusok az integráció feltételei közül az anyagi összetevőket kevésbé tartják fontosnak, míg a pedagógus hozzáállását és szakmai felkészültségét a pedagógusok közel fele az integráció sikeres megvalósulásának szempontjából a legfontosabbnak tartja.

2.3.3. A tapasztalatok szerepe a pedagógusok attitűdjének alakulásában

Az USA-ban *Murphy és munkatársai* tanárok körében végezett attitűdvizsgálatuk során arra jutottak, hogy a fogyatékos személyek elfogadása és megítélése, illetve a velük kapcsolatos meglévő ismeretek között szoros kapcsolat áll fenn. A leginkább elutasítottak a hallássérültek voltak, és éppen ezzel a csoporttal kapcsolatban voltak a legkevésbé tájékozottak a pedagógusok. (*Csányi*, 1990)

Csányi Yvonne (1990) azt találta, hogy a pedagógusok többsége elutasítja a fogyatékos gyermekek integrációját, mert a velük való tapasztalatok hiánya elbizonytalanítja őket,

pozitívum viszont, hogy sokan közülük éppen emiatt tartják fontosnak a témához fűződő ismereteik és tapasztalataik gyarapítását.

Némethné Tóth Ágnes (2009) gyakorló pedagógusok körében végzett vizsgálata során megállapította, hogy a válaszadók valamivel több, mint egyharmada tájékoztatlanak tartja magát és kollégáit is a sajátos nevelési igény egyes kategóriáinak főbb jellemzőit illetően. A saját megítélésük szerint alulinformált pedagógusok kb. fele igyekszik információhiányát leküzdeni releváns szakirodalom olvasásával, vagy a témához kapcsolódó továbbképzésen való részvétellel.

Avramidis és Kalyva (2007) szerint is a fogyatékoság típusa és súlyossági foka mellett az integrációval kapcsolatos pozitív tapasztalatok meghatározó tényezői az integrációt támogató hozzáállásnak. A görög pedagógusok körében végzett kutatásuk azt mutatja, hogy azok a pedagógusok, akik hosszabb ideje dolgoznak integrációban, pozitívabb hozzáállással rendelkeznek, mint azok, akik rövidebb ideje, vagy egyáltalán nem dolgoznak integrációban. (id. *Gebhardt és mtsai*, 2011)

Leyser és Abrams (1983) arra az eredményre jutott, hogy az integrációval kapcsolatos kurzusokon, továbbképzéseken részt vevő, vagy az integrált nevelés-oktatás területén tapasztalattal rendelkező pedagógusok elfogadóbb attitűdöt mutatnak és pozitívabban viszonyulnak a fogyatékos személyekhez. (id. *Szegő*, 2008)

Gmeiner (2009) megállapítása szerint – az imént említett kutatás eredményéhez hasonlóan – azoknak a pedagógusoknak, akiknek van tapasztalata az integrációval kapcsolatban, sokkal inkább pozitív az ahhoz való attitűdjük, mint azoknak, akik nem rendelkeznek hasonló tapasztalatokkal. (id. *Gebhardt és mtsai*, 2011)

Horváthné Moldvay Ilona (2006) integráló és nem integráló többségi pedagógusok körében végzett felmérése során azt találta, hogy a többletismerettel rendelkező pedagógusoknak pozitívabb a hozzáállása az együttneveléshez.

Réti Csilla és Csányi Yvonne (1998) gyakorló pedagógusok és leendő tanítók körében végzett attitűdvizsgálata során arra az eredményre jutottak, hogy az integráció elutasításának hátterében mindkét csoport a bizonytalanságot és az ismeretek hiányát nevezi meg. A felmérés során arra is fény derült, hogy a tájékozottság mértéke a pályán eltöltött évek számával áll egyenes arányban, vagyis a tanító szakos hallgatók tájékoztatlanabbak a témával kapcsolatban, mint a gyakorló pedagógusok. A teljes vizsgálati minta több, mint 75%-ára inkább elfogadó, pozitív hozzáállás jellemző, amelyet nagymértékben befolyásolnak az integrált nevelés-oktatás során szerzett tapasztalatok. Azt is kimutatták, hogy az elfogadó

viszonyulás a leendő tanítókra és a fiatalabb pedagógusokra inkább jellemző, mint a több munkatapasztalattal rendelkező idősebb korosztályra.

Csányi Yvonne és Perlusz Andrea (2001) azt találták egy kutatásuk során, amelyben a többségi pedagógusok attitűdjét vizsgálták, hogy a sikeres integrációhoz elengedhetetlenül fontos az integráló intézmény többségi pedagógusainak szakmai hozzáállása és tájékozottsága. Attitűdjüket leginkább a pedagógusképzés során szerzett ez irányú ismereteik határozzák meg, illetve a szakmai tevékenységük során szerzett korábbi tapasztalataik befolyásolják. Nagy hatással lehet még a pedagógusok integrált nevelés-oktatáshoz való hozzáállására az iskolai légkör, valamint a segítő háttér, a szakmai támogatás, de nem kevésbé meghatározó tényező a pedagógus értékrendje és életfelfogása sem.

A fent említett kutatás alapján, amelynek adatai fővárosi és vidéki óvodák és iskolák pedagógusai szolgáltatták, a megkérdezettek 51%-a gondolta úgy, hogy elfogadó az integrációval kapcsolatos beállítódása. A válaszadók ugyancsak felének volt már tapasztalata az integrált neveléssel kapcsolatban, így ez nagy valószínűséggel befolyásolja attitűdjüket, illetve azok a pedagógusok, akik pozitív tapasztalatokkal rendelkeznek, inkább vállalkoznak újra sajátos nevelési igényű tanulók fogadására. Az integrált neveléssel kapcsolatban elutasító attitűddel rendelkező pedagógusok leginkább a szakmai felkészültség hiányára hivatkoztak. A kutatók úgy vélik, hogy a hazai pedagógusképzés az integrált nevelés-oktatás sikeres megvalósításához nem nyújtott kellő felkészítést a többségi pedagógusok számára. Továbbá azt találták, hogy a pályakezdő pedagógusok többségére az integrációval kapcsolatos pozitív beállítódás jellemző, ugyanakkor nem rendelkeznek elegendő ismerettel az integrált nevelés-oktatás tekintetében. (*Csányi és Perlusz, 2001*)

Szegő Ágnes (2008) általános iskolai, szakközépiskolai és gimnáziumi pedagógusokkal végzett attitűdvizsgálata alapján az integrált oktatásban jártas tanárok pozitívabban állnak hozzá az integráció kérdésköréhez, mint azok a pedagógusok, akiknek nincsenek ez irányú tapasztalatai. A tanárok beállítódását nem határozza meg alapvetően az a tény, hogy van-e személyes tapasztalatuk a fogyatékos gyermekek oktatásában, mert nem elfogadóbbak velük szemben, viszont azok a pedagógusok, akik személyes kapcsolatban állnak fogyatékos emberekkel, némileg elfogadóbb attitűddel rendelkeznek.

Pető Ildikó és Ceglédi Tímea (2012) pedagógusok körében végzett kutatásának eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok sajátos nevelési igényű tanulókról, képességeikről és tanulmányi előrehaladásukról való gondolkodását jelentős mértékben befolyásolja az, hogy hogyan viszonyulnak hozzájuk és mennyire érzik magukat felkészültnek

a velük való foglalkozásra. Érdekes összefüggés még az is, hogy ugyan a válaszadók felének volt már korábban meghatározó élménye fogyatékos személlyel, sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos ismereteiket gyengének ítélték, és csak a megkérdezettek negyede vett részt a diplomája megszerzése előtt vagy után a témához kapcsolódó képzésen.

3. Tanító szakos hallgatók SNI gyermekek együttnevelésével kapcsolatos hozzáállásának vizsgálata

3.1. A kutatás kérdései és hipotézisei

A vizsgálat célja, hogy képet kapjunk arról, hogyan vélekednek a leendő tanítók a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésével kapcsolatban, illetve milyen hozzáállással rendelkeznek az integrált nevelést illetően.

Kutatásomban az alábbi kérdésekre keresem a választ:

Szeretném megtudni, hogy a pedagógushallgatók milyen meghatározó élményeket, tapasztalatokat szereztek a fogyatékos emberekkel kapcsolatban, és hogyan befolyásolja ez a kapcsolat az SNI gyermekekhez való hozzáállásukat. Kíváncsi vagyok, hogy a tanulmányaik során volt-e lehetőségük elméleti és/vagy gyakorlati ismereteket szerezni az integrált neveléssel kapcsolatban, illetve mennyire nyitottak az ez irányú képzések iránt. Szeretném megtudni azt is, hogy a tanító szakos hallgatók körében az együttnevelés szempontjából mely fogyatékosági típushoz tartozó gyermekek a leginkább elfogadottak, illetve hogy az együttnevelés mely feltételeit tekintik inkább számottevőnek az integráció sikeres megvalósulásának szempontjából.

A szakirodalmi áttekintésre alapozva a következő hipotéziseket állítottam fel:

- A tanító szakos hallgatók az együttnevelés vállalásakor különbséget tesznek a gyermekek között fogyatékoságuk típusa szerint. (*Avramidis és Norwich, 2002, id. Gebhardt és mtsai, 2011; Avramidis és Kalyva, 2007, id. Gebhardt és mtsai, 2011; Horváthné, 2006*) Feltételezem, hogy a mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos gyermekekkel elfogadóbbak, mint a fogyatékoság bármely más típusába tartozó gyermekekkel szemben. (*Reicher, 1988, id. Gebhardt és mtsai, 2011; Réti és Csányi, 1998; Csányi és Perlusz, 2001; Avramidis és Norwich, 2002, id. Szekeres, 2011; Dumke és Eberl, 2002, id. Gebhardt és mtsai, 2011; Fischer, 2009*)

- A hallgatók többsége egyetért az integrált nevelés eszméjével, de ennek megvalósítására nem tartja magát felkészültnek. (*Réti és Csányi, 1998; Csányi és Perlusz, 2001; Pető és Ceglédi, 2012*)
- A sajátos nevelési igényű tanulókkal szemben pozitívabb beállítódást mutatnak azok a hallgatók, akik már szereztek tapasztalatokat fogyatékos személyekkel kapcsolatban, mint azok, akik csupán elméleti ismeretekkel rendelkeznek az integrációval kapcsolatban. (*Leyser és Abrams, 1983, id. Szegő, 2008; Csányi, 1990; Réti és Csányi, 1998; Csányi és Perlusz, 2001; Avramidis és Kalyva, 2007, id. Gebhardt és mtsai, 2011; Szegő, 2008; Gmeiner, 2009, id. Gebhardt és mtsai, 2011; Horváthné, 2006*)
- A tanító szakos hallgatók az integráció sikeres megvalósulása szempontjából fontosabbnak tartják a fogadó közeg (pedagógusok, kortársak) hozzáállását, mint az anyagi összetevőket (pénzügyi források, speciális eszközök). (*Fischer, 2009*)

3.2. A vizsgálat módszere és eszköze

Az adatokat saját készítésű, online kérdőív segítségével szereztem. A kérdőív nyílt és zárt kérdéseket egyaránt tartalmaz. Felépítése a következő:

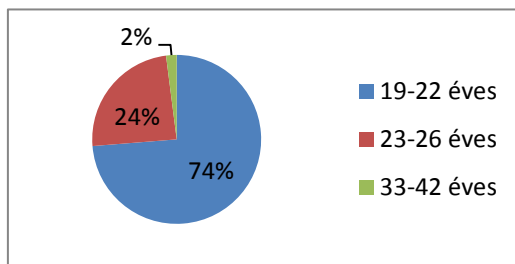
Az első, szociodemográfiai adatokra irányuló részből a válaszadó nemére, korára és végzettségére vonatkozó információk tárnak fel, valamint megtudhatjuk azt is, hogy a válaszadó hányadéves hallgató. Ez után következnek a fogyatékos személyekkel kapcsolatos saját élményekre, tapasztalatokra, az integráció témakörében szerzett ismeretekre és a sajátos nevelési igényű gyermekek egyes alcsoportjainak elfogadottságára vonatkozó kérdések. A harmadik részben a sajátos nevelési igényű tanulókkal szembeni beállítódásra irányuló kérdések találhatók. Itt nyolc megadott állításról kellett a megkérdezetteknek eldönteniük, hogy mennyire értenek velük egyet. Válaszaikat 4 fokozatú Likert-skálán jelölhették. Az utolsó részben arra kérdeztem rá, hogy a kitöltők hogyan értékelik saját felkészültségüket az integrált nevelés-oktatással kapcsolatban, illetve, hogy az együttnevelés mely feltételeit tartják igazán fontosnak, és melyikeket kevésbé.

A kérdőív a 3. sz. mellékletben található.

3.3. A vizsgált minta jellemzői

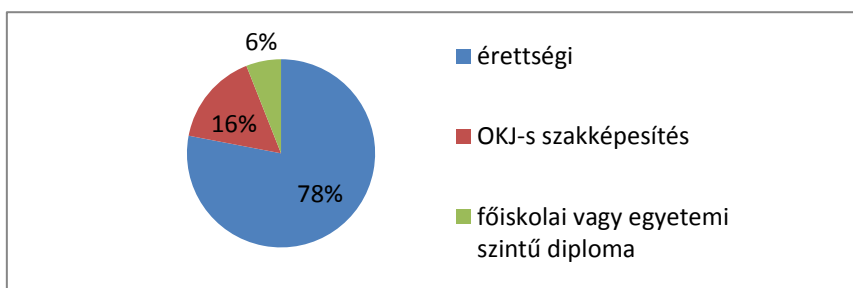
A kutatás célcsoportjának a 6-12 éves korú gyermekekkel foglalkozó leendő pedagógusokat, azaz a tanító szakos hallgatókat választottam. Összesen 132 kitöltött kérdőív

adatai kerültek feldolgozásra. A válaszadók a 19-42 éves korosztályból kerültek ki (1. ábra), átlagéletkoruk 21,77 év.



1. ábra A minta életkor szerinti megoszlása

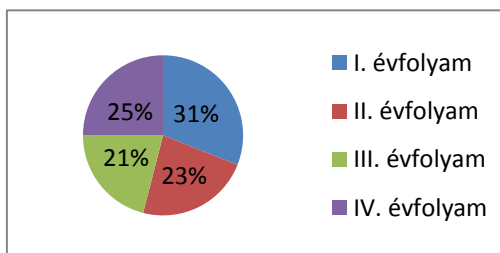
A válaszadók között 10 férfi és 122 nő volt. Ez az arány a nemek szempontjából jól tükrözi a hazai pedagógustársadalom összetételét, a pedagóguspálya elnőiesedését.



2. ábra A minta iskolai végzettség szerinti megoszlása

A legmagasabb végzettség szerinti megoszlás alapján (2. ábra) a kitöltők több mint háromnegyede középfokú végzettséggel rendelkezik, vagyis első diplomáját szerzi. Csupán 22%-uk rendelkezik valamiféle előképzettséggel. Arra nem kérdeztem rá, hogy a kitöltők mely tagozaton folytatják tanulmányaikat, de végzettségük és életkoruk alapján arra következtetek, hogy túlnyomó többségében nappali tagozatos hallgatók töltötték ki a kérdőívet, akik a képzés által meghatározott szakmai gyakorlatokon kívül feltehetően nem sok szakmai tapasztalattal rendelkeznek a nevelés-oktatás területén.

Az hallgatók évfolyam szerinti megoszlása alapján (3. ábra) a válaszadók egyharmada I. évfolyamos hallgató, egynegyede pedig a tanulmányai végén járó leendő pedagógus. A legkevesebb adatot a III. évfolyamos hallgatók szolgáltatották.



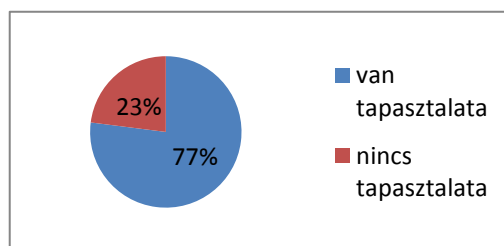
3. ábra A minta évfolyam szerinti megoszlása

Az imént ismertetett adatok alapján a vizsgálati minta nem tekinthető reprezentatívnak, a kutatás eredményei kizárólag a vizsgálatban szereplőkre érvényesek.

3.4. Eredmények

3.4.1. Fogyatékos személyekkel kapcsolatos tapasztalatok

A kérdőív szociodemográfiai adatokat feltáró része utáni néhány kérdés azt vizsgálta, hogy a megkérdezettek rendelkeznek-e meghatározó élménnyel vagy bármiféle tapasztalattal fogyatékos személyekkel kapcsolatban.



4. ábra Fogyatékos személyekkel kapcsolatos tapasztalattal rendelkező hallgatók aránya

A válaszadók több mint háromnegyede nyilatkozott úgy, hogy van meghatározó élménye vagy korábbi tapasztalata fogyatékos személlyel (4. ábra). Körülbelül 40%-uknak csupán a fogyatékosági típusok egy kategóriájához tartozó személlyel volt kapcsolata, közel egynegyedüknek két kategóriához tartozó személyekkel, és 17%-uk három kategóriához sorolható személyekkel szerzett élményeket vagy tapasztalatot korábban. Azonban ezeket az eredményeket torzíthatja, hogy nem jelöltem meg külön kategóriaként a halmozottan fogyatékos személyek csoportját, így elképzelhető, hogy aki ehhez a típushoz tartozó személlyel kapcsolatban szerzett tapasztalatot, több kategóriát is megjelölt.



5. ábra Az egyes fogyatékosági típusba tartozó személyekkel kapcsolatos tapasztalat aránya

Az 5. ábrán jól látható, hogy a hallgatók többsége értelmi fogyatékos (47%), mozgáskorlátozott (44%), autizmus spektrumzavarral élő (31%) vagy látássérült (31%)

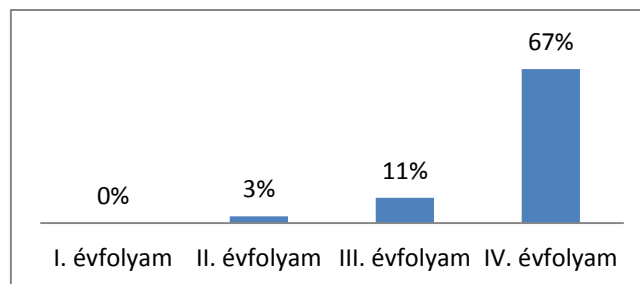
személlyel állt kapcsolatban. A válaszadók kicsit több, mint egynegyede beszéd fogyatékos (27%) vagy hallássérült (26%) emberrel találkozott, teljesítmény-, és viselkedészavarral küzdő személyekkel a válaszadók közel negyedének, míg tanulásban akadályozott emberekkel 23%-uknak van tapasztalata. Ez utóbbi meglepően alacsony aránynak az lehet az oka, hogy a tanulásban akadályozottságnak nincsenek olyan jelentős külső ismertető jegyei, mint például a mozgáskorlátozottságnak vagy érzékszervi fogyatékoságnak, amelyek alapján könnyen felismerhetők az ehhez a kategóriához tartozó személyek.

Arra külön is rákérdeztem, hogy a hallgatók a képzés által meghatározott szakmai gyakorlataik során találkoztak-e integrált neveléssel-oktatással. Ezt azért tartottam fontosnak, mert az integrációval kapcsolatban szerzett korábbi tapasztalatok befolyásolhatják a pedagógusok sajátos nevelési igényű gyermekekhez való viszonyulását. (*Scruggs és Mastropieri*, 1996, id. *Némethné*, 2009) A válaszadók kevesebb, mint fele, csupán 34%-a nyilatkozott úgy, hogy a szakmai gyakorlatának köszönhetően rendelkezik némi tapasztalattal az SNI gyermekek együttnevelésével kapcsolatban.

Kíváncsi voltam arra is, hogy a fogyatékos személyekkel kapcsolatos tapasztalatok hogyan befolyásolták a hallgatók sajátos nevelési igényű gyermekekhez való hozzáállását. A nyílt kérdésre adott válaszokat a tartalomelemzés módszerével dolgoztam fel. A válaszadók 85%-a véli úgy, hogy tapasztalatai pozitívan hatnak a beállítódására, elenyésző hányaduk (4%) gondolja azt, hogy egyértelműen negatívan hatással volt rá, kb. 10%-uk véleménye szerint pedig sehogy sem befolyásolták őt a korábban szerzett tapasztalatai. A pozitív hatásoknál a legtöbben (67%) azt említették, hogy elfogadóbbá, türelmesebbé, empátikusabbá, nyitottabbá, megértőbbé vagy segítőkészebbé váltak a fogyatékos személyekkel kapcsolatban, illetve néhányan (14%) azt is kiemelték, hogy nem tartják őket másnak, csupán abban különböznek a többségi gyermekektől, hogy több odafigyelésre van szükségük. Vannak, akik a tapasztalataiknak köszönhetően bátrabban közelednek a fogyatékos személyekhez, illetve néhányuk (10%) érdeklődni kezdett az SNI gyermekekkel való foglalkozás iránt.

3.4.2. Az integrált nevelés iránti érdeklődés

A leendő tanítóknak mindössze 20%-a vett részt eddigi tanulmányai során sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelés-oktatásával kapcsolatos kurzuson. Ezt az eredményt persze az is befolyásolja, hogy a hallgató hányadik évfolyamát tölti a képzésben, ezért érdemes ezt évfolyamokra lebontva is megvizsgálnunk.



6. ábra Integrált neveléssel kapcsolatos kurzuson való részvétel aránya az egyes évfolyamokon

A 6. ábrán jól látható, hogy az első három évfolyamon a hallgatók töredéke vett csak részt integrált neveléssel kapcsolatos kurzuson, viszont a végzős hallgatók között ez az arány már 67%-os, tehát több mint kétharmaduk rendelkezik ez irányú ismeretekkel. Úgy gondolom, erre hatással lehet az is, hogy a hallgató a szakmai gyakorlata során találkozott-e sajátos nevelési igényű tanulóval, hiszen azoknak a hallgatóknak, akiknek van ez irányú tapasztalata, több mint háromnegyede vett részt integrációval kapcsolatos kurzuson, míg azoknak, akiknek nincs ilyen tapasztalatuk, csak kb. egyharmada érdeklődött a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos kurzusok iránt.

A tanterveket áttekintve tudomásomra jutott, hogy abban az intézményben, amelyben a vizsgálatot végeztem, a tanító szakos képzésen A differenciálás pedagógiája című kurzus, amely érinti a SNI tanulók integrációjával kapcsolatos ismereteket, kötelező tanegységként szerepel a III. évfolyamosok számára, a Gyógypedagógiai alapismeretek című kurzus viszont csak a 2012/13-as tanévtől lett kötelezően választható tárgy, így előtte csupán szabadon választható tanegységként látogathattak a hallgatók integrációval kapcsolatos kurzusokat.

Arra is megkértem a hallgatókat, hogy négyfokú skálán értékeljék, mennyire érzik magukat felkészültnek sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésére. A válaszadók 85%-a úgy nyilatkozott, hogy egyáltalán, vagy inkább nem érzi magát felkészültnek, 13%-uk többé-kevésbé, és csupán 2%-uk, azaz 3 fő érzi magát teljesen felkészültnek arra, hogy osztályában SNI tanulókat fogadjon. Ha külön megnézzük a végzős hallgatók értékelését, hasonló arányt találunk, ugyanis csak 19%-uk érzi magát valamennyire felkészültnek arra, hogy csoportjában SNI gyermekeket fogadjon. Ez az eredmény párhuzamba vonható Csányi Yvonne és Perlusz Andrea (2001) kutatási eredményével, amely szerint a pályakezdő pedagógusok többsége nem rendelkezik elegendő ismerettel az integrált nevelés-oktatás tekintetében.

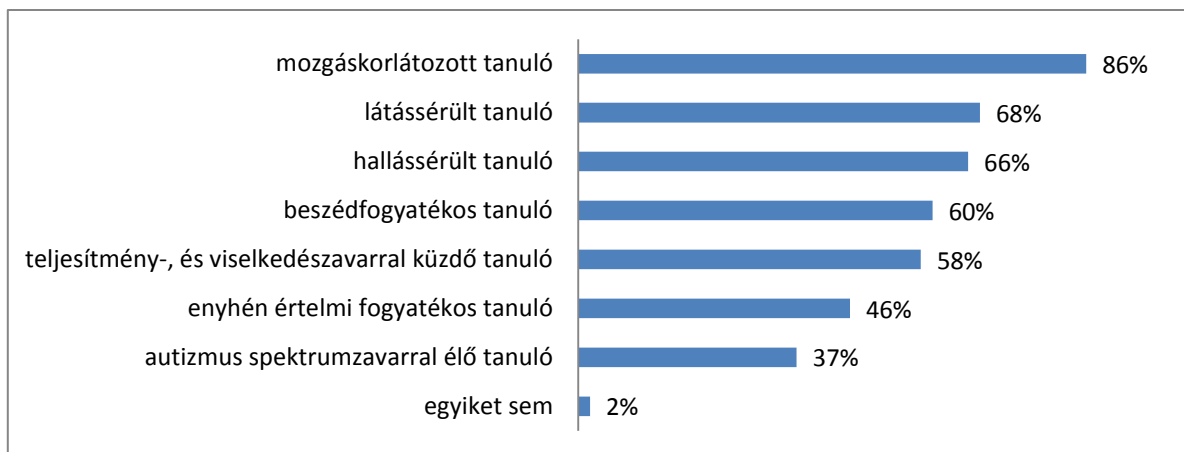
A leendő tanítók kicsit több mint fele (55%) gondolja úgy, hogy a végzettsége megszerzése után szeretne részt venni SNI gyermekek nevelésével-oktatásával kapcsolatos képzésen.

Arra a kérdésre, hogy a későbbiekben szívesen dolgoznának-e integrált csoportban, a megkérdezettek kb. 10%-a nem adott választ. A válaszadók alig több mint 50%-a határozottan úgy gondolja, hogy munkája során szívesen foglalkozna majd SNI gyermekekkel. Legtöbben azzal indokolták válaszukat, hogy az integráció kihívást jelentene számukra, és örömmel néznek elébe, szeretnének segíteni a sajátos nevelési igényű tanulókon, fontosnak tartják az esélyegyenlőséget, illetve kiemelték még az integráció többségi gyermekekre gyakorolt pozitív hatásait is. Néhányan itt is megemlítették, hogy a SNI tanulók csak annyiban különböznek többségi társaiktól, hogy több odafigyelésre és segítségre van szükségük. A megkérdezettek majdnem egynegyede határozottan elzárkózik az integrált nevelés elől, többségük azért, mert nem érzi magát képesnek rá, illetve véleménye szerint a képzés során nem kapott rá megfelelő felkészítést. Néhányan kiemelték az integráció ellen szóló érvként, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló gyakran hátráltatja a többségi társait az előrehaladásban, illetve többletmunkát jelent a pedagógus számára. A válaszadók 15%-a bizonytalan a kérdést illetően, közülük többen említették, hogy a pályájuk elején nem szívesen, de a későbbiekben talán igen, illetve megfelelő továbbképzés után szívesen látnának SNI tanulót az osztályukban.

3.4.3. Fogytékossági típusok elfogadottsága

A válaszadók 22%-a teljes mértékben azonosulni tud az együttnevelés gondolatával, vagyis a sajátos nevelési igény bármely típusához tartozó gyermeket elfogadná a csoportjában, 60%-uk pedig négy, vagy annál több kategóriát jelölt meg. A megkérdezettek 5%-a nem adott választ erre a kérdésre és csupán két fő zárkózott el teljes mértékben a sajátos nevelési igényű gyermekek fogadásától. Ez az arány számottevően kevesebb annál, amit *Némethné Tóth Ágnes* (2009) eredményei hoztak, vagyis hogy a pedagógusok egyharmada teljesen elzárkózik az elől, hogy osztályában SNI tanulóval kelljen foglalkoznia.

Érdekes, hogy azok közül, akik korábban egyértelműen úgy nyilatkoztak, hogy nem szívesen dolgoznának sajátos nevelési igényű gyermekekkel integráló osztályban, vagy bizonytalanok e kérdést illetően, több mint 80%-uk jelölt meg legalább egy kategóriát, amelyet elfogadna. Ennek az lehet az oka, mint ahogyan többen is említették a válaszaikban, hogy a pályájuk elején nem szívesen foglalkoznának SNI gyermekekkel, de később talán igen, illetve úgy gondolják, hogy az együttnevelés ma már elkerülhetetlen, így e tekintetben nincs választási lehetőségük és számítanak arra, hogy sajátos nevelési igényű gyermekekkel is kell majd foglalkozniuk, ha szeretnének, ha nem.



7. ábra Az egyes fogyatékosági típusokhoz tartozó tanulók elfogadottságának aránya

A 7. ábra a különböző fogyatékosági csoportokhoz tartozó gyermekek elfogadottságának arányát mutatja be. A legszembetűnőbb talán az, hogy a leendő pedagógusok 98%-a elfogadna SNI tanulókat az osztályában, és jóval több, mint háromnegyedük mozgáskorlátozott gyermeket látna szívesen. Ez az eredmény összhangban van Reicher (1988), illetve Dumke és Eberl (2002) azon megállapításával, hogy a pedagógusok a mozgáskorlátozott tanulók integrációját sokkal pozitívabbnak értékelik más fogyatékosági típusokénál. (id. Gebhardt és mtsai, 2011) Második helyen minimális eltéréssel a látássérült és hallássérült tanulók állnak, utánuk - szintén elenyésző különbséggel - a beszéd fogyatékos, illetve a teljesítmény-, és viselkedészavarral küzdő tanulók következnek. Ez Réti Csilla és Csányi Yvonne (1998) kutatási eredményét támasztja alá, vagyis azt a tényt, hogy a pedagógusok szívesebben látnak látássérült gyermekeket, mint viselkedészavarral küzdőket. Kb. 15%-kal kevesebben, de a válaszadók majdnem fele enyhén értelmi fogyatékos gyermeket is szívesen látna az osztályában, míg a legkevésbé elfogadott fogyatékosági típusnak az autizmus spektrumzavarral élő tanulók csoportja bizonyult a tanító szakos hallgatók körében. Ez ellentmond Gmeiner (2009) megállapításának, miszerint a pedagógusok attitűdje kedvezőtlenebb a viselkedésproblémával küzdő tanulók, mint az értelmileg akadályozott tanulók integrációjával szemben. (id. Gebhardt és mtsai, 2011) Továbbá ezek az eredmények rácsafolnak Csányi Yvonne és Perlusz Andrea (2001) korábbi kutatási eredményeire, vagyis hogy a pedagógusok egyhangúan a beszéd fogyatékos gyermekeket látnák szívesebben az osztályukban, s leginkább az értelmi fogyatékos és a magatartászavart mutató gyermekeket utasítják el, míg a mozgáskorlátozott és érzékszervi fogyatékos gyermekek közepén helyezkedtek el a vállalás szempontjából.

3.4.4. Az integrált neveléssel kapcsolatos beállítódás

A hallgatók integráció iránti hozzáállását tükrözi az együttnevelés mellett és ellen szóló érvekkel való egyetértésük. A megkérdezettek négyfokú Likert-skálán jelölhették, hogy mennyire értenek egyet az adott kijelentésekkel.

Az integráció mellett szóló érvek	átlag	szórás
Az együttnevelés hatására a gyermekek elfogadóbbá, alkalmazkodóbbá, empatikusabbá válnak egymással szemben.	3,564	0,677
Az integráció társadalmi beilleszkedést elősegítő szerepe az egyik legfontosabb érv az együttnevelés mellett.	3,404	0,659
Az együttnevelés hatására az SNI gyermekek szocializációja magasabb szintet ér el.	3,362	0,615
Az integrált SNI gyermekek a közösség húzóerejének következtében jobb teljesítményt érnek el a speciális intézménybe járó társaiknál.	2,958	0,734

1. táblázat Az integráció mellett szóló érvekkel való egyetértés aránya

Az együttnevelés mellett szóló érvekkel való egyetértés arányát az 1. táblázat mutatja be. Az integráció mellett szóló érveknél a hallgatók véleménye viszonylag egységes képet mutat, minden érvnél a válaszadók több, mint háromnegyede többé-kevésbé egyetértett az adott kijelentéssel. A legnagyobb arányban az integráció társadalmi beilleszkedést elősegítő szerepét hangsúlyozó érvet fogadták el, míg leginkább az az érv osztotta meg a hallgatók véleményét, amely szerint az integrált nevelésben részt vevő sajátos nevelési igényű gyermekek a közösség húzóerejének köszönhetően jobb teljesítményt érnek el a szegregált nevelésben részesülő társaiknál. Az elutasítás mértéke ennél a kijelentésnél volt a leghangsúlyosabb, holott ennek tényét kutatások is bizonyították. (Bless, 1995, id. Fischer, 2009) Ennek az lehet az oka, hogy a megkérdezetteknek esetleg nincs tudomásuk a speciális iskolákban tanuló gyermekek teljesítményét illetően, vagyis nincs mihez viszonyítaniuk az integrált tanulók teljesítményét.

Az integráció ellen szóló érvek	átlag	szórás
Az integráció hátrányos, mert az SNI gyermekek rendszerint hátráltatják társaikat az előrehaladásban.	1,944	0,786
Az integráció hátrányos, mert pluszmunkát jelent a pedagógusok számára.	2,032	0,888
Az együttnevelés hátrányos, mert az SNI gyermekek a beilleszkedési nehézségeik miatt gyakran kirekesztődnek a közösségből.	2,120	0,819
A többségi gyermekek számára frusztrációt okozhat az SNI gyermekek jelenléte a közösségben.	2,120	0,841

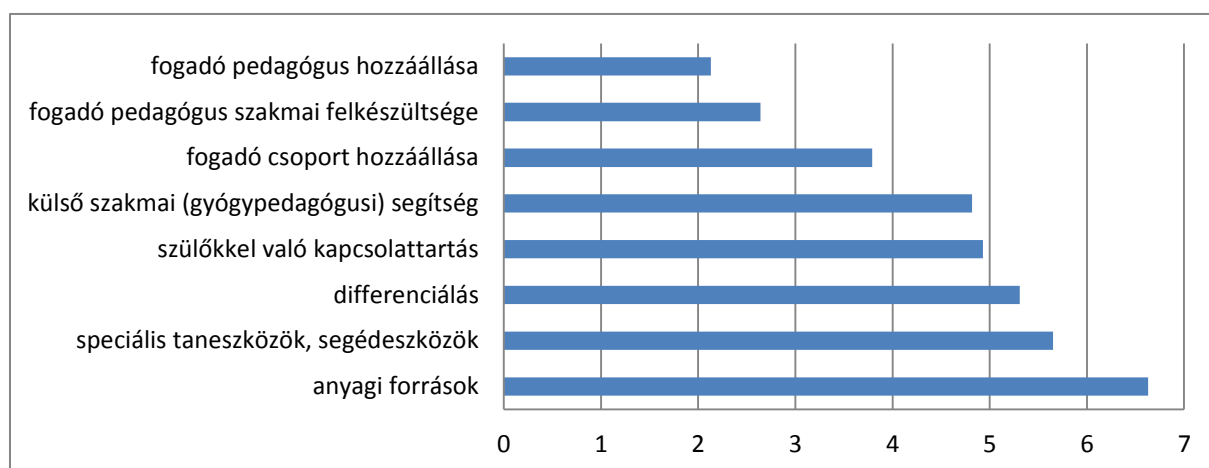
2. táblázat Az integráció ellen szóló érvekkel való egyetértés aránya

Az együttnevelés ellen szóló érvekkel való egyetértés arányát az 2. táblázat mutatja be. Míg az integráció mellett szóló érveknél a leendő tanítók véleménye viszonylag egységes

képet mutat, az együttnevelés ellen szóló érvek már jobban megosztották a hallgatók véleményét. Itt minden érvnél körülbelül a válaszadók egynegyede egyetértett az adott kijelentéssel. Az elutasítás mértéke, amely itt az integrációval kapcsolatos pozitív hozzáállást tükrözi, a sajátos nevelési igényű tanulók társaik előrehaladását hátráltató mivoltára utaló állításnál volt a leghangsúlyosabb, tehát ezzel az ellenérvvel értettek egyet a legkevesebben.

3.4.5. Az integráció sikeres megvalósulásának feltételei

Ahogy azt már korábban is említettem, az integrált nevelésnek megvannak a maga tárgyi és személyi feltételei. Kutatásom során arra is kerestem a választ, hogy a tanító szakos hallgatók e kritériumok közül melyiket mennyire tartják fontosnak.



8. ábra Az integráció feltételeinek fontossági sorrendje

Két tényező esetében volt igazán nagy az egyetértés a tanító szakos hallgatók között: a válaszadók 56%-a a fogadó pedagógus hozzáállását tartja a legfontosabbnak, és 51%-uk az anyagi forrásokat gondolja a legkevésbé lényegesnek az integráció sikeres megvalósulása szempontjából. A pedagógus szakmai felkészültségét és a közösség hozzáállását a válaszadók 80%-a az első három hely valamelyikére sorolta, tehát az integráció e feltételeit is kulcsfontosságú kritériumnak tekintik. A többi tényezőt illetően már jobban megoszlanak a vélemények. A hallgatók zöme az anyagi források után a speciális eszközöket és a differentiálást tartja a legkevésbé lényegesnek. A gyógypedagógus jelenlétének fontosságát és a szülőkkal való kapcsolattartást pedig a hallgatók egyharmada a negyedik és ötödik helyre tette.

4. Összegzés

Kutatásom során arra tettem kísérletet, hogy kérdőíves felmérés segítségével feltérképezzem a tanító szakos hallgatók sajátos nevelési igényű gyermekekkel, és az ő integrációjukkal kapcsolatos beállítódását. A kapott eredményeket igyekeztem összevetni korábbi kutatások eredményeivel, s ez alapján arra jutottam, hogy a leendő pedagógusok hozzáállása több tényező hasonló képet mutat a már pályán lévő, gyakorló pedagógusokéhoz.

Az eredmények alapján megállapítható az is, hogy a tanító szakos hallgatók többsége nem rendelkezik elegendő ismerettel az integrált neveléssel kapcsolatban, és nincs megfelelően felkészítve arra, hogy gyakorló pedagógusként majd sajátos nevelési igényű gyermeket fogadjon az osztályában. E tájékozatlanságnak oka elsősorban a hallgatók együttneveléssel kapcsolatos képzésének hiányosságaiban keresendő, vagyis a jelen minta esetében a pedagógusképzés még mindig nem nyújt kellő felkészítést az integrált nevelés-oktatás sikeres megvalósításához a többségi pedagógusok számára, holott azt már korábban is kimutatták, hogy a pedagógusok attitűdjét leginkább a pedagógusképzés során szerzett ez irányú ismereteik határozzák meg. (Csányi és Perlusz, 2001)

Az elmúlt években számos törekvés zajlott az együttneveléssel kapcsolatos ismeretek közvetítésének elősegítésére, gondolok itt például a pedagógusképzési tananyagok fejlesztésére és kipróbálására, amelyek a hatás-, és eredményességmérések tükrében hatékonynak bizonyultak. (Torda és Perlusz, 2010) Célszerű volna tehát a képzésbe mindenki számára kötelező tanegységként beépíteni a gyógypedagógiai, illetve az integrált neveléssel kapcsolatos alapismereteket közvetítő kurzus(oka)t. Ezen kívül ajánlatos volna a hallgatók számára olyan gyakorlatok szervezése is, amelyeken biztosan találkoznak SNI gyermekekkel. Ezáltal nem csak tapasztalataikat gyarapíthatnák, hanem remélhetőleg hozzáállásuk is még inkább pozitív irányba változna.

4.1. A hipotézisek bevalásának vizsgálata

- A tanító szakos hallgatók az együttnevelés vállalásakor különbséget tesznek a gyermekek között fogyatékoságuk típusa szerint: a mozgásszervi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos gyermekekkel elfogadóbbak, mint a fogyatékoság bármely más típusába tartozó gyermekekkel szemben.

A leendő tanítók valóban különbséget tesznek a gyermekek között fogyatékoságuk típusa szerint az integráció vállalásakor. A válaszadók 86%-a mozgáskorlátozott,

kétharmaduk (67%) érzékszervi fogyatékos gyermeket fogadna el, míg beszéd fogyatékos gyermeket a hallgatók 60%-a látna szívesen az osztályában. A teljesítmény-, és viselkedészavarral küzdő gyermekeket a megkérdezettek 58%-a, míg az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket csak 46%-uk fogadná el. Az elutasítás mértéke pedig az autizmus spektrumzavarral élő gyermekekkel szemben a legmagasabb (37%). Ezek alapján tehát a feltevésem beigazolódott.

- A hallgatók többsége egyetért az integrált nevelés eszméjével, de ennek megvalósítására nem tartja magát felkészültnek.

Az eredmények alapján a válaszadók 81%-a pozitív hozzáállást mutat az együttneveléssel kapcsolatban, 53%-uk szívesen tanítana a későbbiekben integráló osztályban, viszont csupán 15%-uk érzi magát valamelyest felkészültnek a feladatra, azaz jelentős többségük nem tartja magát képesnek az SNI gyermekek többségi gyermekekkel való együttnevelésére.

A hamarosan pályára lépő IV. évfolyamosok körében hasonló arányt találunk, ugyanis 82%-uk pozitív beállítódással rendelkezik az integrált neveléssel kapcsolatban, 58%-uk szívesen tanítana SNI gyermekeket is az osztályában, de csak 18%-uk érzi magát többé-kevésbé felkészültnek a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésére-oktatására.

- A sajátos nevelési igényű tanulókkal szemben pozitívabb beállítódást mutatnak azok a hallgatók, akik már szereztek tapasztalatokat fogyatékos személyekkel kapcsolatban, mint azok, akik csupán elméleti ismeretekkel rendelkeznek az integrációval kapcsolatban.

E hipotézisem alátámasztásához összevetettem a fogyatékos személyekkel kapcsolatos élménnyel, tapasztalattal rendelkező hallgatók integráció mellett és ellen szóló érvekkel való egyetértését a SNI tanulók integrációjával kapcsolatos kurzuson részt vett hallgatók véleményével. Megnéztem azt is, hogy milyen arányban vállalkoznának a későbbiekben sajátos nevelési igényű tanulók tanítására, illetve hányan szeretnének majd integrációval kapcsolatos továbbképzésen részt venni.

A meghatározó élménnyel rendelkező és a szakmai gyakorlata során sajátos nevelési igényű gyermekekkel tapasztalatot is szerző hallgatók 89%-ának véleménye tükröz pozitív hozzáállást, vagyis az integráció mellett és ellen szóló érvek közül legalább öt érvnél adtak az integrációt támogató választ. Továbbá egyaránt 69%-uk véli úgy, hogy szívesen tanítana a későbbiekben SNI tanulókat vagy venne részt integrációval kapcsolatos továbbképzésen.

A sajátos nevelési igényű tanulók integrációjával kapcsolatos kurzuson részt vett hallgatók (26 fő) hasonló arányának, pontosan 85%-ának véleménye tükröz pozitív hozzáállást, 65%-uk tanítana szívesen integrált osztályban és 62%-a szeretne részt venni integrációval kapcsolatos továbbképzésen.

Az eredmények azt mutatják, hogy - ugyan nem számottevő különbséggel, de - azoknak a hallgatóknak pozitívabb az integrációhoz való hozzáállása, akik fogyatékos személyekkel kapcsolatos élményekkel, tapasztalatokkal rendelkeznek, s ez alapján az előfeltevés beigazolódott. Az eredmények *Szegő Ágnes* (2008) gyakorló pedagógusok körében végzett kutatási eredményeihez hasonló képet mutatnak, ugyanis ő is azt találta, hogy azok a pedagógusok, akik fogyatékos emberekkel kapcsolatban személyes tapasztalatokat szereztek, némileg elfogadóbb attitűddel rendelkeznek velük szemben.

- A tanító szakos hallgatók az integráció sikeres megvalósulása szempontjából fontosabbnak tartják a fogadó közeg (pedagógusok, kortársak) hozzáállását, mint az anyagi összetevőket (pénzügyi források, speciális eszközök).

A válaszadók 56%-a a fogadó pedagógus hozzáállását tartja a legfontosabbnak, a pedagógus szakmai felkészültségét és a közösség hozzáállását pedig a megkérdezettek 80%-a az első három hely valamelyikére sorolta, vagyis az integráció e három feltételét tartják a legfontosabbaknak az együttnevelés sikeres megvalósulása szempontjából. A legkevésbé lényegesnek a hallgatók 51%-a az anyagi forrásokat gondolja, ez után pedig a speciális eszközöket és a differenciálást tartják a legkevésbé lényegesnek. A gyógypedagógus tevékenysége és a szülőkkel való kapcsolattartás a hallgatók fontossági sorrendjében közepén helyezkedik el.

Ezek alapján megállapítható, hogy a leendő pedagógusok többsége helyesen méri fel a saját és a fogadó közösség szerepét az integrációban, viszont a gyógypedagógus jelenlétét és a differenciálás szükségességét már sokkal kevesebben tartják igazán fontosnak az integráció sikeres megvalósulásának szempontjából. Az eredmények jól tükrözik *Fischer Gabriella* (2009) kutatásának eredményeit, amely szerint a pedagógusok többsége az anyagi összetevőket kevésbé tartja fontosnak, míg a pedagógus hozzáállását és szakmai felkészültségét a válaszadók közel fele az integráció sikeres megvalósulásának szempontjából a legfontosabbnak tartja.

A felmérés során kapott eredmények alapvetően igazolják a fent említett előfeltevésemet.

4.2. A kutatás korlátai és lehetséges tovább irányai

A kutatás során nem volt célom reprezentatív vizsgálatot végezni, mégis átfogóbb képet kaphattam volna a tanító szakos hallgatók integrációval kapcsolatos hozzáállásáról, ha nem csak egy, hanem több felsőoktatási intézmény hallgatói is szerepeltek volna a vizsgált mintában.

A vizsgálat mintájában tanító szakos hallgatók szerepelnek. Érdeemes lenne esetleg más pedagóguscsoportok (pl. csecsemő-, és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, tanár) körében is vizsgálni, hogy megtudjuk, van-e különbség a leendő pedagógusok beállítódásában aszerint, hogy milyen életkorú gyermekekkel foglalkoznak, és ha igen, akkor mi lehet ennek az oka.

Az adatgyűjtés módszereként a kérdőíves felmérés módszerét választottam, ez már önmagában is hordoz néhány akadályt. Elképzelhető, hogy a kitöltők bizonyos hányada nem a valóságnak megfelelően válaszolt a feltett kérdésekre, sokkal inkább a kérdőív szándékának való megfelelni akarás vezérelte őket a válaszadás során.

A kutatás folytatásaként a kérdőíves felmérés hátrányainak leküzdése végett érdemes lenne más módszereket is alkalmazni. Egy interjú vagy fókuszcsoportos beszélgetés során sokkal mélyebb és több információt lehetne szerezni például arról, hogy a hallgatók milyen hiedelmekkel, sztereotípiákkal rendelkeznek a fogyatékos személyekkel kapcsolatban, vagy milyen félelmeik vannak az integrált nevelés vonatkozásában.

5. Irodalomjegyzék

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

Aronson, E. (2001): *A társas lény*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft. Budapest.

Bless, G. (1993): A tanulásban mentálisan akadályozottak integrációja. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. IFA OKI, Budapest. 132-142.

Boban, I. és Hinz A. (2009): Der Index für Inklusion. *Social Extra*. **9.** 10. sz. 12-16.

Booth, T. és Ainscow, M. (2009): *Inklúziós index*. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez. Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete, Békéscsaba.

Csányi Yvonne (1990): Fogyatékosok integrációja - nemzetközi és hazai áttekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, **18.** 4. sz. 271–279.

Csányi Yvonne (1993): Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. IFA OKI, Budapest. 22-28.

Csányi Yvonne (1995): Speciális nevelési szükségletek – integrált iskolai fejlesztés, főiskolai kutatás. In: Perlusz Andrea (szerk.): *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. BGGYTF, Budapest. 5-17.

Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest. 377-408.

Csányi Yvonne (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In: Girasek János (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest. 138-163.

Csányi Yvonne (2008): Új utak és törekvések az SNI-tanulók oktatása terén. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 65-74.

Csányi Yvonne és Perlusz Andrea (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 314-332.

- Edel, J. (2009): Von der Integration zur Inklusion - Eine Schule ohne Behinderungen. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/edel-inklusion-bac.html#idm3207264> Utolsó letöltés: 2014.02.18.
- Evans, P., Labon, D., McGorven, M. (1996): Speciális nevelési szükségletű tanulók integrációjának alapelvei és gyakorlata. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Közösen*. BGGyTF, Budapest. 9-15.
- Fischer Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, **37.** 4. sz. 254-268.
- Földes Petra (2003): Speciális szükséglet vagy fogyatékoság? *Új Pedagógiai Szemle*, **53.** 1. sz. 67-73.
- F. Lassú Zsuzsa (2007): A kortárskapcsolatok és a társas kompetencia fejlesztése az integrált nevelésben. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek-Nevelés-Pedagógusképzés 2007*. Trezor Kiadó, Budapest. 137-147.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P., Klicpera, B. G. (2011): Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 4. sz. 275-290.
- Heimlich, U. (2011): Inklusion und Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2. sz. 44-54.
- Horváthné Moldvay Ilona (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*, 10. sz. 81-97.
- Hunger, A. (2013): *Die Inklusion von Menschen mit behinderter Teilhabe*. Verein „Immanuel“, Linz.
- Illyés Sándor (2000): A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest. 15-38.
- Illyés Sándor és Erdősi Sándor (1986): Az épek fogyatékosképe és fogyatékosokhoz való viszonya. In: Kolozsi Béla és Münnich Iván (szerk.): *Társadalmi beilleszkedési zavarok*. Bulletin VI. A társadalmi beilleszkedés zavarainak kutatása Programtanácsa, Budapest. 3-57.

- Központi Statisztikai Hivatal (2013): Oktatási adatok, 2012/2013. *Statisztikai tükrök*, **7.** 32. sz.
URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf> Utolsó letöltés: 2014.02.14.
- Kreßierer, C. (2005): *Die Förderung von Schülern mit Lernschwierigkeiten im Integrationsnetzwerk Südtirol.* URL: <http://www.foepaed.net/volltexte/kressierer/integration.pdf> Utolsó letöltés: 2014.02.18.
- Kron, M. (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. *Zeitschrift für Inklusion*, 3. sz. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/120/120> Utolsó letöltés: 2014. 02. 24.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1993): A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára. In: Csányi Y. (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában.* IFA OKI, Budapest. 11-23.
- Löser, J. M. és Werning R. (2013): Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, **6.** 1. sz. 21-33.
- Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós (szerk. 1992): *Magyar Értelmező Kéziszótár.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, **109.** 2. sz. 105-120.
- Papp Gabriella (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában.* Comenius Bt. Pécs.
- Papp Gabriella (2006): A differenciálás megközelítésének néhány szempontja a tanulásban akadályozottak együtt és különnevelése során. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. sz. 12–16.
- Pető Ildikó és Ceglédi Tímea (2012): A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. *Iskolakultúra*, 11. sz. 66-82.
- Réthy Endréné (2002a): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar pedagógia*, **102.** 3. sz., 281-300.
- Réthy Endréné (2002b): Integrációs törekvések Európában. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia.* BIP, Budapest. 314-332.
- Réti Csilla és Csányi Yvonne (1998): Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjének felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, **26.** 2. sz. 81-89.

- Schiffer Csilla (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 45-63.
- Schiffer Csilla (2011): Az aktív részvétel mint a középiskolai integráció és inklúzió alapja. In: Papp Gabriella (szerk.): *Középiskolás fokon?! ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 35-52.*
- Szegál Borisz (2007): Együtt vagy külön? Integrált nevelés: pró és kontra. In: Girasek János (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. sulNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. 90-96.
- Szegő Ágnes (2008): Pedagógusok attitűdje az integrált oktatással kapcsolatban. *Alkalmazott pszichológia*, **10**. 3-4 sz. 21-34.
- Szekeres Ágota (2011): Az integráció és az akadályozott személyek megítélése. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 89-102.
- Torda Ágnes és Perlusz Andrea (2010): Pedagógusképzési programok utóélete - Egy hatásértékelő tanulmány tükrében. *Felsőoktatási műhely*, 2. sz. 125-135.
- Werning, R. (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8. sz. 284-291.
- Wocken, H. (1996): Az integratív oktatás alapvető feltételei. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Közösen*. BGGyTF, Budapest. 44-46.
- Wocken, H. (2011): Die inklusive Schule - Begründung, Konzept, Programmatik. In: Mittendrin statt nur dabei. Integration, Inklusion, Teilhabe – was kann die Heilpädagogik dazu beitragen? Dokumentation der Fachtagung. Fachakademie für Heilpädagogik Regensburg.

6. Mellékletek

1. sz. melléklet

Ábrajegyzék

1. ábra A minta életkor szerinti megoszlása.....	23
2. ábra A minta iskolai végzettség szerinti megoszlása	23
3. ábra A minta évfolyam szerinti megoszlása.....	23
4. ábra Fogyatékos személyekkel kapcsolatos tapasztalattal rendelkező hallgatók aránya	24
5. ábra Az egyes fogyatékosági típusba tartozó személyekkel kapcsolatos tapasztalat aránya	24
6. ábra Integrált neveléssel kapcsolatos kurzuson való részvétel aránya az egyes évfolyamokon.....	26
7. ábra Az egyes fogyatékosági típushoz tartozó tanulók elfogadottságának aránya	28
8. ábra Az integráció feltételeinek fontossági sorrendje	30

2. sz. melléklet

Táblajegyzék

1. táblázat Az integráció mellett szóló érvekkel való egyetértés aránya.....	29
2. táblázat Az integráció ellen szóló érvekkel való egyetértés aránya	29

Kérdőív

Kedves tanító szakos Hallgatók! Kolozsi Katalin vagyok, az ELTE-BGGYK gyógypedagógia szakos hallgatója. Kérlek Titeket, az alábbi kérdőív kitöltésével segítsétek a TDK dolgozatom elkészítését! A kérdőívben nincs jó, vagy rossz válasz, minden vélemény érvényes és lehetséges! Kérlek, a lehető legőszintébben válaszolj! A kérdőív kitöltése kb. 6-8 percet vesz igénybe.

1. Nem: ☐ férfi ☐ nő

2. Kor:év

3. Legmagasabb iskolai végzettség:

☐ érettségi	☐ főiskolai szintű/BA diploma
☐ OKJ-s szakképesítés	☐ egyetemi szintű/MA diploma

4. Jelenleg hányadik évfolyamon tanulsz?

☐ I. ☐ II. ☐ III. ☐ IV.

5. Volt már korábban meghatározó élményed vagy valamilyen kapcsolatod fogyatékos személlyel? ☐ igen ☐ nem

6. Ha igen, mely fogyatékosági típusba tartozó személlyel?

☐ autizmus spektrumzavarral élő	☐ látássérült
☐ beszéd fogyatékos	☐ mozgáskorlátozott
☐ értelmi fogyatékos	☐ tanulásban akadályozott
☐ hallássérült	☐ teljesítmény-, és viselkedészavarral küzdő

7. Hogyan befolyásolja ez az élmény/kapcsolat a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókhöz való hozzáállásodat?

.....
.....
.....
.....

8. Tanulmányaid során részt vettél már SNI tanulók integrációjával kapcsolatos kurzuson?

☐ igen ☐ nem

9. Szakmai gyakorlatod során találkoztál-e már integrált oktatással-neveléssel?

☐ igen ☐ nem

10. Tervezed, hogy a diploma megszerzése után részt veszel SNI tanulók nevelésével-oktatásával kapcsolatos képzésen/tanfolyamon?

☐ igen ☐ nem

11. A későbbiekben szívesen tanítanál-e SNI tanulókat integráló osztályban? Kérlek, indokold válaszodat!

.....

12. Mely fogyatékosági típusba tartozó tanulókat fogadnád el abban az osztályban, amelyben tanítasz?

☐ autizmus spektrumzavarral élő	☐ látássérült
☐ beszéd fogyatékos	☐ mozgáskorlátozott
☐ enyhén értelmi fogyatékos	☐ teljesítmény-, és viselkedészavarral küzdő
☐ hallássérült	☐ egyiket sem

Kérlek, jelöld a 4 fokozatú skálán, hogy mennyire értesz egyet a következő kijelentésekkel!

	egyáltalán nem értek egyet	inkább nem értek egyet	inkább egyetértek	teljes mértékben egyetértek
13. Az integráció társadalmi beilleszkedést elősegítő szerepe az egyik legfontosabb érv az együttnevelés mellett.	1	2	3	4
14. Az integráció hátrányos, mert az SNI tanulók rendszerint hátráltatják társaikat az előrehaladásban.	1	2	3	4
15. Az együttnevelés hatására a tanulók elfogadóbbá, alkalmazkodóbbá, empatikusabbá válnak egymással szemben.	1	2	3	4
16. Az együttnevelés hátrányos, mert az SNI tanulók a beilleszkedési nehézségeik miatt gyakran kirekesztődnek a közösségből.	1	2	3	4

17. A többségi tanulók számára frusztrációt okozhat az SNI tanulók jelenléte a közösségben.
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
18. Az integrált SNI tanulók a közösség húzóerejének következtében jobb teljesítményt érnek el a szegregált intézménybe járó társaiknál.
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
19. Az integráció hátrányos, mert pluszmunkát jelent a pedagógusok számára.
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
20. Az együttnevelés hatására az SNI tanulók szocializációja magasabb szintet ér el.
- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|

21. Kérlek, jelöld a 4 fokozatú skálán, hogy mennyire érzed magad felkészültnek SNI tanulók integrált nevelésére-oktatására!

- | | |
|--------------------------|--|
| ☐ | egyáltalán nem érzem magam felkészültnek |
| ☐ | inkább nem érzem magam felkészültnek |
| ☐ | inkább felkészültnek érzem magam |
| ☐ | teljes mértékben felkészültnek érzem magam |

22. Kérlek, állítsd sorrendbe, hogy mennyire tartod fontosnak az integráció következő feltételeit, annak sikeres megvalósulása szempontjából!

1-el jelöld a legfontosabbat! Egy sorszám csak egyszer szerepelhet!

- | | |
|--------------------------|--|
| ☐ | szülőkkel való kapcsolattartás |
| ☐ | anyagi források |
| ☐ | fogadó pedagógus hozzáállása |
| ☐ | speciális taneszközök, segédeszközök |
| ☐ | külső szakmai (gyógypedagógusi) segítség |
| ☐ | fogadó csoport hozzáállása |
| ☐ | fogadó pedagógus szakmai felkészültsége |
| ☐ | differentiálás |

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítetted a munkámat!