

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

Pályamunka

**Az óvodából az iskolába való átmenet jellemzői
a tanulásban akadályozott gyermekeknél**

Szerző: Paragi Kamilla

Témavezető: Dr. Pető Ildikó

Szak: Gyógypedagógia

Képzési szint: Alapképzés (BSc/BA)

2024

TARTALOMJEGYZÉK

Témaindoklás	3
1. Elméleti háttér	6
1.1. A tanulásban akadályozottság.....	6
1.1.1. A tanulásban akadályozott tanulók sajátosságai.....	8
1.1.2. A sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek fejlődése óvodai környezetben.....	11
1.1.3. A tanulásban akadályozott gyermekek fejlődése iskoláskorban	12
1.1.4. A tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja.....	14
1.2. Óvodából iskolába való átmenet.....	16
1.2.1. Tanulásban akadályozott gyermekek beiskolázásának folyamata.....	18
1.2.2. Az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése	19
1.3. A tanulásban akadályozott gyermekek helye az intézményes rendszerben	21
1.3.1. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény (EGYMI).....	22
2. Vizsgálat.....	24
2.1. A vizsgálat célja és kérdései	24
2.2. A vizsgálat módszerének, eszközének és a vizsgálat körülményeinek a bemutatása	25
2.3. A vizsgálati csoport bemutatása.....	25
2.4. A vizsgálat eredményeinek bemutatása az integrált és szegregált óvodákban	27
2.4.1. Pedagógiai végzettségre vonatkozó kérdések.....	27
2.4.2. Tapasztalatok a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelése során	28
2.4.3. Alkalmazott módszerek a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelése során.....	29
2.4.4. Gyerekek az integrált kortárs környezetben	30
2.4.5. Óvodából- iskolába való átmenet feladatai	32
2.4.6. Együttnevelés az iskolában.....	33
2.5. A vizsgálat eredményeinek bemutatása az integrált és szegregált iskolákban	36
2.5.1. Pedagógiai végzettségre vonatkozó kérdések.....	36
2.5.2. Az óvoda és az iskola együttműködése a sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek iskolára való felkészítése érdekében	36
2.5.3. Az iskolába lépés kihívásai az óvodából érkezett sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekeknél.....	37
2.5.4. Tanítási módszerek alkalmazása és a gyerekek felkészítése az iskolára	38
2.5.5. Az iskolai környezet típusai és azok hatásai	41
2.5.6. Tapasztalatok a tanulásban akadályozott gyerekek oktatása-nevelése során	42
2.5.7. Partneri feladatok az átmenet folyamatában.....	43
2.6. Következtetések.....	44
Összefoglalás.....	46
Irodalomjegyzék.....	48
Mellékletek.....	51

Témaindoklás

A dolgozat témaválasztását az társadalmi igény és felelősségérzet indokolja, melyet a tanulásban akadályozott gyermekek oktatása iránt érzünk, valamint az elkötelezettség a nevelői és oktatói szerepek iránt, ami arra ösztönöz bennünket, hogy mélyebben megértsük és segítsük a gyermekeket az óvodából az iskolába történő átmenet időszakában felmerülő kihívások kezelésében. A gyermekek számára kiemelten fontos az óvodából az iskolába való átmenet támogatása, hiszen ez az időszak meghatározó a további fejlődésük szempontjából, és nagyban befolyásolhatja tanulmányaik sikerességét és érzelmi jólétüket a későbbi évek során.

A dolgozat vizsgálja az óvodából az iskolába való átmenet jellemzőit és kihívásait a tanulásban akadályozott gyermekek esetében, elemzi az ezzel kapcsolatos esetleges nehézségeket és az intézményi támogatás szerepét az átmenet során. Fontos kérdés az elemzés során az, hogyan lehetne az átmenet folyamatát jobban támogatni, a gyerekek sikeres iskolai beilleszkedését és fejlődését segíteni, valamint az intézmények közötti együttműködést és a szakemberek közötti hatékony kommunikációt megalapozni ebben a folyamatban. A tanulásban akadályozott gyermekek óvodából az iskolába történő átmenetének tanulmányozása lehetőséget teremt arra, hogy jobban megértsük a tanulásban akadályozott gyerekek szükségleteit és kihívásait az oktatási rendszerben.

A tanulásban akadályozottság a személyiségfejlődés belső (biológiai, pszichológia) és külső (szociális környezet) feltételnek folyamatos kölcsönhatásában kialakuló állapot, amelynek nincs állandó állapota. A tanulásban akadályozottság elsősorban az intézményes (óvodai, iskolai) nevelés programjainak, tanterveinek elvárt követelményeihez viszonyított gyengébb teljesítményben mutatkozik meg. Az óvodai környezetben, a tanulásban akadályozott gyermekek gyakran igénylik az egyéni figyelmet és a támogatást az óvónőktől azáltal, hogy speciális oktatási módszereket és eszközöket alkalmaznak velük. Az óvodában, az óvónőknek és az óvoda szakembereinek különleges figyelmet és támogatást kell biztosítani a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekeknek, annak érdekében, hogy később sikeresen integrálódjanak az iskolai környezetbe. Az iskolai környezetben, a tanulásban akadályozott gyerekek számára a kihívások általában összetettebbek, mivel magasabb elvárásoknak kell megfelelniük és szélesebb körű tananyagot kell elsajátítaniuk. Az iskolai környezetben, az alkalmazkodó pedagógiai módszerek és az egyéni támogatás nagyon fontos annak érdekében, hogy a tanulásban akadályozott gyerekek sikeresen megbirkózzanak az iskolai kihívásokkal és megfelelő módon fejlődjenek az oktatási folyamatban.

Az óvodából az iskolába való átmenet kritikus időszak a gyermek életében, különösen igaz ez a tanulásban akadályozott gyermekek esetében, akiknek sikeres integrációja nemcsak személyes, hanem társadalmi szempontból is kiemelkedő fontosságú. Ez a kérdéskör rendkívüli fontossággal bír a gyermekpszichológia és az oktatás terén, hiszen az átmenet folyamata nemcsak az egyén érzelmi jólétére, hanem tanulási eredményességére és társadalmi beilleszkedésére is komoly hatással van. Az óvodából iskolába való átmenet számos kihívást jelent a tanulásban akadályozott gyermekek számára, mivel a gyerekek gyakran eltérő fejlődési ütemmel és tanulási stílussal rendelkeznek, ami tovább nehezítheti az átmenetet és az iskolai alkalmazkodást. Az előzetes élmények, az otthoni környezet és az óvodai tapasztalatok mind befolyásolják azt, hogy hogyan reagál a gyermek az iskolai környezetre, ezáltal meghatározva az iskolai beilleszkedés sikerességét és az oktatásban való teljesítményét. Az átmenet során a tanulásban akadályozott gyermekek számos nehézséggel szembesülhetnek, mint a változásokhoz való alkalmazkodás, az új szociális környezet megértése és elfogadása, valamint az iskolai elvárásoknak való megfelelés. A kihívások szorosan kapcsolódnak a gyermek érzelmi állapotához, önértékeléséhez és tanulási motivációjához, amelyek kulcsfontosságúak az iskolai teljesítmény és a sikeres beilleszkedés szempontjából.

A tanulásban akadályozott gyermekek óvodából iskolába való átmenetének sikeres megszervezése és lebonyolítása érdekében különösen fontos a partneri együttműködés, melynek keretében az óvodai és iskolai szakemberek szorosan együttműködve segíthetik a gyermeket az iskolai környezetbe való sima átmenetben és a szükséges támogatások biztosításában. Az óvodai és iskolai szakemberek közötti hatékony kommunikáció és szoros együttműködés hozzájárul ahhoz, hogy az átmenet zökkenőmentesen és a gyermek számára támogató környezetben történjen. Az óvodapedagógusok által átadott információk és ajánlások segíthetik az iskolában a pedagógusokat abban, hogy megfelelő támogatást és differenciált oktatást nyújtsanak az új környezetben, biztosítva a gyermek sikeres beilleszkedését és fejlődését az iskolai életben. A szülők, óvónők és tanárok közötti partnerség és együttműködés alapvető fontosságú ahhoz, hogy a gyermek biztonságosan és magabiztosan érezze magát az iskolai környezetben, miközben kihasználja tanulási lehetőségeit és fejlődését.

A szegregált és integrált nevelési módszerek jelentős szerepet játszanak a tanulásban akadályozott gyermekek oktatásában, ezek az oktatási intézmények különböző módon közelítik meg a speciális oktatási szükségletekkel rendelkező diákokat, és különböző előnyöket és kihívásokat jelentenek mind a gyerekek, mind pedig az oktatási intézmények számára. A

szegregált nevelés-oktatás során a tanulásban akadályozott gyerekek külön oktatási környezetben vesznek részt, a szegregált intézményekben a kisebb létszámú osztályok lehetővé teszik a pedagógusoknak, hogy nagyobb figyelmet tudjanak szentelni a gyerekek fejlődésének, ezáltal személyre szabottabb oktatási módszerekkel tudják segíteni a gyerekek előrehaladását és tanulmányi eredményeit. Az integrált nevelési módszer lényeges jellemzője, hogy a tanulásban akadályozott gyermekeket bevonják az általános oktatási környezetbe, azaz ugyanabban az iskolában és osztályokban tanulnak, mint a kortársaik. A megközelítésnek az a célja, hogy a diákoknak lehetőségük legyen részt venni a normál tanulási folyamatokban, miközben továbbra is megkapják a speciális támogatást és segítséget, amire szükségük van. Az integrált nevelés előnyei közé tartozik a társadalmi beilleszkedés előmozdítása, az elfogadás és az együttműködés kialakítása a tanulók között, valamint a pozitív önértékelés és az esélyegyenlőség elősegítése.

1. Elméleti háttér

1.1. A tanulásban akadályozottság

A tanulásban akadályozottság kifejezés a hazai gyógypedagógiai szaknyelvben viszonylag új fogalom, a 20. század elejétől, a társadalmi elvárások és az iskolai követelmények növekedésével az általános iskolán belül megjelent egy olyan tanulócsoport, akikkel nehezebben tudtak foglalkozni. A tanulói csoport kategorizálása kihívást jelentett, mert nem illettek bele az értelmi fogyatékosok csoportjába, ugyanakkor jelentős hiányosságok mutatkoztak a tudásuk terén az oktatásuk során, ezért fontos volt az egyéni támogatás és az alkalmazkodás az eltérő tanulási igényekhez. Az átlagos iskolai környezetben való tanulásuk nem bizonyult hatékornak, ami gyakori bukásokhoz, többszöri évisméltésekhez vezetett, végül pedig elmaradtak a korosztályuktól, ezért szükségessé vált az alternatív oktatási módszerek és támogatások bevezetése az eredményesebb tanulás és az évisméltések elkerülése érdekében. Az iskolai környezet és a tanulócsoportok összetétele rendkívül sokrétű és változatos lehet, és nem ritka, hogy a szociokulturálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei is megtalálhatóak ezekben a csoportokban. A gyermekek eredményei hozzájárultak, hogy az enyhe fokú értelmi fogyatékoság mellett tágabb értelmű szakkifejezés is bekerüljön a hazai köztudatba, a 90-es évek második felében a tanulásban akadályozott terminológiát bevezette a gyógypedagógia (Gaál, 2000).

A tanulásban akadályozottság fogalmát több szerző is megfogalmazta. Mesterházi szavait idézve: „Tanulásban akadályozottak azok a személyek, akik a tanulási képesség fejlődési zavara következtében tartósan és feltűnően nehezen tanulnak. [...] Akik az általános iskolába járó nehezen tanuló gyermekek közül a leggyengébbek, illetve azok, akik a tanulási sikertelenségeik súlyossága folytán többnyire az eltérő tantervű általános iskolában (korábban kisegítő iskolában) tanultak (Mesterházi, 2019, p. 103). A tanulásban akadályozott populációba soroljuk azokat a gyermekeket, akiket a szakértői és rehabilitációs bizottság enyhén értelmi fogyatékosoknak minősített, illetve az általános iskolában gyengén tanuló diákokat. A tanköteles korú népesség 10-15%-át teszik ki a tanulásban akadályozott diákok, ezen belül az enyhén értelmi fogyatékos tanulók 2,5-3%-ban vannak jelen az oktatási rendszerben. A tanulásban akadályozottságot mutató személyek, az életnek nem minden területén akadályozottak, azonban fennáll annak a veszélye, hogy e tanulócsoport nem kap megfelelő segítséget, akkor az állapotuk rosszabbodhat (Gaál, 2000; Szekeres, 2011).

A tanulásban akadályozottság kialakulásának okai közé sorolható az enyhébb központi idegrendszeri sérülés és/vagy tartósan hátrányos szociális helyzet (környezet) miatti neurológiai fejlődés lelassulása. A tanulásban akadályozottság kialakulásában a gyermek egyéni pszichikus és testi fejlődési sajátosságai mellett a környezeti tényezők, mint a szocioökonómiai és szociokulturális háttér is különféle mértékben játszanak szerepet. Az okok miatt fontos, a megelőzésről, a segítségnyújtásról szót ejteni, mivel a hosszan tartó, intenzív és rendszeres gyógypedagógiai fejlesztés, a gyermek szintjének megfelelő tanulási technika és módszer folyamatos alkalmazása, a szociális helyzet javítása, az egészségi állapotának folyamatos figyelemmel kísérése, a tanulási motiváció kialakítása, fejlesztése, valamint a szülők együttműködése jelentősen hozzájárul a gyermek fejlődéséhez. A tanulásban akadályozott gyermekeknél a fejlődést akadályozó okok nem kizárólag a gyermek biológiai adottságaiban keresendők, hanem a különböző okok összegződnek, amiben közre játszhat az iskolai, a családi és a szociális környezet (Mesterházi, 2019).

A tanulásban akadályozott gyermekeknek hosszú távon komoly nehézségekkel kell szembenéznük, amelyek jelentősen megnehezítik számukra a tanulási folyamatokat és az iskolai előrehaladást, ami gyakran befolyásolva tanulási teljesítményüket és önbizalmukat is. Ami nem csak az akadályozott gyermekek számára jelent kihívást, hanem gyakran befolyásolja a tanárok és az iskola személyzetének munkáját is, akiknek egyéni módszereket és támogatást kell biztosítaniuk a diákok sikeres tanulása érdekében. A kedvezőtlen szociális környezet, ami magában foglalhat családi problémákat vagy gazdasági nehézségeket, a tanulási kudarcok, amelyek akadályozhatják a tanulásban való előrehaladást vagy a sikerek elérését, gyakran hosszú távon vezetnek a tanulási motiváció csökkenéséhez. A tanulási akadályozottság egy olyan állapot, amely különböző mértékben és változó intenzitással jelentkezhet, amely súlyosságának mértéke, megfelelő megsegítéssel csökkenthető. Az egyéni fejlesztési módszerek, az adaptív tananyagok, a megfelelő oktatási eszközök, a tanulási ütem és környezet mellett, a szakképzett szakemberek szerepe elengedhetetlen a gyerekek megfelelő ütemű fejlődésében. Fontos a fogalmak tisztázásakor, hogy a tanulásban akadályozottság nem egyenlő az enyhe értelmi fogyatékossgal, hiszen a tanulásban akadályozottak köre tágabb, mint az enyhe értelmi fogyatékosoké. Az enyhe értelmi fogyatékosok olyan személyek, akik tanulási nehézségeik miatt külön iskolákban vagy speciális osztályokban vesznek részt az oktatásban, ez a csoport általában a tanköteles népesség körülbelül 2,5-3%-át teszi ki. Az általános iskolások között vannak olyan gyermekek, akiket a nehezen tanulók kategóriájába sorolnak, és még ezen belül is megkülönböztethetünk olyan gyerekeket, akiknek tanulási nehézségeik a legkomolyabbak, és akiknek a tanulás folyamata rendkívül nagy kihívást jelent. Mindannyian

a gyógypedagógia területéhez tartoznak, a sajátos nevelési igényüket a gyógypedagógia eszközrendszerével és módszereivel kell kezelni, függetlenül attól, hogy milyen iskolatípusba járnak (Illyés, 2000).

1.1.1. A tanulásban akadályozott tanulók sajátosságai

A tanulási akadályozottság elősorban az intézményes nevelés tanterveinek elvárt követelményeihez viszonyított gyengébb teljesítményekben mutatkozik meg, amikor a gyermek teljesítményét és viselkedését az adott kortárs csoport szintjéhez viszonyítják (Czibere & Kisvári, 2006). A tanulásban akadályozott tanulók kognitív fejlődésében gyakran megfigyelhető a gondolkodási passzivitás, ami azt jelenti, hogy nehezebben képesek aktívan és hatékonyan gondolkodni, kevésbé hajlandóak aktívan részt venni a tanulási folyamatban. A tanulásban akadályozott gyermekekre gyakran jellemző, hogy nem rendelkeznek a gondolkodási folyamatok önálló ellenőrzésével és értékelésével, ezért nem vagy alacsony szinten képesek objektíven felmérni vagy átgondolni a gondolkodási lépéseiket, amelyeket egy adott probléma vagy feladat megoldása során alkalmaznak (Gordosné, 2004).

A tanulásban akadályozott tanuló gondolkodásának fejlesztése során kiemelt figyelmet kell fordítani a cselekvések során végzett megismerő tevékenységekre, mivel a verbális gondolkodással szemben a tevékenységben történő gondolkodás kis mértékben sérült. A tanulásban akadályozott gyermekek fejlődésük során gyakran tapasztalható, hogy nem erősödik meg a belső késztetés a gondolkodás funkcióinak gyakorlására, mint az egészséges társaknál. Oka lehet a tanulási nehézségekkel járó motivációs problémák, az érdeklődés hiánya bizonyos tanulási tevékenységek iránt, valamint az esetleges korábbi negatív tapasztalatok hatása a tanulásra és az iskolai teljesítményre. A gyerekeknél gyakran előfordul, hogy a manipulatív és játékos tevékenységek során a gondolkodás másodlagos szerepet kap, inkább a kézzel fogható, érzékelhető tevékenységekre összpontosítanak, és az adott helyzetben a gondolkodásra, problémamegoldásra kevésbé helyezik a hangsúlyt. A gyerekek hajlamosak elkerülni azokat a helyzeteket, amelyekben szükség lenne arra, hogy aktívan alkalmazzák a gondolkodási képességeiket, aminek hátterében különböző tényezők állhatnak, például a bizonytalanság, a félelem a kudarctól vagy a teljesítési szorongás, illetve az elégtelen önbizalom vagy az alacsony önértékelés. Igyekszik elkerülni azokat a helyzeteket, amelyek megkövetelik tőle, hogy alkalmazza gondolkodási képességeit, és inkább olyan tevékenységeket helyez előtérbe, amelyek nem igényelnek aktív, szellemi erőfeszítést vagy problémamegoldást. A tanulásban akadályozott gyermekek többsége nem ismeri fel a tárgyak tulajdonságait, az azok és a

jelenségek közötti összefüggéseket, ami a további tapasztalatszerzés hiányát eredményezheti (Zentai et al., 2013).

A tanulási akadályozottsággal élő gyerekek esetében gyakran megfigyelhető, hogy a verbális-logikai gondolkodási funkciók és az asszociatív képességeik alacsonyabban szervezettek lehetnek, míg a praktikus gondolkodásuk akár kiemelkedő is lehet. Megfigyelhető, hogy nehezebben ismerik fel és alkalmazzák a jelrendszereket és kódokat, mert számukra nehezebb az információkat értelmezni, amik különböző jeleken, szimbólumokon vagy kódon keresztül vannak kifejezve. A logikai műveletek, problémák felfedezése és azok megoldása a feladatok elvégzése során nehezített, ami előrelátható hibákat eredményezhet a különböző feladatok megoldása közben. Az elvonatkoztatási és általánosítási feladatok megoldásában mutatnak fokozottabb elmaradást és nehézséget, ezért nehezebben képesek az absztrakt fogalmakat alkalmazni, és a tanultakat általánosítani más helyzetekben vagy kontextusokban. Fogalomalkotásukban a konkrét, érzékletes, funkcionális jegyek kiemelése jellemző, melynek háttérében a feltűnő jegyek megragadásának jelensége áll, a lényeges jegyek helyett. A tanulásban akadályozott gyerekekre jellemző a gondolati megtapadás (perszeveráció), nehézségeik lehetnek az adott gondolat vagy tevékenység elhagyásában vagy átmenetében. (Gordosné, 2004).

A nyelvi nehézségekből származó problémák számos területen jelentkezhetnek, például megnehezíthetik a matematikai fogalmak önálló felismerését és hatékony használatát. A nehezített szövegértelmezésük miatt, a matematikai szövegek, feladatok lényegét nehezebben látják át, így a matematikai adatok kijelölése, az adatgyűjtés is körülményesebb. Az elemi számfogalom kialakítása a gyerekek számára nehezebb, mivel gyakran hibásan értelmezik a számokat, ami azt eredményezi, hogy a számrendszerben nem megfelelően helyezik el azokat (Zentai et al., 2013). A gondolkodási nehézségekkel küzdő gyerekek eredményes feladatvégzését elősegítheti, ha a pedagógusok a megfelelő próbafeladatok gyakorlásával aktivizálják az analógiás gondolkodás működését (Józsa et al., 2017).

A tanulásban akadályozott gyermekeknél gyakran tapasztalható, hogy bizonyos érzékelési és észlelési folyamatok nem fejlődnek megfelelően és ösztönösen, nehezebben képesek automatikusan és hatékonyan feldolgozni és értelmezni az érzékszervi információkat, ami további nehézségeket okozhat a tanulási folyamatban. Az érzékelés és észlelés fejlesztése fontos szerepet játszik valamennyi más információfelvevő folyamat fejlesztésében, amelyek az érzékelés és észlelés szempontjából szorosan összefügg. A vizuális észlelés terén nehezített a forma- és térészlelés, az optikus differenciálás, valamint a szerialitás, mivel nehezebben képesek megkülönböztetni és értelmezni a különböző formákat és a térbeli viszonyokat,

valamint nehezebben azonosítják az optikai jelenségeket és a sorrendiségeket a vizuális információk alapján. Az auditív észlelés eltérései a hallás szempontjából az irányhallásban és a különböző hangok differenciálásában mutatkoznak meg, ami azt jelenti, hogy a gyerekek nehezebben azonosítják és értelmezik a hangok irányát és azok közti különbségeket. A taktilis –kinesztetikus észlelés eltérései közé tartozik, ha a gyermek kerüli a testi érintést, elhúzódik előle, ha nem érinti meg a tárgyakat, vagy feltűnően igényli a taktilis ingereket. Testsémájuk gyengéden fejlett, előfordul, hogy a két oldal koordinációját nehezen hangolják össze, saját testükön való tájékozódás nehezített, a laterális dominancia (oldalosság) sok esetben kialakulatlan. Az írás-olvasás tanításában nélkülözhetetlen az érzékszervi funkciók hibátlan működése, mert segítik a betűk felismerését, a szavak olvasását és a helyes írástechnika kialakítását. Meghatározhatja az olvasástanítás alakulását, a beszédértés akadályozottságát, az alak-háttér észlelés problémáit, és azokat az eseteket, amikor a gyermek nem a megfelelő sorrendben érzékeli a hangokat (sorrendiség). Az észlelés- érzékelés eltéréseihez tartoznak az egyensúlyérzékelési és észlelési problémák, az egyensúlyingerek túlzott vagy összefüggéstelen észlelése, amikor például a gyermek nem szédül forgás közben, nem érzi közben veszélyben magát, vagy éppen ellenkező esetben azonnal megszédül vagy bizonytalanná válik, ha megforgatják (Mesterházi, 2019).

A munkamemória és a tartós memória kapcsolatának gyengesége abban nyilvánul meg, hogy a korábban elsajátított ismeretek előhívása nehezebb a tartós memóriából, ami azt jelenti, hogy a gyerekek nehezebben képesek felidézni és használni a korábban tanult információkat a rövid távú memóriából a feladatok elvégzése során. A tanulásban akadályozott tanulók esetében megfigyelhető, hogy az érzékelési idő hosszabb időt vesz igénybe, mivel lassabban dolgoznak az érzékszerveik által érzékelt információk feldolgozásában és értelmezésében. A cselekvések tervezése és végrehajtása szempontjából kiemelten fontos az érzékelési folyamatok fejlesztése, mivel ezek befolyásolják a mindennapi tevékenységek sikeres végrehajtását (Gaál, 2000).

A mozgásfejlődés zavarával egy időben a tanulási viselkedés jellegzetes tüneteket mutat, amire a tanulócsoport nehezen tud koncentrálni, a környezetváltozások elterelik a figyelmüket, tanulási teljesítményeik csoporthelyzetekben gyengébbek, mint egyéni foglalkozás közben. A gyerekek tanulási teljesítménye ingadozó, gyorsan elfáradnak, a motoros nyugtalanság, a gyenge mozgáskoordináció együtt járhat akaratlan mozgásokkal is (Mesterházi, 2000). A tanulásban akadályozott gyermekeknél a motoros és orientációs képességek esetében az izomtónussal, az egyensúlytartásnál a finom és nagymozgásoknál mutatkoznak eltérések. A tanulásban akadályozott gyerekeknél nagymozgásoknál az alábbi problémák jelennek meg, mint például a testtartás, állás és egyensúlyi zavara és a reflexek rossz integrációja (Virányi, 2013).

1.1.2. A sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek fejlődése óvodai környezetben

A sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek fejlődése kisgyermekkorban nem mindig mutat egyértelmű különbséget a normál fejlődéssel rendelkező gyermekekhez képest, sőt gyakran egészséges és harmonikus benyomást keltenek. Általában csak akkor válik nyilvánvalóvá a fejlődési zavar a szülők számára, amikor a gyermekek elé bizonyos követelményeket állítanak, valamint problémák adódnak az óvodai beilleszkedés terén, vagy később az iskolaérettségi vizsgálat alkalmával. A sajátos nevelési igényű gyermek iránti elvárást fogyatékoságának jellege, súlyosságának mértéke határozza meg, terhelhetőségét biológiai állapota, esetleges társuló fogyatékosága befolyásolja, a sajátos nevelési igényű kisgyermek egyes területeken kiemelkedő teljesítményre is képes lehet, ennek felismerése és gondozása kiemelt feladatot jelent (Józsa, 2016).

Az óvodai nevelés során a sajátos nevelési igényű kisgyermek normál óvodai közösségekben, ép társaikkal együtt is nevelkedhetnek, ami azért lehetséges, mert az adott életkorban még nem egyértelműek a hátrányukból adódó jelek, ezért integráltan részt vehetnek a közösségi tevékenységekben. Az óvodában általában nem merül fel a speciális intézménybe való átirányítás lehetősége, mert az addigi tapasztalatok azt bizonyítják, hogy az épek közösségében való óvodai nevelkedés bizonyul a legoptimálisabbnak a képességeik kibontakoztatásához. A gyermek spontán tanulása, a társakkal való együttműködés és a kommunikáció fejlődése szorosan összefügg azokkal az élményekkel és mintákkal, amelyeket a kortársakkal való interakciók során szereznek, és ezek a tapasztalatok hozzájárulnak az ő fejlődésükhöz, gondolkodásmódjuk kialakulásához, valamint szociális és érzelmi intelligenciájuk növekedéséhez. Az óvodai nevelés során a gyermek szükségletei szerint folyamatos gyógypedagógiai megsegítésről kell gondoskodni, hogy a tankötelezettségi korra elejére azt az iskolakészültséget, amellyel tanulmányait megkezdheti (Gordosné, 2004).

A sajátos nevelési igényű kisgyermek fejlődésében zavarok mutatkozhatnak többek között a beszédfejlődés területén, ami eredményeként beszédük fejlődése elmaradhat a normál fejlődésű gyermekekéhez képest. Általában megfigyelhető, hogy a gyermekek később kezdenek el beszélni, és gyakrabban tapasztalhatóak náluk beszédhibák, szókincsük és kifejezőkészségük általában szegényesebb, egyhangúbb az ép társaikéhoz képest. Általánosságban megfigyelhető, hogy a sajátos nevelési igényű kisgyermek gyakran elégedett azzal, hogy megismerik és tapasztalják a dolgokat, és nem mutatnak kifejezett törekvést arra, hogy feltárják a "miért" és "hogyan" hátterét vagy okát. Gyakran tapasztalható, hogy a gyermekek általános tájékozottsága alacsonyabb szinten van az ép társaikhoz képest, mivel nehezen igazodnak el térben és időben, valamint az önmagukra és

családjukra vonatkozó adatok ismeretében is. A számolási készség fejlesztése a sajátos nevelési igényű kisgyermekek esetében kiemelten fontos terület, esetükben lemaradás mutatkozik, mivel nehézségeik lehetnek az "egy" és a "sok" közötti különbségtétellel, ami még az iskolakezdés idejére sem fejlődik megfelelő mértékben. A játékszerek nem csak szórakozást nyújtanak, hanem gyakran fejlesztik a kreativitást, a problémamegoldó képességeket és a társas kapcsolatokat is, azonban sokszor tapasztalható, hogy a gyerekek a játékokat nem rendeltetésszerűen használják. A gyerekek a játéktevékenységeik során gyakran preferálják a mozgásos elemeket, mivel ezek segítenek kifejezni energiájukat és kreativitásukat, így könnyen bele tudnak illeszkedni olyan játékokba, amelyek hangsúlyozzák a fizikai aktivitást, például a versenyfutást vagy az ugrálást. A sajátos nevelési igényű gyerekek mozgásfejlődése jellemzően késleltetett, és általánosságban véve kissé ügyetlenebb, kevésbé önállóbb, mint a társaiké, azonban ezek a különbségek nem mindig nyilvánvalók vagy feltűnőek a környezetüknek (Békési et al., 2008).

A kapcsolatteremtési készségük az életkornak megfelelő szintű, kiegyensúlyozott viszonyt ápolnak a felnőttekkel, azonban hosszú távú együttműködésre csak akkor képesek, ha érdeklődést mutatnak az adott tevékenység vagy helyzet iránt. Általában nehezen vonhatók be feladathelyzetekbe, és rövid időn belül elveszíthetik érdeklődésüket vagy figyelmüket, valamint gyakran csak rövid ideig követik az irányított foglalkoztatást, és nem mindig tolerálják azt türelmesen. (Mesterházi, 2019). Azonban előfordul, hogy nem tapasztalható elmaradás a nagymozgásban, mivel gyermek általában életkorának megfelelő módon képes futni, ugrani, hajlongani és végrehajtani az adott cselekvést. Ami azt jelenti, hogy a fizikai aktivitásban és a nagymozgásokban való részvételének köszönhetően a fejlődése közelíthet az egészséges és tipikus mérföldkövekhez, ami lehetővé teszi számára, hogy a társas játékokban és a fizikai tevékenységekben is hatékonyan részt vegyen (Virányi, 2013).

1.1.3. A tanulásban akadályozott gyermekek fejlődése iskoláskorban

A tanulásban akadályozott tanulók iskolai oktatása során az oktatási program alapját a Nemzeti Alaptanterv (NAT) képezi, amely meghatározza az általános iskolákban és az azokhoz kapcsolódó speciális oktatási intézményekben tanítandó tantárgyakat, a tanulók által elsajátítandó követelményeket és azok elérésének módszereit. A Nemzeti Alaptanterv (NAT) nem csupán az épek, hanem a tanulásban akadályozott tanulók oktatásának alapját is meghatározza, biztosítva az oktatás szabványosságát és minőségét az integrált és a speciális oktatási rendszerben egyaránt (Gordosné, 2004).

A tanulásban akadályozott gyermekek oktatása számukra megfelelő általános iskolában történik, ahol szakértő pedagógusok és egyéb szakemberek segítik őket az életkoruknak és szükségleteiknek megfelelő fejlődésben és tanulásban. A szegregált általános iskolai környezet lehetőséget biztosít arra, hogy a gyerekek részt vegyenek a mindennapi tanulási és társas tevékenységekben, miközben megkapják a számukra szükséges speciális támogatást és differenciált oktatást. A cél, hogy a pedagógus lehetővé tegye számukra a teljesítményük és potenciáljuk maximális kiaknázását, elősegítse a társadalmi beilleszkedésüket és az önálló életvitelre való felkészülésüket. A tanulásban akadályozott gyermekek tanítási programjában szereplő tantárgyak nevei általában megegyeznek azokkal, amelyeket az ép társaik is tanulnak, például matematika, irodalom, informatika és természettudományok. Azonban az oktatás és nevelés sajátossága az, hogy a tananyagot szűkebb terjedelemben és lassabb ütemben tanítják, hangsúlyt fektetve a gyakorlatias és életközeli tudásra, valamint az egyéni fejlesztésre (Mesterházi, 2019).

A tanulásban akadályozott gyerekeknél iskoláskorban válik nyilvánvalóvá a képességeikben mutatkozó lemaradás, amelyet az óvoda, vagy általános iskola javaslatára egy arra illetékes szakértői bizottság diagnosztizál. A kisgyermekkori fejlődés során felmerülő problémákból eredhetnek a tanulásban akadályozott gyermekek jellemzői iskoláskorban, mint például az alacsonyabb szintű gondolkodási képességek, sérült beszéd és eltérő személyiségstruktúra. Az adott életszakaszban a gondolkodásukban továbbra is jelentősen meghatározó a konkrétság, az általánosítási készség gyengesége, a gondolkodási folyamatok merevsége és a konkrét szituációkhoz való kötődés. A tanulás és a valóság megismerése iránti spontán motivációjuk általában alacsony szintű, ami azt jelenti, hogy kevés az ösztönzésük a körülöttük lévő világ felfedezésére és megértésére, valamint a tudás megszerzésére. Kisiskoláskorban a gyermek viselkedését továbbra is jelentősen befolyásolja érzelmi állapota és pillanatnyi hangulata, mivel az érzelmi reakcióik gyakran meghatározzák, hogy hogyan viselkednek és hogyan reagálnak az adott helyzetekben, amelyek befolyásolhatják az iskolai teljesítményüket és a társas kapcsolataikat is (Gaál, 2000).

A távolabbi célok és hosszú távú tervek általában kevésbé befolyásolják a gyermekek viselkedését vagy döntéseit a konkrét, közvetlenül átélt élmények hatásához képest. Az önértékelés terén is gyakran megfigyelhető a nehézség, mivel a tanulásban akadályozott gyermekek nem mindig képesek objektíven értékelni saját képességeiket, teljesítményüket vagy értékeiket. A fejlesztés folyamatában alapvető elv, hogy a helyes viselkedési mintát minél pontosabban és érthetőbben mutassuk be a gyermek számára, mivel így hatékonyabban tud alkalmazkodni és könnyebben meg tud felelni az elvárásoknak. Iskoláskor kezdetén gyakran

tapasztalható átmeneti ellenállás és makacsság, melyek kezelése pedagógiai szempontból komplexebb feladatot jelent, mint az ép gyerekek esetében (Szabó, 2005). Kiemelt cél a tanulásban akadályozott gyerekek oktatása során a biztonságos környezet megteremtése, amely hozzájárul személyiségük fejlődéséhez, emellett fontos a funkcionális képességeiket egyéni, diagnosztikára épülő módszerekkel fejleszteni, így elérve a leoptimálisabb alkalmazkodási szintet számukra. A tanuláshoz szükséges pszichikus funkciók magukban foglalják olyan mentális képességeket és folyamatokat, mint például a figyelem, a memória, a gondolkodás, a problémamegoldás és az érzelmi szabályozás, ezek a funkciók elengedhetetlenek ahhoz, hogy a gyermek hatékonyan tanuljon és sikeresen alkalmazkodjon az iskolai környezethez. Az alapvető kultúrtechnikák elsajátítása időigényes folyamat, és fontos, hogy a gyermek elegendő időt kapjon ahhoz, hogy ezeket a készségeket megfelelően kifejelessze (Kerettanterv, 2020).

1.1.4. A tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja

Korábban általánosan elfogadott nézet volt a hazai és nemzetközi szakirodalomban, hogy azoknak a gyermekeknek, akik tanulásban akadályokkal küzdenek, gyakran csekély a tanulási motivációjuk. Az oka több tényezővel is magyarázható, például azzal, hogy a gyermekek gyakran tapasztalják a sikertelenséget vagy a folyamatos nehézségeket az iskolai teljesítményükben. Az alacsony önértékelés, a lelki vagy érzelmi problémák, valamint a kudarcokkal való negatív tapasztalatok mind olyan tényezők, amelyek jelentősen hozzájárulhatnak a gyerekek motivációjának gyengüléséhez az iskolai környezetben (Józsa és Fazekasné, 2007). Ha egy gyermek környezetében a tanulásnak nem tulajdonítanak értéket, akkor valószínűleg nem fogja megtapasztalni azt a pozitív szociális megerősítést, amely segíthetne a tanulási motivációja kialakításában és erősítésében (Józsa, 2002).

Fontos felismerés, hogy a társas interakcióknak és a kulturális háttérű tudásnak meghatározó szerepe van a tanulási motiváció fejlődésében, és a motiváció szociokulturális megközelítése szerint a különböző társadalmi és kulturális környezetek jelentős különbségeket hozhatnak létre a tanulók motivációs rendszereiben. A tanulásban akadályozottságot tagadó családtagok vagy rokonok gyakran nem veszik figyelembe a gyermek képességeit, mivel a túlzott elvárások negatív élményeket és félelmet kelthetnek a gyermekben. Ennek eredményeként a gyermek hajlamos lehet kialakítani egy olyan védekező viselkedési stratégiát, amelyben visszahúzódik, elkerüli a kihívásokat, és akár a teljesítményét is alárendeli az elvárásoknak való megfelelésnek az iskolai kudarcok elkerülése érdekében. A tanulási motivációt főként a sikeresség élteti, és kulcsfontosságú az is, hogy a gyermek családtagjai

hogyan viszonyulnak az iskolához, hiszen a pozitív családi támogatás és megerősítés jelentős hatást gyakorol a gyermek oktatáshoz való hozzáállására és a tanulási motivációjára (Józsa & Fazekasné, 2007).

A tanulási motiváció szempontjából kulcsfontosságú, hogy a tanárok milyen módon nyújtanak segítséget a gyerekeknek és hogy hogyan ismerik el a tanulók erőfeszítéseit az iskolában, mivel a támogató, segítőkész pedagógiai megközelítések és a rendszeres elismerések jelentősen hozzájárulhatnak a tanulók motivációjának növekedéséhez és sikeresebb teljesítményükhöz. Kiemelten fontos, hogy az értékelés módszerei és visszajelzései összhangban legyenek a gyermek egyedi képességeivel, fejlettségével és tanulási stílusával, mivel ez segít abban, hogy a tanulók értékeléséből pozitív visszajelzéseket kapjanak. A tanulásban akadályozott gyermekek esetében rendkívül fontos, hogy a tanulás ne csak egy kötelesség legyen számukra, hanem egy érdekes és kellemes tevékenység, amely során jól érzik magukat, és nincs rájuk túlzott nyomás (Mesterházi, 2019).

A tanórai motiválás célja az eredményes tanulás feltételeinek elősegítése és fenntartása a gyerekek körében, melyhez különféle módszereket alkalmazunk, így segítve a figyelem középpontba állítását a tananyag és a tanulás irányába. Tanulásban akadályozott tanulóknál kialakult biztonságigény miatt kiemelkedően fontos, hogy megfelelő figyelmet fordítsunk a gyerekek kényelmi és biztonsági szükségleteiknek a kielégítésére. Oka, hogy a tanulók gyakran érzékenyebben reagálhatnak a környezeti ingerekre és stresszfactorokra, így az optimális tanulási környezet megteremtése kulcsfontosságú és nélkülözhetetlen számukra. A tanulóknak olyan környezetet kell teremteni az iskolában, ahol megfelelő lehetőséget kapnak a szükségleteik kielégítésére, legyen az mozgásigény, étkezés, ivás vagy pihenés, melyhez időt és lehetőséget kell biztosítani, akár a tanórák előtt, között vagy alatt is. Fontos intézkedéseket kell hozni annak érdekében, hogy az iskolai környezet és az osztályterem ne csak tanulási hely legyen, hanem biztonságot és támogatást nyújtó környezet, ahol a gyerekek biztonságban érezhetik magukat, és nem kell aggódniuk semmilyen veszély miatt. A pedagógus, mint motivációs tényező kiemelkedő fontossággal bír a tanulásban akadályozott tanulók számára, hiszen az ő támogatása és bátorítása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy ezek a diákok ne csak megtanuljanak új dolgokat, de el is kötelezzék magukat a tanulási folyamat mellett, és elérjék a számukra kitűzött célokat. Az iskoláskor kezdetén fontos a hatékonyabb tanulás ösztönzése, amikor a tanulást játékos, élményalapú tevékenységként definiáljuk, és az oktatás során hangsúlyozzuk a tanulás örömet és élvezetét, ami segíti a gyerekeket abban, hogy motiváltabban és hatékonyabban vegyenek részt a tanulási folyamatban (Szenczi, 2019).

1.2. Óvodából iskolába való átmenet

Az óvoda-iskola átmenetet több kutató tekinti kritikus időszaknak a gyerekek fejlődése és tanulása szempontjából, hiszen az átmeneti időszak gyakran jelentős változásokkal jár a gyerekek életében, beleértve az új környezettel való szembesülést, az iskolai elvárások megismerését és az új társas kapcsolatok kialakítását. „Az iskolakezdés közel akkora (bizonyos értelemben talán nagyobb) változást jelent a 6 év körüli gyermek életében, mint amikor a 17-18 éves fiatal az iskolapadból a munkahelyre kerül.” (Gósy, 1997, p. 71.)

Az óvodából az iskolába való átmenet kiemelten fontos időszakot jelent a tanulásban akadályozott gyerekek számára, amikor számos kihívással kell szembenézniük és alkalmazkodniuk kell az új környezethez, a tanárokhoz és tanulási feltételekhez. Az átmenet az óvodából az iskolába legtöbb gyermek számára jelentős stresszt és bizonytalanságot okozhat, hiszen szembesülnek az iskolai elvárásokkal és az új tanulási környezet követelményeivel. Az iskolai környezet általában szigorúbb és jobban strukturált, ami komoly kihívásokat jelenthet ezeknek a gyermekeknek, akik esetleg nehezebben tudnak alkalmazkodni az ilyen típusú szervezett rendszerhez, különösen akkor, ha korábbi tapasztalataik nem voltak hasonlóak. Ezért kiemelten fontos, hogy az átmeneti időszakban megfelelő támogatást és segítséget kapjanak a tanulásban akadályozott gyerekek, annak érdekében, hogy sikeres fejlődést érjenek el tanulmányaik során (Ronkoviczné & Gergely, 2012).

Az alacsonyabb fejlettségi szinttel rendelkező gyerekek gyakran nehezebben tudnak beilleszkedni a közösségbe, mivel érzékelik, hogy különböznek a többiektől, ami az elfogadás és az egyenlőség érzetének hiányát eredményezheti számukra. Kiemelten fontos, hogy a tanulásban akadályozott gyerekek külön figyelmet és támogatást kapjanak az iskolába való átmeneti időszakban annak érdekében, hogy segítsék őket az alkalmazkodásban és támogassák a pozitív tanulási élmények kialakulását. Az átmeneti támogatás kiemelt fontosságú az iskolába való átmenet időszakában, beleértve a korai intervenciót és az iskoláskor előtti programokat is, mivel ezek a kezdeményezések lehetővé teszik, hogy a gyerekek sikeresen alkalmazkodjanak az iskolai környezethez és megtalálják a saját útjukat a tanulásban. Az ilyen támogató intézkedések segíthetnek az esetleges korai nehézségek leküzdésében, és elősegíthetik a gyerekek önbizalmának és tanulási motivációjának fejlődését, amelyek kulcsfontosságúak az iskolai sikerességhez vezető úton (Szilágyiné, 2000).

Az óvodai és iskolai átmenetnek jelentős hatása van a gyerekek fejlődésére, mivel ez az időszak nemcsak az oktatásban, hanem a társadalmi integrációban és az érzelmi fejlődésben is kulcsfontosságú szerepet tölt be. Az óvodából iskolába történő átmenet során elengedhetetlen,

a különböző tanítási módszerek alkalmazása, például a játékos tanulás, a differenciált oktatás és egyéb pedagógiai megközelítések, melyek segíthetnek a gyerekek sikeres beilleszkedésében és fejlődésében. Fontos, mert minden gyermek egyedi tanulási stílussal, érdeklődési körrel és képességekkel rendelkezik, és a változatos módszerek alkalmazása segíthet abban, hogy mindegyikük sikeresen és hatékonyan tudjon tanulni az új környezetben. (Kende, 2009). Az átmenet során a pedagógusnak kulcsfontosságú szerepe van a tanulásban akadályozott gyerekek támogatásában és az átmeneti időszak sikeres kezelésében, mivel a pedagógus irányítása és támogatása nélkül a gyerekek számos nehézséggel szembesülhetnek az iskolai környezethez való alkalmazkodás során. A pedagógusnak kiemelt szerepe van az átmeneti időszakban, amikor felismeri és megérti a gyermekek egyéni szükségleteit, ezzel segítve őket az alkalmazkodási folyamatban, miközben a pedagógus hozzáállása és szemlélete meghatározó tényező lehet a gyerekek érzelmi állapotának és motivációjának formálásában az iskolai környezetbe való átmenet során. (Gyurcsik, 2020).

Az együttműködés, melyben az oktatási szakemberek, szülők és más érintett felek összefognak, lehetőséget teremt arra, hogy alaposabban megismerjék és hatékonyabban kezeljék a gyerekek egyedi szükségleteit és kihívásait. Ez az átfogó megközelítés nem csak a problémák azonosításában segít, hanem a megfelelő támogatási rendszerek kialakításában is, ami jelentősen hozzájárulhat a gyermekek sikeres beilleszkedéséhez az iskolai környezetbe. Az összehangolt együttműködés eredményeként kialakuló támogató rendszer rugalmas és személyre szabott megoldásokat kínálhat a gyerekeknek az iskolai kihívások kezelésére, ezáltal elősegítve az inkluzív oktatási környezet kialakítását és fenntartását. Az átmeneti időszakban a család kiemelt szerepet játszik a tanulásban akadályozott gyerekek életében, hiszen a családtagok támogatása és segítsége alapvető fontosságú az átmeneti időszak sikeres kezelésében. A család szerepe abban rejlik, hogy felkészítse és megnyugtassa a gyereket az iskolába való átmenet előtt, segítse az új helyzetekkel való megküzdésben és az iskolai környezetbe való adaptációban. A család a gyermekek elsődleges környezete és támogató hálózata, amely fontos információ forrásként szolgál az iskolai személyzet számára, hiszen szülők által megosztott információk segíthetik az iskolai szakembereket abban, hogy mélyebben megértsék a gyerekek egyéni szükségleteit, kihívásait és erősségeit. A szülők aktív részvétele az iskolai tevékenységekben, a rendszeres kommunikáció a tanárokkal és az iskola támogatása jelentős előrelépést jelenthet a gyerek átmenetének sikeres megtételében. A család és az iskola közötti szoros együttműködés és pozitív kapcsolat kiépítése alapvető fontosságú a gyerek érzelmi és szociális jólétének javításában az iskolába való átmeneti időszakban (Fleisz-Gyurcsik, 2021).

1.2.1. Tanulásban akadályozott gyermekek beiskolázásának folyamata

Az enyhe fokú intellektuális képességzavar, amely tanulásban akadályozottságot eredményezhet, gyakran nem azonosítható egyértelműen még óvodáskorban sem, mivel a tünetek és a jellegzetes viselkedési megnyilvánulások ebben az időszakban még nem feltétlenül nyilvánvalóak vagy könnyen észlelhetőek. A gyerekek jellemző tünetei kevésbé nyilvánvalóak a konkrét teljesítményvizsgálatok során, inkább az iskolai tanulási helyzetekben mutatkoznak meg, mint a mindennapi óvodai életben (Papházy, 2006). Amennyiben a szakemberek azt észlelik, hogy a mentális készségek jelentős elmaradása olyan fokú, hogy indokolja a tanulásban akadályozottság gyanúját, akkor szigorúan be kell tartaniuk a diagnosztikus folyamatban előírt protokollt, melyet a korábban megismert 15/2013, (II. 26.) EMMI rendelet szabályoz (EMMI rendelet, 2013). A tanulásban akadályozottságot mutató gyermekek esetében, az iskolai kötelezettség kezdetét illetően ugyanazokat az alapelveket kell alkalmazni, mint a többségi gyerekek esetében, ami azt jelenti, hogy biztosítani kell számukra az egyenlő hozzáférést az oktatáshoz és a tanuláshoz, valamint lehetőséget kell teremteni a fejlődésre és az egyéni potenciáljuk kibontakoztatására az iskolai környezetben. A nemzeti köznevelésről az 2011. évi CXCV. törvény meghatározta: „A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, legkésőbb az azt követő évben tankötelessé válik. Az a gyermek, akinek esetében azt a szakértői bizottság javasolja, további egy nevelési évig az óvodában részesül ellátásban, és ezt követően válik tankötelessé.” (2011. évi CXCV. törvény, 45. §, (2)).

A szakértői bizottságok feladata az, hogy megállapítsák, alkalmas-e a gyermek a területi általános iskola 20-30 fős tanulólétszámú osztályába történő beilleszkedésre, figyelembe véve az ott alkalmazott tantervi követelmények és módszerek fejlesztésének lehetőségét, valamint a gyermek személyiségállapota lehetővé teszi-e a többiekkel való együtt haladást és a tananyag megértését. Ha a bizottság megfelelőnek találja a gyermek személyiségállapotát az iskolai tanulmányok megkezdésére, javaslatot tehet a beiskolázásra, mely tartalmazza a legmegfelelőbb osztály vagy tanulócsoport kiválasztását, valamint ajánlásokat a szükséges támogatásokról. Ha a gyermek állapota és a befogadó általános iskola lehetővé teszi a tanuló számára a szakszerű fejlesztést, akkor a szakértői bizottság javasolja, hogy a gyermek többségi általános iskolában folytassa tanulmányait. Ellenben, ha a szakértői bizottság véleménye alapján a gyermeknél olyan fokú a lemaradás, hogy nem képes a többségi általános iskola követelményeinek megfelelni, fejlődése akadályba ütközik, akkor számára létesített speciális általános iskola a javasolt. A szakértői bizottság tagjai (gyógypedagógusok, pszichológusok és gyermekorvosok) figyelemmel kísérik a beiskolázott gyermekek fejlődését

és haladását, akár szegregált vagy integrált intézményben tanult tovább. Előfordul, hogy az integráltan nevelkedő tanulók számára a területi általános iskolába, utazótanár segítségét biztosítja, aki folyamatosan támogatja a pedagógust szakmai és gyógypedagógiai tanácsokkal, valamint foglalkozásokat tart a gyermekek számára (Gordosné, 2004).

A szakemberek gyakran találkoznak olyan szülőkkel, akik érzékelik, tapasztalják, hogy gyermekük fejlődése lassabb vagy eltérő a megszokottnál, vagy akik nem fogadják el a problémát, és vonakodnak attól, hogy gyermeküket gyógypedagógiai intézménybe járassák. „Pszichológiai szempontból viszont nagyon fontos a szülő belátáson alapuló együttműködésének és egyetértésének elérése a gyermek iskolázását illetően, mert ha az elkövetkezendő 8-10 évben a szülő ellenségesen viszonyul az iskolához, akkor ez negatívan fog kihatni a gyermek tanulási motivációjára is” (Lányiné, 2009, p. 208). A sikeres iskolakezdés biztosításához elengedhetetlen, hogy a szülők, az iskola és az érintett szakemberek hatékonyan kommunikáljanak és együttműködjenek, hiszen csak így lehet biztosítani, hogy minden fontos információ eljusson minden érintetthez, és hogy közösen dolgozzanak a gyermek fejlődése és sikerének érdekében. A szakértői értékelés eredményeinek ismeretében tanácsokat és mintákat nyújtanak a gyermek szüleinek és az iskolának arról, hogy milyen támogatásra van szüksége a gyermeknek a további fejlődés érdekében. Támogatási intézkedések magukban foglalhatják az egyéni tanulási terv kidolgozását, speciális oktatási szolgáltatásokat, vagy más módszereket a gyermek szükségleteinek megfelelően, amivel segíthetik az óvodai-iskolai átmenetet, és elősegíthetik a sikeres beilleszkedést a tanulási környezetbe. Összességében, a tanulásban akadályozott gyermekek beiskolázásának folyamata összetett és sokrétű, különleges figyelmet és támogatást igényel annak érdekében, hogy a gyerekek sikeresen integrálódjanak és fejlődjenek az iskolai környezetben. (Lányiné, 2009).

1.2.2. Az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése

Az óvodából az iskolába való átmenet fontos mérföldkő a tanulásban akadályozott gyerekek életében, melynek megkönnyítése kulcsfontosságú a fejlődésük és tanulásuk szempontjából. Az óvoda-iskola átmenet kérdése nem csak az ötödik, hatodik életév eseményeire és tevékenységeire korlátozódik, az átmenet egy meghatározó időszak a gyermek életében, amelynek során fontos szerepet játszanak az óvodai élmények és az iskolai környezetben tapasztalt első benyomások is (Vojnitsné & Zilahiné, 2008). Ahhoz, hogy hatékonyan lehessen támogatni az átmenet során a tanulásban akadályozott gyerekeket, elengedhetetlen az egyéni szükségleteik teljes körű felmérése és megértése, valamint a

megfelelő és hatékony támogatási mechanizmusok kialakítása, speciális helyzetükre és igényeikre szabva. A tanulásban akadályozott gyerekek egyéni erősségeit és képességeit feltérképezve, valamint az oktatási környezetben rendelkezésre álló támogatási rendszereket figyelembe véve lehet segíteni őket a fejlődésükben és tanulásukban. Az egyéni szükségletek felmérése során a gyermek teljes körű fejlődését kell figyelembe venni, ami magában foglalja az érzelmi, szociális és pszichológiai szükségleteket is, nem csupán a tanulási nehézségekre vagy fizikai akadályokra korlátozódva. Az óvodától az iskoláig terjedő átmeneti időszakot lehetőség szerint fokozatosan kell megsegíteni, biztosítva ezzel a gyerekek számára a megfelelő alkalmazkodást és felkészülést az új környezetre. Emellett kiemelten fontos a nyitott kommunikáció fenntartása mind a szülők, mind a pedagógusok között, hogy az esetleges aggályokat és kérdéseket megvitassák, és közösen találjanak megoldásokat az esetlegesen felmerülő nehézségekre. Végül, a támogató környezet és az egyéni figyelem kiemelt jelentőséggel bír ebben a folyamatban, melynek célja, hogy a tanulásban akadályozott gyerekek magabiztosan és pozitív élményekkel telve léphessenek be az iskolai életbe (Szekeres, 2007).

A sikeres iskolakezdés elősegítése érdekében fontos, hogy mind az óvodai, mind az iskolai pedagógusok tudatosan készüljenek fel az átmenet folyamatára, és hogy szorosan együttműködjenek egymással a gyerekek zökkenőmentes beilleszkedése érdekében. Az óvodapedagógusok és tanítók szerepe kiemelkedő fontosságú az átmenet megkönnyítésében, hiszen ők segítenek a gyerekeknek az óvodai környezetből az iskolai környezetbe való átmenet során, és ezzel támogatást nyújtanak a gyerekeknek és családjaik számára. Az óvodapedagógusok és tanítók tudatossága azt jelenti, hogy az átmenet megkönnyítése érdekében felismerik és tudatosan kezelik az átmenet kihívásait, ami magában foglalja az olyan pszichológiai és érzelmi szempontok figyelembevételét, mint a gyerekek esetleges szorongása vagy izgatottsága az iskolakezdés miatt. Az óvodapedagógusok és tanítók tisztában vannak a gyerekekkel szemben álló nehézségekkel, ennek megfelelően alkalmaznak olyan pedagógiai módszereket, amelyek segítenek a gyerekeknek megküzdni az iskolai kihívásokkal. Különösen fontos, hogy a hátrányos helyzetben lévő és tanulásban akadályozott gyermekek intézményváltása jól előkészített módon történjen meg, és hogy ez az átmenet könnyíthető legyen számukra. Az intézményeknek speciális támogatási és felkészítő programokat kell biztosítaniuk, hogy a gyerekek sikeresen alkalmazkodjanak az új környezethez és kihívásokhoz, segítve az integrációjukat és tanulmányi munkájukat az új intézményben (Forgács, 2021).

1.3. A tanulásban akadályozott gyermekek helye az intézményes rendszerben

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről kiemeli a tanulásban akadályozott gyermekek helyét az intézményes rendszerben, célja, hogy biztosítsa a tanulásban akadályozott gyerekek egyenlő hozzáférését az oktatáshoz, és segítse őket abban, hogy teljes mértékben részt vegyenek az iskolai közösségben. A tanulásban akadályozott gyermekeknek joguk van olyan speciális oktatási és pedagógiai támogatáshoz, amely az állapotuknak megfelelően személyre szabott, a támogatás magában foglalja a pedagógiai, gyógypedagógiai és konduktív pedagógiai ellátásokat, amelyek igényjogosultságuk megállapítása után elérhetővé válnak számukra (2011. évi CXC. törvény).

Az oktatási intézményeknek külön figyelmet kell szentelniük a tanulásban akadályozott gyermekek helyzetére, ami azért fontos, mert a gyermekeknek megfelelő támogatásra és lehetőségekre van szükségük ahhoz, hogy sikeresen és eredményesen fejlődjenek az oktatási rendszerben, lehetőségük van szegregált és integrált iskolai környezetben tanulni, attól függően, hogy melyik intézmény a legmegfelelőbb az egyedi szükségleteinek a kibontakozására. A szegregált iskolákban általában speciális oktatási programok és erőforrások állnak rendelkezésre, aminek célja, hogy maximálisan támogassák a gyermekeket az oktatásban, biztosítva számukra a megfelelő eszközöket és lehetőségeket a fejlődéshez és a sikeres tanulás megtapasztalásához. Az integrált iskolákban a tanulásban akadályozott gyerekek lehetőséget kapnak a többi diákkal való közös tanulásra, és az esélyegyenlőség elve alapján részesülnek a szükséges támogatásban azáltal, hogy a tanulási folyamatokat az egyedi igényeikhez igazítják (Némethné, 2009).

Az integráció fajtái különböző szintű és típusú kapcsolatot jelentenek a tanulásban akadályozott gyerekek és a normál fejlődésű gyermekek között az oktatási környezetben, a különféle típusú integrációk lehetővé teszik a gyermekek számára, hogy különböző mértékben részt vegyenek az iskolai életben. A spontán integráció során nincs tudatos törekvés a tanulásban akadályozott gyermek beilleszkedésére, nem vizsgálja a Szakértői Bizottság, és nem minden esetben biztosított a gyógypedagógusi ellátás. A lokális integráció esetében ugyan közös intézményben tanulnak a gyerekek, ám hiányzik a szorosabb kapcsolat a tanulásban akadályozott és a normál fejlődésű gyerekek között, társadalmi interakció és közösségépítés hiányos lehet. A szociális integráció azt jelenti, hogy a gyerekek találkoznak egymással tanórán kívüli alkalmakon, például órák között vagy szünetekben, de a tanórákon nem biztos, hogy közös a tevékenységük. A funkcionális integráció során a fogyatékos és ép gyermekek együtt vesznek részt az oktatásban, de ez lehet részleges vagy teljes, a részleges

funkcionális integráció esetén csak egyes órák keretében találkoznak a gyerekek, míg a teljes funkcionális integráció esetén folyamatosan együtt tanulnak. A fordított integrációban az ép gyermekek kerülnek a fogyatékos gyermekek osztályába, ami egy szokatlan, ám a megfelelő körülmények között hatékony módszer lehet az inkluzív oktatás megvalósítására (Csányi & Kereszty, 2009).

Mindkét típusú iskola számos lehetőséget és kihívásokat kínál a tanulásban akadályozott gyerekeknek számára, de mindkettő segítségével előreléphetnek és fejlődhetnek a tanulmányaik során. Fontos, hogy az iskolaválasztás során a gyermek egyéni szükségletei és a család preferenciái alapján kell dönteni a megfelelő oktatási környezetről. Az iskolaválasztás során kulcsfontosságú, hogy a gyermek egyéni szükségleteit, a család preferenciát, az oktatási környezet különféle aspektusait figyelembe véve kell meghatározni a legmegfelelőbb iskolát a tanulók számára (Némethné, 2009).

1.3.1. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény (EGYMI)

A 2003. évi közoktatási törvény módosítása lehetővé tette a speciális iskolák számára, hogy kibővíthessék a feladataikat, és vállalhassanak pedagógiai szakszolgálati és pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat. A jogszabály meghatározó az intézmények számára, mivel felkínálja a gyógypedagógusoknak a fejlődés lehetőségét, a kompetenciák bővítését, valamint a szorosabb együttműködést az oktatási intézmények, tanárok és szülők között. A jogszabály 33. §-a alapján a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének támogatására létrehozhatók egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények (EGYMI), melyek nemcsak az oktatás- nevelési feladatokat látják el, hanem pedagógiai és szakmai szolgáltatásokat is nyújtanak, valamint utazó szakember-hálózatot is működtethetnek. Az ellátandó pedagógiai feladatok közé tartozik a gyógypedagógiai tanácsadás, a korai fejlesztés és gondozás, valamint a fejlesztő felkészítés, emellett fontos szerepet játszik a logopédiai ellátás, a konduktív pedagógiai ellátás és a gyógytestnevelés is a tanulók fejlődésének támogatásában. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények (EGYMI) létrehozása és működtetése az állami közoktatási rendszer részeként valósul meg, az intézmények szigorúan betartják a jogszabályokat és az oktatási előírásokat annak érdekében, hogy a tanulók számára biztonságos és hatékony oktatási környezetet alakítsanak ki. Céljuk az egyenlő esélyek biztosítása minden tanuló számára az oktatásban és a fejlődésben, ezzel megteremtve a lehetőséget a tanulók teljes potenciáljának kibontakozásához és sikeres beilleszkedésükhöz az oktatási folyamatban (Papp & Mile, 2012).

Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény (EGYMI), olyan speciális oktatási és támogató központ, amelynek célja a sajátos nevelési igényű, vagy tanulásban akadályozott tanulók teljes körű fejlesztése és integrációja az oktatási rendszerben. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények az általános iskolákkal és más oktatási intézményekkel való szoros együttműködésen keresztül hatékonyan segítik a tanulók beilleszkedését és fejlődését, melynek számos előnye van mind a tanulók, mind az intézmények számára. Együttműködésük révén az intézmények segítenek az általános iskolák pedagógusainak és tanárainak abban, hogy megfelelő támogatást nyújtsanak a sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő tanulóknak (Gordosné, 2004).

Az EGYMI-k számos szolgáltatást nyújtanak a tanulóknak, a szüleiknek és a pedagógusoknak, amelyek hozzájárulnak a tanulók teljes körű fejlődéséhez, segítik a szülőket az oktatási és nevelési kérdésekben való eligazodásban, és támogatják a pedagógusokat az egyéni tanulási igények kielégítése során. A szolgáltatások magukban foglalhatnak tanulási támogatást, fejlesztő programokat, szaktanácsadást, pszichológiai támogatást, valamint szakértői véleményeket és értékeléseket a tanulók fejlődéséről és szükségleteiről. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények egyre inkább a differenciált oktatás és a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevétele felé mozdulnak el, integrálva az újabb pedagógiai és pszichológiai megközelítéseket a hatékonyabb támogatás érdekében (Kőpatakiné, 2005).

A pedagógusok egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az integrációra és az inkluzív oktatási módszerekre, amelyek lehetővé teszik, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók minél nagyobb mértékben részt vegyenek az oktatásban. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények egyre inkább nyitnak a technológiai fejlesztések felé, és kihasználják az okostermek, speciális szoftverek és egyéb digitális eszközök nyújtotta lehetőségeket a tanulók fejlődésének támogatásában. Az EGYMI-k folyamatosan fejlődnek és alkalmazkodnak az új kihívásokhoz és igényekhez annak érdekében, hogy hatékonyan támogassák a tanulók fejlődését és sikeres beilleszkedését a társadalomba, elősegítve az oktatási esélyegyenlőséget és az inkluzív nevelési környezet kialakítását (Simon, 2014).

2. Vizsgálat

2.1. A vizsgálat célja és kérdései

A vizsgálat célja az integrált és szegregált nevelési környezetekben dolgozó óvónők, tanítók, gyógypedagógusok véleményeinek és tapasztalatainak megismerése és elemzése a tanulásban akadályozott gyermekek óvodából az iskolába való átmeneti időszakának jellemzőivel és kihívásaival kapcsolatban. A vizsgálat eredményei segíthetik a szakembereket abban, hogy hatékonyabb támogatási és fejlesztési intézkedéseket hozzanak létre az átmeneti időszak sikeres kezelése érdekében. A résztvevők véleményeinek és tapasztalatainak alapos elemzése hozzájárulhat a nevelési gyakorlatok és intézményi struktúrák tovább fejlesztéséhez, elősegítve ezzel a tanulásban akadályozott gyermekek sikeresebb integrációját az oktatási rendszerben.

A vizsgálat során arra kerestük a válaszokat, hogy milyen gondokkal, problémákkal küzd egy olyan óvónő, illetve egy olyan tanítónő, aki szegregált intézményben dolgozik, és SNI-s óvodásokat indított iskolába, illetve tanulásban akadályozott 1.osztályos gyerekekkel foglalkozik az iskolában. Szeretnénk összevetni olyan óvónők véleményével, tapasztalatával, akik a csoportjukban integráltan foglalkoznak SNI-s óvodásokkal, és olyan tanítókkal, akik osztályában található tanulásban akadályozott tanuló. Kerestük többek között a választ az alábbi kérdésekre:

1. Milyen jellemzői vannak az óvodából az iskolába való átmenetnek a tanulásban akadályozott gyermekek esetében?
2. Milyen kihívásokkal és nehézségekkel szembesülnek a tanulásban akadályozott gyermekek az átmeneti időszakban?
3. Milyen módszerekkel támogatják az óvodák és iskolák a tanulásban akadályozott gyermekeket ebben az időszakban?
4. Milyen véleményeket és tapasztalatokat osztanak meg az integrált és szegregált nevelési környezetekben dolgozó pedagógusok az óvodából az iskolába való átmenetről?
5. Milyen lehetőségek és javaslatok merülnek fel a tanulásban akadályozott gyermekek sikeres átmenetének támogatására?

2.2. A vizsgálat módszerének, eszközének és a vizsgálat körülményeinek a bemutatása

A vizsgálat elvégzéséhez az interjú módszerét választottuk. A vizsgálatunkat szegregált és integrált óvodai és iskolai intézményekben végeztük, az érintett pedagógusok óvónők, tanítók és gyógypedagógusok voltak. A vizsgálatban szereplő személyek anonimitásának biztosítása érdekében a vizsgálati személyekhez a saját keresztnévük helyett kitalált neveket rendeltünk. Az interjúk 2024. 02. 28 és a 2024. 03. 20. között készültek, az interjúk hossza átlagosan 60 percesek voltak, a legrövidebb 45 perces, míg a leghosszabb 90 perces volt. A vizsgálat eszközeként kettő kérdéssort állítottunk össze, 18 kérdést tettünk fel a szegregált és integrált óvodában dolgozó gyógypedagógusok és óvodapedagógusok számára (I. melléklet), és 22 kérdésre válaszoltak a szegregált és integrált iskolákban tanító gyógypedagógusok és tanítók. (II. melléklet)

2.3. A vizsgálati csoport bemutatása

A vizsgálatban 20 fő vett részt (III. melléklet), akik olyan intézményekben dolgoznak, ahol a tanulásban akadályozott gyerekek szegregált és integrált környezetben nevelkednek. A vizsgálati csoportot 5 fő szegregált iskolában dolgozó gyógypedagógus, 5 fő integrált iskolában dolgozó tanító, 5 fő szegregált óvodában dolgozó gyógypedagógus és 5 fő integrált óvodában dolgozó óvodapedagógus alkotta. Az interjúalanyok kiválasztásánál figyelembe vettük a különböző szakmai végzettséggel és eltérő szakmai tapasztalattal rendelkező személyeket, hogy minél szélesebb perspektívát nyújtsunk a témával kapcsolatban. A heterogén összetételű csoport segített abban, hogy különböző szempontokból közelítsük meg a vizsgálati kérdéseket és gazdagabb, árnyaltabb képet kapjunk az adott témáról.

Integrált óvodákban dolgozó óvodapedagógusok

Katalin, 20 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy megyeszékhelyen található integrált óvodában dolgozik, óvodapedagógus végzettsége van. Az interjú 2024. február 28-án készült személyesen az intézményben.

Erika, 34 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy megyeszékhelyen található integrált óvodában dolgozik, óvodapedagógus és tanító végzettsége van. Az interjú 2024. február 28-án készült személyesen az intézményben.

Ágnes, 35 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy megyeszékhelyen található integrált óvodában dolgozik, óvodapedagógus és tanító végzettsége van. Az interjú 2024. február 29-án készült személyesen az intézményben.

Ildikó, 30 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy megyeszékhelyen található integrált óvodában dolgozik, óvodapedagógus végzettsége van. Az interjú 2024. február 29-án készült személyesen az intézményben.

Margit, 17 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy városi integrált óvodában dolgozik, óvodapedagógus és tanító végzettsége van. Az interjú 2024. március 14-én készült személyesen az intézményben.

Szegregált óvodákban dolgozó gyógypedagógusok

Eszter, 24 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy megyeszékhelyen található szegregált óvodában dolgozik, tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus és szakvizsgázott mentorpedagógusi végzettsége van. Az interjú 2024. március 5-én készült személyesen az intézményben.

Mónika, 12 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy megyeszékhelyen található szegregált óvodában dolgozik, értelmileg akadályozottak - tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus végzettsége van. Az interjú 2024. március 5-én készült személyesen az intézményben.

Edit, 23 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy városi szegregált óvodában dolgozik, konduktor és tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus végzettsége van. Az interjú 2024. március 12-én készült személyesen az intézményben.

Anita, 8 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy városi szegregált óvodában dolgozik, logopédia és tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus végzettsége van. Az interjú 2024. március 12-én készült személyesen az intézményben.

Renáta, 15 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy városi szegregált óvodában dolgozik, tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus végzettsége van. Az interjú 2024. március 12-én készült személyesen az intézményben.

Integrált iskolákban dolgozó tanítók

Tünde, 34 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy megyeszékhelyen található integrált iskolában dolgozik, tanító és mentorpedagógus végzettsége van. Az interjú 2024. március 14-én készült személyesen az intézményben.

Ibolya, 42 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy megyeszékhelyen található integrált iskolában dolgozik, szakvizsgázott tanító végzettsége van. Az interjú 2024. március 11-én készült személyesen az intézményben.

Hanna, 22 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy megyeszékhelyen található integrált iskolában dolgozik, tanító végzettsége van. Az interjú 2024. március 18-án készült személyesen az intézményben.

Andrea, 10 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy megyeszékhelyen található integrált iskolában dolgozik, tanító végzettsége van. Az interjú 2024. március 18-án készült személyesen az intézményben.

Petra, 18 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy városi szegregált iskolában, dolgozik, szakvizsgázott tanító végzettsége van. Az interjú 2024. március 1-én készült személyesen az intézményben.

Szegregált iskolákban dolgozó gyógypedagógusok

Edina, 30 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy városi szegregált iskolában, dolgozik, tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus és szakvizsgázott mentorpedagógus végzettsége van. Az interjú 2024. március 14-én készült személyesen az intézményben.

Nóra, 22 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy városi szegregált iskolában, dolgozik, tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus és szakvizsgázott mentorpedagógus végzettsége van. Az interjú 2024. március 14-én készült személyesen az intézményben.

Viktória, 10 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy megyeszékhelyen található, szegregált iskolában dolgozik, tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus végzettsége van. Az interjú 2024. március 6-án készült személyesen az intézményben.

Emőke, 15 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy megyeszékhelyen található, szegregált iskolában dolgozik, tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus végzettsége van. Az interjú 2024. március 7-án készült személyesen az intézményben.

Judit, 21 éve van a pedagóguspályán, jelenleg egy városi szegregált iskolában dolgozik, értelmileg akadályozottak és tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus végzettsége van. Az interjú 2024. március 20-án készült személyesen az intézményben.

2.4. A vizsgálat eredményeinek bemutatása az integrált és szegregált óvodákban

2.4.1. Pedagógiai végzettségre vonatkozó kérdések

Az interjút tíz pedagógussal készítettük el, öt intézményben dolgoznak összesen, megyeszékhelyen hat fő, egyéb városokban négy fő dolgozik. Az integrált óvodákban kettő főnek óvodapedagógus végzettsége van, három fő az óvodapedagógus végzettség mellett más diplomát is szerzett, ketten (*Erika*; *Margit*, óvodapedagógusok) tanítói, egy fő (*Ágnes*, óvodapedagógus) közoktatás vezetői szakvizsgával rendelkezik. A legkevesebb tapasztalattal a 17 éve pedagógiai pályán dolgozó óvónő rendelkezik, a legtöbb tapasztalata az együttnevelés terén annak az óvónőnek van, aki 35 éve van a pályán, az interjúalanyok átlagban 27 éve dolgoznak az óvodában.

Az öt fő szegregált intézményben dolgozó gyógypedagógus, tanulásban akadályozottak szakirányú gyógypedagógiai végzettséggel rendelkezik, egy fő (Eszter, gyógypedagógus) szakvizsgázott mentorpedagógus, egy fő (Mónika, gyógypedagógus) értelmileg akadályozottak szakirányú gyógypedagógus, egy fő (Edit, gyógypedagógus) konduktor, és fő (Anita, gyógypedagógus) logopédia szakirányú végzettséggel is rendelkezik. A legkevesebb tapasztalattal a 8 éve pedagógiai pályán dolgozó gyógypedagógus rendelkezik, a legtöbb tapasztalata annak a gyógypedagógusnak van, aki 28 éve van a pályán, az interjúalanyok átlagban 17 éve dolgoznak az óvodában.

2.4.2. Tapasztalatok a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelése során

Az öt óvónő és az öt gyógypedagógus jelezte, hogy megtapasztalták az SNI-s gyerekekkel való foglalkozás kihívásait, és a szülőkkel való együttműködés nehézségeit. *Az egyik nehézség az volt, hogy a szülőkkel való előzetes együttműködés rendkívül nehéz volt. Gyakran előfordult, hogy a szülők nehezen voltak elérhetőek vagy nem voltak hajlandóak együttműködni a terápiás folyamatban.*”(Eszter, gyógypedagógus,) Az integrált óvodában dolgozó óvónők közül kettő fő kihangsúlyozta az intézményi környezet és a gyakorlati munka során felmerülő akadályokat. A szakértői vélemény fontosságáról a sajátos nevelési igényű gyerekek ellátásával kapcsolatban ketten tettek említést az integrált óvodákban dolgozó pedagógusok közül, míg kettő gyógypedagógus a szülőkkel való kommunikációs nehézségeket emelte ki.

Az átélt sikerélményekről mind a tíz pedagógus mesélt, motiválóak számukra a mindennapi munkájuk során, minden apró eredményt sikerként élnek meg. *„Számos sikerélményt tapasztaltam az SNI-s gyerekekkel való foglalkozás során. Minden nap egy siker volt számomra, amikor láttam, hogy a gyerekek fejlődnek és képesek új dolgokat elsajátítani.*”(Renáta, gyógypedagógus) Az integrált óvodában dolgozó pedagógusok közül hárman kihangsúlyozták, hogy a sikerélmények a SNI-s gyermekek fejlődésével és integrációjával kapcsolatos eredményekhez kötődnek. A sikerélmények segítenek a pedagógusoknak abban, hogy értékeljék a saját munkájukat, megfelelően segítsék a gyerekeket, és motiváltak maradjanak az oktatási folyamatban.

Kilenc pedagógus arról számolt be, hogy szakmai tevékenységük során számos helyzetet éltek meg kudarként eddigi pályafutásuk alatt a sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozás során. Kiemelték, hogy a kudarcok gyakran kapcsolódtak a gyermekhez vagy a szakmai kihívásokkal való nehézségekhez, amikor a pedagógus hiába próbált kapcsolódni a

gyerekekhez, vagy ahol a gyermek agresszív viselkedése nehezítette meg a helyzetet. *„Például nagyon nehéz volt kezelni olyan eseteket, amikor a gyerekek kirívó magatartást mutattak vagy dührohamokat kaptak. Egy alkalommal mindent megtettem azért, hogy segítsék és megoldást találjanak a gyermek dührohamainak kezelésére, de sajnos el kellett fogadnom, hogy nincs rá hatékony megoldás, és ez nagyon nehéz volt számomra elfogadni.”* (Ágnes, óvodapedagógus)

A szegregált óvodából egy gyógypedagógus nem élte át kudarcként az előforduló nehézségeket, mert arra törekedett, hogy minden esetben pozitív legyen a hozzáállása, és rugalmasan kezelje a megoldandó helyzeteket. Az esetek rámutattak arra, hogy az intézményi környezet és az egyéni, gyermeki szükségletek összehangolása sokszor kihívást jelent a pedagógusok számára, ami kudarccokat eredményezhet a mindennapi gyakorlatban.

2.4.3. Alkalmazott módszerek a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelése során

Mind a szegregált, mind az integrált óvodákban dolgozó pedagógusok kiemelték az együttműködés fontosságát a gyerekek fejlesztése során, az óvónők közül hárman hangsúlyozták az együttműködés fontosságát az érintett szakemberekkel, a gyerekek igényeinek teljes körű kielégítése érdekében. A szegregált intézményekben dolgozó pedagógusok közül ketten jobban preferálják a gyógypedagógusoktól való tanulás és inspiráció fontosságát a szakmai fejlődés szempontjából. Hárman kiemelték az intézményen belüli együttműködés fontosságát, különösen az óvónők csapatával való konzultációk tekintetében. *„Munkám során általában az intézményen belül kerestem segítséget. Az alapelvünk az volt, hogy egymásra számíthatunk az intézményben. Először az óvónők csapatával egyeztettünk a felmerülő kérdésekről, és ha szükségünk volt további megerősítésre vagy tanácsra, akkor a munkaközösség keretein belül vitattuk meg a dolgokat. Ezáltal mindig biztosak lehettünk abban, hogy a legjobb megoldásokat keressük a gyerekek számára.”* (Edit, gyógypedagógus)

Az integrált óvodák pedagógusai közül 2 óvónő részletesen kifejtette a sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek fejlesztési folyamatait és azok módszereit, például a DIFER-szűrést és a visszamérést. *„Az intézményben DIFFER-szűrést és a visszamérést alkalmazzuk a gyerekek fejlettségi szintjének megállapítása során.”* (Katalin, óvodapedagógus)

A szegregált intézményben dolgozó pedagógusok közül ketten az elvégzett mérések és a vizsgálatok fontosságát emelték ki, leginkább a gyerekek aktuális fejlettségi szintjének megállapításában és a további fejlesztés tervezésében. Az egyik szegregált óvodai csoportban az egyik gyógypedagógus a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek számára alkalmazott TARC-módszert speciálisan az SNI-s óvodásoknál végzi el, aminek az eredményeit az egyéni

fejlesztési terv összeállításában használja fel. „A TARC-módszert alkalmazom, amely tökéletesen felméri az SNI-s gyerekek képességeit.. Az eredményeket az egyéni fejlesztési terv összeállításánál használom fel, hogy célzottan tudjam támogatni és fejleszteni a gyerekek képességeit.” (Anita, gyógypedagógus)

Mind a tíz pedagógus hangsúlyozta, hogy az alkalmazott módszereik segítik a gyerekek fejlődését, és lehetőséget teremtenek számukra az egyéni tanulásra és fejlődésre. A szegregált intézményekben dolgozó pedagógusok közül ketten részletesen kifejtették válaszaikban, azokat a speciális oktatási módszereket és eszközöket, melyekkel támogatják és fejlesztik az SNI-s gyerekeket az óvodában, említették a projektmódszert, a komplex gyógypedagógiai fejlesztést, a kutyaterápiát, az élménypedagógiát és a Mystory Lego programot. „A foglalkozások során számos eszközt használunk a gyerekek fejlesztése és támogatása érdekében. Ezen kívül még használom a Mystory Lego programot, mely a szociális és kommunikációs készségek fejlesztését szolgálja.” (Mónika, gyógypedagógus)

Az óvodapedagógusok közül hárman hangsúlyozták az egyéni differenciálás fontosságát az oktatási folyamat során, különösen az SNI-s gyerekekkel való foglalkozásnál. Az egyéni differenciálás célja, hogy minden gyermek számára megfelelő tanulási környezetet és lehetőségeket teremtsen az optimális fejlődéshez. „Az egyéni differenciálás elengedhetetlen a mindennapjaink során. Azt gondolom megfelelő idővel, tapasztalattal ezt jól ki lehet alakítani.” (Anita, gyógypedagógus) A gyógypedagógusok közül mind az ötven hangsúlyozták, hogy az egyéni differenciálás elengedhetetlen az oktatási folyamatban, fontos, hogy a gyerekek képességeikhez igazodó feladatokat és támogatást kapjanak. „A csoport rendkívül vegyes, diagnózisok és életkorok szerint is változatosak a gyerekek. Különböző képességterületekkel rendelkeznek. Az egyéni fejlesztés során mindig az adott gyermek képességeihez igazítom a feladatokat. Emellett a csoportos feladatoknál is szükség van differenciálásra, hogy minden gyermek megfelelő támogatást és fejlődési lehetőséget kapjon.” (Eszter, gyógypedagógus).

2.4.4. Gyerekek az integrált kortárs környezetben

Az integrált környezetben dolgozó öt pedagógus szerint az SNI-s és a normál fejlődésű gyerekek közötti különbség kifejezetten érezhető, mert az integrált intézményekben a gyerekek különböző háttérrel és fejlődési ütemmel rendelkeznek. Szemben a szegregált óvodákban általában hasonló diagnózissal rendelkező gyerekekkel találkozunk, ami kisebb eltéréseket eredményez az egyes tevékenységek és életkorok során megfigyelhető fejlődési folyamatokban. „Tapasztalataim alapján már 3 éves óvodás korban észrevehető a különbség

az SNI-s gyerekek és az ép fejlődésű gyerekek között. Gyakran tapasztaljuk, hogy az SNI-s gyerekek le vannak maradva az önkiszolgálás terén, például az étkezés vagy a szobatisztaság terén. Sok esetben már nagy eredménynek számít, ha az iskolába lépés idejére sikerül elérni, hogy a gyermek szobatiszta legyen. A leginkább szembeűnő lemaradás azonban a játékhaználataban és a beszédfejlődésben mutatkozik meg.” (Katalin, óvodapedagógus) Az integrált óvodákban dolgozó óvónők közül ketten említették, hogy az SNI-s és a normál fejlődésű gyermekek közötti különbségek változhatnak az életkor és az óvodai tevékenységek függvényében.

Az integrált óvodában dolgozó pedagógusok közül hárman megfogalmazták, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek frusztrációját figyelemmel kell kísérni, törekedni kell a frusztrációk kezelésére. Az óvónők közül hárman kihangsúlyozták, hogy arra próbálnak fókuszálni, hogy az SNI-s gyerekek képesek legyenek megfelelően kezelni a frusztrációt, és igyekeznek megerősíteni a gyerekekben az elfogadást és a támogatást. „Némelyik gyermekben okoz frusztrációt az, ha nem tudja azt, amit a többiek, azonban igyekszünk ezt megfelelően kezelni, illetve igyekszünk segíteni a gyermeknek, hogy ezt ő maga is megfelelően tudja kezelni.” (Katalin, óvodapedagógus) Kettő óvónő hangsúlyozta, hogy az ilyen frusztrációk negatívan befolyásolhatják az érzelmi és mentális egészséget, valamint gátolhatják a gyerekeket a teljes potenciáljuk kibontakoztatásában. Egy pedagógus kiemelte, hogy az integrált óvodai környezetben gyakran előfordul, hogy a SNI-s gyerekeket kortársaik bántalmazták vagy csúfolják őket. „Többször előfordul az iskolában, hogy az ép fejlődésű gyerekek gyakran csúfolják és bántják az SNI-s társaikat.” (Erika, óvodapedagógus) A szegregált intézményben dolgozó összes pedagógus válaszaiból az derült ki, hogy kevésbé tapasztalnak frusztrációt a gyermekek körében, mivel hasonló képességű gyerekek tartoznak egy óvodai csoportba. „Szegregált intézményben kevésbé fordul elő a gyerekekben a frusztráció érzése, hiszen hasonló képességterületű gyerekek kerülnek össze.” (Edit, gyógypedagógus)

Az óvónők közül hárman megemlítették, hogy a gyerekek általában elfogadó és befogadó légkört teremtenek a sajátos nevelési igényű gyerekek számára. „Tapasztalatom alapján az óvodás gyerekek nem tulajdonítanak jelentőséget ennek, sokszor nem is tudják, hogy társuk egy kicsit is más, olyannak fogadják el a másikat, amilyen. Szerintem az egyik legfontosabb feladatunk, hogy a gyerekek toleránsak legyenek egymással, fogadják el egymást.” (Erika, óvodapedagógus) Ketten kihangsúlyozták a válaszukban a tolerancia és az elfogadás fontosságát az SNI-s gyerekekkel szemben. A gyógypedagógusok közül négyen azt tapasztalták, hogy az óvodás gyerekek általában könnyebben elfogadják az SNI-s társaikat, míg volt egy olyan óvónő, aki arról mesélt, hogy a felnőttek hozzáállása és viselkedése milyen

hatással van a gyerekek viselkedésére. Általában csak pozitív tapasztalatokról beszéltek, és kiemelték a közösségi együttműködés fontosságát az inkluzív légkör megteremtésében. *„Tapasztalataim alapján csak pozitív eredményekről tudok beszámolni, hogy annak ellenére, hogy vannak különbségek a gyerekek között. Például a nagyobbak segítenek a kisebbeknek az öltözködésben, az asztalterítésben és részt vesznek velük a játékokban is. Ez a pozitív hozzáállás hozzájárul a közösség összetartásához.”* (Renáta, gyógypedagógus)

2.4.5. Óvodából- iskolába való átmenet feladatai

Nyolc pedagógus kiemelte a gyerekek iskolai beilleszkedésének fontosságát és az ahhoz szükséges támogatást, mivel hisznek abban, hogy egy biztonságos támogató és befogadó környezetben való sikeres beilleszkedés alapvető fontosságú minden gyerek számára. Az integrált óvodában dolgozók közül hárman hangsúlyozták az egyéni különbségek figyelembevételét és támogatást a gyerekek fejlesztéséhez, például készségeik és képességeik mérésével és tempójukhoz igazított feladatokkal. *„A készségeihez, képességeihez mértén adom neki a feladatot. Az iskolába menőkkel (ha a szülő igényli) a Színezd ki... és Számolj Te is! és a Színezd ki...és Rajzolj Te is! Kiadványokat töltjük ki tempójukhoz igazítva.”* (Ágnes, óvodapedagógus) A szegregált intézményben dolgozók közül ketten hangsúlyozták az intézményi támogatások és az iskolai előkészítés fontosságát, különféle iskolai előtti feladatok és intézményi programok segítségével. *„Az óvodai évek alatt bár nem tanulnak, az utolsó évben már felkészítjük őket az iskolai életre. Ebben az időszakban különféle iskola előtti feladatokkal foglalkoznak. Emellett gyakran látogatunk el az iskolába, hogy megismerjék a tantermet és az ott dolgozó tanító nénit is, ami hozzájárul az iskolai környezethez való pozitív beilleszkedésükhöz.”* (Renáta, gyógypedagógus) Összességében az óvónők arra törekszenek, hogy segítsék az SNI-s gyermekeket az iskolai beilleszkedésben és sikeres tanulási környezet kialakításában. *„Ha szükséges, a fejlesztőpedagógus irányításával segítem a fejlesztést, a leendő tanító nénivel megosztom tapasztalataimat, szinte átadom a gyereket neki, hogy az új oktató teljes körű képet kapjon a tanuló szükségleteiről és erősségeiről, és így hatékonyabban tudjon segíteni neki az iskolai integráció és a tanulási folyamat során. Fontos számomra, hogy az átmeneti folyamat zökkenőmentesen és hatékonyan zajljon le, és hogy minden tanuló megfelelő támogatást kapjon az új környezetben való sikeres alkalmazkodáshoz.”* (Ildikó, óvodapedagógus)

Mind a tíz pedagógus hangsúlyozta az óvoda és az iskola közötti kommunikáció fontosságát az SNI-s gyerekek sikeres iskolára való felkészítése érdekében, a stresszmentes

tanulási környezet megteremtését az iskolában, az együttműködés fontosságát az óvoda és az iskola között az átmenet zökkenőmentessége érdekében. *„Nem tudunk minden iskolával kapcsolatot ápolni, hiszen ahány gyerek, annyi iskola, és ezért fontos lenne, hogy az iskolákban kialakított környezet és a tanárok felkészültsége biztosítsa a gyerekek biztonságát és tiszteletben tartsa az egyén méltóságát, így mindegyik gyermeknek lehetősége lenne a stresszmentes tanulásra és fejlődésre.”* (Margit, óvodapedagógus) Általánosan érezhető volt a beszélgetés alatt, hogy az öt óvónő szerint nem működik az együttműködés, a hiányos kommunikáció miatt. *„Fontosnak tartanám, de sajnos ez nem működik, mert tapasztalatom alapján az iskola egyáltalán nem veszi figyelembe az óvoda jellemző sajátosságait (napirend, kötetlenség, játékoság, stb.) sem a normál gyerekeknél, sem az esetlegesen kiszűrt gyerekeknél.”* (Erika, óvodapedagógus)

Mind a tízen hangsúlyozták a család fontosságát a sajátos nevelési igényű gyermek iskolai sikereinek támogatásában és fejlődésében. Kiemelték a szülők és a család, támogató szerepét, valamint azt, hogy a család nyújtja a legfontosabb támaszt a gyermeknek az iskolai környezetben való sikeres alkalmazkodáshoz. *„Az előkészítő és átmeneti időszakban a családoknak nagy szerepe van a gyermekük iskolai felkészítésében és adaptációjában. Fontosnak tartom, hogy jó kapcsolat alakuljon ki az óvoda és a családok között. A szülők támogató jelenléte és elfogadó attitűdje kulcsfontosságú abban, hogy a gyermekük sikeresen alkalmazkodjon az iskolai környezethez és fejlődjön.”* (Renáta, gyógypedagógus) Az óvónők közül hárman hangsúlyozták az együttműködés fontosságát az óvoda és az iskola között, valamint a család szerepét az iskolai felkészülés és adaptáció folyamatában. *„A családok őszintén adjanak tájékoztatást a leendő tanítóknak SNI-s gyermekükkel kapcsolatban, részletezve az esetleges tanulási vagy viselkedési nehézségeket, az igényelt támogatási formákat és az eddig alkalmazott hatékony módszereket, hogy segítsék a pedagógusokat a gyermek speciális szükségleteinek jobb megértésében és hatékonyabb kezelésében az iskolában. Fontos, hogy a családok nyitottak legyenek az együttműködésre és kommunikációra az iskolai személyzettel, hogy közösen tudjanak munkálkodni a gyermek sikeréért és fejlődéséért az iskolai környezetben.”* (Katalin, óvodapedagógus)

2.4.6. Együttnevelés az iskolában

A megkérdezett pedagógusok közül hatan támogatták az integrációt a sajátos nevelési igényű gyerekek esetében, de kiemelték, hogy az integráció csak akkor lehet sikeres, ha a gyerekek számára megfelelő személyi és tárgyi feltételek rendelkezésre állnak. Négyen nem

támogatták az integrációt, az integrált óvodában dolgozó óvónők közül ketten azt hiányolták, hogy az iskolában a szülők és a tanulók között megosztott információk nem mindig teljesek iskola környezetére és a tanulók mindennapi tapasztalataira nézve. *„Az információk nem mindig teljesek vagy reprezentatívak az iskola teljes környezetére és a tanulók mindennapi tapasztalataira nézve. Ezért fontos lenne, hogy az iskolai kommunikáció nyitott legyen, és hogy a szülők és tanulók könnyen megoszthassák az észrevételeiket és aggályaikat, hogy azokra hatékonyan reagálhassanak az oktatási intézmények.”* (Erika, óvodapedagógus) A gyógypedagógusok közül hárman arra hívták fel a figyelmet, hogy az integrációhoz szükséges lehetőségek, például az asszisztensek biztosítása és a tanórák kötetlensége nagyon fontos, amely lehetővé teszi a sajátos nevelési igényű gyerekek számára a saját tempójukban való haladást. A szegregált óvodában dolgozó pedagógusok közül két gyógypedagógus szerint az integráció sikeressége függ a kapott diagnózistól. *„Támogatom, ugyanakkor ez nagyban függ a diagnózistól. Nem feltétlenül gondolom, hogy egy szegregált óvodából egyből vissza kell integrálni a gyermekeket.”* (Anita, gyógypedagógus) Fontos figyelembe venni, hogy az SNI-s gyerekek iskolai integrációja komplex folyamat, mely számos tényezőtől függ, például az egyéni szükségletek, az oktatási környezet, pedagógusok felkészültsége, és az intézményi támogatás mind hozzájárulnak az integráció sikeréhez.

Az integrált óvodákban dolgozó öt óvodapedagógus-kiemelte, hogy a szegregált iskolai környezetben az elvárások általában alacsonyabbak a sajátos nevelési igényű diákokkal szemben, ami korlátozhatja a társas kapcsolatok kialakítását és a normális szociális interakciókat. Három óvónő szerint a szegregáció további kihívásokat jelenthet az SNI-s gyerekek számára az iskolai környezetbe való beilleszkedés során. A szegregált intézményben dolgozó gyógypedagógusok közül hárman azt mondták, hogy az SNI-s gyerekek könnyebben fognak tanulni a szegregált iskolában, mivel több figyelem jut rájuk, és kevesebb kudarcélmény éri őket. Azonban megjegyezték, hogy az integráltan nevelt SNI-s gyerekek számára a szegregált iskolában való tanulás lehet nehézséget jelentő is, mert eltérő lehet az új környezet és a kialakult struktúra az óvodában megszokotthoz képest. *„Szerintem az az SNI-s gyermek, aki szegregált iskolában tanul tovább, könnyebben fog tanulni. A szegregált intézményt jobban értékelem, mert több minden szemszögből közelítenek meg egy tanulót adott gyógypedagógusok, egy adott gyermeket, és kevesebb kudarc érni az SNI-s tanulót (szegregált intézményben)”* védettebben *„vannak az SNI-s gyerekek szerintem.”* (Edit, gyógypedagógus) Az integrált óvodában dolgozó óvónők közül ketten kritikusabbak a szegregációval kapcsolatban, míg a szegregált óvodában dolgozók inkább támogatják annak előnyeit. *„Egyáltalán nem*

tekintem jó dolognak a szegregációt, mert ez a szülők idegenkednek az esetleges SNI-s vagy bármilyen más státusztól.”(Margit, óvodapedagógus.)

Az integrált intézményben dolgozó óvónők közül hárman hangsúlyozták azokat a nehézségeket, amelyekkel az SNI-s gyerekek szembesülhetnek az integrált oktatási környezetben. Kiemelték, hogy a hiányzó együttműködés és kommunikáció nehezítheti az összehangolt támogatási rendszer kialakítását és működését, ami negatív hatással lehet az SNI-s gyerekek fejlődésére és sikerességére az iskolában. *„Együttműködés hiánya nemcsak a tanulók között, hanem a pedagógusok, szakemberek és a szülők között is nehézségeket okozhat. Ez a hiányosság gátolhatja az összehangolt támogatási rendszer kialakítását és működését, ami negatívan befolyásolhatja az SNI-s gyerekek fejlődését és sikerességét az iskolában. A hatékony együttműködés és kommunikáció nélkül az SNI-s diákoknak nehezebb lehet megkapniuk a szükséges segítséget és támogatást a tanuláshoz és az alkalmazkodáshoz.”(Katalin, óvodapedagógus)* Rámutattak arra, hogy a szükséges támogatás és megértés hiánya nehezítheti az SNI-s gyerekek társas kapcsolatainak kiépítését és elfogadottságát az iskolai közösségben. *„Biztosan van olyan gyermek, akit csak így lehet oktatni. Azért azt tudomásul kell vennünk, hogy a feltételek nem mindig adóttak. Így is lehetnek az osztályban, olyan tanulók, akiknek nincs papírjuk és éppen eléggé felforgatják az osztály életét, rendjét.”(Ágnes, óvodapedagógus.)* A szegregált óvodában dolgozó gyógypedagógusok közül hárman beszéltek arról, hogy az integrált iskolába történő továbblépés számos kihívással járhat, például társadalmi beilleszkedési nehézségekkel, az új tanulási környezethez való alkalmazkodással, valamint az egyénre szabott támogatások hiányával vagy elégtelenségével. *„Az integráltan nevelt SNI-s óvodás gyerekek számára az integrált iskolában történő továbbtanulás számos kihívást rejt magában. Ezek közé tartozhatnak az esetleges társadalmi beilleszkedés nehézségei, az új tanulási környezetben való alkalmazkodás kihívásai, valamint az egyénre szabott támogatások hiánya vagy elégtelensége az iskolai környezetben. Emellett az iskolai tanulási igények és elvárások változása is stresszt és nehézségeket okozhat számukra.”(Eszter, gyógypedagógus)* Pedagógusok említették az SNI-s gyerekek támogatásának és az iskolai közösség befogadó légkörének fontosságát.

2.5. A vizsgálat eredményeinek bemutatása az integrált és szegregált iskolákban

2.5.1. Pedagógiai végzettségre vonatkozó kérdések

Az interjút tíz pedagógussal végeztük el, akik hat intézményben dolgoznak összesen, megyeszékhelyen hat fő, különböző városokban négy fő dolgozik. Az integrált iskolákban öt főnek tanítói végzettsége van, három fő a tanítói végzettség mellett egyéb diplomát is szerzett, egy fő (Tünde, tanító) mentorpedagógus, két fő (Ibolya és Petra, tanítók) közoktatás vezetői szakvizsgával rendelkezik. A legkevesebb tapasztalattal a 10 éve pedagógiai pályán dolgozó tanítónő rendelkezik, a legtöbb tapasztalata az együttnevelés terén annak a tanítónőnek van, aki 42 éve van a pályán, az interjúalanyok átlagban 25 éve dolgoznak iskolában.

Az öt fő szegregált intézményben dolgozó gyógypedagógus tanulásban akadályozottak szakirányú gyógypedagógiai végzettséggel rendelkezik, kettő fő közoktatásvezetői szakvizsgával, egy fő (Judit) értelmileg akadályozottak szakirányú végzettséggel is rendelkezik. A legkevesebb tapasztalattal a 10 éve pedagógiai pályán dolgozó gyógypedagógus rendelkezik, a legtöbb tapasztalata annak a gyógypedagógusnak van, aki 30 éve van a pályán, az interjúalanyok átlagban 20 éve dolgoznak iskolában.

2.5.2. Az óvoda és az iskola együttműködése a sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek iskolára való felkészítése érdekében

Az összes pedagógus hangsúlyozta az óvoda és az iskola közötti együttműködés fontosságát az SNI-s (sajátos nevelési igényű) óvodás gyerekek iskolára való felkészítése érdekében, kiemelték az SNI-s gyerekeknek nyújtandó támogatás jelentőségét az iskolai átmenet során. „*Igen, rendkívül fontosnak tartom, hogy az óvoda és az iskola együttműködjenek a tanulásban akadályozott gyerekek iskolára való felkészítése érdekében. Ez segíti a zökkenőmentes átmenetet és támogatja a gyerekek sikeres integrációját az iskolai környezetbe.*” (Edina, gyógypedagógus) Két fő részletesen kifejtette az együttműködés előnyeit és célját, hogy az óvoda és az iskola közötti együttműködés kulcsfontosságú az SNI-s gyerekek sikeres integrációjában, ami segíthet a gyerekeknek abban, hogy átmenet folyamata gördülékenyebb legyen és, hogy az SNI-s gyerekek megfelelő támogatást kapjanak az iskolában történő sikeres tanuláshoz és fejlődéshez.

A szegregált intézményben tanítók közül ketten hangsúlyozták az információcserét és az együttműködést a gyerekek sikeres beilleszkedése érdekében, kitértek az óvónők és tanítók közötti szakmai párbeszéd fontosságára, valamint az óvodai foglalkozások látogatását tartják

elsődlegesnek az SNI-s gyerekek könnyebb beilleszkedése érdekében. Hangsúlyozták hárman a szülők tájékoztatásának fontosságát és az óvoda segítő szerepét a gyerekek fejlődésében és szokásainak kialakításában. Az egyik szegregált intézményben dolgozó pedagógus inkább az intézmények közötti szakmai együttműködés formáit emelte ki, például a közös továbbképzéseket, konzultációkat és mentorprogramokat. *„Az óvoda és az iskola közötti együttműködésnek több formáját tartom hasznosnak, például közös szakmai továbbképzéseket, rendszeres konzultációkat, illetve közös mentorprogramokat.”*(Nóra, gyógypedagógus). Az integrált iskolában tanítók közül ketten rámutattak az információcsere, a dokumentumok átadása, az egyéni fejlesztési terv kidolgozásának, a közös tervezés fontosságára, a közös szülői értekezletek, konzultációk tartására.

A szegregált iskolában tanítók közül mind az öten kiemelték, hogy a tapasztalatuk az, hogy az iskola és az óvoda rendszeres kapcsolatban áll, és általában több közös programokat szerveznek a gyerekek számára. Az egyik gyógypedagógus kitért arra, hogy az iskolában és az óvodában közösen tartanak programokat, és mindkét intézmény látogatja egymást, említést tettek az iskolai előkészítő alkalmak fontosságáról, a nyílt napokról, amikor az óvodások megismerhetik az iskolát. *„Az iskolánk tagintézménye óvoda, ahová rendszeresen átjárunk. Közös programokat tartunk, amelynek keretében tanítók és tanulóink is látogatják az óvodát, de az óvodásokat is rendszeresen vendégül látjuk az iskolában. Ovitornát tartunk, és iskola előkészítő alkalmakat. Évente 2 nyílt napon is ismerkedhetnek iskolánkkal az óvodások és szüleik.”*(Edina, gyógypedagógus) Az integrált iskolákban tanítók közül ketten említették, hogy az intézményüknek konkrét együttműködése van az SNI-s gyerekeket foglalkoztató óvodával. Az együttműködés magában foglalja az információcsere lehetőségét, a közös tervezést és a gyerekek fejlődésének figyelemmel kísérését, az együttműködéssel az intézmények közötti tapasztalatok és módszerek megosztása is történik. *„Az intézményemnek van együttműködése SNI-s gyerekeket foglalkoztató óvodával, mely a tapasztalatok és módszerek megosztásában, valamint közös programok szervezésében nyilvánul meg.”*(Hanna, tanító) Három tanítónő nyilatkozta azt, hogy az együttműködés hiányát tapasztalták az SNI-s gyerekek támogatása során, ami az információhiány, kapcsolatok hiánya, és a konfliktusok miatt jelentkezhetett.

2.5.3. Az iskolába lépés kihívásai az óvodából érkezett sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekeknél

Az összes tíz pedagógus elmondta, hogy az iskolába lépés során találkoztak kihívásokkal az óvodából érkezett sajátos nevelési igényű gyerekek, kiemelték az új környezethez való

alkalmazkodást, az iskolai elvárásoknak való megfelelést és az új kapcsolatok kialakításának fontosságát. Az integrált iskolákban tanító pedagógusok közül négyen felsorolják azokat a konkrét nehézségeket, amelyekkel a sajátos nevelési igényű gyerekek szembesülhetnek az iskolába való belépéskor, például a figyelem fenntartása, az új szabályok és környezet megszokása, a tanulási nehézségek kezelése. *„Gyakran volt nehezített számukra a kötött iskolarend (órák, rövid szünetek) megszokása, hamarabb elfáradtak, nem voltak annyira terhelhetők, mint a többiek a differenciált feladatvégzés is lassabban és sok segítséggel ment. A legtöbb esetben beilleszkedési- és magatartási nehézségeik is voltak.”*(Petra, tanító) A szegregált iskolában dolgozó pedagógusok közül ketten hangsúlyozták a családi háttér fontosságát az iskolába lépés során, és hogy minden gyerek más és más típusú nehézségekkel küzdhet az iskolakezdekodás, az egyik pedagógus részletesen taglalta a nehézségeket.

Az összes pedagógus beszélt a segítségkérés fontosságáról, és megemlítették, hogy milyen szakemberekkel dolgoztak együtt a sajátos nevelési igényű gyerekek támogatása érdekében. Öt fő szegregált intézményben dolgozó pedagógus elmondta, hogy a felmerülő nehézségek megoldására leginkább az intézményen belül a gyógypedagógus kollégáiktól kértek segítséget, míg az integrált intézményben dolgozó tanítók közül ketten kértek eddig segítséget gyógypedagógustól, hárman pedig pszichológustól. Egy tanító kiemelte az iskola erőforrásait, mint a gyógypedagógus, gyermekpszichológus, fejlesztőpedagógus és ifjúságsegítő munkáját, akik a segítségére voltak. *„Szerencsés vagyok, mert iskolánkban gyógypedagógus, gyermekpszichológus, fejlesztőpedagógus, ifjúságsegítő is van, így a segítségüket is kérhettem. Ha már papírral kerül az iskolába, akkor eleve kapunk egy jellemzést hogyan segíthetjük tanulmányaikat.”* (Edina, tanító)

2.5.4. Tanítási módszerek alkalmazása és a gyerekek felkészítése az iskolára

Az összes pedagógus hangsúlyozta az iskolába lépő sajátos nevelési igényű gyerekek fogadásának és támogatásának fontosságát, közülük ketten említették az osztályközösség kialakításának fontosságát és az iskolai környezetbe való átmenet gördülékenységét. Az egyik integrált iskolában dolgozó tanító részletezte az előzetes felkészülést és az információk gyűjtésének fontosságát azért, hogy megismerjék és felkészüljenek az iskolába lépő gyerek egyéni szükségleteire. A tanítók közül hárman kiemelték a gyógypedagógusok bevonását a gyerekek mindennapi életébe, akik segítenek a felmerülő problémák megoldásában. *„Mindenképpen felkeserem az iskola gyógypedagógusait, akik segítenek nekem ebben. Szakirodalmakat olvasok el hozzá, illetve az órákra előre segítő eszközöket készítek.*

Szabálykártyákat készítek, amelyeket az adott tanuló padjára ki tudok ragasztani. Így mindig képi megerősítés is van az iskolai életéről, szabályokról.”(Ibolya, tanító) A vizsgálat rámutatott azokra a fontos feladatokra és tevékenységekre, amelyek elengedhetetlenek a gyerekek sikeres beilleszkedéséhez, és fejlődéséhez az iskolában.

Az integrált iskolában tanítók közül négyen kiemelték a tanulásban akadályozott gyerekek támogatásának fontosságát, valamint azt, hogy milyen speciális módszereket alkalmaznak a gyerekek megsegítése érdekében. Említették az egyéni támogatást és segítséget, amelyek a gyerekek egyéni problémáira és nehézségeire fókuszálnak. *„Ami az adott gyermek problémáján, nehézségein segít, olyan módszereket alkalmazok. Segítek a beilleszkedés során, a többiekben tudatosítom, hogy mindenkit el kell fogadni olyannak, amilyen. Ha nehézségeink adódnak, segíteni kell egymást. A feladatot az ő számára leegyszerűsíttem, megkönnyíttem, elmagyarázom neki. Az írásban segítséget nyújtok, megfogom a kezét, előírom a füzetben a feladatot, kijelölöm a távolságot. Nagyobb méretű, vonalas lapra, füzetbe iratom vele a betűelemeket stb. Neki kevesebbet kell írni. Könnyített feladatokat kap.”(Tünde, tanító)* Részletesen felsorolták a szegregált iskola gyógypedagógusai közül hárman az alkalmazott módszereket, a segédeszközök használatát, a feladatok leegyszerűsítését, a könnyített feladatok adását. Ismertették az általánosabb módszereket, mint például a differenciált tanulási feladatokat és az egyéni mentorálást, valamint a speciális oktatási módszerek és eszközök alkalmazását az átmeneti időszakban.

A tanítók közül hárman beszéltek arról, hogy a tanulásban akadályozott gyerekek mássága hogyan mutatkozik meg az iskolában, kettő pedagógus beszélt arról, hogy a másság milyen módon befolyásolja a gyerekek viselkedését, tanulási stílusát, adaptációs képességét és a tanulási igényeiket. Részletesen elmondták, hogy milyen konkrét problémákkal küzdenek a gyerekek az iskolában, például nehezen illeszkednek be, türelmetlenek, kevésbé koncentráltak, és nehezen értik meg az iskolai szabályokat. *„A tananyag elsajátítása során sokkal több magyarázatra, szemléltetésre, gyakorlatias megközelítésre szorulnak. Lassabban tudnak haladni. Több odafigyelést igényelnek.”(Petra, tanító)* Az iskolában a tanulásban akadályozott gyerekek mássága mind tanulási, mind viselkedési és szociális területeken mutatkozik meg, szükség van az egyéni erősségeik és képességeik felismerésére.

Az integráltan tanítók közül négyen meséltek arról részletesen, hogy milyen nehézségekkel küzdenek ezek a gyerekek az iskolában, például a frusztrációval, az esetleges társas elszigetelődéssel. Hárman a tanítók közül az elfogadás fontosságát emelték ki, arról beszéltek, hogy a gyerekek hogyan élik meg az iskolai közösségben való helyüket. *„Igen mutatnak frusztrációt! Kortársaik elfogadják őket, ha az osztályban tanító pedagógus, ezt*

megfelelően előkészítette és megfelelően kezeli. De egy idő után nem tudják tolerálni és nem veszik be a játékaikba, mert a szabályokat nem tudja, nem tartja be, öntörvényűek. Egy idő után nagy a valószínűsége, hogy elszigetelődnek, magányossá válnak abban a közösségben.” (Tünde, tanító) A szegregált iskolában dolgozó gyógypedagógusok közül hárman nem tapasztaltak beilleszkedési problémákat, frusztrációt a gyerekeknél. *„Tapasztalatom szerint nem voltak frusztráltak, hogy eltérő képességekkel rendelkeznek ebben a korosztályban. Ha jól felkészítjük az osztályt, érzékenyítjük az ilyen gyerekek befogadására, akkor nagyon elfogadóan, segítőkészen állnak hozzájuk. Szívesen segítik őket mindenben.”* (Emőke, gyógypedagógus)

Az összes pedagógus egységes véleményen volt azzal kapcsolatban, hogy a tanulásban akadályozott gyerekek tanítása során szembesültek az esetleges kommunikációs vagy viselkedési problémákkal. Öten hangsúlyozták a türelmet és a megértést a helyzetek kezelése során, négyen részletezték, hogy hogyan kezelik a felmerülő problémákat. *„Az esetleges problémákat megbeszéljük, orvosoljuk, megnyugtatóan megbántottak hitt gyermekeket. Az, hogy hogyan kezeljük, mindig az adott problémától függ. Az osztályban lévő többi gyermeknek sem szabad azt éreznie, hogy ő kivételezett, holott sokkal több figyelmet kell ráfordítani és sok-sok segítséget nyújtani”.* (Viktória, gyógypedagógus) A tanítók közül ketten beszéltek a rendszeres odafigyelésről, a változatos kommunikációkról (csendes segítség, erőteljesebb módszerek, humor stb.), és konkrét példákat említettek a gyerekek egyéni igényeire szabott segítségnyújtásról. Módszereket soroltak fel, mint az egyéni támogatás, a pozitív megerősítés, a megértés és a speciális technikák alkalmazását.

Az összes pedagógus kihangsúlyozta az egyéni differenciálás és az egyéni igények kielégítésének szükségességét az iskolai környezetben a tanulásban akadályozott gyerekek esetében. Kiemelték, hogy a differenciálás kihívást jelent a tanárok számára, mert egyre több ilyen gyerek van a tanulócsoportokban. *„Nagy nehézséget, kihívást jelent egy 27-30 fős osztályban egy ilyen gyermek lelkiismeretes kezelése, tanítása. Tisztában kell lenni azzal, hogy mindenkinek az osztályban ugyanolyan joga van a tanuláshoz, a segítséghez, a fejlesztéshez, a felzárkóztatáshoz! Egy tanulásban akadályozott gyermek miatt nem szorulhat a többi gyerek háttérbe, nem kaphat kevesebb segítséget! A tanítási órákon az ilyen gyerek kevesebb és könnyebb feladatot kap és több segítséget. Sajnos önálló munkára képtelen, ha elfordulok, már nem dolgozik, motiválatlan. Első osztályban a hang- és betűtanítás időszakában neki az átlagos tanulóhoz viszonyítva nagyon gyors a tempó, de ő miatta az osztály nem állhat le. Matematika órákon pedig segítő eszközöket használok, pl. korong, vonalzó, számegyenes, játékpénz. Ezért amikor lehetőség van rá órák után is foglalkozom vele.”* (Ibolya, tanító) A szegregált iskolában dolgozó gyógypedagógusok közül négyen beszéltek külön feladatlapról, könnyített

feladatsorról, segítő eszközökkel való munkavégzésről, valamint a szükséges segítség és magyarázatok biztosításáról.

2.5.5. Az iskolai környezet típusai és azok hatásai

A szegregált intézményben tanító öt gyógypedagógus kihangsúlyozta a szegregált osztályokban tanuló, tanulásban akadályozott gyermekek számára biztosított előnyöket. Hárman megemlítették, hogy a kisebb létszámú osztályok és a speciális támogatások lehetőséget biztosítanak az egyéni igényekre való jobb odafigyelésre és az ő tempójukhoz és stílusukhoz való jobb alkalmazkodásra. *„A szegregált általános iskolákban az osztályok létszáma kisebb, egy pedagógusra kevesebb gyerek jut, az oktatandó anyag mennyisége kevesebb és több idő jut a gyakorlásra. A tanulásban akadályozott gyermekeket, ott erre a feladatra felkészített gyógypedagógusok oktatják. Nagyon fontos szempont az is, hogy nem frusztrálja a gyermeket, az, hogy ő nem tudja, nem tud lépést tartani a többiekkel. Valószínű, hogy több sikerélményhez is jut.”*(Edina, gyógypedagógus) Négyen konkrét tapasztalatokat és eredményeket osztottak meg.

Az integrált iskolában tanítók közül mind az öten úgy gondolták, hogy az integrált osztályok lehetőséget teremtenek a jobb társadalmi beilleszkedésre és a szociális készségek fejlesztésére. Hárman beszéltek az integrált osztályok előnyeiről, hogy az együtt tanulás milyen fejlődést hozhat számukra, ketten megemlítették, hogy az osztályokba könnyebben be tudnak illeszkedni a gyerekek, és inspirációt kaphatnak a jobb képességű társaiktól. *„Talán előny lehet az, hogy a sok jó és jobb képességű gyerekektől tud tanulni, más mintát lát, amit esetleg követ. A húzóerő felfelé, jó irányba van. Véleményem szerintem több segítséget kaphat a többi jobb képességű társaitól is és inspirációt adhat neki, hogy próbáljon jobban teljesíteni.”*(Tünde, tanító) A szegregált iskolában tanítók közül ketten támogatják az integrációt és az esélyegyenlőség előmozdítását, valamint a társadalmi beilleszkedés lehetőségeit. Egy gyógypedagógus rámutatott arra, hogy az osztályokban tanuló gyermekek nagyobb esélyt kapnak a szociális készségeik fejlesztésére és a társadalmi beilleszkedésre. *„Az integrált osztályokban tanuló tanulásban akadályozott gyerekek számára az előny az integráció és az esélyegyenlőség előmozdítása, valamint a társadalmi beilleszkedés lehetősége.”*(Nóra, gyógypedagógus)

A gyógypedagógusok szerint a szegregált osztályokban tanuló tanulásban akadályozott gyermekek számára is akadnak nehézségek. Ketten megemlítették, hogy az elkülönítés és az esetleges társadalmi elszigetelődés jelenthet problémát az ilyen osztályokban. *„Nehézség lehet*

számukra, ha fejlődnek és ennek megfelelően nem tudnak haladni.” (Viktória, gyógypedagógus) Hárman arról beszéltek, hogy szociális izolációs problémák adódhatnak, mivel a kisebb létszámú osztályok nem biztos, hogy elegendő lehetőséget biztosítanak a társas interakciókra és a baráti kapcsolatok kialakítására.

Az integrált iskolákban tanítók mind azt tapasztalták, hogy az osztályközösségbe való beilleszkedés és az elvárásoknak való megfelelés problémát jelenthetnek az integrált osztályokban. Ketten tapasztalták, hogy a tanulásban akadályozott gyermekeknél frusztráltságot vettek észre, mert nem tudtak haladni a tempóval vagy nem tudtak megfelelni az elvárásoknak. Három pedagógus kiemelte a kirekesztettség érzését. *„A nehézség az, hogy a gyerek érzi magán, hogy jobb képességűek között van, és van olyan gyermek, akinek ez esetleg szorongást jelenthet. Sokszor „másnak” érezhetik magukat. Akikkel mindig gond van, akik többször kapnak büntetést viselkedésük miatt kirekesztettnek érezheti magát, akit nehezen értenek meg.” (Andrea, tanító)*

2.5.6. Tapasztalatok a tanulásban akadályozott gyerekek oktatása-nevelése során

Az összes pedagógus kihangsúlyozta, a sikerélmények fontosságát a tanulásban akadályozott gyerekekkel való foglalkozás során. A pedagógusoknak ösztönző, motiváló, ha valamilyen eredményt, bármilyen területen megmutatkozó fejlődést tapasztalnak meg a gyerekeknél. Minden sikert nagyra értékelnek, melyek sarkalják őket az oktató-nevelő munkájukban. *„Legtöbb esetben olyan tanulásban akadályozott tanulókkal találkoztam, akik beilleszkedési- és magatartási zavarokkal is küzdöttek. Itt nagy eredmény volt a sikeres bizonyítvány megszerzése is. Egyszer találkoztam olyan SNI tanulóval a munkám során, aki extrém koraszülött volt, de nagyon korán elkezdték és folyamatosan fenntartották a fejlesztését, aminek eredményeként az osztályom egyik legkiválóbb tanulója volt, tanulmányi versenyeken is eredményesen szerepelt.” (Petra, tanító)*

Kilenc pedagógus említést tett arról, hogy volt olyan mozzanat, amit a kudarcként élt meg a tanulásban akadályozott gyerekek tanítása során. Az integrált iskolában tanító pedagógusok közül négyen tapasztalták a tanulóknál a motiváció hiányát vagy a munka megtagadását, míg a szegregált iskolában tanítók közül volt kettő gyógypedagógus, aki a kudarcot az átmeneti időszakban a megfelelő támogatás hiánya vagy az egyéni differenciálás nehézségei miatt élte meg. *„Számomra nehéz volt megélni, ha minden igyekezetem ellenére megtagadta a munkát a gyermek, nem fogadta el a segítséget. Általában kudarcnak élem meg,*

ha a tanulónál nem tudom elérni, hogy fejlődni akarjon, de ezen sokszor a szülői háttér hiánya miatt nem tudok változtatni.” (Tünde, tanító)

2.5.7. Partneri feladatok az átmenet folyamatában

Az összes pedagógus hangsúlyozta a család szerepét az iskolai környezetbe való beilleszkedés során, heten kiemelték az iskolával való rendszeres kommunikáció jelentőségét, fontosnak tartják, hogy a szülő őszintén keresse fel és beszéljen gyermekéről a pedagógussal. Ketten beszéltek arról, hogy hasznosnak látják azt, ha a szülő folyamatosan érdeklődik gyermeke iskolai tevékenységei iránt, a pedagógus pedig jelezze mindig a szülő felé az észrevételeit. *„Az átmeneti időszakban a családok segíthetik a tanulásban akadályozott gyermeket azzal, hogy támogatják őket az iskolai környezetbe való beilleszkedésben, segítenek nekik megbirkózni az új kihívásokkal és kommunikálnak az iskolával.” (Judit, gyógypedagógus)* A család az átmeneti időszakban segíteni tudja a pedagógus munkáját megfelelő mértékű otthoni gyakorlással, a gyermekkel folytatott rendszeres beszélgetésekkel, és azzal, hogy elfogadja a gyermeket olyannak, amilyen. *„Folyamatosan beszélgetni kell a gyermekkel otthon az iskolai életéről. Az ott megkövetelt viselkedésről, a tanulásról. Arról, hogy ott már nemcsak játék lesz, és nem mindig ő döntheti el, hogy éppen mit csinál. Értékelje és szeresse iskoláját, tanítóját, osztálytársait. Ne legyen agresszív.” (Ibolya, tanító), „Segíteni abban tudja, ha elfogadja gyermekét olyannak, amilyen! Nem állít elé megvalósíthatatlan feladatokat, akadályokat! Nem vár el tőle erőn felül semmit! Mindenben segíti, támogatja, ami az ő fejlődéséhez kell! Megkeresi azt a sportot vagy bármilyen elfoglaltságot, amit gyermeke szeret, ami őt boldoggá teszi, sikerélményhez juttatja.” (Andrea, tanító)*

Az integrált iskolában tanítók közül négyen azt nyilatkozták, hogy a többségi szülők általában elfogadóak és segítőkészek, amikor tudomást szereznek arról, hogy tanulásban akadályozott gyermek jár az osztályba. A szülők elfogadják a tanulásban akadályozott osztálytársat, amíg gyermekük számára nem jelent problémát a tanulásban vagy nem veszélyezteti a testi épségében. Kiemelték, hogy a szülők elfogadása attól függ, hogy a gyermeknek van-e magatartási problémája, és, hogy a tanító vagy ha van pedagógiai asszisztens, megfelelő támogatást, segítséget nyújt-e. *„Elfogadóak, ha látják, hogy gyermekük számára nem jelent gondot a tanulásban vagy a testi épségében. Illetve, ha tudják és hallják gyermeküktől, hogy a tanító mindent megtesz annak érdekében, hogy az iskolai napok szépen és gördülékenyen haladjanak. Segítő pedagógiai asszisztens munkáját is elismerik, tudják, hogy mindenki csak a lehető legjobb megoldást igyekszik megtalálni.” (Petra, tanító)*

Az összes pedagógus elmondta, hogy a pályafutásuk során változást tapasztaltak a tanulásban akadályozott gyerekek számával kapcsolatban, egyre több az érintett gyermek. Nőtt a rendelkezésre álló szakirodalom, mennyiségében és tartalmában is több a megfelelő könyv, sok tanulmány megjelent témával kapcsolatban. *„Pályafutásom során tapasztaltam változást a tanulásban akadályozott gyerekek számával kapcsolatban, például a szakirodalom mennyiségében és a tudományos megközelítések sokféleségében.”* (Nóra, gyógypedagógus) Hatan kiemelték az online felülete szerepét abban, hogy a szakirodalmak, a segédanyagok, digitális tartalmak könnyebben elérhetővé váltak. Ketten további változást is megemlítettek, hogy egyre több gyermeknek és szülőnek van szüksége segítségre, és hogy a tanítói végzettség mellett gyógypedagógusi vagy fejlesztőpedagógusi végzettség is szükséges lehet a hatékony segítségnyújtáshoz. *"Azt gondolom, manapság főleg az interneten egyre több segédanyaghoz könnyedén hozzájuthatunk. Emellett továbbképzéseken vehetünk részt, így bővítve tudásunk".* (Viktória, gyógypedagógus)

2.6. Következtetések

A tanulásban akadályozott gyermekekkel kapcsolatos feladatokat, az intézmények közötti együttműködések jellemzőit, az óvodából iskolába való átmeneti időszak fontosságáról szóló megállapításokat, a szegregált és integrált intézményekben dolgozó gyógypedagógusok, óvodapedagógusok és tanítók véleményét gyűjtöttük össze a vizsgálat során. A kérdéssorok alapos elemzése és kiértékelése során az eredmények alapján következtetésekre jutottunk.

Az interjúk során gyűjtött információk alapján megállapítható, hogy az óvoda és az iskola gyógypedagógusai, óvodapedagógusai és tanítói kiemelkedő szakmai végzettséggel rendelkeznek, amely lehetővé teszi számukra, hogy hatékonyan és célszerűen foglalkozzanak a tanulásban akadályozott gyerekekkel. Hiszen az óvodából az iskolába való átmenet a tanulásban akadályozott gyermekek esetében számos kihívást rejt magában, köztük az alkalmazkodási nehézségek és az új környezethez való hozzászokás problémáit. Az interjúk során nyilvánvalóvá vált, hogy az óvodából iskolába való átmenet zökkenőmentessége szempontjából kiemelten fontos a változatos tanítási módszerek széleskörű alkalmazása, mint a játékos oktatási módszerek és a személyre szabott tanítási stratégiák alkalmazása. Igazolódott Kende (2009) állítása, miszerint az óvodából iskolába történő átmenet során elengedhetetlen, a különböző tanítási módszerek alkalmazása, például a játékos tanulás, a differenciált oktatás és egyéb pedagógiai megközelítések, melyek segíthetnek a gyerekek sikeres beilleszkedésében és fejlődésében.

Az integrált környezetben dolgozó pedagógusok kiemelték, hogy különösen fontos feladat a tanulásban akadályozott gyerekek beilleszkedésének támogatása, és a különbségek felismerése a tanulásban akadályozott és a normál fejlődésű gyerekek között. Az óvodákban és az iskolákban fontos a partneri együttműködés a szülők és a pedagógusok között a tanulásban akadályozott gyerekek iskolára való felkészítése érdekében. A kapott eredmények megegyeznek Lányiné (2009) megállapításával, miszerint a sikeres iskolakezdés biztosításához elengedhetetlen, hogy a szülők, az iskola és az érintett szakemberek hatékonyan kommunikáljanak és együttműködjenek. A gyógypedagógusok és tanítók számára alapvető fontosságú a tanulásban akadályozott gyerekek támogatása az átmeneti időszakban, és az együttműködés az óvodákkal és az iskolákkal folyamat során. Az integrált és szegregált nevelési környezetben dolgozó pedagógusok véleményei változóak az átmenetről, azonban közös megállapítás az, hogy a támogató és befogadó környezet alapvető fontosságú a gyermekek sikeres átmenetéhez. Az interjúk alapján kiderült, hogy az integrált környezetben nevelt gyerekek számára mind pozitív, mind negatív hatások jelentkezhetnek az iskolai átmenet során, attól függően, hogy szegregált vagy integrált osztályba kerülnek. A pedagógusok az integrált környezet előnyei között említették például a társas kapcsolatok fejlődését és a normális környezetben való részvétel lehetőségét, ugyanakkor számos kihívást is felvetett számukra, mint például az esetleges frusztrációt vagy a társak viselkedésével való megküzdést.

Az interjúk általánosságban pozitív tapasztalatokat mutattak a tanulásban akadályozott gyerekekkel való munkáról, beleértve a sikerélményeket is, amelyek általában az egyéni fejlődésben vagy a társas készségek fejlődésében mutatkoztak meg. Ugyanakkor kihívást jelenthetett számukra az esetleges kudarcok kezelése vagy az egyéni igények kielégítése az oktatási környezetben. Az interjúk során a pedagógusok kiemelték, hogy a családoknak kulcsfontosságú szerepük van az átmeneti időszakban, és aktívan segíthetik a tanulásban akadályozott gyerekek felkészítését az iskolai környezetre. A szakirodalom és a rendelkezésre álló információk mennyisége és minősége jelentősen befolyásolhatja a munkájukat a tanulásban akadályozott gyerekekkel való foglalkozás során. Fontos, hogy a szakemberek folyamatosan képzéseken vegyenek részt és tájékozottak legyenek a legújabb kutatási eredményekről és módszerekről a tanulásban akadályozott gyerekek támogatása terén.

Összefoglalás

Az óvodából az iskolába történő átmenet kulcsfontosságú időszak a tanulásban akadályozott gyerekek számára, mely sikerességét számos tényező befolyásolja, hiszen az átmeneti folyamat során a gyerekeknek nem csupán az új környezethez való alkalmazkodással, de az iskolai tanulással és szociális követelményekkel is meg kell birkózniuk. Fontos, hogy a gyerekeknek megfelelő támogatást és segítséget nyújtsanak ezen kihívások kezeléséhez, mivel az átmenet sikertelensége hosszú távú hatással lehet a tanulók fejlődésére és önbizalmára. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárja az átmenet jellemzőit, kihívásait és az intézményi támogatás szerepét az átmenet folyamatában, megvizsgálva az interakciókat a gyerekek és pedagógusok között, az érzelmi és szociális igényeket, valamint az akadályokat az átmeneti időszakban, hogy pontosabb képet kapjunk a sikeres átmenet feltételeiről és a támogatási hiányokról. A vizsgálat során arra törekedtünk, hogy megértsük, hogyan lehetne jobban támogatni az óvoda-iskola átmenetet, hogyan segíthetnénk a gyermekek sikeres iskolai beilleszkedését és fejlődését, valamint hogyan lehetne javítani az intézmények közötti együttműködést és a szakemberek közötti hatékony kommunikációt. Az eredmények azt mutatják, hogy minél szorosabb és hatékonyabb az együttműködés, annál jobban sikerül az átmenetet megkönnyíteni és támogatni a gyerekeket, ami hosszú távon pozitív hatással lehet a tanulási eredményekre és a gyermek pszichés egészségére, valamint erősítheti az iskolai közösség összetartását és a pedagógusok munkájának hatékonyságát.

A vizsgálattal elértük a célunkat, a vizsgálati kérdéseinkre választ kaptunk, sikerült bemutatnunk az óvoda-iskola átmenet jellemzőit a tanulásban akadályozott gyerekeknél szegregált és integrált óvodai és iskolai intézményekben. A vizsgálati eredmények alapján megállapítható, hogy a pedagógusok szerepe kiemelkedő a gyerekek sikeres beilleszkedésében. Azokban az esetekben, ahol magas színvonalú és személyre szabott támogatást nyújtanak, a gyerekek nagyobb valószínűséggel alkalmazkodnak az új környezethez és fejlődnek. A pedagógusok mellett a családok szerepe is fontos, hiszen a családok biztosítják a gyermek otthoni támogatását és a sikeres átmenethez szükséges környezetet, az otthoni környezet stabilitása és támogató jellege alapvető fontosságú a gyermek számára. Más szakemberek, például pszichológusok vagy gyógypedagógusok bevonása is segíthet a gyermek egyéni szükségleteinek jobb megértésében és kezelésében, hiszen különleges szakértelmük révén képesek lehetnek az esetleges fejlődési vagy tanulási nehézségek korai azonosítására és

hatékony kezelésére, továbbá segíthetnek a pedagógusoknak az egyéni tanulási programok kidolgozásában és megvalósításában.

Az átmenet sikerességét befolyásolja, hogy milyen mértékben van lehetőség az együttműködésre az óvodák és az iskolák között, hiszen így könnyebben megvalósítható az átmenet kérdése, és a problémák korai azonosítása. A tanulásban akadályozott gyerekek esetében különösen fontos a differenciált pedagógiai megközelítés, amely figyelembe veszi az egyéni képességeket és szükségleteket, lehetőség nyílik arra, hogy minden gyermek saját tempójában és stílusában tanulhasson, és növekedjen az oktatás hatékonysága.

Az átmeneti időszakban nyújtott támogatásnak nem csupán pedagógiai, hanem érzelmi és szociális szempontoknak is meg kell felelnie, hiszen az érzelmi stabilitás és társas kapcsolatok támogatása kulcsfontosságú az átmeneti időszakban. A pedagógusoknak tehát nem csak a tanulási kihívásokra, hanem az esetleges érzelmi nehézségekre is figyelmet kell fordítaniuk, mivel az érzelmi támogatás és a biztonságos kapcsolatok kialakítása segíthet a gyerekeknek az érzelmi nehézségek kezelésében és azok leküzdésében, elősegíthetik a tanulási folyamatot és a pozitív iskolai élményeket. Összességében elmondható, hogy a pedagógusok, a családok és más szakemberek együttműködése létfontosságú a tanulásban akadályozott gyerekek sikeres óvodából az iskolába való átmenetének biztosításához, ezáltal garantálható az egyéni szükségletek figyelembevétele és a megfelelő támogatás biztosítása minden gyermek számára.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Békési K., Kasza G., Köpatakiné Mészáros M. & Mayer J. (2008). *A Küszöbön - Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvodákba*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
2. Czibere Cs. & Kisvári A. (2006). *Inkluzív nevelés. Ajánlások tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez*. sulíNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
3. Csányi Y.(2000). A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In Illyés Sándor (Ed.), *Gyógypedagógiai alapismeretek*, 409-428.
4. Csányi Y. & Kereszty Zs. (2009). *Inklúziós tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára*. Szociális és Munkaügyi Minisztérium.
5. Fleisz - Gyurcsik A. (2021). A hazai publikált óvoda–iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 56–90.
6. Forgács Zs. (2021). *Oviból a suliba: iskolaérettségi kisokos: gondolatok az iskolaérettségről és az iskolaválasztásról*. Móra Könyvkiadó.
7. Gaál É. (2000). A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In Illyés Sándor (Ed.), *Gyógypedagógiai alapismeretek*, 429-460.
8. Gordosné Szabó A. (2004). *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
9. Gósy M. (1997). *Beszéd és óvoda*. Nikol Gmk.
10. Hatos Gy. (2000). Az értelmileg akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In Illyés Sándor (Ed.), *Gyógypedagógiai alapismeretek*, 409-428.
11. Józsa K. (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség* Osiris Kiadó, 239-268.
12. Józsa K. & Fazekasné Fenyvesi M. (2007). Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra*, 1., 76-92.
13. Józsa K. (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 26(4), 1-16.
14. Józsa K., Zentai G. & Hajduné Holló K. (2017). A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves életkorban. *Gyógypedagógiai szemle*, 45(4), 1-8.
15. Kende A. (2004). Együtt vagy külön?: a szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek. *Iskolakultúra*. 1(10), 1-11.

16. Kende A. (2009). Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra*. 19(12), 18-34.
17. Kerettanterv az enyhe értelmi fogyatékos tanulók számára 1-4. évfolyam (2020).
Oktatási Hivatal
18. Kópatakiné Mészáros M. (2005). Hazai Pályán A Nemzetközi Tapasztalatok Alapján. *Fejlesztő Pedagógia*, 16(2-3), 77-81.
19. Lányiné Engelmayer Á. (2009). *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*.
Medicina Könyvkiadó Zrt.
20. Mesterházi Zs. (2019). A sajátos nevelési igény (SNI) és a tanulásban akadályozottság
In Mesterházi Zsuzsa és Szekeres Ágota (Eds.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 107-112.
21. Némethné Tóth Á. (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. In Csapó Benő (Ed.),
MAGYAR PEDAGÓGIA 109(2).
22. Papházy É. (2006). *Inkluzív nevelés. Ajánlások tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és
Pedagógus-továbbképzési Kht.
23. Papp G. & Mile A. (2012): Gyógypedagógiai iskola, EGYMI,
referenciaintézmény. *Iskolakultúra*, 22(5), 76–83.
24. Ronkoviczné Faragó E. & Gergely Katalin A. (2012). *Hét aranyalma. Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak*. 87-99.
25. Simon T. (2014). EGYMI intézményfejlődés a szegregált gyógypedagógiai iskolától a modellértékű tudásbázisig. *Iskolakultúra*, 24(1), 48–56.
26. Szabó M. (2005). Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Pedagógiai Szemle*, 55(3), 80-97.
27. Szekeres Á. (2007). *Gyermek– Nevelés– Pedagógusképzés - Szempontok a tanulásban akadályozott gyermekek gyógypedagógiai segítéséhez*. Trezor Kiadó.
28. Szenczi Á. (2019). Tanulásban akadályozott személyek tanulási motivációja In
Mesterházi Zsuzsa és Szekeres Ágota (Eds.), *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 419-422.
29. Virányi A. (2013). *A motoros képességek fejlesztésének módszertana*. ELTE Bárczi
Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
30. Vojnitsné Kereszty Zs. & Zilahiné Gál K. (2008). *Az óvoda-iskola átmenet problémái különös tekintettel a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre*. Educatio
Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

31. Zentai G., Fazekasné Fenyvesi M. & Józsa K. (2013). Tanulásban akadályozott és többségi gyermekek rendszerező képességének fejlődése. *Iskolakultúra*, 23(11), 1-15.
32. I1, Gyurcsik A. (2020). Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok, tanítók és szülők szemén keresztül. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 189–209. (Letöltés ideje: 2023. 04. 24.)
<https://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/1346/1101>
33. I2, Szekeres Á. (2011): *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4. 5. és 6. osztályában - Doktori disszertáció*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai És Pszichológiai Kar. (Letöltés ideje: 2023. 07. 24)
<http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/szekeres1.pdf>
34. I3, Szilágyiné Gálos I. (2000): Az óvoda-iskola átmenet pedagógiai és pszichológiai problémái különös tekintettel a részkészség zavaraira. Fővárosi Pedagógiai Intézet. (Letöltés ideje: 2024. 01. 24)
<https://adoc.pub/az-ovoda-iskola-atmenet-pedagogiai-es-pszichologiai-problema.html>
35. 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről, Magyar Közlöny, 2013. évi 32. sz. (Letöltés ideje: 2024. 01. 24.)
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300015.EMM
36. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (Letöltés ideje: 2024. 01. 24.)
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

MELLÉKLETEK

I. melléklet: Interjúkérdések

Óvoda – szegregált és integrált intézményben dolgozó gyógypedagógusok és óvodapedagógusok részére

SNI= Iskolában várhatóan majd tanulási nehézséggel/tanulásban akadályozottsággal küzdő gyerekek.

Pedagógiai végzettségre vonatkozó kérdések

1. Milyen pedagógiai képesítéssel rendelkeznek?
2. Mióta dolgozik gyógypedagógusként / óvodapedagógusként?

Tapasztalatok a sajátos nevelési igényű gyerekek nevelése során

3. Milyen nehézségekkel találkozott az SNI-s gyerekekkel való foglalkozás során?
4. Voltak-e sikerélményei SNI-s gyerekekkel való foglalkozás során? Ha igen, mi volt az?
5. Volt-e olyan helyzet SNI-s gyerekekkel kapcsolatban, amit kudareként élt meg? Ha igen, mi volt az?

Módszerek

6. Munkája során, amikor SNI-s gyerekkel foglalkozott, kitől, milyen területen kért segítséget?
7. Végez-e valamilyen felmérést, vizsgálatot az SNI-s gyerekek fejlődési szintjének megállapítása érdekében? Ha igen, akkor milyen felmérést/vizsgálatot végez? A felmérés/vizsgálat eredményét milyen módon használja fel?
8. Alkalmaz-e speciális oktatási módszereket és eszközöket az óvodában az SNI-s gyerekek támogatására, az iskolai átmenet elősegítése érdekében?
9. Ön számára milyen feladatokat, kihívásokat jelent az egyéni differenciálás és az egyéni igények kielégítése az SNI-s gyerekekkel való foglalkozás során?

Gyerekek az integrált kortárs környezetben

10. Tapasztalata alapján mely életkorban és milyen tevékenységekben érezhető a különbség az SNI-s gyerekek és a normál fejlődés menetű gyerekek között?
11. Tapasztalata alapján mutatnak-e frusztrációt az SNI-s gyerekek, hogy nem tudják azt, amit a többiek?
12. Tapasztalata alapján a kortársak hogyan viszonyulnak az SNI-s gyerekekhez, mibe vonják be, miből hagyják ki őket?

Óvodából- iskolába való átmenet feladatai

13. Ön számára milyen feladatokat jelent az SNI-s gyerekek átvezetése az iskolába?
14. Fontosnak tartja-e, hogy az óvoda és az iskola együttműködjenek az SNI-s gyerekek iskolára való felkészítés érdekében? Miért?
15. Ön szerint miben segíthetnek, milyen szerepet játszhatnak a családok az előkészítő, átmeneti időszakban?

Együttnevelés az iskolában

16. Mi a véleménye az SNI-s gyerekek óvodát követő iskolai integrációjáról?
17. Ön szerint milyen nehézségeket jelenhet az integráltan nevelt SNI-s óvodás gyerekek számára, ha szegregált iskolában tanulnak tovább?
18. Ön szerint milyen nehézségeket jelenthet az integráltan nevelt SNI-s óvodás gyerekek számára, ha integrált iskolában tanulnak tovább?

II. melléklet: Interjúkérdések

Iskola – szegregált és integrált intézményben tanító gyógypedagógusok és tanítók részére

Pedagógiai végzettségre vonatkozó kérdések

1. Milyen pedagógiai képesítéssel rendelkeznek?
2. Mióta dolgozik gyógypedagógusként/tanítóként?

Az óvoda és az iskola együttműködése a sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek iskolára való felkészítése érdekében

3. Fontosnak tartja-e, hogy az óvoda és az iskola együttműködjenek az SNI-s óvodás gyerekek iskolára való felkészítése érdekében?
4. Az óvoda és az iskola közötti együttműködés milyen formáit tartja elsődlegesnek, leghasznosabbnak, az SNI-s óvodás gyerekek könnyebb beilleszkedése, további munkája érdekében?
5. Az Ön intézménye esetében van-e bármilyen előzetes együttműködés, SNI-s gyerekeket foglalkoztató óvodával? Ha igen, akkor ez milyen módon nyilvánul meg?

Az iskolába lépés kihívásai az óvodából érkezett sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekeknél

6. Milyen kihívásokat jelenthet az iskolába lépés, az óvodából érkezett SNI-s gyerekek számára? Mi okozhat számára nehézséget?
7. Munkája során, amikor tanulásban akadályozott gyerekekkel foglalkozott, kitől, milyen területen kért segítséget?

Tanítási módszerek alkalmazása és a gyerekek felkészítése az iskolára

8. Az 1. osztály elején milyen feladatai vannak pedagógusként/gyógypedagógusként, hogyan készül fel a tanulásban akadályozott gyerekek fogadására?
9. Használ-e bármilyen segítő módszert, programot az átmeneti időszakban a tanulásban akadályozott gyerekekkel való munka megkönnyítése érdekében? Ha igen, mit?
10. Az iskolában miben látja a tanulásban akadályozott gyerekek másságát? Mely területen, miben mutatkozik meg másságuk leginkább, és hol kevésbé?
11. Tapasztalata alapján mutatnak-e frusztrációt a tanulásban akadályozott gyerekek, hogy nem tudják azt, amit a többiek, a kortársak hogyan viszonyulnak hozzájuk, mibe vonják be, miből hagyják ki őket?
12. Hogyan kezeli az esetleges kommunikációs vagy viselkedési problémákat a tanulásban akadályozott gyerekek tanítása során?

13. Milyen kihívásokat jelent, hogyan oldja meg az egyéni differenciálást és az egyéni igények kielégítését az iskolai környezetben a tanulásban akadályozott gyerekek esetében?

Az iskolai környezet típusai és azok hatásai

14. Tapasztalata alapján milyen előnyökkel járhat a tanulásban akadályozott gyerekek számára, ha szegregált osztályban tanul?
15. Tapasztalata alapján milyen előnyökkel járhat a tanulásban akadályozott gyerekek számára, ha integrált osztályban tanul?
16. Tapasztalata alapján milyen nehézségeket jelenhet a tanulásban akadályozott gyerekek számára, ha szegregált osztályban tanul?
17. Tapasztalata alapján milyen nehézségeket jelenhet a tanulásban akadályozott gyerekek számára, ha integrált osztályban tanul?

Tapasztalatok a tanulásban akadályozott gyerekek oktatása-nevelése során

18. Milyen eddigi sikerélményei voltak, a tanulásban akadályozott gyerekekkel való foglalkozás során? Ha igen milyen területen?
19. Volt-e olyan mozzanat a tanulásban akadályozott gyerekek tanítása során, amit kudarcként élt meg? Ha igen mit?

Partneri feladatok az átmenet folyamatában

20. Ön szerint miben tudja segíteni az átmenet időszakát, az a család, aki tanulásban akadályozott gyermeket nevel?
21. Tapasztalata alapján, hogyan reagálnak a többségi szülők, amikor tudomást szereznek arról, hogy tanulásban akadályozott gyermek jár az osztályba?
22. A pályafutása során tapasztalt-e változást a tanulásban akadályozott gyerekek számával kapcsolatban, a róluk szóló szakirodalom mennyiségében, tartalmában és elérhetőségében?

III. melléklet: Vizsgálati csoport adatai

Név	Munkavégzés helye	Intézmény típusa	Végzettség	Pedagógia pályán eltöltött évek
Katalin	megyeszékhely	integrált óvoda	óvodapedagógus	20
Erika	megyeszékhely	integrált óvoda	óvodapedagógus, tanító	34
Ágnes	megyeszékhely	integrált óvoda	óvodapedagógus, közoktatásvezetői szakvizsga	35
Ildikó	megyeszékhely	integrált óvoda	óvodapedagógus	30
Margit	város	integrált óvoda	óvodapedagógus, tanító	17
Eszter	megyeszékhely	szegregált óvoda	tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus, szakvizsgázott mentorpedagógus	24
Mónika	megyeszékhely	szegregált óvoda	értelmileg akadályozottak - tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus	12
Edit	város	szegregált óvoda	konduktor, tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus	23
Anita	város	szegregált óvoda	logopédia, tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus	8
Renáta	város	szegregált óvoda	tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus	15
Tünde	megyeszékhely	integrált iskola	tanító, mentorpedagógus szakvizsga	34
Ibolya	megyeszékhely	integrált iskola	tanító, közoktatásvezetői szakvizsga	42
Hanna	megyeszékhely	integrált iskola	tanító	22
Andrea	megyeszékhely	integrált iskola	tanító	10
Petra	város	integrált iskola	tanító, közoktatás vezetői szakvizsga	18
Edina	város	szegregált iskola	tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus, szakvizsgázott mentorpedagógus	30
Nóra	város	szegregált iskola	tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus, szakvizsgázott mentorpedagógus	22
Viktória	megyeszékhely	szegregált iskola	tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus	10
Emőke	megyeszékhely	szegregált iskola	tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus	15
Judit	város	szegregált iskola	értelmileg akadályozottak-tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógus	21

NYILATKOZAT

7.1 Mesterséges intelligenciát nem használt

NYILATKOZAT

Kijelentem, hogy mesterséges intelligencia alkalmazást/programot (pl. képalkotó, szövegalkotó) nem használtam a dolgozat készítése során.

Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy a dolgozatot nem magam készítettem, illetve mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségével vettem igénybe vagy a dolgozattal kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadja a dolgozat befogadását.

Dátum: 2024. június 14.

Paragi Kamilla
Aláírás
Paragi Kamilla
Név (olvashatóan)