

Pedagógusok ismereteinek vizsgálata a különleges bánásmódot igénylő – sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató – gyermekekről és az együttnevelés megvalósulásáról

Balogh Evelin

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben jelentős mértékben átalakult a köznevelés feladata a különleges bánásmódot igénylő tanulók ellátását illetően. A mai hazai iskolarendszerben az együttnevelés, integráció dominál. Az intellektuális képességzavarral küzdő tanulók egy része speciális, szegregált oktatásban vesz részt. Az egyéb okok miatt különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók nevelése és oktatása integrált formában történik. *Gregory* és *Haddock* szerint a pedagógusok attitűdje és a gyermekek nevelésének és oktatásának hatékonysága összefügg (idézi *Vida*, 2018). Ennek következtében számos kérdés merülhet fel bennünk a tekintetben, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekek integrált nevelése vajon mennyire hatékony. A pedagógusok miként viszonyulnak ezekhez a tanulókhöz? Vajon megfelelő felkészítést kaptak-e az ellátásukhoz? A „többségi” pedagógusok milyen ismeretekkel rendelkeznek a sajátos nevelési igényű, valamint a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekekről, tanulókról?

Fontosnak tartom, hogy tisztában legyünk azzal, hogy a pedagógiai folyamatok egyik legfontosabb szereplője, a pedagógus miként viszonyul az ilyesfajta sajátosságokat mutató gyermekekhez. Jelen tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a gyakorló pedagógusok, tanítók, tanárok, óvodapedagógusok, csecsemő- és kisgyermeknevelők milyen ismeretekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek, valamint miként vélekednek a sajátos nevelési igényű (SNI) és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget (BTMN) mutató gyermekekről és tanulókról. A tanulmányban a különleges bánásmódot igénylők köre alatt a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató gyermekek csoportját értem.

Út a szegregációtól az integrációig, rövid történeti áttekintés

Külföldi, jobbára német minta alapján hazánkban a 20. század elején kezdődött meg a kiegészítő iskoláztatás, majd a század első évtizedeiben fokozatosan nőtt. Az ország nagyobb településein önálló kiegészítő iskolák, a kisebb településeken az általános iskolák mellett működő kiegészítő iskolai tagozatok, osztályok jöttek létre. Ebben az időszakban a kiegészítő iskolák tanulói az akkori meghatározás szerint a

gyengétehetségű gyermekek közül kerültek ki. *Éltes* (1905) meghatározása szerint gyengétehetségűnek tartották azt a gyermeket, aki a népiskola követelményeit nem képes teljesíteni.

Az 1921. évi XXX. törvény kimondta a fogyatékossgal élő személyek művelődéshez való jogát, és rájuk is kiterjesztette a tankötelezettséget. Azonban ezzel párhuzamosan a kiségitő iskolák száma nem növekedett kellő mértékben. *Gordosné* (2000) kiemeli, hogy a gyógypedagógiai oktatást negatívan befolyásolta a trianoni békediktátum következtében átrendeződő gyógypedagógiai intézményrendszer országos térképe, amelynek következtében a süketnémák intézeteinek és a vakok intézményeinek a száma jelentősen csökkent. Az akkori terminológia szerint a szellemi fogyatékosok számára fenntartott intézmények száma változatlan maradt. Az 1921. évi XXX. törvény végrehajtási utasítása kimondta, hogy – a mai megnevezés szerinti – az enyhe fokú intellektuális képességzavarral küzdő tanulók oktatása és nevelése az elemi iskolákban folytatódik mindaddig, amíg nem áll rendelkezésre kellő számú kiségitő intézmény, osztály. Megjegyzendő, hogy egy évszázad elteltével is találkozhatunk ehhez hasonló problémával, azzal a különbséggel, hogy az enyhe fokú intellektuális képességzavarral küzdő tanulók nevelése, oktatása a tanulásban akadályozottak eltérő tanterve szerint integrált keretek között is megvalósulhat.

A kiségitő iskolák tanulóinak meghatározása az évtizedek alatt változáson ment keresztül. *Mesterházi és Szekeres* (2019) összefoglalja, hogy a gyengétehetség, az enyhe fokú értelmi fogyatékossg, valamint a később megjelenő tanulási nehézség kifejezések lényegében egyazon jelenségnek a fogalmára utalnak. *Vértés O. József* (1940) a tanulási nehézségekről így fogalmaz „*Előidéző okok: szellemi gyöngeség, figyelmetlenség, a szellemi tempó rendellenessége: különös lassúsága vagy túlságos élénksége, az emlékezet zavarai, kifáradás, nem megfelelő környezet stb. Ezek a gyermekek nem gyöngelműjűek, még csak kiségitő iskolába sem valók. Épelműjűek, de gyöngé tanulók.*” (*Vértés*, 1940. 33. o.) *Vértés* ezen meghatározása a ma használatos ellátási kategóriák közül a BTMN kategóriának feleltethető meg leginkább. A kor akkori felfogása szerint a tanulási nehézség szükségessé teszi a különnevelést. Napjainkban ez már nem így van, a tanulási nehézséggel küzdő tanulóknak nem kell szegregált intézményben tanulniuk, minden esetben integrált formában vehetnek részt az oktatásban. A múlt században az efféle nehézséggel küzdő tanulók a kiségitő intézményekben végezték tanulmányaikat, mert a többségi iskolarendszer nem tudott megfelelő segítséget nyújtani a számukra.

Akkoriban a tanulók ilyesfajta elkülönítése nem vezetett minőségileg rosszabb oktatáshoz vagy társadalmi kirekesztéshez. Ennek az ellenkezője valósult meg, azoknak a tanulóknak, akik korábban az állapotukból fakadóan a népoktatásból kiszorultak, a kiségitő iskolák megjelenésével lehetőségük nyílt minőségi oktatásban részesülni. Az értelmi fogyatékossgal élő tanulók nevelhetőségét számos kutatás vizsgálta, amelynek következtében intézményesen elkülönítették az enyhe és a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók gyógypedagógiai intézményeit. 1964-ben a középsúlyos értelmi fogyatékossgal élő tanulók számára létrejött a

foglalkoztató iskola, míg az enyhe értelmi fogyatékos tanulók a kiegészítő iskolákban folytatták tanulmányaikat. A különböző csoportok kategorizálása, a csoportok számára készített módszertani eljárások, az azonos problémával küzdők szervezetenként egy helyre kerülése előidézte a többségtől való izolációt. A kiegészítő iskola elnevezést 1985-ben felváltja az enyhe értelmi fogyatékos tanulók általános iskolája. A szegregált intézményekben a gyógypedagógiai nevelést és oktatást igénylő tanulók kiemelkedő ellátásban részesültek, azonban nem elhanyagolható, hogy a különnevelés célja elsősorban a társadalmi beilleszkedés elősegítése volt.

Magyarországon az integráció jelenlegi formájának a kialakulása egy hosszabb folyamat következménye. *Szekeres* (2011) ennek a folyamatnak a kezdőpontjaként a nyolcvanas évek közepét jelöli meg, amikor is az általános iskolákban egyre magasabb számban jelentek meg a tanulási problémával küzdő tanulók, akiknek az állapota gyógypedagógiai ellátást igen, de különnevelést nem igényelt. Az integráció első lépései kutatási keretben zajlottak. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar jogelődje, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola két tanítóképző főiskola együttműködésével elindította tanítójelöltek felkészítését a tanulási problémákkal küzdő gyermekek nevelésére. *Mesterházi* (1988) leszögezi, hogy a programban részt vevő hallgatók nem rendelkeztek gyógypedagógusi kompetenciákkal, de az általános iskolákban megjelenő tanulási problémákkal küzdő tanulók ellátására felkészültek. Az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek integrációja megvalósulásának alapköveként tekinthetünk erre a kutatásra. Ezt megelőzően, már 1981-től a hallássérült gyermekek iskolai integrációjáról folyt kutatás (*Csányi*, 1984), majd később bővült a kutatás területe a mozgáskorlátozott és a látássérült populáció, valamint az enyhén (tanulásban akadályozott) és középsúlyosan értelmi fogyatékos gyermekek, tanulók óvodai és részben iskolai szinten megvalósuló integrációjával is (*Pákozdi* és *Bánhid*, 1995). A '80-as évek végén, '90-es évek elején több (*Párdányi*, 1991; *Szigeti* és *mtsai*, 1991) kísérlet is volt a részleges integráció megvalósítására. A gyógypedagógiai szakma képviselői közül *Salné* (1992) aggályait fejezi ki az értelmi fogyatékos gyermekek integrációját illetően. Meglátása szerint az értelmi fogyatékos gyermekek nevelését igen, de oktatását lehetetlen megvalósítani integrált keretek között, továbbá kétségesnek tartja az eredményes oktatáshoz szükséges feltételek meglétét. Az 1993. évi LXXXIX. törvény a közoktatásról lehetőséget nyújtott a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésére, és iskolaválasztási jogot biztosított a szülőknek akkor is, ha a gyermekük sajátos nevelési igényű. A gyógypedagógiai intézmények továbbra is fennmaradtak, alternatívát biztosítva így a szülőknek. Azonban ez a törvényi változás előrevetítette a tanulólétszám csökkenését a speciális intézményekben. Ezzel párhuzamosan a többségi intézmények, óvodák és iskolák részéről egyre több jelzés érkezett a tekintetben, hogy a sikeres együttnevelés megvalósításához segítséget igényelnek a gyógypedagógiai intézményektől. Az ország számos gyógypedagógiai iskolája segítő kezet nyújtva integrált nevelést támogató szolgáltatásokat biztosított az intézmények számára, annak ellenére, hogy a jogszabály ekkor ezt még nem írta elő.

A '90-es évek végén több intézmény kapcsolódott be a tanulásban akadályozott gyermekek integrált oktatásába és nevelésébe, valamint ekkor került elsőként kipróbálásra a kéttanáros modell (*Metzger és Papp, 2000*).

Magyarország belépése az Európai Unióba anyagi és szakmai háttérrel (Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program: HEFOP, Társadalmi Megújulás Operatív Program: TÁMOP) biztosított az enyhe értelmi fogyatékos tanulók hatékony együttnevelése feltételeinek kialakításához.

A közoktatási törvény 2003. évi módosítása biztosítja, hogy a speciális iskolák többek között pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat biztosítsanak a többségi intézmények számára, valamint utazószakember-hálózatot működtethetnek. A jogszabály 33. §-ának rendelkezései alapján jelentős változás történik. A gyógypedagógiai iskolákból Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények (EGYMI) hozhatók létre, amelyeknek a fejlődése közel egy évtizedet ölelt fel. A köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, valamint a 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet hatályba lépésével az EGYMI tevékenységéből kikerültek a pedagógiai-szakmai szolgáltatások, azonban az utazó gyógypedagógusi feladatokat továbbra is ellátja, valamint szegregált nevelést-oktatást biztosít elsősorban az intellektuális képességzavart mutató gyermekek, tanulók számára.

Elméleti háttér

Az eltérő fejlődésmenttel bíró gyermekek hazánkban a köznevelésben ellátás szempontjából rendszerezésre kerültek. A Köznevelési törvény szerint az atipikus fejlődéssel bíró gyermekeket, tanulókat különleges bánásmód illeti meg, vagyis a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő és a sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekeket egyaránt.

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

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 4. § 3. pontja a következőképpen definiálja a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget: *„az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek”*.

Nem elegendő csak a gyógypedagógiai ellátást igénylő személyeket felkészíteni arra, hogy a társadalomban helyt álljanak, hanem a társadalmat is fel kell készíteni

e gyermekek, fiatalok befogadására (Fischer, 2009). A fogyatékossgal élő személyek társadalmi integrációját nagymértékben befolyásolja az integrált oktatás-nevelés sikeres megvalósulása.

Számos esetben találkozhatunk azzal, hogy az integrációt és az inklúziót egymás szinonimájaként használják. Azonban fontos leszögezni, hogy a két kifejezés nem azonos jelentéstartalommal bír. A gyógypedagógia képviselői az együttnevelés kifejezést részesítik előnyben.

Fischer szerint az integráció fogalma eredetileg szociológiai tartalmú kifejezés, valamilyen kisebbségi csoport (etnikai, vallási, kulturális kisebbség) többségi társadalomba való behelyezését, beillesztését jelentette (idézi Perlusz, 2022). „Az integráció, mint oktatásszervezési forma, a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttnevelését jelenti.” (Perlusz, 2022, 257. o.)

A hazai szakirodalom (Csányi, 1993; Perlusz, 1995) fogadásként említi az integrált oktatást, utalva ezzel arra, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók részéről maradéktalan alkalmazkodást, valamint a tanulótársakhoz hasonló teljesítményt várnak el a többségi intézmények. Továbbá a pedagógusok részéről nem jelenik meg alkalmazkodás a tanítási módszerek tekintetében és a tananyagok hozzáférhetővé tételében (Perlusz, 2022). Evans (1996) ezt asszimilációnak nevezi, amely során a fogyatékossgal élő gyermekekre hárul az alkalmazkodás feladata (idézi Perlusz, 2022). A fogadás szintjére jellemző, hogy bármilyen felmerülő probléma esetén elsősorban a gyógypedagógust tartják illetékesnek (Perlusz, 2022). Az integráció során a befogadó intézményben rendszerszintű változás nem történik és nem is elvárt. „Az integráció nem várja el a befogadó intézmény rendszerszintű változását. Ameddig a tanuló alkalmazkodni képes, addig »integrálható«. Azokat a tanulókat fogadja szívesen az intézmény, akik elérik vagy megközelítik az általános pedagógiai célokat.” (Papp és Szekeres, 2019. 466. o.)

1990-ben az UNESCO céljául tűzi ki az integrált nevelés világméretű megvalósítását. Ennek előzménye, hogy a nemzetközi szervezetek (OECD, UNESCO) már a '80-as években felhívják a figyelmet arra, hogy a speciális intézményekben tanuló gyermekek egyenlő oktatáshoz való hozzáféréseinek joga sérül. Céljuk megvalósításának érdekében kidolgoznak egy pedagógusképző oktatócsomagot, amelyet 40 nyelvre lefordítanak.

Hazánkban az integrált nevelés-oktatás megjelenése óta eltelt három évtizedben az integrációban részt vevő gyermekek száma növekvő tendenciát mutat. Napjainkban a sajátos nevelési igényű gyermekek több mint 70%-ának a nevelés-oktatása integrált keretek között valósul meg (Perlusz, 2022). Azonban megállapíthatjuk, hogy mire hazánkban elterjedt az integrált oktatás, addigra a világ számos országában már diskurzus folyt az inkluzív nevelés megvalósításáról, tökéletesítéséről.

Az inkluzív oktatás elsőként a Salamancai Nyilatkozatban (1994) fogalmazódott meg, amely iskolareformot kíván: „iskola mindenkinek” (school for all). Perlusz (2022) szerint a befogadó intézmények megteremtik a mindenki

számára hozzáférhető oktatást. Elfogadják a gyermekek, tanulók közötti különbségeket, valamint a megjelenő tanulási nehézségeket a tanulási folyamat természetes velejárójának tekintik. Továbbá a gyógypedagógus és a befogadó pedagógusok együttműködése kulcsfontosságú, közös óravezetésre is sor kerül.

Saját tapasztalataim és a szakirodalmak (*Papp és Szekeres, 2019; Perlusz, 2022*) is alátámasztják, hogy Magyarországon a mai napig nem beszélhetünk az inklúzió megvalósulásáról. Országos szinten elvétve találhatunk csak olyan intézményeket, amelyek megfelelnek az inkluzív oktatás kritériumainak. (Ilyen például a Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program vagy a szigetvári Istvánffy Általános Iskola.) Az inkluzív nevelés megvalósítása érdekében a hazai oktatási rendszer mellett az intézményeknek is meg kell újulniuk. A sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási magatartási nehézséget mutató gyermekek, tanulók problémáinak nagy részét az intézmények jelenlegi szervezeti keretei, a tantervi jellemzők és a nem megfelelően megválasztott, alkalmazott oktatási módszerek idézik elő. *Perlusz (2022)* szerint az inkluzív oktatás egy, az eddighez képest átgondolt intézményi stratégiát jelent, amely az intézményi működés minden szintjét érinti: a pedagógusok részéről elköteleződést az egyes tanulók igényeihez alkalmazkodó pedagógiai módszertan alkalmazására, intézményvezetői szinten elköteleződést a minden gyermek számára hatékony oktatást nyújtó iskola működtetésére, továbbá a szülők és a tágabb intézményi környezet bevonására az intézmény életébe. Továbbá fontosnak véli látni, hogy az integrált oktatás nem lesz sikeres csupán attól, hogy a korábban szegregált, külön nevelésben részesült tanulókat be-, illetve visszahelyezzük a többségi intézményekbe, ha ott nem változnak azok a hatások, amelyek korábban e tanulók szegregált oktatásához vezettek. *Ainscow, Booth és Dyson (2006)* összefoglalta az inkluzív nevelés-oktatás legfontosabb elveit:

- a tanulók részvételének növelése, illetve kirekesztődésük csökkentése a tantervhez való hozzáférés, a kultúra és a helyi közösségekben való részvétel területén;
- az iskolák kultúrájának, működési elveinek és gyakorlatának megváltoztatása annak érdekében, hogy illeszkedni tudjanak a helyi közösség tanulójának sokféleségéhez; nemcsak a sajátos nevelési igényű, hanem minden olyan tanuló jelenlétének, részvételének és eredményességének biztosítása, akik veszélyeztetettek a kirekesztődés szempontjából (idézi *Perlusz, 2022*).

Ezen alapelvek mentén nem arra kell törekednünk, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulókat miként változtassuk meg, hogy alkalmassá váljanak az együttnevelésre. Sokkal inkább a pedagógusokat kell megfelelő módon felkészítenünk, valamint az intézményeinket és az oktatási rendszerünket kell olyan módon megújítani, hogy alkalmassá váljanak az inkluzív nevelés megvalósítására.

Minta

A mintaválasztás során az elsődleges szempont az volt, hogy a kutatásban olyan pedagógusok, tanítók, tanárok, óvodapedagógusok, valamint csecsemő- és kisgyermeknevelők vegyenek részt, akik nem rendelkeznek gyógypedagógusi képesítéssel. Ennek oka, hogy a gyógypedagógusi kompetenciával is rendelkező pedagógusok feltételezésem szerint több és pontosabb ismeret birtokában vannak a különleges bánásmódot igénylő gyermekekről, továbbá elfogadóbb attitűddel rendelkeznek. A fejlesztőpedagógusi képesítés nem volt kizáró ok. Kutatásomban a pedagógusok (N = 350) nem valószínűségi mintavételi eljárás során kerültek. A vizsgálati csoport mondhatni „ad hoc” jelleggel állt össze. Az általam készített online kérdőívet a legnépszerűbb közösségi oldal, a Facebook olyan csoportjaiban osztottam meg, amelyek kifejezetten pedagógusok számára készültek. Így a megállapításaim nem általánosíthatóak nevelési szint, szakterület vagy pedig valamilyen területi szempont (megye, régió) szerint, de mindenképpen jelzésértékkel bírnak a pedagógusoknak a különleges bánásmódot igénylő gyermekről való tudását és hozzáállását illetően. Elemzésemben a nem valószínűségi mintavétel miatt statisztikai próbákat sem alkalmaztam.

Módszer bemutatása

A kutatás lebonyolításához a leggyakrabban használatos írásbeli kikérdezési módszert, a kérdőívet választottam. Az általam készített online kérdőív összesen 51 kérdést tartalmazott, melynek az első kérdéscsoportja a demográfiai adatokra korlátozódott, a második kérdéscsoport a sajátos nevelési igény témakörét ölelte fel, a harmadik kérdéscsoport pedig a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekre vonatkozott. A kérdések túlnyomóan zárt kérdések, de néhány esetben nyitott kérdést is alkalmaztam. A kérdőív végén a pedagógusoknak lehetőségük nyílt megosztani velem a témát érintő egyéb észrevételeiket, tapasztalataikat.

Eredmények

A minta általános jellemzői

A kutatásban részt vevők (N = 350) 95,42%-a nő, 4,57%-a férfi. A felmérésben 124 fő tanító, 158 fő tanár, 62 fő óvodapedagógus és 6 fő csecsemő- és kisgyermeknevelő vett részt (lásd 1. táblázat). A nemek eloszlását végzettség szerint tekintve elmondható, hogy a kutatásban részt vett tanítók közül 120 nő, 4 férfi, a tanárok közül pedig 146 nő és 12 férfi töltötte ki a kérdőívet. Az óvodapedagógusok, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelők mindannyian nők voltak. Az általam választott minta nemi eloszlása tükrözi a mai magyar pedagógustársadalomra is jellemző (Polónyi, 2015) nőiesedést.

1. táblázat: A minta jellemzése nem és végzettség szerint

Nem			
	Nő	Férfi	Összesen
N (Fő)	334	16	350
%	95,42	4,57	100

Végzettség szerinti eloszlás					
	Tanító	Tanár	Óvodapedagógus	Csecsemő- és kisgyermeknevelő	Összesen
N (Fő)	124	158	62	6	350
%	35,43	45,14	17,72	1,71	100

Forrás: saját szerkesztés

Az online felmérésben részt vevő pedagógusok átlagéletkora 46,17 év, hasonlóan a 2018-as TALIS-felmérés eredményéhez (47,6). A 2. táblázat a kutatásban részt vevő pedagógusok korcsoportonkénti megoszlását és a pályán eltöltött idejét mutatja. 30 évesnél fiatalabb 11,14%, 30–39 éves 12,86%, 40–49 éves 32%, 50–59 éves 35,71% és 60 év feletti 8,29%. A kitöltők közül a legtöbben (40,57%) 25 évnél több szakmai tapasztalattal rendelkeznek, míg a pályakezdekők (1-2 év szakmai tapasztalat) aránya csupán 8%. A minta életkor szerinti megoszlása a 2021. évi a KRTK Közgazdaságtudományi Intézet által kidolgozott indikátorrendszer alkalmazásával végzett kutatás eredményeivel szinte megegyező. Ez bizonyítja a pedagógustársadalom előregedését, ami a hazai köznevelési rendszerben egyre nagyobb problémát okoz, és ami sok más tényező mellett nagymértékben hátráltatja a különleges bánásmódot igénylő tanulók sikeres együttnevelésének a megvalósulását.

2. táblázat: A minta jellemzése az életkor és pályán eltöltött idő szerint

Életkor szerinti megoszlás		
	N (Fő)	%
22–29 év	39	11,14
30–39 év	45	12,86
40–49 év	112	32
50–59 év	125	35,71
60 év-	29	8,29
Pályán töltött idő		
	N (Fő)	%
1-2 év	28	8
3-9 év	80	22,86
10-25 év	100	28,57
25 év-	142	40,57

Forrás: saját szerkesztés

Különleges bánásmódot igénylő tanulók ellátása a pedagógusképzésben

A különleges bánásmódot igénylő tanulók témakörének megjelenéséről a pedagógusképzésben a válaszadók a következőképpen nyilatkoztak (1. ábra). A sajátos nevelési igény témaköre a válaszadók valamivel több mint fele, 55,71%-a esetében megjelent a képzésben, 44,29% pedig úgy nyilatkozott, hogy nem találkozott ezzel a témakörrel felsőfokú tanulmányai során. Ezzel szemben a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségről 51,43% jelzi, hogy nem találkozott ezzel a témakörrel, míg 48,57% igen.

A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a pedagógusok közel fele a felsőfokú tanulmányai során nem találkozott a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók témakörével. Ennek hátterében több tényező is húzódik. Egyik oka, hogy a pedagógusok többsége (40,57%) több mint 25 éve van a pályán. A köznevelési törvényben a kétezres évek eleje óta szerepel az SNI és BTMN ellátási kategória, tehát amikor a gyakorló pedagógusok nagy része felsőfokú tanulmányait végezte, ezek az ellátási kategóriák még nem léteztek. Ezt a megállapításomat a nyitott kérdésekre kapott válaszok is megerősítik.

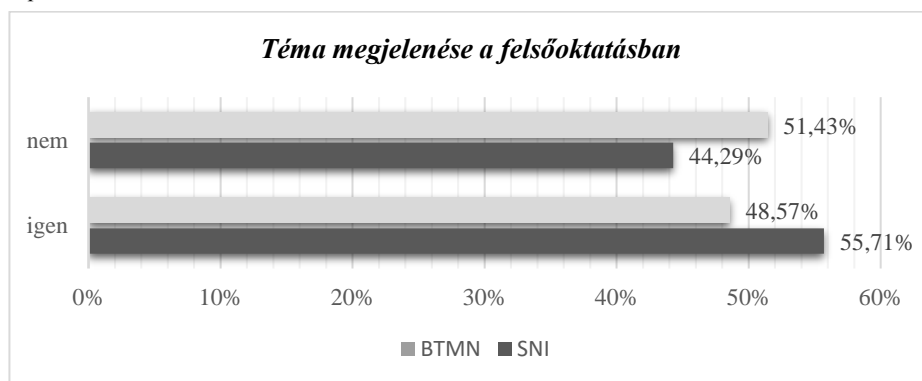
„Nem, mert abban az időben még nem volt integrált oktatás, amikor én végeztem a tanulmányaimat, így a képzésben sem jelent meg.” (52 éves tanítónő)

„Akkor nem volt ilyen »meghatározás«.” (58 éves tanítónő)

„Az alapképzést 1994-ben kezdtem. Ebben az időszakban mint probléma fel sem merült a tanulási nehézség vagy zavar. Nem mondták ki.” (46 éves tanítónő)

Ha összevetjük a sajátos nevelési igényre és a beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarra adott válaszokat, akkor azt láthatjuk, hogy az SNI témakörével a mintában szereplő pedagógusok magasabb arányban találkoztak.

1. ábra: A különleges bánásmódot igénylő gyermekek témakörének megjelenése a pedagógusképzésben



Forrás: saját szerkesztés

A pedagógusok döntő többsége úgy ítéli meg, hogy a felsőfokú tanulmányai során nem kapott megfelelő felkészítést a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató gyermek ellátásához (lásd 2. ábra). Csupán a kitöltők 8,86%-a véli úgy, hogy a BTMN-tanulók integrált neveléséhez, oktatáshoz megfelelő felkészítést kapott a tanulmányai során. Az SNI-tanulók esetében még kevesebben, a válaszadók 6,57%-a elégedett a felsőoktatásban szerzett ismereteivel. Ahogy az 1. ábra is mutatja, a pedagógusok többsége a főiskolai, egyetemi tanulmányai során nem találkozott a különleges bánásmódot igénylő tanulók témakörével, így nem meglepő, hogy úgy élik meg, hogy nem kaptak megfelelő felkészítést. A válaszadók 89,23%-a úgy gondolja, hogy annak ellenére, hogy a tanulmányai során találkozott az SNI témakörével, mégsem kapott megfelelő felkészítést ahhoz, hogy a gyakorlatban hatékonyan tudja megvalósítani az integrált nevelést, oktatást.

„A főiskolai és egyetemi tanulmányaim során egyáltalán nem kaptam útmutatást, módszertani ismereteket SNI-, BTMN-tanulók oktatásához, a fogalmak tisztázása sem történt meg. Sajnos a pedagógusok többsége ezért »nem tud mit kezdeni« ezekkel a tanulókkal.” (50 éves történelem tanár)

„Volt ugyan szó arról, hogy vannak sajátos nevelési igényű gyerekek, de hogy velük hogyan kellene foglalkozni, azt nem tudtuk meg.” (28 éves tanítónő)

„Nem, kevés volt az erre fordított idő az adott kurzusban.” (26 éves tanítónő)

A kutatásban részt vevő pedagógusok csupán 10,77%-a nyilatkozott úgy, hogy elégedett lenne a tanulmányai során kapott ismeretek minőségével.

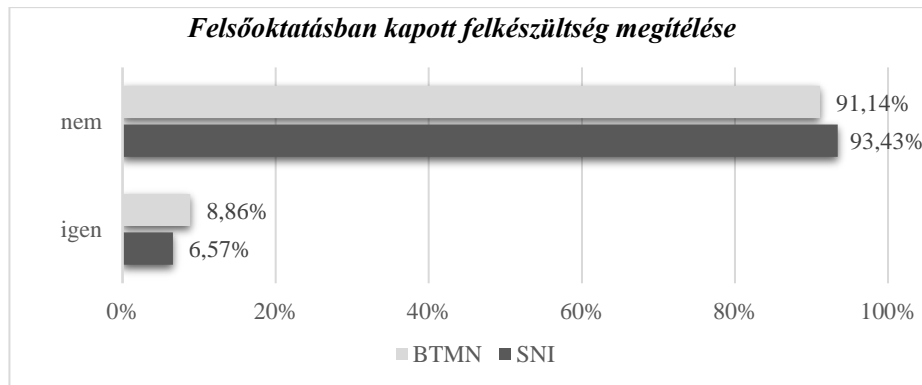
Az érintettek a BTMN-témakör esetében is hasonlóképpen nyilatkoztak. 87,06%-uk megítélése szerint hiába találkozott a tanulmányai során ezzel a témakörrel, nem rendelkezik megfelelő kompetenciákkal.

„[...] ötleteket, technikákat nem kaptunk.” (28 éves tanító)

„Nem, mert csak elméletet tanultuk, de a szituációk kezelését nem.” (28 éves tanítónő)

Ezzel szemben a kitöltők csupán 12,94%-a éli meg úgy, hogy megfelelő felkészítést kapott a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató tanulók nevelésére és oktatására.

2. ábra: A különleges bánásmódot igénylő gyermekekről kapott felkészültség megítélése



Forrás: saját szerkesztés

A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a kutatásban részt vett tanítók, tanárok, óvodapedagógusok, valamint csecsemő- és kisgyermeknevelők csak nagyon alacsony hányada elégedett a felsőfokú tanulmányai során kapott ismeretekkel a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók integrált neveléséről és oktatásról. Fontosnak tartottam megvizsgálni, hogy azok a pedagógusok, akik elégedettek a képzésük során kapott ismeretekkel az SNI- és BTMN-gyermekek neveléséről és oktatásáról, hány éve vannak pályán (lásd 3. táblázat). A kapott eredmények alátámasztják azt a tézisémet, amely szerint azok a nevelők, akik az elmúlt tíz évben szerezték pedagógusi képesítésüket, valamivel több és hasznosabb felkészítést kaptak az integrált nevelés és oktatás megvalósításához. A beilleszkedési, tanulás, magatartási nehézséget mutató gyermekek ellátáshoz elegendő ismeretet kapó pedagógusok 54,84%-a kevesebb mint 10 éve van a pályán. 9,68% 10–25 éves, 35,48% pedig több mint 25 éves munkatapasztalattal rendelkezik. Ez a sajátos nevelési igény esetén sincs másképp. Ebben az esetben is a legtöbben, 47,83% 1–9 éve gyakorló pedagógus, 17,39%-uk 10–25 éve, még 34,78%-uk több mint 25 éve van a pályán.

3. táblázat: A felsőoktatásban szerzett felkészültség pozitív megítélése munkatapasztalat szerint

Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTMN)		
	<i>N (Fő)</i>	<i>%</i>
<i>1–9 év munkatapasztalat</i>	17	54,84
<i>10–25 év munkatapasztalat</i>	3	9,68
<i>Több mint 25 év munkatapasztalat</i>	11	35,48
Sajátos nevelési igény (SNI)		
	<i>N (Fő)</i>	<i>%</i>
<i>1–9 év munkatapasztalat</i>	11	47,83
<i>10–25 év munkatapasztalat</i>	4	17,39
<i>Több mint 25 év munkatapasztalat</i>	8	34,78

Forrás: saját szerkesztés

Pedagógusok konkrét ismeretei a különleges bánásmódot igénylő tanulókról

Fontosnak tartom, hogy minden pedagógus, legyen szó tanítóról, tanárról, óvodapedagógusról vagy csecsemő- és kisgyermeknevelőről, legyen tisztában a hazánkban használatos ellátási kategóriák (SNI, BTMN) jelentésével, továbbá az atipikus fejlődésmentet mutató gyermekek sajátosságaival. Véleményem szerint az együttnevelés akkor tud csak hatékonyan megvalósulni, ha a pedagógusok értik és elfogadják a gyermekek attribútumait. Az együttnevelés egyaránt szól a pedagógusról, a gyógypedagógusról, az óvodai vagy iskolai közösségről, az érintett családokról, de elsősorban a gyerekekről. Minekután a hatékony együttnevelés egyik alapeleme az ismeret, a tudás, azt vizsgáltam, hogy a többségi pedagógusok milyen konkrét ismeretekkel és tudással rendelkeznek a sajátos nevelési igényről és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségről. Tudják-e azt, hogy a szakszolgálatok szakértői bizottságainak döntése alapján kik kerülnek ezekbe az ellátási kategóriákba? Ennek felméréséhez nyitott kérdéseket alkalmaztam.

Az ellátási kategóriák értelmezésekor a válaszadók egy része szó szerint idézi a jogszabályi meghatározásokat, ennek hátterében azt feltételezem, hogy nem tudják pontosan, hogy milyen jelentéssel bírnak ezek a kategóriák. A válaszokban megfigyelhető, hogy a pedagógusok nagy része nincs pontosan tisztában a tanulási zavar és tanulási nehézség definíciójával, ezeket egymás szinonimájaként használják. A sajátos nevelési igényhez a válaszadók nagy része helyes kategóriákat sorol, de csak néhány esetben jelenik meg minden kategória. A legtöbben a tanulási zavarokat, az autizmust és a figyelemszervezési zavarokat sorolják ide. A pedagógusok egy kisebb hányada a sajátos nevelési igényre hibaként, betegséggként vagy sérülésként (fizikai és mentális) tekint. Többek között egyesek úgy gondolják, hogy a hátrányos helyzetű, a koraszülött, az átlag alatti intelligenciával rendelkező gyermekek és tanulók sorolhatóak az SNI kategóriába. Úgy tekintenek a sajátos nevelési igényű gyerekekre, mint akik nem tudnak teljes életet élni.

„Akiknek valami pluszra van szükségük ahhoz, hogy teljes értékű életet éljenek.” (29 éves tanítónő)

Egy válaszadó nagyon negatívan nyilatkozik a sajátos nevelési igényű tanulókról, úgy véli, hogy matematika–kémia szakos tanárként nem feladata figyelembe venni a tanulók sajátosságait.

„Nem tudom, és kb. nem is érdekel. Normális gyerekekre kaptam képzést. [...] A sok neveletlen viselkedésszaváros gyerek meg tönkreteszi a normálist. És kb. a normális fogja eltartani a sok SNI semmirekellőt...” (55 éves matematika–kémia szakos tanárnő)

Továbbá megjelenik az is, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekekre úgy tekintenek, mint akik nem teljes értékű tagjai a társadalmunknak.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató gyermekek esetén a pedagógusok 10%-a egyáltalán nem válaszol a kérdésre, vagy egész egyszerűen leírja, hogy nem tud válaszolni. Számos esetben előfordul, hogy a kitöltők a mozaikszót próbálják meg értelmezni. Előfordul olyan válasz is, mely szerint a BTMN-gyerekek egyszerre tartoznak az SNI ellátási kategóriába is. A válaszadók többsége a magatartási és alkalmazkodási problémákra helyezi a hangsúlyt a BTMN ellátási kategória esetén.

„Nehezen fogadják a csoport szabályokat. Egyéni szokásaik vannak, nem tolerálják társaikat.” (37 éves óvodapedagógus)

„Azok, akik megzavarják az órát, ezzel mindenáron fel akarják hívni magukra a figyelmet, nincs önuralmuk.” (41 éves tanítónő)

Megjelenik, hogy SNI kategóriába tartozó zavarokat (pl. autizmus, ADHD) is ide sorolnak. A kitöltők egy kis százaléka tisztában van azzal, hogy az SNI-vel ellentétben a problémát nem az idegrendszer fejlődési zavara okozza, háttérben számos ok állhat, pl. a nem megfelelő szociokulturális háttér, továbbá ez nem tartós vagy végleges állapot, és a megfelelő segítségnyújtással akár meg is szűnhet, vagy a nehézségek csökkenhetnek.

Nem egy esetben érkezett olyan válasz, hogy a neveletlen gyermekek kapnak a szakértői bizottságoztól BTMN-besorolást, vagy azok, akinek a családjában nem érték a tanulás.

„Sajnos azt tapasztalom, hogy rengeteg neveletlen és szülői segítséget nem kapó gyerek kap BTMN papírt, és ezzel elintézik az ügyet.” (43 éves tanítónő)

„[...] a »neveletlen gyerekek«, akik nincsenek tekintettel a környezetükre, képtelenek a beilleszkedésre. Szenvednek ők is, a csoport más tagjai is.” (39 éves matematika szakos tanár)

„Neveletlen, érzelmileg elhanyagolt, szociálisan éretlen gyerekek. Antiszociális tanulók.” (57 éves tanítónő)

„Divatos ráhúzni a gyerekekre, hogy BTM-es. Pedig többek közt a családi háttér nem megfelelő, nincs értéke a tanulásnak.” (60 éves tanítónő)

Az SNI-hez hasonlóan a BTMN esetén is megjelenik, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat is ide sorolják.

„Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.” (36 éves informatika szakos tanár)

„Hátrányos helyzetű családok gyermekei, agresszióra hajlamos gyerekek, lassúbb felfogású gyerekek, nehezen koncentráló gyerekek.” (27 éves óvodapedagógus)

A válaszok elemzését követően megállapítható, hogy a pedagógusok nincsenek pontosan tisztában azzal, hogy kik tartoznak az SNI és BTMN ellátási kategóriákba, valamint a szakértői bizottságban történő folyamatokkal. Nem egy esetben fordul elő, hogy a pedagógusok tévesen diagnózisként tekintenek ezekre az ellátási kategóriákra. A válaszok alapján arra következtethetünk, hogy a sok téves információ és a sajátosságok okai ismeretének hiányában a pedagógusok főként a figyelem- és magatartásszabályozási problémával küzdő gyermekekre számos esetben neveletlen gyermekként tekintenek, vagy úgy vélik, hogy a viselkedésükkel szándékos módon akarják zavarni a foglalkozást.

Törekvések a hatékony együttnevelés megvalósítására

A megkérdezett pedagógusok 98%-a úgy gondolja, hogy az integrált nevelés és oktatás hatékony megvalósításához elengedhetetlen, hogy egy pedagógus megfelelő ismeretekkel rendelkezzen a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató tanulókról.

„A felgyorsult világban nő a tanulási nehézségek, zavarok száma. Az iskola közegében, ahol a gyerek ideje nagyobb részét tölti, elengedhetetlen, hogy egy felkészült, megfelelő ismeretekkel rendelkező pedagógus kezei közé kerüljön. Minden felsőfokú pedagógusképzés kötelező tantárgyak közt kellene szerepelnie ennek a tananyagnak.” (46 éves tanítónő)

Emellett a válaszadók közül többen is felhívják a figyelmet a teammunka fontosságára, amikor is a pedagógus együtt dolgozik gyógypedagógussal vagy a fejlesztőpedagógussal.

„[...] elengedhetetlen a fejlesztőpedagógusokkal való szoros együttműködés, illetve a szakirodalom tanulmányozása, képzéseken való részvétel.” (55 éves matematika szakos tanárnő)

A problémák időbeni azonosítása miatt is kiemelten fontosnak tartják a pedagógusok, hogy minél több ismerettel rendelkezzenek a különleges bánásmódot igénylő tanulókról.

„Fontos, hogy elsősorban felismerje a tanuló nehézségeit, s megfelelő szakemberhez irányítsa.” (32 éves történelem szakos tanár)

„Mert a pedagógus megfelelő ismeretek nélkül nem ismeri fel a tüneteket. Ha időben észreveszik, akkor van lehetőség a korai fejlesztésre.” (55 éves óvodapedagógus)

Bizakodásra adhat okot, hogy a tanítók, tanárok, óvodapedagógusok, csecsemő- és kisgyermeknevelők fontosnak tartják, hogy ismereteiket bővítsék e problémakört illetően. A megkérdezettek 69,71%-a saját indíttatásból, 30,29%-uk pedig munkahelyi kötelezettség miatt vett részt olyan képzésen, szakmai fórumon, ahol a fókusz a sajátos nevelési igényű gyermekek sajátosságain volt. Ehhez hasonló eredményeket kaptam a BTMN témakört illetően is. A megkérdezettek magas hányada, 68%-a saját indíttatásból jelentkezett, míg 41,32%-át a munkahelye kötelezte, hogy részt vegyen valamilyen továbbképzésen. A számadatokat összevetve megfigyelhető, hogy saját indíttatásból 1,71%-kal több pedagógus vett részt SNI témában képzésen, mint BMTN témában. Ennek hátterében azt feltételezem, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók állapotukból kifolyólag több nehézséget okoznak a mindennapokban a többségi pedagógusok számára, mint az enyhébb vagy más jellegű tüneteket mutató beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók.

A 3. ábra összefoglalva mutatja, hogy a pedagógusok milyen módon bővítették tudásukat a különleges bánásmódot igénylő gyermekekről. A sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató gyermekek esetén is a legtöbben (26,08% és 24,15%) autodidakta módon igyekeznek szélesíteni ismereteiket.

„Ha nem tájékozodom önerőből, a saját és az osztály életét nehezítem meg. Sokat segít, ha a szülő reálisan látja a gyermekét és együttműködik.” (53 éves tanítónő)

Ezt követi a sorban a különböző tanfolyamokon (23,29%; 21,67%) és belső továbbképzéseken (12,37%; 15,35%) való részvétel. A megkérdezettek 10,49%-a a sajátos nevelési igényről, 9,48% pedig a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségről kollégától, mentortól kap információkat. A kitöltők közül a sajátos nevelési igényről 9,4%, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségről 11,52% semmiféle módon nem bővítette a tudását. A pedagógusok többnyire negatívan nyilatkoznak a továbbképzési lehetőségekről.

„Nincs ingyenes továbbképzés, és nincs gyakorlatuk a pedagógusok többségének az integrált oktatásra, vagy/és nincs megfelelő tanterv a részükre, se ingyenesen elérhető segédanyag vagy tanítás módszertan.” (43 éves magyar nyelv és irodalom szakos tanárnő)

„Egyre színvonalatlanabbak a továbbképzések. Leginkább az előadó bevételeinek növelése a fő cél, nem pedig a hasznos információk átadása. Ráadásul egyre kevesebb is van belőlük. A tankerületek azon spórolnak, hogy csak az ingyenes POK-os képzéseket finanszírozzák. Itt meg azok tartanak semmitmondó előadásokat a témáról, akik közel vannak a tűzhöz, nem pedig olyan személyek, akiknek van tapasztalatuk és használható

gyakorlati tudásuk. Ez nagyon sajnálatos.” (52 éves magyar nyelv és irodalom szakos tanárnő)

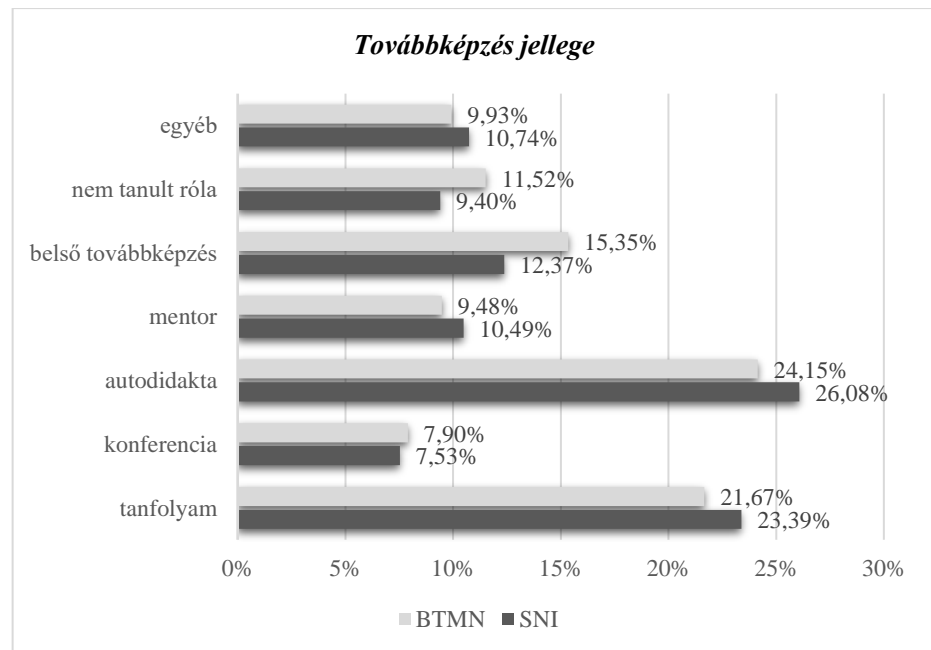
Nem egy esetben érkezett jelzés, hogy a pedagógusok önköltségen képzik magukat.

„[...] Mivel szaktárgyaim érettségi tantárgyak, és minden osztályban, tanulócsoporthoz vannak SNI-, BTMN-gyerekek, az érettségi követelmények elsajátíttatása egyre nehezebb feladat, illetve a fentebb írt okok miatt saját elhatározásból és szándékból fejlesztő-differenciáló pedagógus végzettséget szereztem. (És teszem hozzá, saját költségen...)” (48 éves magyar nyelv és irodalom szakos tanár)

Néhány esetben pozitív visszajelzés is érkezett, ami példa a többségi pedagógusok és a gyógypedagógusok között megvalósuló teammunkára.

„Szerencsére iskolánkban főállású gyógypedagógus segíti a munkánkat, bármikor fordulhatunk hozzá, a tantestület tagjainak értekezletek keretében módszertani továbbképzéseket tart.” (50 éves történelem szakos tanárnő)

3. ábra: A továbbképzések típusa



Forrás: saját szerkesztés

Pedagógusok véleménye a hazai integrált oktatásról

A kérdőív végén a pedagógusoknak módjuk volt megosztani véleményüket, észrevételeiket a témáról. Ezzel a lehetőséggel a válaszadók 28%-a élt. Kivétel nélkül minden kitöltő fontosnak és hiánypótlónak tartja a kérdőív által tárgyalt témakört. A pedagógusok is érzékelik, hogy a köznevelés minden területén egyre nagyobb számban jelennek meg a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató gyermekek.

„Sajnos, egyre több van belőlük... Néha azt érzem, hogy már alig van, aki NORMÁLIS! Valóban egyre nehezebb tanítani emiatt...” (59 éves tanító)

„A magas osztálylétszámok miatt 8-10 papiros (SNI-s és BTMN-s) gyerek is bekerül egy osztályba. Többségi pedagógusként ennyi differenciált feladatot minden órára igen nehéz összeállítani. Több papiros gyerek folyamatosan igényelné a pedagógus személyes támogatását a feladatoknál, amit lehetetlen ilyen létszámok mellett megvalósítani. A heti 1-2 fejlesztőóra egyre nagyobb (5-6 vagy több fős) csoportokban szintén nem hatékonyak. A fejlesztőóra heti száma is kevés sok tanulónál.” (49 éves földrajz szakos tanár)

Úgy érzik, hogy a pedagógusképzés során nem kaptak megfelelő felkészítést a hatékony együttnevelés megvalósításához és a megfelelő egyéni támogatásnyújtáshoz. Hiányolják a témában releváns szakirodalmakat, kiadványokat, segédanyagokat és módszertani ajánlásokat, amelyek segítségével a gyermekek, tanulók felzárkóztatása hatékonyan megvalósulhat. Jelzik a szakemberhiányt is, kevés a gyógypedagógus, a fejlesztőpedagógus és a pedagógiai asszisztens. A magas osztálylétszámok miatt még nehezebben valósítható meg a differenciált, egyénre szabott oktatás.

„Nincs elég felkészítés a pedagógusoknak, se segítségük. Egy osztályba átlagban 2-3 SNI-s vagy BTM-es tanuló jár. A tanítók nagyon nehéz helyzetben vannak, sok esetben a gyerekek integrálása nem megoldható. Kevés idő jut rájuk, vagy a többi gyermek kárára integrálja (hisz egy óra kerete kevés a plusz magyarázatokra, amire egy tanulási nehézségekkel küzdő gyermeknek szüksége lenne, ezért hátrányba kerülnek). A heti 1-2 fejlesztőóra kevés. Ugyanakkor kevés a pedagógiai asszisztens, aki segíti a munkájukat, ugyanakkor iskolapszichológusból, logopédusból és fejlesztőpedagógusból is hiány van. Nincs külön tankönyv vagy tanulmányi anyag a gyerekek mellé. [...] Nincs ingyenes továbbképzés, és nincs gyakorlatuk a pedagógusok többségének az integrált oktatásra, vagy/és nincs megfelelő tanterv a részükre, se ingyenesen elérhető segédanyag vagy tanítás módszertan.” (43 éves tanárnő)

Többen hatékonyabbnak tartják a szegregált oktatást, esetleg a részleges integrációt, és úgy gondolják, hogy a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek nincs helyük a többségi intézményekben.

„A sajátos nevelési igényű gyerekek integrációja napjainkban kudarcra van ítélve. Kis iskolákban eredményesebb volt a korábban alkalmazott részleges integráció.” (56 éves magyar nyelv és irodalom tanár)

„Az ilyen gyerekeket az oktatási idő alatt nagyrészt külön kellene tanítani, mivel nagyban befolyásolják (negatív irányba) az osztály figyelmét, tanulását.” (40 éves magyar nyelv és irodalom tanár)

Néhány esetben a pedagógusok hozzáállása a különleges bánásmódot igénylő gyermekekhez kifejezetten negatív tölterü.

„Felháborító, hogy a társadalom a sérült, gyengébb képességűeket juttatja előnyhöz a jobb képességűekkel szemben. Ergo arra szelektálunk, hogy a gyengébb érvényesüljön, ezzel döntve mélyre az intelligenciaszintet. Nem kell már okosnak lenni, van papírod, hogy nem tudsz írni, olvasni, számolni rendesen? Gyere, felveszünk egyetemre, pluszpontot is kapsz érte... Botrány!” (36 éves angol szakos tanár)

„Utálom, hogy van 20 normális gyerek egy osztályban, és 2-3 sni és/vagy btmn, és nekem 3 felé kell dolgozni, hogy ezeknek a gyerekeknek jó legyen...” (55 éves matematika-kémia szakos tanárnő)

Összegzés

Tény, hogy számos tényező mellett a pedagógusok ismeretei, a munkavégzés körülményei nagymértékben meghatározzák a sikeres együttnevelést. A sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató gyermekekről alkotott képük befolyásolja a mindennapi nevelő-oktató tevékenységüket, hajlandóak-e új módszereket és technikákat alkalmazni. Az atipikus fejlődésmentel bíró gyermekek és tanulók sajátosságainak ismerete és megértése nélkül az elfogadó pedagógiai közeg kialakítása lehetetlen. A különleges bánásmódot igénylő tanulók sikeres óvodai és iskolai előmenetele érdekében elengedhetetlen lenne, hogy a pedagógusok értsék, elfogadják és megfelelő módon tudják segíteni a gyermekeket.

A kutatásban részt vevő pedagógusok mindegyike integráló intézményben végzi munkáját, így számos tapasztalattal rendelkezik az együttnevelésről. A válaszadók többségéről elmondható, hogy ez a tapasztalat inkább negatív, mintsem pozitív. Problémaként látják, hogy az SNI- és BTMN-gyermekek száma egyre csak emelkedik, de az ellátásukhoz szükséges személyi és tárgyi feltételek egyáltalán nem biztosítottak. Az előregedő magyar pedagógustársadalom többsége a felsőfokú tanulmányai során nem találkozott a különleges bánásmódot igénylő gyermekek témakörével, a fiatalabb, néhány éve a pályán levő pedagógusok pedig csak érintőlegesen tárgyalták. Fontos volna, hogy a pedagógusképzésben ne csak nagyvonalakban jelenjen meg ez a problémakör, valamint a már aktívan dolgozó pedagógusoknak lehetőségük legyen megfelelő továbbképzésen gyakorlati tudást szerezni. Mindemellert nem elhanyagolható, hogy az intézményeknek biztosítani

kellene minden eszközt, fejlesztő (tan)anyagot. A nem jól megválasztott nevelési-
oktatási módszerek, az infrastrukturális hiányosságok előidéznek és növelik a
különleges bánásmódot igénylő gyermekek nevelést, oktatást nehezítő
megnyilvánulásait, aminek következménye a pedagógusokban és a tanulócsapatokban
is kialakuló ellenérzés lesz az együttnevelés iránt. Az így kialakuló soha véget nem
érő harc megnehezíti a hatékony integrált oktatás megvalósítását, az inkluzív
nevelés pedig mindinkább fényévekre kerül a magyar közneveléstől.

Irodalom

- Balászi Ildikó és Vadász Csaba (2019). *TALIS 2018 Összefoglaló jelentés*.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/talis/TALIS_jelentes_2018.pdf
(letöltés ideje: 2022. 12. 14.)
- Csányi Yvonne (1984). *A hallássérültek integrált általános iskolai oktatásáról*. BGGYTF,
Budapest.
- Csányi Yvonne (1993). Integrált nevelés a kutatás szintjén. In: Csányi Yvonne. (szerk.)
Együttnevelés. Speciális igényű tanulók az iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI,
Budapest. 22–33.
- Éltes Mátyás (1905). *Közérdekű tudnivalók a gyengétehetségű gyermekek oktatására szolgáló
kisegítő iskolákról*. Gyógypedagógiai Könyvtár, Budapest.
- Fischer Gabriella (2009). *Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása*. Gyógypedagógiai
Szemle, **37**. 4. 254–268.
- Gordosné Szabó Anna (2000). *A gyógypedagógiai oktatás helyzete az ezredforduló
Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Program- és Tananyagfejlesztő Központ,
Budapest.
[http://www.pukanszky.hu/eloadasok/JGYPK_A_gyogypedagogia_tortenete/20_szazad_Ma
gyarorszag/20_szazad%20Magyarorszag_Gordosne.pdf](http://www.pukanszky.hu/eloadasok/JGYPK_A_gyogypedagogia_tortenete/20_szazad_Magyarorszag/20_szazad%20Magyarorszag_Gordosne.pdf) (letöltés ideje: 2022. 11. 30.)
- Mesterházi Zsuzsa és Szekeres Ágota (2019, szerk.). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai
nevelése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,
Budapest.
- Mesterházi Zsuzsa (1988). Tanítójelöltek felkészítése problémás gyermekek nevelésére. In:
Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. Közoktatási Kutatások Tanácsa, Budapest. 45–63.
- Metzger Balázs és Papp Gabriella (2000). *Kéttanáros integrációs modell Budapesten a XIII.
kerületben*. Gyógypedagógiai Szemle, **28**. 1. 19–24.
- Pákozdi Kenderessy Katalin és Bánhidi Mária (1995, szerk.). *Az enyhén sérült gyermekek
nevelése az óvodában*. Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola, Hajdúböszörmény.
- Papp Gabriella és Szekeres Ágota (2019). Integrált nevelés, inkluzív iskola. In: Mesterházi
Zsuzsa és Szekeres Ágota (szerk.) *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Eötvös
Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 461–493.
- Párdányi Teodóra (1991). *Enyhe értelmi fogyatékos tanulók részleges integrációja az iskolában*
(Előzetes közlemény). Gyógypedagógiai Szemle, **19**. 3. 171–179.
- Perlusz Andrea (1995). A hallássérült gyermekek integrált nevelésének, oktatásának helyzete az
utazótanár szemével. In: Perlusz Andrea (szerk.) *A fogyatékos gyermekek integrált nevelése
hazai kísérletek tükrében*. BGGYTF, Budapest. 80–93.

- Perlusz Andrea (2022). A sajátos nevelési igényű tanulók a többségi iskolában. In: Falus Iván és Szűcs Ida (szerk.) *A didaktika kézikönyve – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 255–305.
- Polónyi István (2015). Tanártovábbképzés és szakmapolitika a pedagógusproblémáról másfél évtized után. In: Pusztai Gabriella és Morvai László (szerk.) *Pálya – modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Felsőoktatás & Társadalom 4. Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution és Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad–Budapest.
- Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervzet. A sajátos nevelési igényű tanulók számára (1994)*
<http://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf>
(letöltés ideje: 2023. 01. 03.)
- Salné Lengyel Mária (1992). *Szükség van a gyógypedagógiára*. Köznevelés, **48**. 4. 16.
- Szekeres Ágota (2011). *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4., 5. és 6. osztályában*. <https://docplayer.hu/27225322-Doktori-disszertacio.html>
(letöltés ideje: 2022. 12. 05.)
- Szigeti Józsefné és munkatársai (1991). *Korrektív célú integrált képességfejlesztő gyógypedagógiai program*. Kézirat. Általános Iskola, Zsáka.
- Varga Júlia (2021, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere*. (KRTK KTI) Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.
https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszere_2021.pdf
(letöltés ideje: 2023. 01. 08.)
- Vértés O. József (1940). *Az ingerlékeny gyermek*. Studium, Budapest.
- Vida Gergő (2018). *Kategóriák fogságában – Hazai SNI integráció hatásvizsgálat a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében*.
<https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/18762/vida-gergo-phd-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (letöltés ideje: 2022. 10. 31.)
- 1921. évi XXX. törvénycikk – az iskoláztatási kötelesség teljesítésének biztosításáról*
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92100030.TV&targetdate=&prinTitle=1921.+%C3%A9vi+XXX.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> (letöltés ideje: 2022. 12. 05.)
- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról*
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> (letöltés ideje: 2022. 11. 14.)
- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről*
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (letöltés ideje: 2022. 11. 14.)
- 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról*
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300061.TV> (letöltés ideje: 2022. 11. 14.)