

Pécsi Tudományegyetem
Egészségtudományi Doktori Iskola
PhD
Pécs
Egészségbiztosítási Intézet
Egészségfejlesztési és Népegészségtani Tanszék

SZERZŐ: KOSTYÁK ESZTER

TÉMAVEZETŐ: DR. TIGYINÉ DR. HABIL.
PUSZTAFALVI HENRIETTE

**„SZAMÁRPAD”
ÉP INTELLEKTUSÚ SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ
GYERMEKEK INTEGRÁCIÓJÁNAK ÚTVESZTŐI A
MAI MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN A PEDAGÓGUS-
ATTITÚD TÜKRÉBEN**

Absztrakt

A változó társadalom elvárásaihoz való alkalmazkodás kihívást jelent a közoktatási rendszer számára. Az együttnevelés megvalósulásához elengedhetetlen a pedagógusok inkluzív szemlélete. Célunk felmérni az integráció megvalósulását és annak akadályait a köznevelési rendszer általános iskoláiban a pedagógusok szemszögéből. Továbbá célunk feltérképezni a pedagógusok magatartását félelmeik, szükségleteik, feladatmegoldó készségeik jellemzőinek tükrében.

Anyag és módszer:

A keresztmetszeti, leíró statisztikai vizsgálat célcsoportja: általános iskolában dolgozó pedagógusok. Gyakorisági eloszlás, modus, medián meghatározása. Az összefüggések vizsgálatát Khi-négyzet- és One-Way Anova próbával végeztük. A kérdőívben standard kérdőíveket (Munka-érték kérdőív, Rosenberg önértékelési kérdőív) és saját kérdéseket is használtunk. A további kérdéscsoportok a pedagógusok szociodemográfiai adataira, önértékelésére, munkájával kapcsolatos értékrendjére, és az integrációról kialakult véleményére irányultak. 2023 októberében online, célirányos mintavételezést végeztünk, 576 általános iskolának (egyházi, alapítványi, önkormányzati, magán) küldtük ki email-ben a kérdőíveket, melyből 33 érkezett vissza kitöltve. A számításokat IBM SPSS Statistics 25 programmal készítettük. Eredményeink alapján elmondható, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját befolyásolja a pedagógus-attitűdje. Több tényező is hatást gyakorol befogadó magatartásukra. Nemek tekintetében nem, viszont életkoruk szerint szignifikáns különbséget tapasztaltunk az integrációt támogató és nem támogató pedagógusok között ($p=0,03$). A SNI tanulókkal kapcsolatos pozitív meglátások a fiatal pedagógusok körében gyakrabban fordultak elő ($p=0,001$). A pedagógia melletti gyógypedagógus végzettség protektív tényezőként szerepelt az integráció vonatkozásában ($p=0,04$). Munkahelyi nehézségeik negatívan befolyásolják a pedagógusok attitűdjét ($p=0,022$). Elmondható, hogy a megfelelő feltételek biztosításával az inkluzív oktatás támogatható, de annak megvalósítása nem csak a pedagógus attitűdjén múlik.

Kulcsszavak: SNI, pedagógus attitűd, munka-érték

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	4
2. Célkitűzés.....	5
3. A témához kapcsolódó szakirodalmak áttekintése; Sajátos nevelési igényű tanulókkal szembeni tanári attitűd-vizsgálatok	6
4. Jogi szabályozás rövid áttekintése.....	16
4.1. SNI tanulót megillető jog	16
4.2. Pedagógusok oktatással közvetlenül összefüggő jogai.....	17
4.3. SNI gyermekek helyzetével, oktatásával kapcsolatos nemzetközi dokumentumok.....	18
5. Fogalmi keret	20
5.1. Sajátos nevelési igény.....	20
5.2. Intelligencia.....	21
5.3. Értelmi intelligencia	23
5.4. Diszkrimináció fogságában, rendkívüli szülői értekezlet	24
5.5. Kirekesztés, szegregáció, integráció, befogadás	25
5.6. Pedagógus-attitűdök	28
6. Vizsgálati anyag és módszer	29
6.1. Kutatási kérdések	29
6.2. Kutatás típusa	30
6.3. Kutatás ideje és helye	30
6.4. Minta bemutatása	30
6.5. Kutatási módszer	31
7. Eredmények bemutatása	31
8. Következtetések	32
9. Javaslatok.....	33
Irodalomjegyzék.....	34

1. Bevezetés

A hazai közoktatás jellemzően a többségi tanulókra fókuszál, a speciális szükségletű tanulók helye nem rendezett az integrált oktatási rendszerben. A probléma többrétű, gyökeres változásokat sürgető, mert a sajátos nevelési igényű (továbbiakban SNI) tanulók száma évről-évre emelkedik. Ugyan vannak jól működő törekvések a helyzetük megoldására országszerte, azonban úgy gondoljuk, hogy a rendszerhiba kiküszöbölése állami feladat lenne. A tanulók társadalomba való beilleszkedésük több szempontból is akadályozott. A legszembetűnőbb az előítélet és a sztereotípa velük szemben, mely a többség tudatlanságából és félelméből fakadó elutasításának a következménye. Míg időnként rendkívüli képességekkel ajándékozzák meg őket, manapság a többségi társadalom megbélyegzése az elsődleges, amivel meg kell küzdeniük a SNI gyermekeknek. Murfitt (2006) szerint, ha gyakrabban tartózkodunk fogyatékkal élő személy társaságában és lépünk velük kapcsolatba, akkor az pozitív irányban változtat az attitűdünkön és elfogadóbbak leszünk velük szemben.

Fontos tényező az is, hogy az egyén viselkedése, gondolkodása, érzelmei hogyan befolyásolják az attitűdjét. „... az intelligencia önmagában semmit nem magyaráz az egyének társadalmi kompetenciája tekintetében, hanem számos más tulajdonság és képesség összefüggésében fejt ki hatását...” (György, 1997)

A szocializáló egyik fő helye az iskola, ahol a gyerekek is a legtöbb időt töltik és éppen ezért rendkívül sokféle interakció zajlik le életük ebben a szakaszában. Gage szerint a pedagógus szerepe a tanításban: információátadó, tanácsadó, fegyelmező, referáló, motiváló, ellenőrző funkciókat tölt be. Egy pedagógus nem csak tanít, hanem különböző társadalmi, szociális normákat is közvetít a gyermek felé, mely kihatással van a gyermek további személyiségfejlődésére. A pedagógus jelleme akár a gyermek egész életére is kihat. A SNI gyermekeknek különleges pedagógiai bánásmódra van szüksége, nem elegendők számukra a normál pedagógiai eszközök, módszerek a tanulási folyamatok elsajátításához. (Anita, 2016) Hangsúlyoznunk kell, hogy mindenkinek joga van ahhoz, hogy közösségi élmények között részesüljön oktatásban. Az integráció megosztja a pedagógustársadalmat. Kevesen támogatják, míg sokan ellene érvelnek. A többségi iskolák pedagógusai bizonytalanok, előfordul, hogy elhatárolódnak az együttneveléstől. Ennek alapja ismereteik hiányában, tapasztalatlanságukban, elutasításukban keresendő. Azonban van arra is példa, amikor a pedagógus észleli a rendellenességet a gyermekben, melyre a téma iránti tájékozottsága, érdeklődése, illetve megfelelő szaktudása teszi képessé. Fontos megjegyezni, hogy ez a fennálló helyzet az egész társadalmat érintő kérdés (oktatás, szociális, egészségügy, stb)

Vizsgálatunkban ezeket az okokat igyekszünk feltárni a pedagógusok válaszain keresztül, hogy melyek azok a problémák, amelyek akadályozzák az integráció megvalósulását. Személyes érintettség is vezérel a kérdés vizsgálata során, saját autista gyermekemnek is keresem a megoldást, hogy a hasonló problémával küzdő szülőtársaim kisgyermekének életminőségét is próbáljuk javítani, megkeresni a problémák okát. Hiszem, hogy jórészt a válasz a pedagógusoknál keresendő.

Hangsúlyozzuk, hogy az érintett tanulók száma folyamatosan emelkedik, ha csak az autizmus spektrumzavarral élőköt tennénk a fókuszba, - a szakemberek becslése szerint száz emberből egy autizmussal él, tehát Magyarországon minimum százezer embert és családjukat érint ez az állapot. Ki kell emelni, hogy jó néhány civil szervezet és néhány eltökélt pedagógus jelentős tevékenységet folytat az érintett gyermekek és felnőttek megfelelő oktatása-nevelése érdekében, akik az inkluzív oktatás mellett tették le voksukat.

2. Célkitűzés

A kutatás célja sosem csak maga a kutatás, hanem a közösség túlélése is. Növeljük a vizsgált jelenségek megismerésének lehetőségét. Tudományos tevékenységek kapcsán szükségszerű a racionalitás, a logikus okfejtés, a bizonyított állítások alkalmazása. (Imre, 2015) A hazai közoktatás-politikán belül eltérések mutatkoznak intézményenként az inkluzív oktatást illetően. Nincs egységes értelmezése sem az együttnevelésnek, sem a fogyatékoság és ezzel együtt az ellátás megállapításának. (Lilla, 2004) A diagnózisok felhígultak, mely tovább bizonytalanította a szakembereket és a pedagógusokat is. Célunk egy hiánypótló vizsgálat lefolytatása, mely során feltárjuk azokat a hiányosságokat, melyek pótlásával elő lehet segíteni az integráció akadályainak elhárítását, így annak megvalósulását. Az integrációt a pedagógus-attitűd tükrében vizsgáljuk. A pedagógusok csoportja nehezen megközelíthető, elérhető. A vizsgálat kapcsán szeretnénk képet kapni arról, hogy a magyarországi általános iskolákban dolgozó tanítóknak és tanároknak milyen szükségleteik vannak, milyen típusú segítségre van szükségük ahhoz, hogy támogassák és részt vállaljanak az iskolai integrációban. A Magyar Szakértői Bizottság csak olyan közoktatási intézményt jelöl ki SNI tanulók fogadására, melyek Alapító Okiratuk szerint is befogadó intézmények. Célunk megismerni azt is, hogy az intézmény minősítettsége határozza meg, vagy maga a pedagógus hozzáállása, attitűdje az integráció meglétét.

- Feltételezésünk szerint a fiatalabb korosztály rugalmasabb, befogadóbb az SNI gyermekek oktatását illetően, mint az idősebb pedagógus korcsoport. Ez adódhat mind a türelmükből, mind a modernebb szemléletükből adódóan.
- Feltételezzük, hogy azok a pedagógusok, akik felkészültek, ismereteik megfelelőek elfogadóbbak az integrációval kapcsolatban.
Feltételezzük, hogy a pedagógusok pozitív és negatív tapasztalataik, jelenlegi helyzetük szintén befolyásoló hatással van.
- Feltételeztük, hogy azok a válaszadók, akik a pedagógus végzettségük mellett gyógypedagógiai szakképesítés birtokosai is, pozitívan gondolkodnak az integrációról.
- Feltételezzük, hogy fenntartó szerint is különbségeket tapasztalunk, azaz az egyházi/alapítványi iskolákkal kapcsolatban (ahol nincsenek anyagi gondok, ott gördülékenyebben telnek a napok, boldogok a tanárok, boldogok a diákok).

A többségi oktatás folyamatos változásai miatt sokan csak most kezdenek el ismerkedni a SNI gyermekek ellátásának megoldatlanságával. Ezek a gyerekek régen is léteztek kis létszámú felzárkóztató osztályokban, illetve a padsor elején, a számárpadban. Ők voltak azok, akikkel „nem tudtak mit kezdeni, mert rosszak voltak”. Ahhoz, hogy létrejöjjön az integráció, a közoktatás egész rendszerének szüksége van szerkezeti változtatásra. (Gábor, 2000) Az együttnevelés nem csak oktatáspolitikai kérdés, hanem társadalompolitikai cél is. (Krisztina, 2016) Hálás vagyok a vizsgálatnak, mert engem is megváltoztatott. Fő célunk az volt, hogy képet kapjunk arról, mivel tudunk hatni a pedagógusok attitűdjére, miben tudjuk őket segíteni, hogy az integrációt preferálják a szegregációval, illetve az egyéni tanrenddel szemben. A SNI gyermekek életminőségének javítása egészségfejlesztési és egészségnevelési vagyis népegészségügyi feladat. A teljes testi, lelki, szellemi és szociális jóllét állapotához mindenkinek szüksége van közösségre. Az ember lényegében társas lény, ezért természetes igénye a közösségi lét, a közösségben való létezés, a közösségben való tanulás.

3. A témához kapcsolódó szakirodalmak áttekintése; Sajátos nevelési igényű tanulókkal szembeni tanári attitűd-vizsgálatok

A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatását a mai napig egyfajta misztikum lengi körül. A téma rendkívül sokrétű, több szereplő befolyásolja a történések folyamatát, és a meghozott döntések az érintettek egész életére kihatással vannak.

Számos külföldi tanulmány született az integráció, illetve inkluzív oktatással kapcsolatban, idehaza már kevesebb.

Az egyik ilyen külföldi tanulmány Odgerel Dandii 2022 decemberében megjelent értekezése, melyben bemutatja Mongóliában végzett vizsgálatát; a pedagógusok fejlődési fogyatékosagra vonatkozó attitűdjét próbálta feltárni az autizmus spektrumzavar és ADHD diagnózissal rendelkező tanulók vonatkozásában. Mongóliában a speciális oktatás csak a testi fogyatékkal élő gyermekekre korlátozódik. További problémaként merül fel, hogy a mongol tanárok ezeket a fejlődési rendellenességeket nem SNI állapotként értelmezik, hanem csak tanulásban akadályozott körülményként, mint nálunk a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek esetében. Mindez befolyásolja a tanárok attitűdjét és az oktatási ellátás mikéntjét. A vizsgálat idején 1847 látási, hallási, értelmi és ortopédiai fogyatékosággal élő gyermek van 6 speciális iskolában, amelyek mindegyike Ulánbátorban van. Tudományos és Oktatási Minisztérium a nyilvántartási statisztikáihoz a pedagógusok által kitöltött kérdőívek válaszainak kiértékelésével méri fel az attitűdjüket. A fogyatékosággal élő gyermekek száma attól függően változik, hogy a tanárok hogyan értelmezik a fogyatékosági kategóriákat. A tanulmány elsődleges célja az volt, hogy azonosítsa az oktatási rendszerben a SNI gyermekeket, valamint meghatározza ezen gyermekeket oktató pedagógusok támogatását a tanítási módszereikben. Összesen 383 pedagógus vett részt a vizsgálatban városi, vidéki és tartományi iskolákból (közülük 172 pedagógus Ulánbátorból). A pedagógusok kérdőívre adott válaszaik alapján jobb szeretnék az érintett diákokat otthon tudni, főleg az első évfolyamosokat, mert a későbbi évfolyamoknál (4., 5. osztály) a szülői felügyelet sem működik rendeltetésszerűen. Csökken a szülői felügyelet az osztályszint haladásával.

A mongol tanárok kevés ismerettel rendelkeznek ezekről a fejlődési rendellenességekről. A speciális iskolákban dolgozó tanárookra jellemzőbb inkább, hogy ismerik az állapotokat valószínűleg munkájukból kifolyólag és szakképzéseken való részvételükből adódóan. Több érintett gyermek diagnosztizálatlan marad, mert sem a szülők, sem a tanárok nem ismerik fel a kezdeti tüneteket, így nem kerül a gyermek diagnoszták elé. Nem kapják meg a különleges bánásmódot, mely a későbbiekben súlyos alkalmazkodási, tanulási problémákhoz vezethet. A felmérés kimutatta, hogy a tanárok koncentráltabbak oktatás során, így nem tudnak odafigyelni az autista vagy ADHD-s tanulóra, nem tudnak segíteni a SNI gyermeknek, nem tudnak neki speciális körülményeket biztosítani ahhoz, hogy ő is tudjon haladni a normál tantervnek megfelelően, tehát nem képesek a differenciál módszer alkalmazására. (Dandii, 2022)

A pedagógusok attitűdjének felmérése során rendkívül fontos szem előtt tartani a pedagógusok objektív, illetve szubjektív beállítottságát az inkluzív oktatást illetően. A differenciál-módszert alkalmazó pedagógus a szakma csúcsa. Leginkább beállítottságuk, illetve szakmai ismeretük, tudásuk határozza meg őket állásfoglalásukban a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának tekintetében. 1956. december 21-én diplomáciai kapcsolatokat létesített Mongólia és Indonézia. A két ország iskolai rendszere is hasonló, ahogy az inkluzív oktatás megvalósítására való törekvésük is. Kieron Sheehy és munkatársai indonéziai inkluzív oktatást vizsgálták a pedagógus-attitűd tükrében 2017-ben. A kutatás 267 indonéz tanár kérdőívre adott válaszait gyűjtötte össze, és hasonlította össze a befogadó, speciális valamint az általános iskolákban dolgozó pedagógusok episztemológiai és pedagógiai meggyőződésükre adott válaszaival. Az eredmények azt mutatták, hogy az inkluzív iskolák tanárai erősebb társadalmi konstruktivista meggyőződést mutattak, mint az általános iskolákban dolgozó pedagógustársaik. Azonban a tanárok episztemológiai meggyőződése, nem pedig az iskola típusa vagy tapasztalata volt az inkluzív oktatással kapcsolatos meggyőződésük jelentős meghatározója. A domináns episztemológiai kutatás módszere: az önbevalláson alapuló kérdőívek. A kérdőívet egy országos tanári konferencián osztották ki a kelet-jávai Surabayában, ahol Indonézia egész területéről érkeztek tanárok. Becslések szerint 420 tanár vett részt a konferencián, közülük 267-en küldtek vissza egy kitöltött kérdőívet, ami hozzávetőlegesen 63,5%-os válaszadási arányt eredményezett. A különböző kultúrák episztemológiai kutatásai során a kutatók jellemzően a komponensek feltáró származtatását követik többszörös regressziós elemzéssel, hogy felmérjék prediktív értéküket. Az osztálytermi pedagógia szempontjából fontos különbséget tenni a konstruktivista és a társadalmi konstruktivista meggyőzések között. A különböző episztemológiai meggyőződésű tanárok ennek megfelelően különböző módon tanítják osztályaikat, és ez különösen fontos kérdés a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek tanításakor. (Sheehy, 2017)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásának fejlesztéséért (European Agency for Development in Special Needs Education) Program statisztikái szerint Görögországban minden 43. gyermek autizmus spektrumzavarral küzd. Mongol és indonéz tanulmányokhoz hasonlóan görög kutatók is igyekeztek felmérni a pedagógusok hozzáállását érintett gyermekek oktatásához. H. Tsakiridou és munkatársai a görög tanárok attitűdjét vizsgálta sajátos nevelési igényű tanulókkal szemben 2014-ben. A minta 416 óvodai, általános és középiskolai pedagógusból áll. Az eredmények azt mutatják,

hogy általában a tanárok pozitív hozzáállást igyekeznek kialakítani az inkluzív oktatáshoz. Görögország az Európai Unió előírásainak megfelelően 2000-es évek elejétől folyamatosan dolgozik az integráció erősítésén, az inkluzív oktatást a 2008. évi 3699. törvény vezeti be a közoktatásba. Az elmúlt években kiterjesztették minden tanulóra. A tanárok speciális oktatást végeznek, ezért fontos a sajátos nevelési igényű tanulókkal szembeni attitűdjük vizsgálata. A sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos tapasztalatok segítik a pedagógusokat abban, hogy hatékony módszereket tudjanak kidolgozni érintett gyermekek oktatására. Ezek a módszerek teszik képessé őket a differenciálásra. A vizsgálat eredményei szerint a női pedagógusok jobban támogatják a sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív oktatását. Egy másik érdekes megállapítás, hogy a korábbi gyógypedagógiai szemináriumokon való részvétel pozitív hatással bír a tanárok befogadó attitűdjére, tehát prediktív tényezőként szerepel a vizsgálatban. (Tsakiridou, 2014)

1990-es évektől kapott egyre nagyobb hangsúlyt a koreai inkluzív oktatás fejlesztése, mely azóta is több jogi illetve pedagógiai reformon ment keresztül. Módszerüket illetően a speciális és a hagyományos iskolák integrációját helyezik előtérbe. Yoon-Suk Hwang készített egy átfogó elemzést az inkluzív oktatás gyakorlati megvalósításáról és az azt körülvevő kihívásokról, a pedagógiai, társadalmi és politikai tényezők komplex kölcsönhatásának figyelembevételével. A Koreai Köztársaság általános iskoláiban vizsgálta azokat a pedagógusokat, akiket bevontak a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatási programjába 2011-ben. Ez a tanulmány 33 szülői általános iskola tanárának hajlandóságát vizsgálta. Az eredmények azt mutatják, hogy az általános iskolai tanárok 41,37%-a pozitívan viszonyult az érzékenyítő programokhoz, míg 55,16%-uk nem volt hajlandó ténylegesen részt venni rajtuk. A kérdőív segítségével kapott mennyiségi adatokat kiegészítették az interjúk során nyert minőségi adatokkal. Az interjúk középpontjában a pozitívumok álltak, valamint a befogadás negatív hatásai, és az inkluzív oktatási programok végrehajtásával kapcsolatos problémák. A Koreai Köztársaságban a speciális oktatás előmozdításáról szóló törvény ingyenes közoktatást írt elő a fogyatékkal élő gyermekek számára 1977 óta. A törvényt azóta módosították és kiterjesztették, hogy az a következőkkel kapcsolatos számos kérdésre kiterjedjen: befogadás, például a diákok jogai, a szülők/gondozók jogai, és a programok köre a fogyatékkal élő hallgatók számára legyen elérhető. Az általános attitűdök a befogadás irányába nem egyelők a fogyatékkal élő diákok tanítására való konkrét hajlandósággal. Több mint fele a tanároknak nem értett egyet vagy határozottan nem értett egyet azzal a kérdéssel, hogy hajlandóak-e tanítani egy fogyatékkal élő diákot befogadó oktatási környezetben a

következő tanévben. A tanárok bizonytalanok a szakmai tudásbázisukban, mert nem tudják, hogyan kell gondoskodni a fogyatékossgal élő diákokról az osztályteremben. Az inkluzív oktatás minden ország oktatáspolitikájában kihívást jelent. (Hwang, 2011)

Magyarországon először 2005-ben foglalták rendeletbe a sajátos nevelési igényű gyermekekre vonatkozó oktatási szabályokat. Ezt megelőzően már voltak kísérletek az együttnevelésre, integrációra. Egyik legmeghatározóbb tanulmányt Gosztonyi Katalin pedagógus és kutató végezte, aki kísérletet indított már az 1980-as évek végén, 1990-es évek elején az integrált oktatásra. Munkásságával elsőként járult hozzá, hogy sajátos nevelési igényű gyermekek hagyományos iskolai közösségben tanulhassanak. Célja az volt, hogy az érintett gyermekek ne szegregálva, külön intézményekben tanuljanak, hanem korcsoportjuknak megfelelő neurotipikus társaikkal együtt. S. Tóth és Gosztonyi integrációs kísérletet végeztek autizmussal élő tanulókkal 2003-ban. Létre akartak hozni egy speciális csoportot az Autizmus Kutatócsoport Általános Iskolájához közel, ahonnan különböző órákra hordják a kijelölt tanulókat többségi általános iskolába. Három gyermeket hordtak át rendszeresen órákra a Deák Diák Iskolába. Felkészítették a diákokat, szülőket és pedagógusokat is, akik részt vettek a programban. Kialakították a megfelelő környezetet is a három sajátos nevelési igényű gyermek fogadására. A résztvevők folyamatosan tartották egymással a kapcsolatot. Az egyik gyermek 5. osztályos volt, a másik két gyermek pedig első volt. A programban résztvevő tanárokat előadással érzékenyítették a vizsgálathoz. Felméréseket (kérdőívek), és fejlesztési terveket készítettek annak érdekében, hogy a gyermekek integrálása minél eredményesebb legyen (Theo Peeters-féle informális felmérés, Kathleen Quill-féle szociális és kommunikációs készségek felmérése, Vineland-teszt). Önállóságra próbálták őket ösztönözni kortársaik környezetében. Szociális interakciókba helyezték őket. Egy évig vizsgálták a három érintett gyermeket ebben a közegben. A sok vizsgálat ellenére az integráció kapcsán a mai napig tele vannak a szakemberek kérdésekkel. Biztos, hogy az lenne a legjobb megoldás érintett gyermekeknek? A pozitív eredmények mellett sajnálatos módon keletkeznek negatív következmények is. Nem minden sajátos nevelési igényű gyermek integrálható sérülés nélkül. Azonban a vizsgálat szakemberei úgy gondolják, hogy a fent leírt módszer az egyik járható útja az integráció megvalósításának. (Nóra, 2003/3)

Szabó Diána Magyarország egyik elismert kutatója és szakértője az inkluzív oktatás területén. Munkássága jelentős hatással volt a magyar közoktatási rendszer fejlesztésére. Olyan pedagógiai modellt készített, melynek lényege az esélyegyenlőség és méltányosság.

Pedagógiai, szociológiai és pszichológiai aspektusokat ötvöz. Látteleket készített 2014-ben a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. A tanulmányban a Közép-magyarországi régió közoktatási intézményeiben (általános és középiskola) oktató pedagógusok (n=315) attitűdjét vizsgálta. A vizsgálat központi kérdése az volt, hogy a pedagógusok mennyire befogadóak sajátos nevelési igényű tanulókkal szemben, illetve hogy vélekednek az integrációról. A negatív attitűdöket helyezte előtérbe és azokat hasonlította össze demográfiai, objektív és szubjektív háttérváltozókkal. Kérdőíves technikát és attitűdvizsgálatot alkalmazott a befolyásoló tényezők feltárására. Az eredmény szerint a pedagógus tapasztalata az integrációban kedvezően hat az előítéletesség csökkentésére. A kutatási eredmények sorra azt igazolták, hogy az intézményi szinteken felfelé haladva magasabb évfolyamokban csökken a pedagógusok befogadó kedve. Az életkor és a pályán eltöltött évek száma egyre kevésbé befolyásolja a pedagógusok szolidaritását, ellenben a tapasztalat a SNI tanulók integrált nevelésében, oktatásában, továbbá a speciális szakismeret döntő jelentőségű az attitűd formálásában. (Diána, 2016)

Jászi Éva szintén neves pedagógus és kutató. Szabó Diánához hasonlóan az inkluzív oktatás és a pedagógiai reformok területén végzett munkásságával vált ismertté. Elsősorban az együttnevelés elméleti és gyakorlati megvalósításának fejlesztésével foglalkozik. Differenciál-módszer elsajátításának alapjait fektette le. Olyan szakmai programokat, oktatási módszereket dolgozott ki, melyek elősegítik a különböző képességgel rendelkező gyermekek együtttanulását. 2013-ban egy tanulmányt készített a pedagógusok integrációról alkotott szemléletéről. Az integrációt preferáló szakemberek véleménye szerint a neurotipikus és a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelése előfeltétele az inklúciónak. A tanulmány azt tűzte ki célul, hogy feltárja a pedagógusok szemléletét az integrációt illetően, hogyan vélekednek képzettségükről, tapasztalataikról. A kutatásban főként kvalitatív, és részben kvantitatív kutatási módszereket alkalmazott, de elsősorban az adatok mögötti összefüggések feltárására és bemutatására törekedett.

Az eredmények elemzése során kiderült, hogy a pedagógusok nem rendelkeznek kellő mennyiségű ismerettel ahhoz, hogy tudják gyakorolni az integrációt. Elméletben egyet értenek az inkluzív oktatás szükségességével, gyakorlatban nem szorgalmazzák annak megvalósítását félelmeik, fenntartásaiak miatt. A pedagógusok több akadályát is látják az integráció kiterjesztésének. Tanulmányaik során nem kaptak kellő felkészítést a differenciált oktatásról, valamint akadályozzák őket a magas osztálylétszámok is. A tárgyi feltételek mellett többnyire a szakmai hiányosságokra hívják fel a figyelmet. Az inklúzióra való

hajlandóságot a pedagógusok képzettségén és személyiségén kívül meghatározza az, hogy milyen tapasztalatokkal rendelkeznek a fogyatékkal élők állapotával kapcsolatban. Azok a pedagógusok, akiknek már van az integrációval kapcsolatban gyakorlati tapasztalatuk is, ők akkor is támogatják az integrációt, ha nehézségek merülnek fel a megvalósításban. A vizsgálat egy olyan kutatást tár fel, amely félig strukturált interjúk elemzésével mutatja be a közoktatás különböző területein dolgozó pedagógusok integrációról alkotott véleményének jellemzőit. Az interjúknak köszönhetően kiderül, hogy a pedagógusok szívesen hárítják másra az integráció feladatát szakképesítésük hiányára hivatkozva. Inklúzióval kapcsolatos attitűdjük még mindig elutasító. (Éva, 2013)

A magyar speciális pedagógia egyik fontos alakja Hüse Lajos, aki kutatásaiban szintén a befogadó nevelésre helyezte a hangsúlyt. Tanulmányaival az volt a célja, hogy megértesse a pedagógusokkal az inkluzív oktatás jelentőségét, a társadalomba való beilleszkedés sikerességének tükrében. Pedagógiájának központi eleme a társadalmi integráció. Pedagógusok képzésére külön hangsúlyt fektetett munkássága során, hogy megtanulják kezelni a különböző képességű diákokat. A szakmai felkészültség elengedhetetlen az inkluzív oktatás sikeres megvalósításához. 2014-ben fogyatékkal élő gyermekek inkluzív nevelésével kapcsolatos tanári attitűdöket vizsgálta Nyíregyházán. A "Csengetés mindenkinek" program célja a tolerancia, az esélyegyenlőség, és fenntarthatóság. A Down Egyesület által létrehozott nemzetközi projekt a fogyatékkal élők integrációját segíti elő és együttműködésre ösztönözné a különböző társadalmi csoportokat. A tanulmány az értelmi fogyatékkal élő gyermekek életminőségét befolyásoló állapot által kiváltott, az inkluzív oktatást támogató vagy gátló tanári attitűdök egymásra szerveződését vizsgálja, nyíregyházi mintán. Down-szindrómás gyerekeket integráltak az egyesület önkéntesei kiválasztott óvodákba és alsó tagozatos általános iskolai osztályokba ép értelmű gyermekek közé. Egy csoportba egy fő érintett gyermeket vittek heti egyszer 6-8 héten keresztül jellemzően olyan órákra, ahol nem a tanulása volt a főszerep (kézműveskedés, zene, torna). A program előzetes felmérésében 1006 tanuló és 601 tanár, a hatásvizsgálatában a bevont intézmények 686 tanulója, valamint 251 tanára vett részt. A hatásvizsgálat kiterjedt továbbá egy, a fogyatékkal élő gyerekek egy részét kibocsátó speciális oktatási intézményre, valamint egy további általános iskolára, mely a vizsgálat kontrollcsoportjaiként funkcionáltak. A program pozitív hatással volt az attitűdökre, valamint a pedagógusok is vállalkozóbb szelleműek lettek, nyitnak az integráció felé. Végezetül elmondható, hogy a „Mindenkinek becsengettek!” program egy alappillére a közösségi interakcióknak és a társadalmi elfogadottságnak. (Lajos, 2018)

Az esélyegyenlőség hírnöke Kállai Gabriella is, aki szerint minden gyermek számára hozzáférhetővé kell tenni az oktatást. Minden gyermeknek, függetlenül a képességeitől vagy hátrányos helyzetétől, biztosítani kell az egyenlő bánásmódot, az oktatást. A teljesítmények közötti különbséget, illetve hátrányos helyzetet nem problémaként, hanem értékként kezeli. A szocializáció elősegíti a gyermek társadalomba való beilleszkedését, és ehhez az iskola színtere a legmegfelelőbb, a szocializáció elsődleges színtere, melyben a gyermeket olyan interakciók érik, melyek segítik az iskolai közösségben való részvételét, integrálódását. Részletesen kidolgozta a befogadó nevelés fogalmát és elméletét. Munkatársaival az európai inkluzív oktatást vizsgálták. Európai kvantitatív és kvalitatív vizsgálati adatokat mutatnak be a hazai elemzések mellett. Nem egységes globálisan a sajátos nevelési igény fogalomköre. Ahány állam, annyiféle jogi szabályozás, így államonként más és más a SNI fogalmához tartozó törvények és rendeletek tartalma. Ugyanez vonatkozik az ellátásra is. A világ több országában nem működnek megfelelően a statisztikát végző szervezetek sem, az adatok és az információk többsége elveszik, mert nem rögzítik vagy nem is rendelkeznek adattal egyáltalán. Csak azok a gyermekek ismertek, akik neve bekerül a rendszerbe, de vannak gyerekek, akik fel sem kerülnek a SNI térképre, mert elkerülik a rendszert. SNI tanulók száma esetén a vizsgált 32 állam átlagos mutatója 2018-ban 4,75% volt. Az adatok igen nagy a szórást mutatnak, 1% (Svédország) és 25% (Skócia, UK) között mozognak. A legtöbb országban a sajátos nevelési igényű gyermekeknek többféle lehetőségük van a tanulás megvalósítására. Tanulhatnak integráló intézményekben neurotipikus társaikkal együtt vagy ugyanebben az intézményben elkülönítve kis létszámú osztályokban vagy szegregált intézményekben, végső megoldásként pedig nem formális keretek között, egyéni tanrendben. Az oktatási rendszeren belül létrejövő együttnevelés szemlélete hazánkban egyáltalán nem magától értetődően a pedagógiai kultúra része. A kezdeti várakozásokat és félelmeket az oktatáspolitikai kiemelt fejlesztési és pályázati programokkal igyekezett befolyásolni, országos szintű integrációs programok indultak. Az inkluzív nevelésre és sajátos nevelési igényre vonatkozó szakpolitikák és gyakorlatok az Európai Unió államaiban sokat fejlődtek, ugyanakkor nem választhatók el az egyes országokra jellemző sajátos kontextusoktól, ezért ma is nagyon különbözőek. Az integráción túlmutató inklúziós modellben a problémák elsődleges megoldása az osztályteremben tanító pedagógus kezében van, ugyanakkor speciálisan képzett szakemberek bevonása is szükséges. Az inkluzív iskola egyénre szabott tanítási stratégiákat javasol, amelyek túlmutatnak a hagyományos osztály keretein, annak érdekében, hogy megfeleljenek minden gyermek igényének. (Gabriella, 2021)

Orbán-Sebestyén Katalin az inkluzív pedagógia elismert szakembere. Ő is nagy mértékben hozzájárult a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjának megvalósítására tett kísérletekhez. Bár a szakember szakterülete a fogyatékkal élő sportolók, részletes vizsgálattal igyekezett bemutatni a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelését, illetve az őket oktató pedagógusok attitűdjének lehetőségeit. Munkatársaival egy attitűdvizsgálatot végeztek a pedagógusok fogyatékossgal élő személyek iránti érzékenyítéséről Közép-Európai régióban, mely 2021-ben jelent meg. A többségi társadalom fogyatékossgal élő személyek iránti attitűdje nagymértékben befolyásolja az érintettek életvitelét és lehetőségeit. A különbözőségek, így a fogyatékossgal elfogadásának egyik leghatékonyabb eszköze a megfelelő irányú és mértékű attitűdváltozás létrehozása, amelynek egyik leghatékonyabb módja az érzékenyítés, amellyel lehetőség nyílik tudatosan hatni és a tapasztalatok bővülésével létrehozni egy pozitív szemléletváltást a fogyatékossgal élő emberek környezetében élők körében. Ebben a folyamatban a család, a barátok, az iskolatársak – és nem utolsósorban – a pedagógusok szerepe meghatározó. Tanulmányban bemutatják, hogy egy fogyatékossgal élő emberek iránti érzékenyítő program milyen attitűdváltozásokat okozhat általános iskolában dolgozó magyarországi és magyar anyanyelvű erdélyi és felvidéki pedagógusoknál. A nemzetközi attitűdváltozást vizsgáló kérdőívet két alkalommal töltötték ki a pedagógusok. Először az érzékenyítő program előtt, majd közvetlenül a program után, hogy érzékelhető legyen az, hogy milyen attitűddel rendelkeztek eleinte és hogyan és milyen mértékben változott attitűdjük a program végére. A vizsgálat során beigazolódott, hogy minél képzetesebb a témával kapcsolatosan a megkérdezett, annál kisebb mértékű attitűdváltozást okozott nála az érzékenyítő program. Érzékenyítés kiterjesztésén a hangsúly. (Katalin, 2021)

Kovács Edina és munkatársai a pedagógushallgatók véleményét vizsgálta az együttnevelésről, valamint a fogyatékossgal együtt élő személyek iránti attitűdjét vizsgálták 2018-ban a Debreceni Egyetemen. A vizsgálatban 101, osztatlan tanárképzésbe, illetve óvodapedagógus képzésbe járó hallgató vett részt. Az adatfelvétel papíralapú kérdőívvel, valószínűségi mintavétellel történt 2018 októberében és novemberében. Az elmúlt két évtized során egész Európában egyre fontosabbá vált a sérült egyének minél korábbi felkészítése a társadalmi integrációra, ezáltal kiemelt szerepet kapott az óvodák, iskolák nevelési, fejlesztési gyakorlata. Az érzékszervi sérüléssel élőket sokkal inkább találják integrálhatónak, mint például a mozgáskorlátozottsággal vagy értelmi akadályozottsággal élőket. Az együttnevelés akkor lehet hatékony, ha ahhoz a megfelelő feltételek is rendelkezésre állnak, ellenkező esetben csupán az akadályozott gyermekek és nem akadályozott társaik együtt élő halmaza

jön létre. Az együttnevelés objektív feltételei közé sorolják a szakemberek a megfelelő jogszabályi háttérrel és a tárgyi feltételek meglétét. A kapott eredmények szerint a tanár szakos hallgatók kevesebb, mint fele (46%-a) véli úgy, hogy nem kapott elegendő elméleti ismeretet a képzése során, noha a speciális nevelési igényű diákokkal foglalkozó kurzusuk a harmadik évfolyamon teljesítendő. A kérdezett hallgatók 57,3 százaléka egyetért azzal az állítással, hogy aránytalan terhet ró egy pedagógusra, ha csoportjában vagy osztályában speciális nevelési igényű gyermekek vannak. Valamivel több, mint egyharmaduk nem szívesen dolgozna integráltan nevelő osztályban vagy óvodai csoportban. A hallgatók többsége az autista, illetve az egyéb pszichés fejlődési rendellenességgel bíró gyermekekről gondolják, hogy nem integrálhatóak, és idesorolják a halmozottan sérülteket is. Többségükben a szegregált nevelés mellett voksoltak. A hallgatók csaknem hat tizede gondolja úgy, hogy aránytalan terhet ró egy pedagógusra, ha sajátos nevelési igényű gyermekkel kell dolgoznia, ebben sem volt eltérés az óvodapedagógus és a tanár szakos hallgatók között. Hiányzik a gyakorlatba való átvezetés. Kevésnek érzik az elméleti tudást. A vizsgálat eredményei összességében azt mutatják, hogy a megkérdezett pedagógushallgatók az együttnevelésnek főként az árnyoldalait látják. Ezt erősíti meg az is, hogy saját leendő gyermekét mindössze 42 százalékuk járatná integráltan nevelő csoportba vagy osztályba. Úgy tűnik tehát, hogy az inkluzív nevelés egyik lényeges feltételét: a leendő pedagógusok felkészültségét és attitűdjét a jelenlegi képzés során nem sikerül kellően fejleszteni. (Edina, 2019)

Szemereiné Szigethy Enikő munkásságát elsősorban társadalomtudományi és pedagógiai vizsgálatok területéről ismerhetjük. Kutatásokat végzett többek között pedagógiai, szociológiai és pszichológiai tudományok területein. Oktatási stratégiákkal, pedagógiai attitűdökkel foglalkozott kutatásai alatt. Kutatásaiban kiemelt figyelmet szentel a tanulók szociális helyzetére, mely nagyban befolyásolja a pedagógusok és diákjaik közötti kapcsolatot. 2016-ban a Somogy megyei többségi általános iskolában figyelte meg a pedagógusok befogadó attitűdjét. Az integráció/inklúzió jogi háttére adott Magyarországon. A hatályos jogszabályok, illetve rendeletek körültekintően garantálják az SNI gyermekek, tanulók nevelésének, oktatásának személyi és tárgyi feltételrendszerét. A jogi háttér ellenére mind az érintett fenntartók, pedagógusok, mind a szülők és a gyermekek között sokan elégedetlenek a hazai befogadási gyakorlattal. Magyarországon az SNI tanulók ellátása diagnosztikus-központú. Alapja a szakértői vélemény, amely a sajátos nevelési igényt meghatározza. Hátráltató tényező a tanárok felkészületlensége, a felelősség áthárítása. A motiváció után a tanítás kulcskérdése az alkalmazott módszerekben rejlik. A tanterv, az

egyéni fejlesztési terv a tanulási folyamatban egyfajta szabályozó kontrollfunkciót tölt be. Intézménye válogatja, hogy bekerül-e, és ha igen, milyen formában a képzési tematikába a speciális ismeretre vonatkozó témakör. Összességében megállapítható, hogy az intézmények ismerik a törvényi rendelkezéseket. A pedagógusok nagyjából azonosulnak az együttnevelés eszméjével, de úgy érzik, hogy túl nagy terhet ró rájuk a hétköznapi munkájuk során. A sikertelen integrációs gyakorlat az iskolák népszerűségét is csökkenti. A pedagógusok rendelkeznek bizonyos speciális ismerettel, amelyet kisebb mértékben a felsőoktatásban, nagyrészt a továbbképzéseken sajátítanak el, de ezt nem tartják elegendőnek a különféle sérült tanulók neveléséhez. Ha a tanárképzés biztosítaná a speciális ismeretek megszerzésének lehetőségét, ha átgondolt, célirányos továbbképzéseken vehetnének részt a pedagógusok, ha a módszertani ajánlások túlnőnének a jogszabályi kereteken, és a szükséges anyagi kondíciók rendelkezésre állnának a gyakorlati megvalósításhoz, akkor lenne esély arra, hogy a befogadást ne aránytalan teherként, hanem szép szakmai kihívásként éljék meg a többségi pedagógusok. (Enikő, 2018)

4. Jogi szabályozás rövid áttekintése

Alapvető jog az oktatáshoz való hozzáférés mindenkinek. A köznevelésről szóló törvényben a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása kiemelt helyet foglal el. Viszont ezt a legnehezebb megvalósítani. 2008 óta folyamatosan módosul a rendelet. Sajnálatos módon még nem működik az úgynevezett „integrációs protokoll”, amely a SNI gyermeket nevelő szülő, az iskolák, a különböző segítő intézmények és szakemberek együttműködését koordinálja, a feltételek meglétét garantálja. Minden SNI gyermeket a közoktatási jogainak érvényesítésében sérelem ér.

4.1. SNI tanulót megillető jog

A sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók jogosultak az állapotuknak megfelelő oktatási, gyógypedagógiai és konduktori ellátásra. A különleges ellátást a szakértői bizottság szakmai véleményének megfelelően kell biztosítani. (Hivatala, 2020) Elmondhatjuk, hogy a SNI gyermekek és szüleik a magyar köznevelés/közoktatás legkiszolgáltatottabb tagjai. Sokszor a szülők sincsenek tisztában gyermekük jogaival, ezért többnyire civil szervezetekhez fordulnak védelemért. Vannak már a témára specializálódott ügyvédek, jogászok, a családokat mégis többnyire sorsukra hagyja a közoktatás. Miután megállapítja a szakértői bizottság a

gyermek fogyatékoságát, onnantól megszűnik a szülő önállósága gyermeke sorsának döntéshozójaként. A döntéshozatalba bekapcsolódnak immár szakszervezetek is (pedagógusok, gyógypedagógusok, orvosok). A gyermekvédelem nem hagyja magára az érintett gyermeket abban az esetben, ha a szülők nem működnek együtt. Közbelépnek.

A közoktatási törvény 30. § (1) bekezdése kimondja, hogy a SNI gyermeknek, tanulónak joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították. A szakértői bizottság közreműködése nem csupán azért fontos, mert a szülő segítségére lehet a megfelelő intézmény kiválasztásában, hanem mert jogi hatással és a közoktatási törvény szerinti esetekben a szülőre, a tanulóra és az intézményekre is kötelező erővel bíró szakértői véleményt csak a vonatkozó jogszabályban meghatározott szervek, az abban foglalt eljárási szabályok betartásával bocsáthatnak ki. Jelenlegi álláspont szerint a vizsgálaton való részvétel a gyermek különleges gondozáshoz való joga érvényesülésének alapvető feltétele. Hatékonyan segítheti a gyermek fejlődését, ha a szülő és a szakértői bizottság együttműködik. „A szülők tájékoztatása a tanulási képességet befolyásoló rendellenességről, a fejlesztési lehetőségekről, a rendelkezésre álló iskolákról a szakértői bizottság feladata. A szakértői bizottság a fenntartói adatszolgáltatási kötelezettség alapján összeállított, a SNI gyermekek, tanulók ellátásában részt vevő köznevelési intézmények jegyzéke alapján tájékoztatja a szülőt azokról a lehetőségekről, amelyek alapján SNI gyermeke a korai fejlesztésben és gondozásban, az óvodai nevelésben, fejlesztő nevelésben- oktatásban részt vehet, tankötelezettségének eleget tehet.” (Hivatala, A sajátos nevelési igényű tanulók jogainak érvényesülése, 2003) Az egészségügyi szakemberek vizsgálataira is szükség van az ellátás megállapításához, de nem lehet teljes mértékben arra támaszkodni a szakértői bizottsága vizsgálatát figyelmen kívül hagyva. Leggyakoribb oka a bizottság kizárása a szülők részéről a félelem, hogy gyermeküket „megbélyegzik”. A szülő döntési joga számos kérdésben korlátozott, mivel ezeknek a tanulóknak a nevelése-oktatása, fejlesztése kizárólag a szakértői véleményben foglaltaknak megfelelően történhet. Az együttműködés hiánya minden esetben a tanuló oktatási jogainak sérelméhez vezet.

4.2. Pedagógusok oktatással közvetlenül összefüggő jogai

A pedagógusokat is érhetik jogsértések. „A közoktatási törvény 19. § (1) bekezdés a) pontja alapján a pedagógust munkakörével kapcsolatban megilleti az a jog, hogy emberi méltóságát, személyiségi jogait tiszteletben tartsák. A közoktatási törvény 19. § (1) bekezdés e) és f)

pontja kimondja, hogy a tanulók munkájának értékelése, teljesítményük minősítése a pedagógus joga. A pedagógus ezen autonómiája azonban nem korlátlan: határait a törvény más rendelkezései, többek között a szülők és tanulók jogai jelölik ki. A közoktatási törvény 70. § (1) bekezdése szerint az érdemjegy, illetőleg az osztályzat megállapítása a tanuló teljesítményének, szorgalmának értékelésekor, minősítésekor nem lehet fegyelmezési eszköz. (Hivatala, Pedagógusjogok, 2000)

Egyes települések, különösen a kisebbek, nem mindig rendelkeznek a szükséges feltételekkel ahhoz, hogy a SNI tanulók számára a kötelező oktatást biztosítani tudják. Előfordulhat, hogy az önkormányzat nem tud biztosítani megfelelő gyógypedagógust, és a lakóhely közelében sincs a gyermek fogyatékoságának megfelelő oktatási intézmény. „A kérdés a pedagógusok oldaláról azzal egészülhet ki, hogy bár a szakértői bizottságok sok "más fogyatékos" gyermek oktatását integráltan, normál osztályban javasolják megoldani, nincs minden pedagógus felkészülve az ezzel együtt járó kihívásokra, képesítésük sok helyütt nem terjed ki a tanulók eltérő igényeinek megfelelő kezelésére, fejlesztésre, értékelésre.” (Hivatala, Pedagógusjogok, 2000)

Az Oktatási Jogok Biztosának Hivatalához egész évben érkeznek be panaszok mind a szülők, mind a pedagógusok részéről. A többségi pedagógiát tanult pedagógusok jogosan védekezhetnek azon állásponton, hogy szaktudásuk hiányában nem tudnak SNI tanulót vállalni, oktatni. Az Alkotmány 70/G. §-a és a közoktatási törvény 19. § (1) bekezdés b) pontja kimondja, hogy a pedagógust megilleti a tanítás szabadsága, a nevelési és oktatási módszerek megválasztásának joga. Senki sem kötelezheti arra, hogy sajátos nevelési igényű gyermekeket oktasson, amennyiben nem speciális, hanem közoktatási intézményben tanít.

4.3. SNI gyermekek helyzetével, oktatásával kapcsolatos nemzetközi dokumentumok

„A SNI tanulókra vonatkozó szakpolitikákban és jogszabályokban a legtöbb ország (32) a fogyatékossgal élő, SNI és tanulási nehézségekkel küzdő tanulók címkéjét használja. Egyes országok társadalmi-érzelmi nehézségekre (14), nemzeti kisebbségekre és kulturális sokszínűségekre (8) vagy társadalmilag-gazdaságilag hátrányos háttérre (7) hivatkoznak. Csak néhány országban léteznek olyan kategóriák, amelyek olyan tanulókat írnak le, akik migránsok, menekültek és újonnan érkeztek (5), életkorral összefüggő problémákkal küzdenek (4), átéltek valamilyen válságot vagy traumát (2), kiszorultak az oktatásból (2), bűnözői magatartást tanúsítanak (2), illetve távoli, vidéki vagy hátrányos helyzetű térségekben élnek (1). A legtöbb ország még mindig egy kategorikus megközelítést alkalmaz,

amely szerint a tanulók olyan hiányosságokkal rendelkeznek, amelyek kapcsán kompenzációs intézkedésekre van szükség az ellátásban. Ezzel egyidejűleg az országok fejlesztik oktatási rendszereik azon képességét, hogy minden tanulóval foglalkozzanak, és minden tanulót bevonjanak. A sajátos nevelési igényekhez kapcsolódó, orvosi megközelítéssel alátámasztott szakkifejezések potenciálisan elősegítik a tanulók címkézésének kategorikus megközelítését. A másik lehetőség az, hogy az inkluzív nevelés-oktatási rendszerek jellemzőire összpontosítanak, amelyek fejlesztik kapacitásait annak hatékonyabb biztosítása érdekében, hogy minden tanuló inkluzív nevelés-oktatáshoz való joga érvényesüljön.” (Ügynökség, 2022)

Az ENSZ Fogyatékossgal élő Személyek Jogairól szóló Egyezménye (2006. december 13.). Ebben leírják, hogy mit kellene tenniük a nemzetek vezetőinek a fogyatékkal élő, nehezen érthető vagy nehezen tájékozódó emberek megsegítésére. Az Országgyűlés a 2007. évi XCII. törvénnyel felhatalmazást ad az Egyesült Nemzetek keretében 2006. december 13-án, New Yorkban elfogadott, a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kötelező hatályának elismerésére. Az egyezmény meghatározza a teendőket a kormányok számára, hogy mit kell tenniük a fogyatékossgal élő személyek jogainak védelme és előmozdítása érdekében. A részes államok elismerik a fogyatékossgal élő személyek oktatáshoz való jogát. A részes államok képessé teszik a fogyatékossgal élő személyeket életvezetési és szociális fejlődési készségek elsajátítására, hogy elősegítsék az oktatásban és a közösségben való teljes és egyenrangú részvételüket.

„Az Európai Unió Alapjogi Chartájának az Egyenlőségről szóló címéhez tartozó 21. és 26. cikke értelmében tilos a fogyatékossgal alapján történő megkülönböztetés, illetve el kell ismerni és tiszteletben kell tartani a fogyatékkal élő személyek jogát a beilleszkedésre.” (Ügynökség, 2022) Az Európai Unió Alapjogi Ügynöksége (FRA) támogatja az EU azon irányzatait, hogy megvédje a fogyatékkal élők jogait és hozzájáruljon az esélyegyenlőség megteremtéséhez. A Fogyatékossgal Élő Személyek Jogairól szóló egyezmény (CRPD) az együttnevelést, mint elsődleges célt hangsúlyozza: ezt azt jelenti, hogy a tagállamoknak szakpolitikájukban, programjaikban és intézkedéseikben tekintettel kell lenniük a fogyatékossgal élő személyek szükségleteire.

„Hatvan éve fogadták el az UNESCO az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló egyezményét, mely az első és máig egyetlen, jogilag kötelező érvényű,

kizárólagosan az oktatáshoz való jogra vonatkozó nemzetközi egyezmény.” (Bizottság, 2022)

A közoktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló egyezményt Magyarországon az 1964. évi 11. törvényerejű rendelet hirdette ki.

„1994, Salamancai ajánlás: a közoktatási intézmények minden gyermeket fogadjanak be, függetlenül attól, hogy bármilyen fogyatékkal rendelkeznek (mozgásszervi, érzékszervi, szellemi). Terjesszék ki minden etnikai, kisebbségi csoporthoz tartozó gyermekekre.” (Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Educations UNESCO 1994, 3) Ez az ajánlás kimondja, hogy a SNI gyermekek oktatása a továbbiakban nem folytatható elkülönítetten.

A köznevelés elkövetkezendő éveinek egyik legfőbb feladata az integrációtól az inklúzió felé való érdemi elmozdulás elősegítése. A SNI sokszínűségére és a gyógypedagógia folyamatos fejlődésére tekintettel fejleszteni szükséges a szakértői bizottsági tevékenységet végző szakemberek szakmai kompetenciáját. Más ellátórendszerekhez hasonlóan a közoktatásban is nagy problémát jelent az információhiány – többek között – a SNI gyermekek nevelését, napközbeni ellátását, fejlesztését végző köznevelési intézmények elérhetőségéről, férőhelyeiről, pontos tevékenységéről. Ezért fontos elkezdeni az ezekkel a kérdésekkel kapcsolatos naprakész információk kidolgozását, hogy a szülőkhöz és a többségi intézmények szakembereihez lehető legközelebb álló ellátási szinten hozzáférhetőek legyenek. (Közlöny, 2015)

5. Fogalmi keret

5.1. Sajátos nevelési igény

SNI gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd (Jogsabályok, 2011). A SNI fogalma azokat a speciális szükségletű gyermekeket jelöli, akiknek többségtől eltérő nevelési-oktatási, ellátási igényeik vannak. A SNI meghatározását csak 2003 óta használják, mikor bevezetésre került az új köznevelési törvény, mely megszüntette az érintett gyermekek „fogyatékos” kifejezéssel illetett gyűjtőfogalmát. 2005-ben az Oktatási Minisztérium pontosítása szerint, az SNI fogalmát két részre bontották: a „fogyatékos” és „egyéb probléma” kategóriákra. 2007-ben

hivatalosan is szeparálták az organikus illetve a nem organikus okokra visszavezethető sajátos nevelési igényt (SNI-a és SNI-b), megjelölve a kategóriák finanszírozási és ellátó intézmény szerinti kereteit. (Gabriella D. G., 2015) A SNI-a kategóriába tartozó tanuló esetében maradhat speciális intézményben és finanszírozásuk is fennmarad, a SNI-b kategóriába került tanuló kizárólag normál oktatási intézmények keretében fejleszthető.

Minden értelmi fogyatékos gyermek SNI, de nem minden SNI gyermek értelmi fogyatékos. A SNI gyermek oktatása, fejlesztése különleges bánásmódot igényel a nevelésben résztvevőktől; mind a köznevelési-, közoktatási rendszer tagjaitól, mind a családtagoktól. A pedagógusok többsége általánosít fogyatékos és neurotipikus meghatározásokra. Ez a hibaforrás régmúlt időkre vezethető vissza mikor az iskolás gyermekek két típusát különböztették meg: ép gyerekek és sérült gyerekek (tanulásban akadályozott gyermekek, értelmi fogyatékosok). Hazánkban az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek nevelésének-oktatásának nincsenek tradíciói. A tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelése az 1970-es 80-as évekre nyúlik vissza. Voltak iskolakísérletek alternatív iskolák létesítésére. Például Gáspár László: A szentlőrinci iskolakísérletben (1971); Zsolnai József: törökbálinti Kísérleti Általános Iskola (1985.); Káló, Mezőlak, Zsáka: fogyatékosok integrációja (1988); Solymári Waldorf Óvoda (1989). (János, 2006) Egészen a '90-es évek végéig a több tagozatos („a, b, c”) általános iskolák egyik tagozata (általában a „c” tagozat) kis létszámú, felzárkóztató osztály volt, ahol a tanulásban akadályozott, enyhe értelmi fogyatékos tanulók tanultak. A 2003. évi LXI. törvény permanens módon megszüntette az izolált tanulócsoportok létrehozását, felgyorsítandó a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai integrációjának folyamatát. Azonban erre nem voltak felkészülve a többségi pedagógiát tanult pedagógusok. Állításuk szerint ők nem gyógypedagógusok, hogy fogyatékos gyerekeket fejlesszenek. Fogyatékos alatt értelmi fogyatékosat értenek, tehát ide kategorizálják az ép értelmű SNI gyerekeket is. A SNI minden értelmi szint mellett előfordulhat. Tévesen skatulyázzák bele az összes érintett gyermeket az értelmi fogyatékosok körébe.

5.2. Intelligencia

A legtöbb leíró definíció általában utal a mögötte álló hipotézisre. Az intelligencia fogalmát több irányból is meg lehet közelíteni. A kutatók jórészt szemléletük függvényében határozzák meg a fogalmát. Leegyszerűsített magyarázata többnyire a következő: környezethez való adekvát alkalmazkodás. Stephen Hawking szerint: „Az intelligencia a változáshoz való

alkalmazkodóképesség". A legvitatottabb fogalmak egyike az intelligencia a pszichológia történetében. Aktívan részt vesz a környezet formálásában, nem csak reagál rá. Mivel a környezet folyamatosan változik az idő múlásával, ezért a gyermekkorban kezdődő és az egész életen átívelő tanulás teszi az embert alkalmazkodóvá. Olyan mentális képességek birtokába kerülünk, melyek szükségesek a környezethez való alkalmazkodáshoz és a környezet alakításához. Galton szerint az intelligencia általános emberi képesség, amely biztosítja, hogy minden ember bármilyen tevékenységet végre tud hajtani bizonyos szinten. Az intelligencia kivételes érzékelési és észlelési készségek kérdése, amelyek egyik generációról a másikra öröklődnek. Érzékszerveinken keresztül fogjuk fel a környezetből érkező információkat, ezért minél kifinomultabb érzékelő rendszerrel rendelkezünk, annál magasabb intelligenciánk szintje. Wechsler szerint az intelligencia átfogó képesség, vagy több képesség összessége, amely lehetővé teszi a céltudatos cselekvést, a racionális gondolkodást és a környezettel való hatékony interakciót. Piaget azt mondja, hogy az intelligencia az új információknak a meglévő kognitív struktúrákhoz való beilleszkedése és a struktúráknak az új információkhoz való alkalmazkodó képessége révén és ezek egyensúlyának folyamatos eltávolodásával fejlődik. Stern szerint az intelligencia olyan képesség, amely révén az egyén a gondolkodási eszközök igénybevételével új körülményeknek tud megfelelni. Sternberg kognitív szempontból vizsgálta az intelligenciát, mely az embert, mint információ feldolgozó rendszert tekintette. Gardner szerint különböző kontextusoknak különböző intelligenciák felelnek meg. Vigotszky szerint az ember annyira intelligens, amennyire képességeit a környezeti tényezők aktiválják. Feuerstein szerint az intelligencia strukturált kognitív módosíthatóság, minden emberi lény intelligenciája nyitott rendszer. (Attila, 2006)

Neurotipikus gyermekek esetében kifejezetten egyszerű az intelligencia mérése. Esetenként megelőzik kortársaikat, máskor pedig lassul a fejlődésük, valamint előfordulhat az is, hogy a kezdeti lassú fejlődés később annyira felgyorsul, hogy a gyermek beéri kortársait. Egyrészt örökölt, gének által meghatározott tulajdonság az intelligencia, másrészt sokat alakít rajta a gyermekori környezet, mely jobbik esetben egy ösztönző közeg. Megfelelő fejlődéshez minden gyermeknek szüksége van egy ösztönző szellemi környezetre, mely kihatással van további fejlődésére. (István, 2011)

SNI gyermekek esetében már kevésbé egyszerű az IQ-szint meghatározása. Esetük többségében szükséges elvégezni a standard intelligenciateszteket, kiváltképp iskolaérettség vizsgálatakor. Diagnózisok felállításához, illetve kizárásához is szükséges vizsgálat az intelligenciaszintjük mérése.

5.3. Értelmi intelligencia

Az intellektuális intelligencia az elme analitikus és megkülönböztető képességére utal, amelylehetővé teszi a környezethez való megfelelő alkalmazkodást, a helyzetek megfelelő értelmezését, a strukturált gondolkodást, a cselekvések szervezését és végrehajtását. Az értelmi intelligencia és a hozzá kapcsolódó képességek magukban foglalják a verbális, nem verbális, matematikai, térbeli, nyelvi, memóriefunkciókat és a szerzett ismereteket. Az értelmi intelligencia genetikailag meghatározott, és a szociális környezet által fokozható vagy csökkenthető. (Goleman, 2002) Magas értelmi intelligencia bizonyos mértékben feltételezi érzelmi intelligencia jelenlétét is, mely rendkívül fontos a megfelelő szociális fejlődéshez. Bár vannak olyan egyének, akik rendkívül magas értelmi intelligenciával rendelkeznek, viszont autisztikus személyek, ami azt jelenti, hogy a tudományos világban tökéletesen érzik magukat, rendkívüli felfedezéseket is tesznek, ugyanakkor érzelmi világuk sivár, nincs szükségük szociális kapcsolatokra. Azonban egy magas érzelmi intelligencia egy átlag feletti vagy egy átlagos értelmi intelligenciával jár együtt, semmiképp egy átlag alattival. Kivétel ez alól a Down-kórosok, akik értelmi fogyatékosok, másokkal szembeni viselkedésük pedig magas érzelmi intelligenciára, de inkább kognitív képességeikre vall. Esetükben ennek a kettőségnek a jelenléte tudományos vita tárgya.

Az értelmi fogyatékoság a teljes IQ-tesztet figyelembe véve 70%-os teljesítmény esetén állapítható meg nagy valószínűséggel. (Judit, 2012)

A SNI gyermekeknél, kiváltképp az autistáknál és ADHD diagnózissal rendelkező gyermekeknél az esetek többségében nem mérhető az intelligencia-szint. Nem állnak szóba a vizsgálatot végző szakemberekkel. Az érintett gyermekekkel nehéz felvenni a kontaktust, javarészt esélytelen. Kérdésemre, hogy külső fejlesztő szakember bevonását (aki már huzamosabb ideje foglalkozik a gyermekkel, és annak személyét elfogadta a gyermek) engedélyezik-e a szakértői vizsgálatokhoz, nemleges választ kaptam. Köztudott, hogy a gyermek képes és hajlandó is teljesíteni a számára megszokott környezetben és az általa elfogadott fejlesztő szakember jelenlétében. Alapítvány gondozásában lévő gyermekeken szülői engedéllyel teszteltük ezt az elméletet. Feltételezésünk beigazolódott. Amely gyermek a szakértői bizottságnál nem teljesített idegen környezetben idegen szakember előtt, ugyanez a gyermek a már megszokott közegben, általa elfogadott fejlesztő szakember jelenlétében végig csinálta az IQ-tesztet és a megfelelő szintet hozta. Nagyon sok érintett gyermeknek ezért sem jelölnek ki ellátó, befogadó intézményt, mert nem volt együttműködő a vizsgálaton

és tovább gondolják ezt a vonalat, hogy valószínűleg a közoktatási intézményben sem lesz együttműködő.

5.4. Diszkrimináció fogságában, rendkívüli szülői értekezlet

Ami a legszembevetőbb az érintett gyermekek magatartását vizsgálva, az a szociális interakcióikban mutatkozó viselkedésük. Zárkózottabbak, szemkontaktust nem minden esetben tartanak, szociális kapcsolataik szabályozása is eltérést mutat, kortársaikhoz is másképp viszonyulnak. Saját megszokott rendszerükhöz ragaszkodnak. Agyuk másképp dolgozza fel a külvilágból érkező ingereket, mely sokszor a félreértésük melegágya. A pedagógusok leggyakoribb tévhitei az érintett gyerekekkel kapcsolatosan: mindegyik egyforma (személyiségük, képességeik). Előfordul, hogy láttak egy filmet, például az Esőembert, amely elhiteti velük azt, hogy az összes autista nagyon okos, de érzelmileg labilis, ezért bár szívesen tanítanak, félnek is tőlük. A másik véglet, mikor az összes autistát súlyosan értelmi fogyatékosnak skatulyázzák és reménytelen esetként kezelik. Ugyanez a helyzet a beszéd fogyatékosokkal is. Hiába magas a gyermek IQ-ja, akkor is súlyosan értelmi fogyatékos a pedagógusok szerint, mert nem beszél. Ugyanakkor vannak autisták, akik kiváló verbális képességekkel rendelkeznek. Több pedagógus veszélyesnek tartja a sajátos nevelési igényű gyerekeket, mert „egyszer látta” egy ADHD diagnózissal rendelkező kisfiú dühkitörését, mikor megszólalt a csengő az iskolában. Valóban vannak érintett gyerekek, akik indulatkezelési problémákkal küzdenek, de sajnos többségükre ez is stigmát tesz és általánosítanak a pedagógusok ahelyett, hogy végig gondolnák, hogy ha esetleg a kiváltó okot meg lehetne szüntetni, nem fordulna elő többet az érzelmi telítődés. Az agresszió általában az érintett gyermekek 25%-ára jellemző és leginkább alacsony IQ-val rendelkezőknél gyakoribb az előfordulása. A pedagógusok többsége azt hiszi, hogy a SNI gyermekben nincs sem empátia, sem szimpátia közvetlen környezetével szemben. Az autisták például nehezebben olvassák mások érzéseit, ugyanakkor sokszor a sajátjaikkal sincsenek tisztában, illetve nem úgy reagálnak mások érzéseire, megnyilvánulásaira, mint neurotipikus társaik. Például, ha egy autista gyermek fél, akkor nevet és ez még nagyobb konfliktusba keverheti, mint amiben éppen van. Általában ilyen szituáció után kezdik el kiközösíteni, illetve fizikai bántalmazás elszenvedője lesz. A pedagógusok szerint az érintett gyermekeknek felesleges iskolába járniuk, mert úgyis képtelenek tanterv szerinti ütemben haladni a tananyaggal. Ez sem igaz minden esetben. Megfelelő speciális körülmények között, sajátos igényeiknek megfelelő oktatáspolitikai mellett képesek elvégezni az alaptantervi követelményeket (ép intellektusú

gyermekes esetében). A pedagógusok többsége abban a hitben van, hogy az érintett gyerekeknek nincs szükségük közösségre, elvannak egymagukban. Ez az állítás sem helyénvaló, szükségük van neurotipikus kortársaikra, akik jó hatással vannak a fejlődésük menetére is. (Zsuzsa, 2017)

Az iskolai osztályközösségeknek sajátos szerkezetük van, melynek kialakításában az osztályvezető pedagógusnak óriási szerepe van. A közösség: a tagjainak egymással és az egészszel kölcsönhatásban lévő egysége. A SNI tanulókkal szembeni pedagógus-attitűd kölcsönhatásban van a pedagógus irányítása alatt álló osztály attitűdjével. Ha az osztályfőnök befogadó magatartást tanúsít az érintett gyermekkel szemben, akkor az osztály is befogadja a gyermeket. Ha az osztályt irányító tanító nem tanúsít befogadó magatartást a SNI gyermek felé, akkor az osztályközösség többi résztvevője is elutasító lesz a gyermekkel szemben és kiközösítik, kirekesztik az érintett gyermeket. A pedagógus szaktudás hiányában a gyermeket számárpadba ülteti, diszkriminálja. Ebben az esetben a pedagógus jelzi a tantestületnek, hogy az érintett gyermek „nemkívánatos” résztvevője az osztályközösségnek, és elindítja a gyermek áthelyezési kérelmének folyamatát egy rendkívüli szülői értekezlet összehívásával. Felülvizsgálatot kérnek az illetékes tankerülettől és pedagógiai szakszolgálatától. Ha a vizsgálat felülemelkedik az említett szervezeteken, akkor a folyamat szakértői bizottsági vizsgálattal végződik. SNI gyermekek további sorsa, ha az előzőleg kijelölt intézményből elutasítják: egyéni tanrend vagy Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményben való elhelyezés.

5.5. Kirekesztés, szegregáció, integráció, befogadás

Minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy közösségben tanuljon. Az oktatás nem csupán egyetemes jog az UNICEF szerint, hanem segít legyőzni a társadalmi egyenlőtlenségeket, betegségeket, a szegénységet. Esélyt teremthetünk, ha taníttatjuk gyermekeinket.

Az iskolai közösségből való kirekesztéshez nem szükséges feltűnő módon viselkedni, sokszor bőven elég az is, ha valaki csak szimplán más, mint a többiek. A kirekesztettség nem csak oka, hanem fenntartási lehetősége is az egyenlőtlenségnek. Hatással van az életminőségre is. Könnyű azonosulni az előítéletes gondolkodással, mely egy tehetetlen állapothoz vezet. A kirekesztett önmagát is elzárhatja a lehetőségektől ennek hatására (haszontalannak érzi magát). A SNI gyermekekre kisebbségként tekintünk, melyet a többségi társadalom vagy befogad vagy nem. Ha nem fogadja be, akkor beszélhetünk kirekesztettségről. Vannak olyan érintett tanulók, akik halmozottan hátrányos helyzetben vannak, ezért ellátó intézményt sem

tudnak nekik kijelölni a szakemberek. Valamint vannak olyan érintett tanulók, akik a szakemberhiány miatt kerülnek ebbe a helyzetbe, miután el kell hagyniuk akár a többedik közoktatási intézményt. Az iskolai rendszerből kieső gyerekek többé nem kapnak segítséget a tanuláshoz az iskolától, vizsgázniuk azonban kell. A magántanulóknak általában kevesebb esélyük van a továbbtanulásra.

Akiket nem találnak alkalmasnak integrációra, azokat szegregációra illetve egyéni tanrendre ítélik. A magyarországi szegregált intézményekben fogytán van a hely SNI tanulók számára. Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények férőhelye korlátozott, mivel ők fogadják az összes olyan gyermeket, akiknek képességeiknek megfelelően a szakértői bizottság nem tud közoktatási intézményt kijelölni, így őket elkülönítve oktatják sajátos speciális tanterv szerint, ha egyáltalán oktathatók. Ha szerencséje van az érintett gyermeknek, akkor bekerülhet például egy autista osztályba, ha nincs szerencséje, akkor otthon tanul tovább egyéni tanrendben. A szegregáció jelensége a többségi oktatáspolitikai kirekesztő magatartásának köszönhető. „Társadalmi döntés” alapján jön létre. Amíg nem sikerül megváltoztatni a szegregációval kapcsolatos attitűdöt, addig csak felszínes eredményt érhetünk el az integráció megvalósításáért hozott erőfeszítésekkel. Alapítványunk érdekvédelmi munkái alkalmával sokszor tapasztaltuk, hogy az oktatás résztvevői a legnagyobb természetességgel beszélnek a szegregációról, mint a SNI gyermekek egyetlen lehetőségéről. A pedagógusoknak nem megfelelő a módszertani kultúrája - ez általában azon kevés vezetők véleménye, akik támogatják az integrációt. A diszkrimináció egyik formája a szegregáció, ahogy a kirekesztettség is. Szegregáció esetén nem jönnek létre azok a társadalmi kapcsolatok, melyek a későbbi felnőttkorban is meghatározók lennének a normális szociális viselkedés kialakításában.

Az oktatásban, ahogy a társadalomban is, a totális, mindenkire kiterjedő inklúzió megvalósítása a cél. Az integráció fogalma a magyar értelmező kéziszótár definíciója szerint a különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedését, beolvadását jelenti. Az integrált nevelés a köznevelésben az esélyteremtés, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének eszközeként értelmezhető. Az integráció a szakértői vélemény figyelembevételével mindenki számára nyitottá teszi a nevelési-oktatási intézményeket a tapasztalható eltérő képességektől függetlenül. (Endréné, 2002) Azonban rendkívül megosztóak a vélemények róla. Tény, hogy nem minden SNI gyermek képes az integrációra. Magyarország jelenlegi általános iskoláiban túlszűfoltak az osztálytermek, mely csökkentik az érintett gyermekek integrációjára tett erőfeszítéseket. Ha egy autista vagy ADHD gyermeket beteszünk egy 25-30 fős osztályba, kihatással lesz mindenkire. A pedagógus kikészül, a többi

gyerek úgyszintén, az érintett gyermek pedig összetörik az őt ért ingerek súlya alatt. Az integráció csak akkor lehet sikeres, ha mind a személyi, mind a tárgyi feltételek adottak a megvalósításához. Esélyt teremtő nevelés célja, hogy mindenkinek minőségi oktatást kell biztosítani, a SNI gyermeknek és neurotipikus társainak is. A befogadó közösség nagy mértékben megkönnyítheti az integráció kialakulásának folyamatát. Az integrációra fel kell készíteni az érintett gyermeket és az őt fogadó környezetet is. Mindenre kiterjedő tájékoztatást kell nyújtani az érintett gyermek személyiségével és fogyatékosságának jegyeivel kapcsolatban, valamint a szakemberek által nyújtott segítség lehetőségeiről is (pedagógusok számára is). Az integrációnak szemléletformáló hatása van, mellyel mindenki tapasztalatokkal gazdagodhat. Mindenki új helyzetbe kerül, az osztályt vezető pedagógus és az osztály többi diákja is. Az integráció sikerességének egyik, ha nem a legfontosabb tényezője maga a pedagógus.

Az integráció mellett szóló érvek (Hirzel és munkatársai, 1994.):

- pozitív szociális magatartásmintákat közvetít;
- igényesebb követelmények támasztásával az egész közösség javát szolgálja;
- a speciális iskolától távol lakó gyermeket nem lehet a családtól, megszokott környezetéből kiszakítani, hiszen lehet, hogy nagyobb törést okozna az elszakítás, mint amennyi pozitívumot adhatna a speciális képzésre felkészült, szegregált intézmény.
- A tanárok munkaszituációja az integrált koncepció megvalósításakor a megszokottakhoz képest jelentősen változik:
- az általános iskolai és a gyógypedagógiai tanárok speciális feladatkörökkel, együttműködve dolgoznak, a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek oktatásának egyes feladatait a tanárok felosztják egymás között,
- az osztályok és a csoportok tanulói összetétele az oktatási területeknek (tantárgyaknak) megfelelően változik,
- az együttműködés biztosítja a más tanárok oktatók munkájába való betekintést,
- a szülőkkel stb. tartott kapcsolatot a tanári team ápolja.

Érvek az integráció ellen:

- az új szervezési formák a pedagógusokból ellenérzést váltanak ki;
- a hibás integráció inkább árt, mint használ,
- a gyógypedagógiában megszokott feltételek hiánya formális integrációt eredményezhet,
- ha a SNI gyermeket sok negatív benyomás éri, sérülhet a személyisége,
- ez az oktatási forma jobban megterheli a pedagógust,
- több odafigyelés szükséges a gyermekekre,

- a nevelőnek a gyermekek egymással való elfogadtatását is meg kell oldania,
- nem mindenki integrálható,
- problémát okozhat az épületek akadálytalanítása, a technikai segédeszközök beszerzése.

A befogadás az integráció magasabb szintjét jelenti. Ez az oktatási típus azt hirdeti, hogy minden gyermek egyenlő és egyenlő jogokkal rendelkezik, hogy minden gyermek más, és hogy a fogyatékoság csak a másság egy formája. Minden gyermeket azonos bánásmódban részesítenek. Inklúzió esetén a kiindulási alap az egyéni differenciálás. A közösségben minden gyermek speciális igényeit szem előtt tartják, mindenki egyenrangú tagja a közösségnek. Az inklúzió arról szól, hogy az oktatás hogyan tudna megfelelni a tanulók sokféleségének. Helyenként már megjelenik az oktatási rendszerben, de még nem mondhatjuk azt, hogy jellemző a magyar közoktatásra. (Rita, 2014)

5.6. Pedagógus-attitűdök

Értékekhez kapcsolódó reakciósémák, készenléti állapotok, amelyek közvetlenül befolyásolják a pedagógus gyerekekhez való viszonyát, gyerekekre vonatkozó döntéseit, célkitűzéseit, értékeléseit stb. (Ernő, 1936) Az attitűd is egy absztrakt, tapasztalat által szerveződik. Definíció szintű meghatározása hiánypótló feladat a szakirodalomban, csak több irányból való megközelítése fordul elő, mely meghatározások a definiáló személy szemléletét tükrözik. A pedagógusok attitűdjét a vizsgálandó területhez viszonyítva tudjuk csak mérni. Jelen dolgozatban a pedagógusok integrációhoz való hozzáállását, állásfoglalásukat vizsgáltuk.

A mai modern kor pedagógusa törekszik arra, hogy megfeleljen az éppen aktuális társadalmi-oktatási követelményeknek. A pedagógusokkal szembeni elvárások nem csak szakmai jellegűek, hanem fontos az is, hogy mennyire magabiztos, milyen beállítottságú (hogyan gondolkodik a világról), mennyire fejlett az érzelmi intelligenciája, tud-e csapatban dolgozni, kellőképpen igényes-e önmagára és a munkájára. A szakmai hiányosságokat tanulással és tapasztalatszerzéssel könnyedén lehet pótolni. Sokkal többet nyom a latba, hogy milyen a pedagógus, hiszen az ő személyisége közvetíti az iskolai értékrendet, szociális kapcsolati modelleket. (Péter, 2016) Az oktatók számára kihívást jelent a SNI gyermekek oktatása, nevelése. Bővíteniük kell saját kompetenciájukat, valamint figyelemmel kell kísérniük az érintett tanuló szociális elfogadását is. Az előítélet általában a vélt vagy valós különbségeknek a felnagyításából fakad. Minden pedagógus a pályája során találkozik SNI gyermekkel, mely találkozás során kialakul benne egy sztereotípia. A következő gyermek esetében, mikor

visszaigazolást kap a kategorizációjáról, rögzíti magában ezt a sztereotípiát és általánosítja minden érintett gyermekre. Nevezhetjük stigmának is a jelenséget.

A pedagógusokat nem készítik fel arra a képzésük során, hogy a különböző gyerekeket differenciáltan kezeljék, ezért erős a késztetésük a homogenizált közösség létrehozására. Sokkal egyszerűbb mindenkit ugyanúgy tanítani. Nehezebb biztosítani a tanórai munka zökkenőmentességét úgy, hogy SNI tanuló is az osztályközösség tagja. Az integráció eredményességének szempontjából lényeges, hogy mennyire befogadó a pedagógus. Valamint mérvadó a szakmai hozzáállása is. A kompetenciaalapú előítéletesség csökkentése elengedhetetlen az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Az integráció valódi problémái a tanteremben jelentkeznek. Fogyatékosági típusnak megfelelően kell biztosítani a tárgyi feltételeket is az osztályban. Az osztályvezető pedagógusnak támogató környezetet kell kialakítania érintett diákja számára.

Protektív tényezőként meg kell említeni a gyógypedagógiai szakképesítést, mely jelentős mértékben befolyásolja a befogadó szemléletet.

6. Vizsgálati anyag és módszer

Úgy gondoljuk, hogy az inkluzív oktatástól még nagyon messze vagyunk és az integráció is gyermekcipőben jár, melynek egyik lehetséges okának a tanárok elutasító attitűdjét tartjuk. Ezért a pedagógus-attitűd irányából közelítettük meg a kérdést, és próbáltuk feltérképezni, hogy az általános iskolákban oktató pedagógusok milyen akadályokat gördíthetnek az integráció megvalósulása elé. Valamint az integráció személyi és tárgyi feltételeit is igyekszünk feltérképezni. A pedagógus-attitűdöt általánosságban vizsgáljuk, a sajátos nevelési igény minden típusára vonatkoztatva.

6.1. Kutatási kérdések

Kutatásunk középpontjában a pedagógusok befogadó/elutasító magatartásának okainak feltérképezése állt a sajátos nevelési igényű tanulók oktatására vonatkoztatva. Vizsgálatunkat a tanári attitűdöt befolyásoló tényezőkre terjesztettük ki: pedagógusok életkora, szakképesítése, tapasztalatai, tanítással eltöltött évek, szükségletei. Melyik a legfontosabb független változó, mely befolyásolja az integrációs attitűdjüket? Fontos tényezőnek tartjuk az intézmény típusát, és az osztály méretét is, tanulók létszámát tekintve. Milyen nehézséggel néz szembe oktatási feladatait illetően? Integráció mellett vagy ellen teszi le szavazatát? A

pedagógusok motiváltságát abból az irányból közelítettük meg, hogy érik-e őket pozitívumok munkájuk során? Szerintük mi lenne a legjobb megoldás a sajátos nevelési igényű gyermekek számára a közoktatás lehetőségeit figyelembe véve? Elérhetőek-e a pedagógusok számára azok a szolgáltatások (pl. alapítványi érzékenyítő tanfolyamok, akkreditált továbbképzések), melyek az inkluzív oktatás mindenkori megvalósulására törekednek. Elégedettek-e a megszerezhető információk minőségével és mennyiségével? Tisztában vannak-e a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját elősegítő törvényekkel, rendeletekkel? Nem voltak kötöttek a kérdések a pedagógusok válaszadó hajlandóságának növelése céljából.

6.2. Kutatás típusa

Prospektív, keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk. A leíró elemzésben a résztvevő pedagógusokról kapott alapinformációkat összesítettük és értékeltük. A vizsgálat analitikus részében pedig a változók közötti összefüggéseket kerestük.

6.3. Kutatás ideje és helye

2023 októberében online, 576 magyarországi általános iskola igazgatójának küldtük ki emailben a kérdőíveket (egyházi, alapítványi, önkormányzati, magán) az egész ország területét érintve. A kutatásba olyan általános iskolákat választottunk be, melyeknek alapítói okiratában szerepel, hogy befogadó intézménynek számít.

6.4. Minta bemutatása

Célirányos mintavételezést végeztünk. A kiküldött kérdőívek alapján 8633 válasszal kalkuláltunk (KSH oktatási statisztikai adatai alapján), de a mintanagyságunk 33 elem lett (válaszadási arány: 0,38%; 7 kérdőívet nem megfelelően töltöttek ki, így azokat ki kellett zárni). A pedagógusok érdektelensége miatt voltak igazgatók, akiket személyesen kerestem fel válaszok reményében. Olyan iskola is volt, amiről tudomásomra jutott, hogy sajátos nevelési igényű gyermekeknek fejlesztő szobát alakítanak ki, ezért a gyógypedagógusuk által megjelölt fejlesztő eszközöket alapítványomon keresztül biztosítottam számukra. Kitöltött kérdőívek reményében. A mintába általános iskolai pedagógusokat gyűjtöttünk, attól függetlenül, hogy van/volt-e sajátos nevelési igényű diákjuk vagy sem.

6.5. Kutatási módszer

Kérdőíves vizsgálatot választottunk a kutatásunkhoz. A kérdőívben standard kérdőíveket (Munka-érték kérdőív – Likert-skála, Rosenberg önértékelési kérdőív) és saját kérdéseket is használtunk. A további kérdéscsoportok a pedagógusok szociodemográfiai adataira, önértékelésére, munkájával kapcsolatos értékrendjére, és az integrációról kialakult véleményére irányultak. Az összefüggések vizsgálatát Khi-négyzet- és One-Way Anova próbával végeztük. Gyakorisági eloszlás, modus, medián meghatározása. Független változók: pedagógusok életkora, tanítással eltöltött évek, legmagasabb iskolai végzettség (protektív tényező? gyógypedagógiai szakképesítés). A számításokat IBM SPSS Statistics 25 informatikai szoftver segítségével végeztük.

7. Eredmények bemutatása

Leíró statisztikai eredmények:

A kérdőív megbízhatóságát Cronbach alfa mutató meghatározásával ellenőriztük (0,807). A 33 főből 18 nő és 15 férfi töltötte ki a kérdőívet. A nők 38-62 év közöttiek voltak, a férfiak pedig 35-46 év közöttiek. A vizsgálatban szereplő női pedagógusok átlagéletkora 50 év, a férfi pedagógusoké 40,5 év. Családi állapotuk szerint 5 pedagógus hajadon/nőtlen, 15 elvált/külön élő/özvegy és 13 pedagógus házassági kapcsolatban él. Szakképesítésük szerint két csoportot képviseltek: 10 pedagógus egyetemi diplomával, 23 pedagógus pedig főiskolai diplomával rendelkezett. Tanítással eltöltött évek szerint 3 csoportra osztottuk őket: 0-10, 11-20, 21- év. Szakirányú továbbképzésüket figyelembe véve, 5 pedagógus nyilatkozott arról, hogy gyógypedagógiai szakképesítéssel is rendelkezik. Intézmény típusa szerint a mintába 3 típus került bele; önkormányzati: 18 fő (59%), alapítványi: 5 fő (16%), egyházi: 10 fő (33%). Tanítási tagozat szerint a következő eloszlást mutatta a minta; alsó tagozat: 8 fő (26%), felső tagozat: 5 fő (16%), mindkettő: 20 fő (66%). A 33 főből 24 fő (79%) nyilatkozott úgy, hogy van/volt sajátos nevelési igényű tanulója. Mind a 33 pedagógus tisztában volt vele, hogy munkahelye befogadó intézménynek számít. 5 főnél (16%) protektív tényezőként jelen van gyógypedagógiai szakképesítés. Mind a 33 pedagógus szerint elérhetőek számára a továbbképzési lehetőségek, azonban mindegyikük azt válaszolta, hogy nincs lehetőségük jelen lenni egy ilyen képzésen, idő hiányában. Ismereteik szerint az iskolában előírtan jelen van segítő szakember sajátos nevelési igényű gyermek mellett, azonban 22 pedagógus hozzáfűzte a válaszában, hogy nem minden esetben elérhető a szakember, sem számukra, sem az érintett

gyermek számára. A pedagógus a munkájuk során keletkező nehézségként a segítség hiányát (99%) és a helyettesítést (62%) jelölte meg. 24 pedagógus nyilatkozott úgy, hogy túl sokan vannak az osztályban ahhoz, hogy integrálni tudjon sajátos nevelési igényű gyermeket. A megkérdezett pedagógusok 95%-a (29 fő) nem támogatja az integrációt. Helyette közülük 23 fő a szegregált intézményt javasolja az érintett tanulónak, 6 fő pedig az egyéni tanrendet. Ugyanez a 29 pedagógus azt vallja, hogy nem is szívesen tanítana integráló osztályban. A tanárok 79%-át (24 főt) nem érik pozitívnak az iskolában munkája során.

Analitikus statisztikai eredmények:

Nemek tekintetében nem ($p > 0,05$), viszont életkoruk szerint szignifikáns különbséget tapasztaltunk az integrációt támogató és nem támogató pedagógusok között ($p = 0,03$). Az integrációt nem támogató pedagógusok határozták meg a minta reprezentativitását. A sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos pozitív meglátások a fiatal (40. életév előtt) pedagógusok körében gyakrabban fordultak elő ($p = 0,001$). A pedagógia melletti gyógypedagógus végzettség valóban pozitívan befolyásolja az integrációval kapcsolatos attitűdjüket ($p = 0,04$). Munkahelyi nehézségeik negatívan befolyásolják a pedagógusok attitűdjét ($p = 0,022$).

Csak az egyházi fenntartású iskolákból érkezett vissza pozitív jelzés, mely szerint az ottani pedagógusok szívesen vállalnak sajátos nevelési igényű gyermekeket, mert „sok szeretetet kapnak tőlük”. A fenntartási körülményeket figyelembe véve az egyház által fenntartott oktatási intézményekben valószínűleg adottak mind az anyagi, mind a tárgyi, mind a személyi feltételek biztosítása ahhoz, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatása gördülékenyebben haladjon, minden támogatást biztosítva a pedagógusok és az érintett diákok számára.

8. Következtetések

Miután összevetettük felméréseinket korábbi kutatások eredményeivel, azt a következtetést tudtuk levonni, hogy a többségi iskola pedagógusainak nem javult a befogadó készsége sajátos nevelési igényű gyermekekkel szemben. Bár a pedagógusok tudják, hogy befogadó intézményben oktatnak és tisztában vannak a számukra elérhető inkluzív oktatást elősegítő tanfolyamok, szakképzések elérhetőségével is, ennek ellenére nem tesznek lépéseket afelé, hogy részt vállaljanak az integrációban. A megkérdezettek válaszadási hajlandósága rendkívül alacsony. Ennek hátterében érdektelenségüket és reménytelenségüket feltételezzük. („Minek

töltsem ki, hiszen úgysem fog történni semmi?”)A vizsgálat során bebizonyosodott, hogy a pedagógusok nem törekednek arra, hogy résztvevői legyenek az integrált oktatásnak. Hárításukat több tényező is befolyásolja, mint például az előítélet („neki is biztos dührohamai vannak”, „tőle sem fogok tudni tanítani”), nagy létszámú osztályban tanítanak, és nem érzik úgy, hogy lenne kapacitásuk egy érintett gyermeket „pesztrálni”, differenciálni. Tájékozottságuk nem befolyásolja őket, mert hiába ismerik a SNI diákokkal kapcsolatos oktatási módszereket, nem szívesen alkalmazzák azokat. Központi Statisztikai Hivatal jelentése szerint 1 tanárra átlagosan 10,6 diák jut. Ez akkor lenne igaz, hogyha a két osztályfőnök nem váltásban dolgozna (ebéd előtt váltják egymást), hanem egyszerre (két tanítós rendszer kialakítása). A közoktatási intézmények osztályaira általában jellemző a 25-30 fő tanulói létszám, ami szintén jelentős hatással van speciális szükségletű tanulók fel nem vállalására.

9. Javaslatok

A hiányos ismeretek a probléma gyökeréig nyúlnak vissza. Felhígultak a diagnózisok és az ellátás is tisztázásra szorul, hogy kinek jár és kinek nem. Elsődleges célként ezt a feladatot jelölném meg, hogy a fogyatékoság és annak állapotait újra fogalmazzák meg és az ellátandó területeit is határozzák meg. Szorgalmaznám a pedagógusok felkészítését a differenciált oktatásra. Megfelelő tárgyi és személyi feltételek biztosítására lenne szükség a befogadó intézményekben. Szükséges a pedagógusok elméleti tudását átvezetni a gyakorlatba, mielőtt élesben próbálják ki az integrált oktatást. Szükségszerű az integrációs-protokoll bevezetése és kiterjesztése minden közoktatási intézményre. Továbbá célszerű lenne a vizsgált területet érintő szakemberek bevonása a megoldás kidolgozásába. Szupervíziót is megemlíteném, mint lehetséges alternatív megoldást a tanárok motiválásához.

Nyilatkozat

Mesterséges intelligencia nem került használatra a pályamunka elkészítése során.

Irodalomjegyzék

- Alfagee, H. H.** (2018). Knowledge and Attitude of Male Primary School Teachers about Attention Deficit and Hyperactivity Disorder in Riyadh, Saudi Arabia. *Journal of Natural Science, Biology and Medicine* , 257-262.
- Anita, K. C.** (2016). Sajátos nevelési igényű tanulók az iskolában Vizsgálat a zalaegerszegi 9. (old.: 223). Szombathely: NymE Berzsenyi Dániel Pedagógusképző
- Attila, O.** (2006). *Pszichológiai alapismeretek*. Budapest: Bölcsész Konzorcium
- Bizottság, U. M.** (2022). *60 éve az oktatási diszkrimináció ellen*. Unesco
- Cueli, M.** (2022). *Differences between Spanish students' and teaching professionals' knowledge of and attitudes toward ADHD—Does knowledge influence attitude?* Wiley Online Library
- Dandii, O.** (2022. December 24). Some Results of “Supporting Children with Special Needs” Survey Study on Children with Developmental Disabilities in Mongolia. *Springer Nature*
- Diána, S.** (2016). Látélet a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*
- Edina, K.** (2019). Pedagógushallgatók fogyatékkal élők együttneveléséről alkotott véleményei. *Akadémiai Kiadó* , 819–828.
- Endréne, R.** (2002). A speciális szükségletű gyerekek nevelése, oktatása Európában: Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia* , 281-300.
- Enikő, S. S.** (2018). *Befogadói attitűdvizsgálat Somogy megyei többségi iskolák pedagógusai körében*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó
- Ernő, F.** (1936). *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Révai Irodalmi Intézet
- Éva, J.** (2013). „Gyöngyszem az ékszerdobozban” – pedagógushangok az együttnevelésről. *Intézményi Publikációk Repozitórium*, (old.: 69-88). Eszterházy Károly Főiskola
- Gábor, H.** (2000). *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Budapest: ELTE
- Gabriella, D. G.** (2015). Pedagógus-mesterség. Hungarian Online University
- Gabriella, K.** (2021). *Sajátos nevelési igények és befogadó nevelés Európában*. Akadémiai Kiadó
- Goleman, D.** (2002). *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Budapest: SHL Hungary Kft.
- György, C.** (1997). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó
- Hivatala, O. J.** (2003). *A sajátos nevelési igényű tanulók jogainak érvényesülése*. Budapest: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala
- Hivatala, O. J.** (2020). *A sajátos nevelési igényű, valamint a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók jogainak érvényesülése*. Budapest: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala
- Hivatala, O. J.** (2000). *Pedagógusjogok*. Budapest: Oktatási Jogok Biztosának Hivatala
- Hwang, Y.-S.** (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education* , 136-146.
- Ildikó, P.** (2022). Fogyatékoság az orvostudományban. *Különleges bánásmód* , 7-18.
- Imre, P. D.** (2015). *Kutatásmódszertani Alapismeretek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar
- István, B.** (2011). *A koragyermekkori fejlődés természete - fejlődési lépések és kihívások*. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet
- János, G.** (2006). *Az iskola kultúrája - Nevelés és tudomány*. Pécs: Iskolakultúra

- Jogszabályok, H.** (2011). 2011. évi CXCV. törvény. Budapest, Magyarország
- Judit, C.** (2012). Értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. Budapest: Educatio
- Katalin, O.-S.** (2021). Pedagógusok fogyatékossgal élő személyek iránti érzékenyítésének attitűdvizsgálata a Közép-Európai régióban. Testnevelési Egyetem Tudományos Folyóirata, 45-52.
- Közlöny, M.** (2015). Az Országos Fogyatékossgügyi Programról . Budapest
- Krisztina, M. L.** (2016). A soproni többségi általános iskolák integrációs feltételrendszerének érvényesülése az intézményvezetők és pedagógusok attitűdjé alapján. Képzés és gyakorlat , 89-106.
- Lajos, H.** (2018). Szemléletformálás a fogyatékkal élő gyermekek iskolai és társadalmi inklúziója érdekében. Párbeszéd szociális munka
- Lilla, V. M.** (2004) Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek. Budapest: Szakmai Kiadványok Tudástár
- Nóra, S. T.** (2003/3). Autizmussal élő tanulók integrációs kísérlete. Esőember
- Péter, N.** (2016). Milyen a jó pedagógus? Budapest: Oktatási Hivatal
- Program, É. O.** (2006). A fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény. Budapest: ÉFOÉSZ
- Rita, H. M.** (2014). Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? Új Pedagógiai Szemle
- Sarhan, S.** (2014). Students with AD/HD-related behaviours : Saudi mainstream teachers' knowledge and attitude towards inclusion. Qut E-prints: Queensland University of Technology
- Sheehy, K.** (2017). Indonesian teachers' epistemological beliefs and inclusive education. Sage Journals
- Tsakiridou, H.** (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. American Journal of Educational Research, 208-218.
- Ügynökség, E.** (2022). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Európai Ügynökség.
- Ügynöksége, E. U.** (2011). A fogyatékossgal élők legfontosabb jogai. Bécs
- Zsuzsa, Z.** (2017. március). Nem minden autista esőember. WMN.