

SZAKDOLGOZAT

Szabó-Fehér Katalin

2024



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Kaposvári Campus

Gyógypedagógia Szak

Integráció a köznevelésben:

**Az integráció megvalósulása a Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános
Iskola, Gimnázium és Szakgimnáziumban**

Belső konzulens: Gelencsérné Bakó Márta PhD

tanszékvezető, egyetemi docens

Belső konzulens intézete/tanszéke: Neveléstudományi Intézet,
Gyógypedagógiai Tanszék

Külső konzulens: Polyákné Brandtmüller Anikó

gyógypedagógus

Készítette: Szabó-Fehér Katalin

Neptun kód: AEHQZP

Pszichopedagógia szakirányú továbbképzés

Kaposvár

2024

Tartalom

1. Bevezetés.....	2
1.1 Témaválasztás indoklása	2
1.2 Célkitűzés	3
1.3 Dolgozat felépítése	3
2. Integráció és inklúzió	4
2.1 Az integrációról általában	4
2.2 Gondolatok az inklúzióról	6
2.3 Az integráció jogi szabályozása	8
2.4 Pedagógus attitűdök az integrációval kapcsolatban	10
2.5 Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényező: a család	12
3. A vizsgálat eredményeinek bemutatása.....	15
3.1 A kutatómódszertan bemutatása.....	15
3.2 A Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnázium bemutatása	15
3.3 A kutatás eredménye.....	17
3.3.1 Információk a pedagógusokkal és az érintett tanulócsoporttal kapcsolatban	17
3.3.2. Pedagógusok integrációhoz való viszonya	24
3.3.3 Magatartásproblémák és kezelésük.....	31
3.3.4 Szülői vélemények az interjúk tükrében	35
4. Összegzés	37
5. Felhasznált irodalom	39
6. Mellékletek	45
7. Nyilatkozatok.....	53

1. Bevezetés

1.1 Témaválasztás indoklása

2016 óta dolgozom a Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnáziumban. Már sokkal korábban, 2010-2012 között is állandó vendég voltam az intézményben, mikor is andragógiai tanulmányomhoz kapcsolódó gyakorlatomat végeztem. Egy időre más vizekre eveztem, azonban 2016-ban munkába álltam az iskolában. Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy az évek alatt több munkakörben is megfigyelhettem az intézmény fejlődését, a pedagógusok munkáját, gyerekekkel való kapcsolatukat. Pedagógiai asszisztensként kezdtem, mely nagymértékben hozzájárult, hogy meghozzam a döntést, gyógypedagógus szeretnék lenni. Ebben a munkakörben rengeteget fejlődött a gyerekekhez való hozzáállásom, egyre több tapasztalatom volt. Miközben tanultam, minden elméleti ismeretet sikerült beépítenem a gyakorlatba, melyek segítségével pedagógiai attitűdöm folyamatosan formálódott. Az egyetem utolsó évében napközis nevelői feladatok ellátásával bízott meg az iskolavezetés. Ez az év nem volt egyszerű, de biztos voltam benne, hogy a legjobb döntést hoztam azzal, hogy gyógypedagógusnak tanultam. 2020 óta teljes értékű gyógypedagógusként vagyok jelen az intézményben. Legfontosabb feladatom az intézmény BTMN és SNI tanulói számára a szakértői véleményekben található fejlesztési tanácsoknak megfelelő fejlesztő foglalkozások szervezése, megtartása. Az órák kiscsoportos formában zajlanak, így jobban lehetőségem nyílik megismerni a tanulókat, mint a szaktanároknak. A gyerekek gyakran számolnak be negatív tapasztalatokról, hogy bizonyos órákon, vagy számonkérések alkalmával nem minden esetben veszik figyelembe a szakértői véleményben rögzített könnyítéseket, mentességeket. Ez a legtöbb tanuló számára szorongást, kudarcérzést jelent. A gyerekek elmondása és saját észrevételeim alapján azt tapasztalom, hogy alsó tagozaton sokkal sikeresebb az érintett tanulók integrációja, mint felsőben, vagy a gimnáziumi tagozaton.

Kutatásommal arra keresem a választ, hogy milyen módon tehetjük intézményünkben még hatékonyabbá az integrációt, illetve mik azok a gátló tényezők, melyek a megvalósítás útjában állnak. Feltételezem, hogy legtöbb pedagógus nincs tisztában a legfontosabb információkról, melyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy megfelelően ellássuk az érintett tanulócsoportot. Szeretnék képet kapni róla, hogy milyen mértékben jelentkeznek magatartásproblémák tanórán a vizsgált tanulók között, és erre hogyan reagálnak a választ szolgáltató pedagógusok. Két

érintett szülővel végzett interjúm alapján pedig feltételezem, hogy a kommunikáció mennyisége és minősége sem megfelelő az intézmény részéről. Közös érdekünk, hogy minden iskolánkban tanuló integrációban érintett diák számára egyforma esélyeket nyújtsunk, így kevésbé érzik majd magukat kirekesztve. Fontos lenne sikerélményhez juttatni őket, melynek hatására teljesítményük is javuló tendenciát mutatna.

1.2 Célkitűzés

Kutatásommal az intézményben dolgozó pedagógusok ismereteit szeretném feltérképezni a kiemelt figyelmet igénylő tanulók ellátásával kapcsolatban. Melyek azok a hiányosságok, illetve az erősségek, amikkel a kollégáim rendelkeznek az integrációval kapcsolatban. Célom, hogy a vizsgálat alapján eldönthessem, hogy van-e összefüggés a különböző osztályfokon tanító pedagógusok integrációhoz való attitűdje között.

A másik kutatási területem az volt, hogy a pedagógusok véleménye szerint több probléma van-e az érintett tanulócsoporttal. Amennyiben úgy gondolják, hogy igen, akkor hogyan reagálnak ezekre a magatartásproblémákra, mik azok a jól bevált megoldási stratégiák, amiket ebben az esetben alkalmaznak.

Célom, hogy képet kapjak róla, hogy melyek azok a területek, amelyeken a pedagógusoknak több segítségre van szükségük. Gyógypedagógusként miben tudnám a leghatékonyabban segíteni őket, melynek legfontosabb célja, hogy a tanulók jobb ellátásban részesüljenek.

1.3 Dolgozat felépítése

Dolgozatom első részében áttekintettem az integrációhoz kapcsolódó legfontosabb szakirodalmakat, cikkeket. Melyek a legfontosabb jellemzői, típusai, hogyan juthatunk el az integrációtól az inkluzív nevelésig. Bemutatom az integrációhoz leginkább kapcsolódó jogszabályokat, törvényeket, rendeleteket, dokumentumokat. Információt gyűjtök a szociális hátrány és a tanulási nehézség összefüggéseiről, tovább a szakirodalmak és kutatások segítségével feltérképezem a pedagógusok integrációhoz való hozzáállását.

Dolgozatom második részében bemutatom az intézményt, ahol dolgozom és ahol az integrációval kapcsolatos kérdőíves vizsgálatot is végeztem. Szeretnék képet kapni a kollégáim témához való hozzáállásáról, milyen nehézségeket látnak, melyek azok a lehetőségek, melyek könnyebbé tenné számukra a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek mindennapi oktatását-

nevelését. Azt feltételezem, hogy az alsóbb évfolyamokon hatékonyabban kezelik a pedagógusok a nehézségeket, nyitottabban állnak az integrációval kapcsolatos kérdésekhez.

2. Integráció és inklúzió

2.1 Az integrációról általában

Napjainkban igazán hangsúlyossá vált az integráció fontossága, az integrált nevelés. Látható, hogy egyre több a szakértői véleménnyel rendelkező gyermek, akiket többségi általános iskolák fogadnak. Az intézmények hozzáállása a tanulókhoz igazán változatos képet mutat. Egyértelmű, hogy a megfelelő tanulási környezet kialakításához, mely igazodik a speciális szükségletekhez, a pedagógusok szemléletváltására van szükség. Sokszor egy kevés energiabefektetés is elég ahhoz, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók is sikeresnek és motiváltnak érezhessék magukat a tanulásban.

Az integráció jelentése pedagógia szempontból azt jelenti, hogy minden gyermek és tanuló megkülönböztetés és kirekesztés nélkül, egymással szorosan együttműködve, a mindenkori fejlettségi szintjének megfelelően fejlődik, halad tanulmányaiban és együtt játszik társaival, miközben tanul.

Az integráció két alapvető típusát különíti el:

1. Fogadás: a többségi iskola pedagógiai módszerein keveset, vagy egyáltalán nem változtatva fogadja a speciális szükségletű tanulót, ezáltal tőle várja el a beilleszkedést. Külön foglalkozások keretei között kapja meg a felkészítést gyógypedagógusoktól, illetve más érintett szakemberektől.

2. Befogadás: az iskola változik annak érdekében, hogy a tanuló igényeihez minél inkább igazodjon. Minden gyermek számára hatékonyságra törekszik. Az inkluzív iskolára jellemző, hogy befogadó, a pedagógusok hozzáállása, a tanítási módszerek, a szervezési formák, a tárgyi és személyi feltételek biztosítottságának köszönhetően alkalmazkodni tud az egyéni szükségletekhez. (Réthyi, 2002)

Krausz (2020) értekezésében kifejti, hogy az integráció elterjedését számos nemzetközi törekvés is elősegítette, például a Salamancai Nyilatkozat (UNESCO, 1994). Ezek hatása azonban országonként más és más módon alakult. Az integráció fogalmát napjainkban is nagyon sokféleképpen használják, Hornby (2011) azonban felhívja a figyelmet, hogy a társadalmi értelemben vett integrációt külön kell választani attól az integrációtól, ami az oktatásban használatos. Véleménye szerint azért is indokolt ez, mert amíg a legtöbb ember

azonos véleményen van az oktatásban történő fogadás elveivel, ennek ellenére sokan vélekedhetnek másképp a teljes befogadást illetően. Az ő véleményével ellentétben Fischer (2009) és Irvine (2012) úgy gondolják, hogy az az integráció, mely az oktatásban valósul meg, segít hozzájárulni a társadalmi integráció megvalósításához. Réthy (2013) véleménye szerint Magyarországon az integráció számos formája megfigyelhető, azonban ezekre vonatkozó leírásokat az intézményi dokumentumokban csak ritkán lehet találni. Ezek az írások folyamatosan változhatnak, hiszen nem korlátozza jogszabály, hogy az iskolák fogadnak, vagy sem sajátos nevelési igényű tanulókat. Abban is szabad kezet kapnak az intézmények, hogy milyen diagnózissal rendelkező sajátos nevelési igényű tanulók előtt nyitják meg kapuikat (Vida, 2017). A statisztikai adatokból kiderül, hogy az együttnevelés következtében folyamatosan több lesz az a tanuló, aki integrált keretek között tanul (KSH 2023).

Csányi (2007) leírása alapján az integráció több típusát tudjuk elkülöníteni. **Lokális integrációról** beszélhetünk, amikor a sajátos nevelési igényű gyermekek és a többségi tanulók egy intézményen belül, egymáshoz nagyon közel tanulnak, azonban semmilyen kapcsolat nincs köztük. Különböző csoportonként vannak jelen az intézményben, a többségi pedagógus foglalkozik a tipikus fejlődésmentű tanulókkal, míg ezzel szemben a sajátos nevelési igényű tanulókat a speciálisan képzett gyógypedagógus látja el. Ez a fajta integráció tekinthető a legkezdetlegesebb formának. A **szociális integráció** során az eltérő gyermekcsoportok a szabadidős tevékenységeket közösen végzik. Ezek a tevékenységek lehetnek időszakosak, például kirándulások alkalmával, vagy rendszeres találkozások, amikor délután mindig együtt vannak a gyerekek. Az együttnevelés legmagasabb szintje a **funkcionális integráció**, amikor a két tanulócsoporthoz az idejük nagy részét együtt töltik. A funkcionális integráció tovább bontható **részleges integrációra**, amikor csak bizonyos órákon, vagy részben van együtt a csoporttal, illetve beszélhetünk **teljes integrációról**, mikor a két csoport közösen, közösségként az idejük teljes egészét együtt töltik. További két típusról is említést tesz a szakirodalom: a **spontán integráció** során nem beszélhetünk tudatos integrációról. A tanuló tanulmányait többségi iskolában kezdi meg, azonban szakértői vélemény hiányában semmi speciális segítségre nem számíthat sem a tanítóktól, sem a gyógypedagógustól. Ideális esetben a gyermeket tanító pedagógusok felismerik a helyzetet és mielőbb felterjesztik a tanulót, hogy megfelelő segítséghez jusson, azonban nagyon sok negatív ellenpéldáról lehet hallani. **Fordított integrációról** akkor beszélhetünk, amikor egy tipikus fejlődésmentű gyermek integrálódik a sajátos nevelési igényű tanulók közé. Véleményem szerint ez a legritkább eset.

Napjainkban a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának két nagy formáját különböztethetjük meg. Az egyik a különnevelés (szegregáció), amely során a sajátos nevelési

igényű tanulók a fogyatékoságuknak megfelelően létrehozott intézményekben tanulhatnak olyan gyermekekkel együtt, akiknek hozzájuk hasonló problémákkal küzdenek.. A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának-nevelésének egy másik formája az együttnevelés, amely tulajdonképpen két másik fogalmat hordoz magában integrációt (fogadás) és az inklúziót (befogadás). Nagyon gyakran előfordul, hogy a két fogalmat rokon értelmű szóként használják, azonban kialakulásukban és jelentésükben nagy különbségek vannak. (Réthyiné 2002, Papp 2012).

2.2 Gondolatok az inklúzióról

Az inklúziót első alkalommal a szociálpolitika használta, hogy a fogalom bevezetésének segítségével csökkentsék a társadalmi széttagolódást. Pedagógia értelemben a fogalom először a Salamancai nyilatkozatban jelent meg. Ennek célja az volt, hogy a különböző társadalmi csoportok is megfelelő oktatásban részesüljenek. (Csányi és Zsoldos 1994) A Warnock-jelentés (1978) tekinthető az inklúzió egyik alapidokumentumának. Ez a beszámoló nem csak helyzetjelentésként szolgált, hanem javaslatokat fogalmazott meg arra vonatkozóan, hogy milyen módon lenne érdemes változtatni az ellátáson.

Ezzel kapcsolatosan három fő pontot fogalmazott meg. Az első pont, hogy addig kell a sajátos igényű tanulókat többségi intézményben oktatni, amíg ez megvalósítható. A második pont középpontjában az állt, hogy a fogyatékoság negatív értelmezését inkább egy pozitív, fejlődést megvalósító pedagógiára kell átváltani. A harmadik pont lényege pedig az volt, hogy a sajátos nevelési igény ne csak a külön intézményben tanuló gyermekeket fejezze ki, hanem vonatkozzon a többségi intézményekben tanulóakra is. Ennek a pontnak az volt a legfontosabb célja, hogy a gyermekek elkülönítésében ne legyen maradi csoportosítás, hanem az kerüljön a középpontba, hogy hogyan tudják őket a leghatékonyabb módszerekkel fejleszteni (Pető és Endre 2008). Warnock második jelentésében (2005) kritikát fogalmazott meg a speciális szükségletű gyermekek ellátásával kapcsolatban, egyrészt, hogy több gyermek nem kapott szakvéleményt, ennek következményeképpen pedig nem részesülhetett megfelelő ellátásban, másrészt pedig az inklúzió, mint elképzelés nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A sajátos nevelési igény kategória megalkotása sem történt teljesen zökkenőmentesen, hiszen mindenkit, aki érintett volt, homogén csoportnak tekintettek annak ellenére, hogy különböző fogyatékosági csoportokba tartoztak.

Az európai országokat három csoportba sorolhatjuk az alapján, hogy milyen módon valósul meg a sajátos nevelési igényű tanulók intézményes ellátása. Az első csoportba azok az országok

sorolhatók (Svédország, Görögország), ahol a fogyatékossgal élő gyermekek integrált formában vesznek részt az oktatásban, és elenyésző azon tanulók száma, akik speciális intézményben nevelkednek. Erre kizárólag akkor kerül sor, ha a gyermek nagyon súlyos fogyatékossgal küzd. Az integrált oktatás keretein belül a sajátos nevelési igényű tanulók megkapnak minden olyan tárgyi és személyi feltételt, mely hozzájárul a minél optimálisabb tanulási környezethez. A második csoportba azok az országok tartoznak, ahol a tipikusan és az atipikusan fejlődő gyermekek számára két különálló, egymástól elkülönített oktatási rendszer van. Van ugyan lehetőség integrált nevelésre, azonban csak nagyon kis mértékben. Ehhez a csoporthoz tartozik Románia vagy Hollandia. A harmadik csoportban foglal helyet az európai országok nagyobb része, köztük hazánk is, ahol a fogyatékos gyermekek ellátása nem az intézmény típusától függ, hanem a szolgáltatások minden intézmény számára elérhetőek (Sujbert és Vajda 2006.)

Az integráció és az inklúzió minden országban különböznek egymástól, hiszen az egyes országokban megvalósuló jó gyakorlatok nem feltétlenül formálhatók át más országokra, mivel az országok különböző tárgyi és személyi feltételekkel rendelkeznek (Brussino 2020). Az adaptációt tovább nehezíti, hogy az egyes országok véleménye nem feltétlenül egyezik meg az integrációról és az inklúzióról (Scanlon et al. 2022)

Az inklúzió során minden gyermek érdekét figyelembe veszik és mindenki számára egyenlő hozzáférést biztosítanak az oktatáshoz. Az inkluzív nézőpont szerint az intézményeknek minden olyan lehetőséget biztosítaniuk kéne, ami hozzájárul a gyermekek megfelelő fejlődéséhez és tanulmányaik sikeres elvégzéséhez (Papp és Schiffer 2011). Az UNESCO (2005) úgy vélekedik, hogy az inklúzió elérése hosszú időt vesz igénybe, és többlépcsős folyamat. Az első lépcsőfok, a kezdeti tagadás, ahol a társadalom kirekeszti azokat, akik az átlagostól valamilyen formában is eltérnek. A második lépcsőfokon a társadalom segítő kezét nyújt, külön intézményeket hoz létre azoknak a gyermekeknek, akiknek speciális segítségre van szükségük. A következő lépcsőfokon a társadalom megpróbálja megérteni a speciális szükségletű gyermekeket, és próbálják az oktatásukat olyan módon megszervezni, hogy akit lehetséges, együtt nevelik és oktatják a tipikus fejlődésmentű gyermekekkel. A negyedik lépcsőfokon a tudatosság kerül előtérbe, ahol mindent megtesznek, hogy a legjobb körülményeket teremtsék meg a tanuláshoz. Ennek a lépcsőfoknak az eléréséhez azonban szükséges egy olyan szemléletváltás, melynek segítségével megvalósulhat az inklúzió.

Varga (2017) írása alapján az integráció és az inklúzió fogalmát a fogyatékossgal élő gyermekek oktatása mellett alkalmazták még a hátrányos helyzetű, cigány/roma származású vagy bevándorló gyermekek többségi gyermekekkel megvalósuló közös oktatásának,

nevelésének definiálására is. Az inklúzió nem csupán a gyermekek befogadását jelenti, hanem értelmezhetjük tágabban is. Ennek értelmében törekedni kell a társadalmi inklúzióra is, a gyermekek inklúziója mellett. Ahhoz, hogy a társadalmi inklúzió megvalósulhasson, az oktatási rendszer megváltoztatására van szükség. Amennyiben az oktatási rendszer befogadóvá válik, úgy ez hosszútávon hatással lesz a társadalmi mechanizmusokra is (Csányi 2000).

2.3 Az integráció jogi szabályozása

Az integráció magyarországi történetét tekintve a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény tette lehetővé, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók integráltan, a többi gyermekkel közösen vegyenek részt az oktatásban. Az integráció szempontjából ez a törvény kiemelkedő jelentőségű.

A 2011. CXC. törvény 4. § 13. pontja alapján a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók, mint fő csoport, további alcsoportokra bontható.

Az egyik alcsoport, a *tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók* (2021. évi LII. törvény), akik a szakorvos véleménye alapján legalább 36 napot meghaladóan hiányoznak a tanév során.

A kiemelt figyelmet igénylők második csoportja további alcsoportokra bontható:

1. kiemelten tehetséges,
2. beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTMN),
3. sajátos nevelési igényű (SNI) gyermek, tanuló.

A ***kiemelten tehetséges gyermekekre, tanulókra*** a 2011. évi CXC. törvény 4. § 13. pontja vonatkozik. Ebbe a kategóriába olyan gyermekek tartoznak, akik átlag feletti általános és speciális képességekkel rendelkeznek, magas szintű kreativitással és a feladatok iránt nagymértékű elhivatottsággal rendelkeznek. Harmatiné és munkatársai (2014) szerint a tehetség és a tanulási zavarok különleges viszonyban állhatnak egymással. Három esetet különböztetnek meg, az első esetben a tehetség elfedheti a tanulási zavart, itt a tanuló más képességeivel ügyesen kompenzálhat. A második lehetőség, hogy a tanulási zavar fedi el a gyermek tehetségét, nem tud felszínre kerülni a tehetség a tanulási zavar következményei miatt. Az utolsó forgatókönyv szerint a tehetség és a tanulási zavar kölcsönösen kiolthatják egymást. Maddocks (2020) azonban megjegyzi, hogy a kutatások kevésbé terjednek ki ezekre a tanulókra, mint a tipikusan fejlődő tehetséges gyermekekre.

A különleges bánásmódot igénylők következő csoportja a **beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel** (BTMN) küzdő gyermekek, tanulók. A 2011. CXC. törvény 4. § 3. pontja alapján:

„Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: 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.” A BTMN egy kimondottan magyar kategória. Valamivel enyhébb, mint a sajátos nevelési igény, a tünetei azonban hasonlóak, de mégsem annyira súlyosak, mint az SNI esetében. A BTMN kategória nem csak a tanulási nehézséget, hanem a szociális viselkedéshez kapcsolódó problémákat is magában foglalja (Hegedűs 2022). A BTMN tanulók esetében már nem beszélhetünk tantárgyi mentességekről, náluk a kedvezmények sokkal szűkebb formában jelennek meg, mint az SNI-s tanulók esetében.

A harmadik csoportot a **sajátos nevelési igényű** (SNI) gyermekek, tanulók alkotják. A 2011. CXC. törvény 4. § 25. pontja szerint: *„Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”* A törvény alapján elmondható, hogy a tanulási zavarral küzdő gyermekek, tanulók az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdők csoportjába tartoznak.

A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók harmadik csoportja a **hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetűeké**, akik egyszerre több feltétel egyidejű fennállása esetén tartoznak ebbe a csoportba.

Kritérium lehet:

- az alacsony jövedelem
- a szülők alacsony iskolázottsága
- a szülők munkanélkülisége
- elégtelen lakhatási körülmények

Hátrányos helyzetről beszélünk, ha alacsony jövedelem, és az előzőekben felsorolt plusz egy hátránynövelő tényező áll fent, *halmozottan hátrányos helyzetű* a tanuló, ha alacsony jövedelem

és két hátránynövelő tényező van jelen (2013. évi XXVII. törvény 45. §, 1997. évi XXXI. törvény 67/A §, Varga 2013)

Az integrációval kapcsolatban fontos még megemlíteni a 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet 9.1 pontját, mely az irányelveken belül foglalkozik a pszichés fejlődési zavarral küzdőkkel. Hét kategóriát különböztetnek meg a rendeletben:

- diszlexia,
- diszortográfia,
- diszkalkulia,
- diszgráfia és diszpraxia
- a fentiek együttjárása miatt a kevert specifikus tanulási zavarok;
- hiperaktivitás és figyelemzavar; továbbá
- a szocio-adaptív folyamatok zavarai

A rendelet 2020 óta hatályon kívül van, azonban nagyon fontos szerepet töltött be a helyi tanterv elkészítésekor, hiszen ennek segítségével kerülhettek összhangba a sajátos nevelési igényű gyermekek szükségletei a többségi tanulók oktatási folyamataival.

Esetükben az értelmi képességeik megfelelőek és az oktatási környezet is adott a fejlődésükhöz, de ennek ellenére mégis megjelenik tanulási és/vagy viselkedészavar. Az irányelvek továbbá azt is meghatározzák, hogy milyen kritériumok mentén kell az integrált tanulókat értékelni. Az Oktatási Hivatal oldalán van lehetőség elolvasni az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók iskolai nevelésének-oktatásának irányelveit, de ez már nem minősül jogszabálynak.

2.4 Pedagógus attitűdök az integrációval kapcsolatban

Mile és Papp (2016) szerint az együttnevelés pedagógiája során hangsúlyos, hogy minden gyermek más és más, így nem hasonlíthatunk össze egy atipikusan fejlődő gyermeket egy tipikus fejlődésmentű gyermekkel. Ahhoz, hogy az együttnevelés a lehető leghatékonyabban valósuljon meg, minden érintett szakember szoros együttműködésére van szükség. Slee (2011) véleménye szerint a tanulási problémák kétfelől közelíthetők meg: egyrészt a tanuló felől, amikor megismerjük a tanuló saját problémáit, illetve képet kapunk a családi háttéréről, másrészt az osztálytermi környezet és feladat felől. Ebben az esetben a pedagógusnak meg kell találnia azokat a lehetőségeket, melyek segítségével a tanulási problémával küzdő gyermekek megfelelő oktatást és nevelést kaphatnak. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében a

középpontban nem az elsajátított ismeretek állnak, hanem a környezet, ahol maga a tanulás végbemegy. Mindkét esetről elmondható, hogy a pedagógusnak nagy a felelőssége a helyzetek megfelelő kezelésében.

Mivel hazánkban a rendszerváltás előtti időkben a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása szegregált formában valósult meg, ezért a többségi pedagógusoknak kevésbé volt lehetőségük atipikus fejlődésmenetű tanulókkal találkozni. Ebben az időszakban sokasodtak meg a gyógypedagógiai kutatások is, hiszen felismerték, hogy ezeknek a gyermekeknek is szükségük van a megfelelő minőségű oktatásra. Ezért ekkoriban még nem volt jellemző a pedagógusképzésben, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatásához kapcsolódó tárgyakat sajátíthassanak el (Horvat et al. 2003, Karni-Vizer 2022)

Karande (2008) írása alapján abból a szempontból is fontos lenne a többségi pedagógusok edukációja, hogy már ők is részt tudjanak venni a problémák korai felismerésében, ezáltal lehetőség nyílna, hogy minél korábban a megfelelő szakemberhez irányítsák a gyermeket.

Egy vizsgálat eredményei szerint, amiben a végzett tanító szakos hallgatókat kérdezték az integrációval kapcsolatban, figyelemre méltó válaszok születtek. Elmondásuk alapján ugyan elméleti tudást kapnak a témával kapcsolatban, azonban a folyamat gyakorlati megvalósulásáról már jóval kevesebb ismerettel rendelkeznek és a témával kapcsolatos továbbképzések sem mindig biztosítanak számukra megfelelő tudást. Trembulyák (2022) összefoglalta azokat a hiányosságokat, melyeket a hallgatók a leggyakrabban említettek a kitöltés során, azonban ismeretükre lenne igényük:

- tanulási problémák ismerete
- részképesség zavarok ismerete
- oktatás adaptálása az egyéni bánásmódra
- egyéni bánásmód gyakorlati alkalmazása
- fejlesztő eszközök ismerete
- differenciálás
- többletszolgáltatások gyakorlati alkalmazása
- szakértői vélemények értelmezése

Véleményem szerint nagyon fontos kiemelni a szakértői véleményekkel kapcsolatos hiányos tudást. Nap, mint nap előfordul, hogy a többségi pedagógusoknak egy-egy felterjesztés megírása problémát jelent, hiszen nincsenek tisztában az osztályfőnöki, szaktanári kompetenciáikkal. Nagyon fontos lenne, hogy a többségi pedagógusoknak sokkal több ismeretük legyen az integrációról és a hozzá kapcsolódó módszerekről.

Egy finnországi vizsgálat a gyógypedagógusok és a többségi pedagógusok inklúzióval kapcsolatos attitűdjével foglalkozott. Az eredmény szerint a gyógypedagógusok elfogadása átlag feletti, míg a többségi pedagógusoké átlag alatti. Ezen eredményeket azzal magyarázták, hogy a gyógypedagógusok legfontosabb feladata az inklúzió elősegítése, míg a többségi pedagógusoknak ez a feladat többletmunkát jelent. Eredményeik alapján még elmondható, hogy az osztálytanítók sokkal elfogadóbbak, mint a szaktanárok. Ennek oka az lehet, hogy a szaktanárok sokkal több tanulóval találkoznak, akár magasabb osztályfokokon is, ahol már sokkal szembetűnőbb a gyermekek közti különbségek (Saloviita 2020).

Az ellátásban a szakirányú végzettségű gyógypedagógusnak nagyon fontos szerepe van (Tóth-Szerecz 2015), hiszen attól függetlenül, hogy a gyermek együtt vagy külön nevelkedik, a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján megfelelő számú habilitációs, rehabilitációs ellátásban szükséges részesítenie a gyermeket. Ez a fejlesztés nem egyenlő a korrepetálással, hiszen itt nem a tananyag újbóli átismétlése történik, hanem itt a készségek és képességek fejlesztésén van a hangsúly (Mesterházi 2001). Sajnos, még mindig előfordul, hogy ez nem valósul meg. Különösen igaz ez a kistélepülésekre és a hátrányos helyzetű területekre (Hegedűs 2020).

A gyógypedagógusok másik nagyon fontos feladata, hogy a többségi pedagógusok és a szülők számára biztosítson lehetőséget konzultációra, tanácsadásra, amennyiben erre igény van (Réthyiné 2002, Gerebenné 2004). Az integráció és az inklúzió eredményességében az intézmény vezetésének is fontos szerepe van, hiszen az ő hozzáállásuk nagymértékben meghatározza a kollégák hozzáállását is. Abban is fontos szerepet játszanak, hogy mit tesznek meg azért, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókat a többségi tanulók elfogadják (Poon-Mcbrayer 2017). Az intézményvezető személye meghatározó, hiszen sok mindent elárul, hogy mennyire áll nyitottan azokhoz a feltételekhez, amelyek elősegítik, hogy a tényleges inklúzió megvalósulhasson (Kántorné 2022).

2.5 Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényező: a család

A tanulók teljesítményét nagyok sok tényező befolyásolja, ezek közül ebben a fejezetben kimondottan a család szerepét szeretném megvizsgálni.

A gyermekek számára a család jelenti az elsődleges szocializációs teret. Ez a tér már a gyermek megérkezése előtt is nagy hatással van a fejlődésre, hiszen fontos, hogy az édesanya milyen körülmények között él, mennyire van lehetősége egészséges táplálkozásra, életmódra, milyen káros anyagot visz be a szervezetébe a terhesség előtt és alatt, illetve mennyire érzi

magát érzelmileg biztonságban. A születést követően pedig nagyon fontos, hogy a család mennyire képes ellátni a gyermeket, mennyire tudják megteremteni azokat a feltételeket, melyek az optimális fejlődéshez elengedhetetlenek (Danis et al. 2011). Elmondható, hogy a család szerepmintaként is megjelenik a gyermekek életében, ez az a tér, ahol megtanulnak beszélni, pontosan úgy, ahogy a szüleik beszélnek (Kozma 1999). A beszéddel összefüggésben érdemes megemlíteni Bernstein (2003) kidolgozott és korlátozott nyelvi kóddal kapcsolatos kutatását, mely szintén a családi háttér meghatározó szerepére fókuszál.

Az érzelmi biztonság is jelentősen befolyásolja a gyermekek fejlődését, miként jelenik meg a szülő-gyermek kapcsolat, mennyire kiegyensúlyozott ez a kötelék, hiszen ez hatással van a gyermek testi-lelki fejlődésére, szocializációjára és iskolai sikerességére is (Vandeleur et al. 2009). Korábbi kutatásokból kitűnik, hogy azok a gyermekek, akik a saját családjukban nevelkednek, a különböző teljesítményekkel kapcsolatos méréseken sokkal jobb eredményt érnek el, mint azok, akik nevelőszülővel, vagy állami gondozásban élnek (Brown 2006, Acs 2007, Gyarmati 2011, Hegedűs 2020a). Daniele (2021) véleménye alapján a teljesítmény szempontjából már egészen fiatal korban meghatározó a közeg, ahol a gyermekek nevelkednek. Minél inkább rendelkezésre állnak a feltételek a fejlődéshez, annál valószínűbb, hogy az iskolában sikeresek lesznek.

A családok szocioökonómiai helyzete, az egészségügyi ellátása, és a tanulási zavarok között összefüggés figyelhető meg. Gyakran előfordul, hogy a hátrányos helyzetű családok életvitele kevésbé kedvező, így esetükben többször fordulhat elő koraszülés, ami a későbbiekben hozzájárulhat egy tanulási zavar kialakulásához (Parasuraman et al. 2018.) Baier (2022) kutatása rámutat, hogy a jobb anyagi körülmények között élő családok könnyebben tudják előteremteni azokat a javakat, melyek segítségével a gyermeket fokozottabb teljesítményre képesek ösztönözni. A család anyagi helyzete abból a szempontból is fontos, mert így a gyermeknek sokkal több lehetősége van különórákon, korrepetálásokon részt venni, míg a hátrányos helyzetű tanulók csak az intézmények nyújtotta lehetőségekkel élhetnek (Rolff et al. 2008).

Több kutatás is létezik, melynek középpontjában a család mérete, a testvérek száma áll. A legtöbb eredmény alapján elmondható, hogy azok a gyerekek, akik nagyobb családban nevelkednek, több testvérük van, a jövőben kisebb eséllyel szereznek felsőfokú végzettséget, mert a család nem minden esetben tudja előteremteni azokat a feltételeket, melyek ennek eléréséhez szükségesek. Sok esetben előfordulhat az is, hogy az idősebb gyermekek munkába állnak, hogy jövedelmükkel segítség a családot (Eijck és De Graaf 1995, Härmä 2011, Alcott és Rose 2015, Pári és Engler 2023) A családi környezethez kapcsolódik az a tény is, hogy

mekkora helyen hányan élnek együtt. A korábbi, rendszerváltás előtti tanulmányokban kimutatták, hogy a hátrányos helyzetű családokban gyakrabban fordul elő, hogy egy szobában többen élnek együtt, így nem tud kialakulni egy megfelelő tanulási környezet a gyermek számára, ezáltal iskolai teljesítménye csökkenhet. (Harcza 1990). Egy két évtizeddel későbbi vizsgálat eredménye azt mutatta, hogy a tanulási zavarral küzdő gyermekek családi környezete kevésbé kielégítő, mint a tipikusan fejlődő társaiké, ami negatívan befolyásolhatja a tanulási teljesítményt. Továbbá kiemelik, hogy a helyzetet az elégtelen szülői nevelés és a diszfunkcionális családi működések tovább súlyosbíthatják. (Karande és Venkataraman 2012).

A szülőknél fontos szerepe van az otthoni beszélgetéseknél, ahol szóba kerül az iskola és a tanulás, hiszen lehetőségük van a gyermekeket motiválni. Imre (2015) szerint a szülői motiválásnak akkor is nagy szerepe van, ha a gyermek olyan tananyagot tanul, amiben a szülő már nem tud segítséget nyújtani. A gyakori és minőségi kommunikáció a családok életében azért is fontos, mert hatással van a gyermek nyelvi képességeinek fejlődésére. Huang és munkatársai (2015) vizsgálata alapján a tanulási zavarral küzdő gyermekek és szüleik kevesebbet beszélgetnek az iskolai dolgokról, mint a többségi gyermekek és családjaik. Ez azért jelent problémát, mivel pont esetükben lenne lényeges a nyelvi fejlődés.

A szülő szerepe abból a szempontból is kiemelkedő, hogy milyen módon áll gyermeke tanulási zavarához. Amennyiben a szülő szégyenként éli meg ezt a helyzetet és gyermekét is megszégyeníti érte, akkor egyértelműen a gyermek még nagyobb terhet lesz kénytelen cipelni, mely nagymértékben fog hozzájárulni tanulmányai sikertelenségéhez (Lohmann 1998). A szülőknél nagyon finoman kell kezelniük gyermekük tanulási problémáit, azonban a megfelelő kommunikációval, motivációval eredményessé válhat a tanulás. Nagyon fontos, hogy a szülők reális célokat fogalmazzanak meg a gyermekekkel szemben. Érdekes olyan célokat kitűzni, melyeket a tanuló valóban el is tud érni, nem éri őket kudarc, mely további szorongáshoz, alul teljesítéshez vezethet. (Szabó 2006).

3. A vizsgálat eredményeinek bemutatása

3.1 A kutatómódszertan bemutatása

Kutatásomat kérdőíves módszer segítségével készítettem el. Választásom azért erre a módszerre esett, mert gyors, és lehetőséget ad egy viszonylag nagyobb populáció elérésére. A válaszadás egy online platformon, önkéntes módon, anonim formában történt. A kérdőív segítségével egyaránt kaptam kvantitatív és kvalitatív eredményeket is, köszönhetően a zárt és a nyitott kérdéseknek, melyek egyaránt szerepelnek a kérdőívben. A kérdőív elkészítésekor törekedtem rá, hogy változatos kérdéstípusokat alkalmazzak. Ennek fényében a zárt kérdésekre adott válaszok érkezhettek feleletválasztós formában, skála segítségével, illetve megjelentek olyan kérdések, melyre több választ is elfogadtam, ahol ezt indokoltnak éreztem. A nyitott kérdések igen jól kiegészítették a kvantitatív adatokat, ezekre azonban sajnos csak kevés válasz érkezett. Mindenesetre ezek a válaszok nagyon fontosnak tekinthetők a kutatás szempontjából.

A kérdőívem szerkezete alapján 3 fő részre tagolódik. Az első rész kérdései jellemzően a személyes adatokra koncentrálnak. A második részben az integrációval kapcsolatos kérdések találhatók mely rávilágít a pedagógusok attitűdjére a témával kapcsolatban. A harmadik rész a pedagógusok személyes tapasztalataira kérdez rá a vizsgált tanulócsoporttal kapcsolatban.

Kiegészítő kutatási módszerként interjút használtam. Az interjú nem anonim módon került felvételre. A kérdései részben kötöttek voltak, de a nagyon eltérő szociokulturális háttér miatt a felvetések egy része más jellegű kérdésként fogalmazódott meg, így a beszélgetés is más irányt vett mindkét esetben. Azért választottam kiegészítésként az interjút, mert lehetőséget ad a személyes tapasztalatok megismerésére, segítségével képet kapok róla, hogy az érintett szülők milyen módon élik meg az integrációt. Az interjú segítségével felmérhetem, hogy mennyire egyezik a szakirodalom a valóságban az eltérő szociokulturális háttérrel kapcsolatban.

3.2 A Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnázium bemutatása

Az intézmény a város nyugati részén, társasházakkal körülvéve, a Béke-Füredi lakótelepen található. Az iskola beiskolázási körzete nem behatárolt. A város egész területéről, szűkebb és tágabb vonzáskörzetéből érkeznek hozzánk tanulók. A környező településekről is sok a bejáró tanuló, illetve jó pár messzebről érkező tanuló kollégiumi ellátást vesz igénybe. A Pécsi utcai iskola megszűnésével az intézmény is kiveszi a részét a hátrányos helyzetű körzetrészből érkező

gyermek fogadásából. Az így létrejövő osztályokban vegyes az összetétel a szociális háttér és a képességeket tekintve, mely új kihívások elé állítja az osztályfőnököket, szaktanárokat.

Az általános iskolai képzés mellett az intézményben nyolcosztályos gimnáziumi, négy évfolyamos gimnáziumi, és öt évfolyamos szakgimnáziumi képzés is folyik. Az intézmény a nevelés-oktatás mellett pedagógusképzési feladatokat is ellát, mely igazán fontos az integráció szempontjából is. A szakmailag kiválóan felkészült tanítók, tanárok illetve szakvezetők a változatos gyakorlati képzés során felkészítik és jótanácsokkal látják el a jövő tanítóit, tanárait, gyógypedagógus hallgatóit. Kiemelném a gyógypedagógus hallgatók gyakorlatát, ahol kéttanáros modell keretein belül van lehetőségük bővíteni módszertani eszköztárukat. Ez a modell kiválóan alkalmas az együttnevelés megkönnyítésére.

Az intézmény az alapító okiratában rögzítettek szerint vállalja sajátos nevelési igényű gyermekek fogadását. Az iskolában tanulhatnak normál intellektusú, mozgássérült, érzékszervi sérüléssel élő (hallássérült, látássérült), beszéd fogyatékos diákok. Autisták fogadására csak egyéni befogadó nyilatkozattal van lehetőség, elsődlegesen olyan tanulók esetében, akiknél az iskolai tanulmányaik alatt derül ki az Asperger szindróma. Ellátásuk módjára az illetékes országos és megyei szakértői bizottság szakértői véleménye alapján kerül sor. Az iskola nyitottá tételével az esélyegyenlőség biztosítása a cél, hogy valamennyi tanuló társadalomba való beilleszkedése megvalósuljon, sikeres legyen. Az iskoláról elmondható, hogy megvalósul a teljes integráció.

A sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók ellátására az illetékes szakszolgálat szakértői véleménye alapján kerül sor. Számukra a legtöbb esetben az iskola saját alkalmazásában álló gyógypedagógusai biztosítják a rehabilitációs órákat. Az intézményben több gyógypedagógus végzettségű pedagógus dolgozik, van fejlesztő munkaközösség – mindezekkel is segítendő a hatékony és jól működő integrációt.

A fejlesztő munkaközösségben ebben a tanévben hatan látjuk el a ránk háruló feladatokat. Első osztálytól egészen 12. osztályig tartunk fejlesztő órákat. Néhány speciális területen az ellátást utazó gyógypedagógusok egészítik ki. Az iskola az integrációval kapcsolatos legfontosabb feladatai között jeleníti meg, hogy a hangsúlyt az egyéni fejlesztésre helyezi, figyelembe véve minden egyes gyermek sajátos igényeit, képességeit. Az intézmény vállalja, hogy megteremti a sajátosságokhoz szükséges személyi és tárgyi feltételeket.

Fontosnak tartom kiemelni a harmadik éve elinduló szakgimnáziumi képzésünket, ahol pedagógia asszisztensnek tanulhatnak a diákok. Abban a szerencsés helyzetben vannak, hogy gyakorlatukat az intézmény falai között végezhetik, ahol nagyon sok érdekes esettel találkozhatnak. Kimondottan alkalmas ez a képzés azoknak, akik később pedagóguspályán

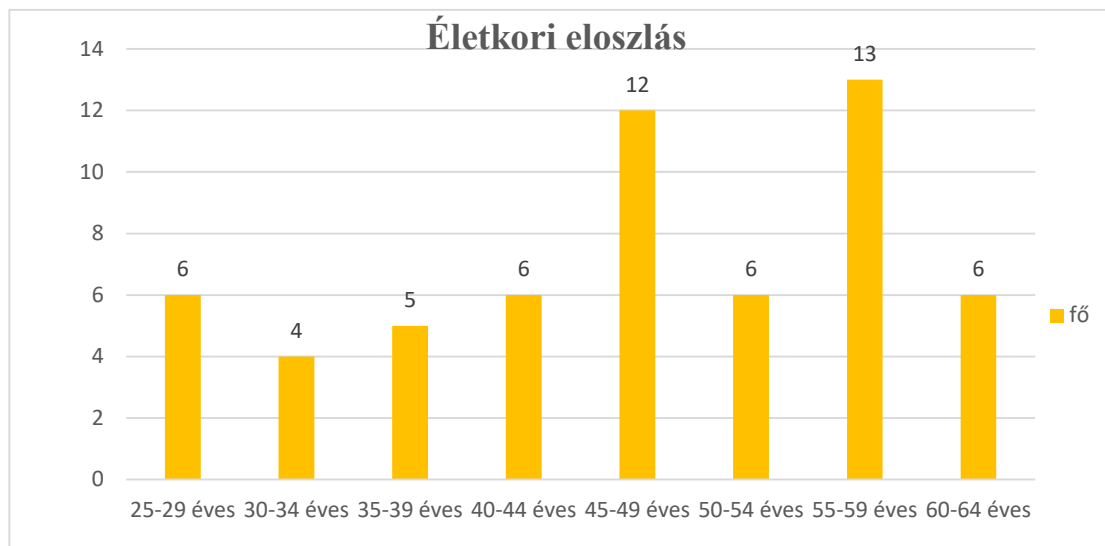
képzelik el magukat, hiszen komoly előzetes tudással gazdagodnak, mely megkönnyíti további tanulmányaikat.

3.3 A kutatás eredménye

3.3.1 Információk a pedagógusokkal és az érintett tanulócsoporttal kapcsolatban

Dolgozatom második részében bemutatom a kutatáshoz kapcsolódó eredményeket, elemzem az adatokat, majd ennek megfelelően összegzem megállapításaimat, megválaszolom kérdéseimet. Bízom benne, hogy a tantestület nagyobb részének fontos, hogy intézményünkben megvalósuljon az integráció, és hogy tisztában vannak a legfontosabb fogalmakkal, lehetőségekkel, melyek segítségével megkönnyíthetjük a tanulók mindennapi munkáját, életét. A gyerekek beszámolóí alapján sajnos nem minden esetben valósul meg a hatékony segítségnyújtás. Amennyiben a vizsgálat alapján kiderül, hogy iskolánkban nagyobb hangsúlyt kell fektetni a sikeres megvalósításra, akkor kísérletet teszek rá, hogy megkeressem, milyen módon segíthetek kollégáim szemléletváltoztatásában. Dolgozatom végén szeretném bemutatni azokat az interjúkat, melyeket két érintett szülővel készítettem, meghallgatva tapasztalataikat az iskolában folyó munkáról, módszerekről.

Kérdőívemet kizárólag az intézményben dolgozó pedagógusok töltötték ki. A kérdéssort online formában készítettem el, megkönnyítve ezzel a hozzáférhetőséget, hiszen csak egy kattintással elérhető vált számukra. Az általam kiküldött 70 kérdőívből 58 érkezett vissza. A kitöltők nagyobb része, 45 válaszoló nő, 13 pedig férfi. A nemek arányáról elmondható, hogy iskolánkban is, mint szinte a legtöbb intézményben a nők vannak többségben. Az életkorra, illetve a pályán eltöltött évek számának kérdésére érkező válaszok igen változatos képet mutatnak. Elmondható, hogy többségben vannak azok a pedagógusok, akik akár több tíz éve is a pályán vannak, de a fiatalabb korosztály is képviselteti magát. Mivel a tapasztaltabb pedagógusok vannak többségben, elképzelhetőnek tartom, hogy az ő módszertani tárházuk sokkal színesebb, szélesebb, mint egy pár éve tanító pedagógusé. De mivel a felsőoktatásban egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az integrációra, illetve az ehhez kapcsolódó módszerek megismertetésére, elképzelhető, hogy a fiatalabb korosztály sokkal nyitottabban áll ehhez a kérdéshez.



*1. ábra: az intézmény pedagógusainak életkori eloszlása
(saját szerkesztés)*

A pályán töltött évekről elmondható, hogy valaki minél idősebb, annál több éve tanít. Két esetben fordult elő, hogy a két adat nem egyenesen arányos egymással, feltételezhető, hogy a kolléga esetleg más végzettséggel is rendelkezik, más területről érkezhetett, de ennek ellenére rendelkezik pedagógusvégzettséggel.

Kérdőívetem inkább az alsó, illetve az alsó és felső tagozaton tanítók töltötték ki, azonban hozzá kell tennem, hogy nagyon ritka az, ha valaki csak az alsó tagozaton lát el feladatokat, igaz ez a napközis nevelőkre is. Legtöbb munkatársam műveltségterületének köszönhetően felső tagozaton is tanít, általában valamilyen idegen nyelvet, magyar nyelv és irodalmat, etikát. Válaszok mindhárom tagozaton tanítóktól érkeztek vissza, így könnyen össze tudom majd hasonlítani, hogy melyik tagozaton tanító kolléga hogyan viszonyul a feltett kérdésekhez. Kimondottan csak alsó tagozaton tanítóktól 10 kérdőív érkezett vissza, alsó és felső tagozaton tanítók esetében 18 fő válaszolt, csak felsősöket tanító pedagógusok közül 12-en válaszoltak, felsőben és gimnáziumban tanítók esetében 9-en töltötték ki a kérdőívet, míg csak gimnáziumban tanítók közül szintén 9-en válaszoltak.

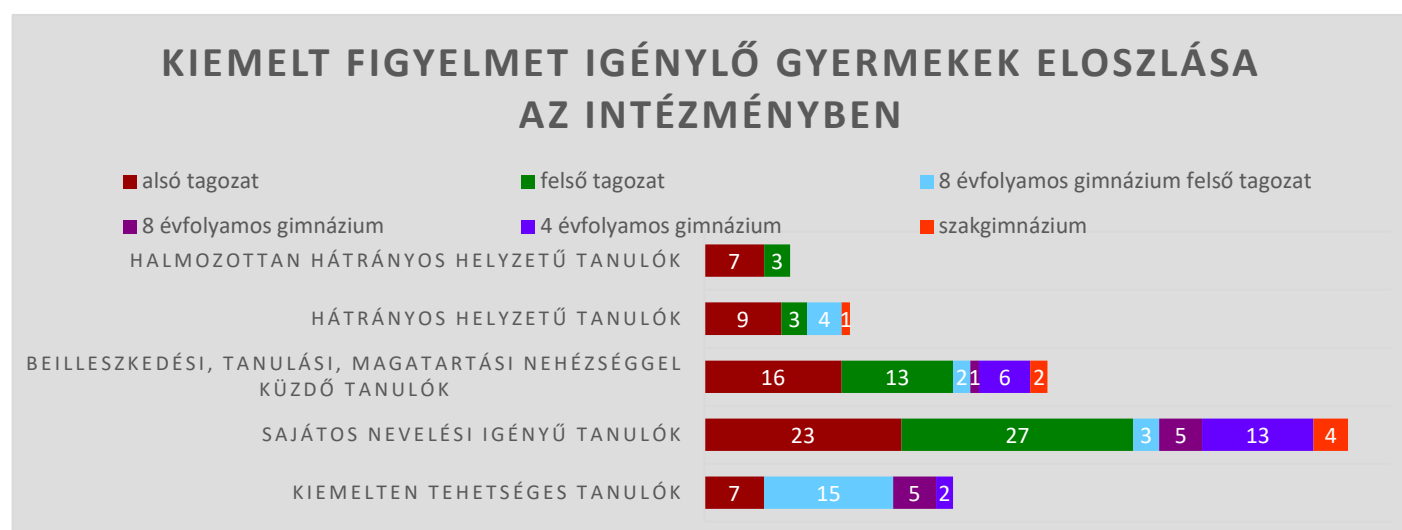
Kérdésekre, miszerint milyen tárgyat tanít, szintén változatos válaszok érkeztek, hiszen szerencsére intézményünkben, ebben a tanévben 100%-os a szakos ellátottság. Örülök, hogy minden tantárgy bejelölésre került, hiszen a kutatás közben érdemes lesz megfigyelni, hogy azokat a tárgyakat tanító pedagógusok, amelyek általában a speciális szükségletű tanulóknak gondot okoznak, mennyire állnak pozitívan az integrációhoz. A legtöbb pedagógus nem csak egy tárgyat tanít, így a kérdőív kitöltésénél lehetőségük volt a felsorolásból az összes tantárgyat kiválasztani, amit tanítanak. A fejlesztő munkaközösséghez tartozó öt pedagógus is válaszolt a

kérdésekre, mert esetükben láttam csak jelölve a „*tanított tárgy*”-nál a fejlesztő foglalkozást is. Ilyen jellegű foglalkozásokat kizárólag azok a pedagógusok tarthatnak, akik a szakértői véleményben feltüntetettek közül rendelkeznek a tanuló ellátásához szükséges végzettséggel. Intézményünkben jelenleg 35 osztályban tanulnak diákok. Elsőtől nyolcadik osztályig három osztály évfolyamonként, gimnáziumban a 12. évfolyamon két osztály, még 9-11. évfolyamig három osztály működik. Három éve bővült iskolánk a szakgimnáziumi képzéssel, mely új osztályok megjelenését jelentették, mindegyik évfolyamon plusz egy osztályt.

Kérdéseimre olyan pedagógusok is válaszoltak, akik a tanítás mellett osztályfőnöki feladatokat is ellátnak, szám szerint 21 ilyen kérdőív érkezett vissza. Ebből hatan alsó tagozatos osztályfőnökök, nyolcan felsős osztályfőnökök, míg heten gimnáziumi tagozaton látják el ezt a plusz feladatot. Véleményem szerint az osztályfőnököknek nagyon komoly felelősségük van a hatékony integrációban, hiszen elsősorban ők azok, akik a többi szaktanárt fel tudják világosítani a tanulókkal kapcsolatban. Ők tudnak az esetlegesen bekövetkező családi problémákról, tanulási nehézségekről, érvényes szakértői véleménnyel rendelkező tanulók esetén ismerniük kell azokat az engedményeket, mely az osztályukba járó tanulóknak megjárnak, illetve ők azok, akikkel a szülőkkal, akár napi szinten is tartják a kapcsolatot. Tapasztalatom szerint a leghatékonyabban az alsó tagozaton tanító osztályfőnökök látják el ezt a feladatot. Ennek nyilván az az oka, hogy ők azok, akik a legtöbb időt töltik a tanulókkal, több tárgyat is tanítanak nekik, jobban meg tudják ismerni a gyerekeket, mint a felsőbb évfolyamokon. Felső tagozaton és gimnáziumban sokszor csak azon az adott órán találkozunk a pedagógus a tanulóval, amit ő tanít, illetve osztályfőnöki órán. Ezen az egy alkalmon a magas osztálylétszámok mellett nem sok lehetőség nyílik az egyéni megsegítésre.

Kíváncsi voltam, hogy a munkatársaim tisztában vannak-e az SNI és a BTMN jelentésével, ezért megkértem őket, hogy írják le, hogy szerintük mit jelent ez a két fogalom. A válaszok alapján jól látszódott, hogy a nagy többség inkább a sajátos nevelési igény fogalmát ismeri, a BTMN meghatározásra kevés pontos válasz érkezett. A válaszadók többsége, akik válaszoltak is a BTMN fogalmára, kizárólag a tanulási nehézség részét emelte ki a meghatározásból. A pontos meghatározás véleményem szerint azoktól érkezett, akik rendelkeznek gyógypedagógus, illetve fejlesztőpedagógus végzettséggel, és néhány olyan kolléga, aki több ismerettel rendelkezik a témával kapcsolatban.

A következő kérdésben a pedagógusok jelölhették, hogy ismereteik alapján melyek azok a csoportok, akik a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók kategóriájába sorolhatók. A kérdőívben szándékosan elrejtettem a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók válaszlehetőséget is, hiszen elsődleges célom az, hogy képet kapjak a pedagógustársaim témával kapcsolatos tájékozottságáról. A válaszadás során lehetőséget kaptak, hogy a felsorolásból több választ is megjelöljenek. A válaszolók nagyobb része, 37 fő az összes felsorolt lehetőséget kiválasztotta, 10 pedagógus gondolja úgy, hogy ebbe a kategóriába csak a sajátos nevelési igényű tanulók és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók tartoznak, 2 kitöltő csak a sajátos nevelési igényű tanulókat választotta, míg 9 válaszadó jelölte helyesen a három csoportot, akik ebbe a kategóriába tartoznak. Véleményem szerint köztük vannak gyógypedagógus, illetve fejlesztőpedagógus kollégáim. Ez és az ezt megelőző kérdésekre adott válaszok jól mutatják, hogy az integrációhoz kapcsolódó törvényi háttérrel, fogalmakról és csoportosításról érdemes lenne beszélni, hiszen mindenki érdeke, hogy tisztában legyen az általa tanított gyermekek helyzetével és ennek megfelelően tudja támogatni őket.



2. ábra: a kiemelt figyelmet igénylő tanulók eloszlása feladatellátási helyek szerint
(saját szerkesztés)

A mellékelt ábrán is jól látható, hogy milyen arányban oszlanak meg az intézményen belül az egyes kategóriák. A legnagyobb részt a *sajátos nevelési igényű* tanulók teszik ki az intézményben. Esetükben elmondható, hogy a legtöbben egyéb pszichés fejlődési zavarral, ezen belül is súlyos tanulási zavarral küzdenek. A leggyakoribb diagnózisok között a diszlexia, a diszgráfia, diszkalkulia és a kevert specifikus fejlődési zavar és figyelemzavar jelenik meg. Jól látható, hogy a legnagyobb arányban alsó- illetve felső tagozaton jelennek meg tanulók SNI státusszal. Jelen esetben a leggyakoribb megjelenés a felső tagozathoz köthető, 27 tanulót érint.

Alsó tagozaton ritkán fordul elő, hogy egy-egy tantárgyból mentességet kapnak, felső tagozaton azonban gyakran mentesülnek egyes tárgyak értékelése és minősítése alól. Feltételezésem szerint alsó tagozaton sokkal jobban figyelembe tudják venni az osztálytanítók a gyermekek egyéni szükségleteit, mint felső tagozaton. Az alsóbb évfolyamokon sokkal kevesebb elváráshoz kell alkalmazkodniuk a tanulóknak, több segítséget várhatnak a pedagógustól. Ezzel szemben a felsőbb osztályfokon több a tantárgy, nehezedik a tananyag, a pedagógusokkal való kommunikáció is nehezítetté válik, hiszen keveset találkoznak, bizonyos tantárgyakból csupán heti egy alkalommal. A következő leggyakoribb osztályfok, ahol az SNI-s tanulók megjelennek, a 4 évfolyamos gimnázium. Itt 13 tanuló érintett. Az ő ellátásuk annyiban különbözik az általános iskolai osztályfoktól, hogy esetükben, kisebb csoportokban, jelentősen kevesebb óraszámban történik a fejlesztés. Ennek oka a tanulók leterheltsége, a sport, illetve egyéb elfoglaltságaik. Sokszor a tanulóknak is lenne rá igényük, hiszen a tapasztalat az, hogy szívesen vesznek részt a foglalkozásokon. A legkevésbé érintett a 8 évfolyamos gimnázium általános iskolai része, a 8 évfolyamos gimnázium és a szakgimnázium. A gimnáziumban olyan eset is előfordulhat, hogy valaki az általános iskolai tanulmányai után lemond a szakértői véleményéről, illetve az azzal járó lehetőségekről, ez is magyarázhatja az alacsonyabb megjelenést. A szakgimnáziumi képzésünk harmadik éve indult el ebben a tanévben. Az első évhez képest jelentős emelkedés figyelhető meg a szakértői véleménnyel rendelkező diákok esetében. Mivel a képzésre nem feltétel a központi felvételi sikeres megírása, így bővíthet a jelentkezők köre.

A következő magas létszámmal rendelkező csoport a *beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel* küzdő tanulóké. Intézményünkben a szakértői vélemények alapján csak tanulási nehézséggel diagnosztizált diákok tanulnak. Ez megnyilvánulhat az olvasás-szövegértés, az írás-helyesírás és a matematika-számolás területén. Az ő esetükben nem beszélhetünk olyan súlyos tünetekről, mint az SNI-s tanulók esetében. Gyakran előfordul, hogy egy-egy sikeres fejlesztéssel megsegített tanévet követően, a felülvizsgálat során már nem tartják indokoltnak a további fejlesztő foglalkozásokon való részvételt. Az ábrán jól megfigyelhető, hogy alsó tagozaton nagyobb számban fordulnak elő tanulók ezzel a szakvéleménnyel, mint felsőbb évfolyamokon. Ennek oka lehet az is, hogy azok a tanulók, akik alsó tagozaton BTMN-n kategóriába sorolódnak, felső tagozaton már kevésbé tudják hiányosságaikat kiegyensúlyozni, kompenzálni, így átkerülnek az SNI-státuszba. Ezért is kiemelten fontos, hogy a többségi pedagógusok tisztában legyenek a tanulási nehézségek első jeleivel, hogy minél előbb megkapják a tanulók a nekik járó segítséget. Eloszlás tekintetében a felsőbb évfolyamokat nézve hasonló képet látunk, mint az SNI-s tanulók esetében. A gimnázium 4 évfolyamos

részében 6 tanuló érintett, 2-2 diák jelenik meg a szakgimnáziumi képzésben és a 8 évfolyamos gimnázium felső tagozatán, míg 1 fő érintett a 8 évfolyamos gimnázium gimnáziumi részén.

Intézményünk hetedik éve fogadja a szegregált lakókönyezetből érkező diákokat. Miután egy felsőbb utasításra bezárt a közelükben lévő általános iskola, a város általános iskoláinak feladata volt, hogy megoldják a körzetek alapján hozzájuk tartozó diákok oktatását-nevelését. Ez a megváltozott helyzet új kihívások elé állította az iskolákat, és a pedagógusokat is. Az intézmény legtöbb pedagógusa nem volt felkészülve a sok esetben hátrányos helyzetű tanulók érkezésére. Páran előnyben voltak, akik a Pécsi utcai iskolában tanítottak néhány évet, ők voltak azok, akik jobban ismerték a családokat és a körülményeket, ahonnan a gyerekek érkeznek. Mindenki a saját módszerei és tapasztalatai segítségével igyekezett több-kevesebb sikerrel beintegrálni az érkező tanulókat. Az első tanulók, akiket fogadtunk, már a nyolcadik évfolyam tanulói. Sajnos a problémák még ma is mindennaposak, a nyilvánvaló szociokulturális különbségek miatt. Esetükben teljesen más módszerekről kell gondolkodni, nagyon fontos a szülőkkel való bizalmi kapcsolat kialakítása. Tapasztalataim szerint, amennyiben érzik, hogy nyitottan közelítünk feléjük, ők is teljes mértékben együttműködővé válnak.

Az intézmény hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulóinak nagyobb része érkezik a szegregált lakókönyezetből. Hátrányos helyzetű tanuló 9 fő, míg halmozottan hátrányos helyzetű tanuló 7 fő az általános iskolai tagozaton. Felső tagozaton 3-3 gyermek érintett. 4 hátrányos helyzetű tanuló tanul a 8 évfolyamos gimnázium felső tagozatán, míg a szakgimnáziumban 1 gyermek sorolható ebbe a csoportba. A 8 évfolyamos gimnázium felső tagozatos tanulóinak sikeres integrációját abban látom, hogy erre az évfolyamra nem olyan könnyű bekerülni, de esetükben ez mégis megvalósult. Negyedik évben a diákok egy külön ennek az évfolyamnak készített központi felvételi feladatsort írnak matematikából és magyar nyelvből. A központi felvételi eredménye, az előző év végi, a tárgyévi tanulmányi eredmény, illetve a személyes felvételi elbeszélgetés pontszáma fogja eldönteni, hogy az adott tanuló hányadik helyen áll a rangsorban. A gimnáziumi tagozat felső tagozatán megjelenő tanulók száma mutatja az alsó tagozaton végzett gondos munkát, hiszen a tanítóknak igen nagy a felelősségük abban, hogy az évek során kiszűrjék és támogassák azokat a diákokat, akik a későbbiekben sikeresen megállják helyüket a gimnáziumi tagozaton. Véleményem szerint a tanulók sikeres továbbhaladása nem kizárólag a pedagógusok érdeme, hanem a támogató szülői háttéré is. Jó példa lehet ez az érintett családoknak, hiszen látható, hogy ebből a szempontból az intézmény részéről a tanulók minden segítséget megkapnak ahhoz, hogy tanulmányaikat sikeresen befejezhessék.

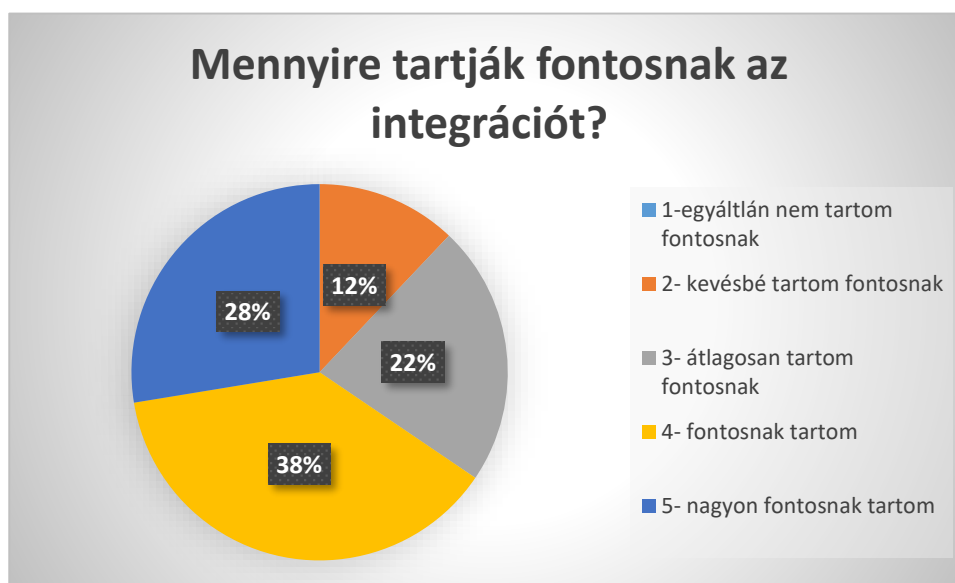
Kiemelten tehetséges tanulók nagyon szép számban jelennek meg intézményünkben, már egészen alsó tagozattól kezdve. Legnagyobb arányban a nyolcévfolymos gimnázium általános iskolai tagozatán nyújtanak igen szép teljesítményt. Az osztályfőnökök elmondása alapján ezekben az érintett osztályokban összesen 15 tanulóval mondható el, hogy kiemelten tehetséges, de alsó tagozaton is 7, illetve a gimnáziumi tagozatokon szintén 7 tanuló nyújt olyan kiemelkedő teljesítményt, mellyel bekerültek ebbe a kategóriába. Elmondható, hogy az összes kiválasztott gyermek kiemelkedő versenyeredménnyel rendelkezik. Tanítványaink évek óta képviselik iskolánkat a Dunántúli Mandulafa versenyen, ahol minden alkalommal nagyon szép helyezéseket érnek el. De további versenyeredményekkel is büszkélkedhetünk nem csak a tanulmányi versenyek, hanem a sport tekintetében is.

Következő kérdésemben arra voltam kíváncsi, hogy a pedagógusok tisztában vannak-e vele, hogy tanítványaik között van sajátos nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők, vagy hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű. Ennél a kérdésnél is lehetőségük volt több választ is megjelölni, hiszen vannak olyan pedagógusok, akik alsó- és felső, illetve felső- és gimnáziumi tagozaton is tanítanak. Azon pedagógusok száma, akik mindhárom tagozaton tanítanak, igen elenyésző. A válaszadók között sajnos nem is volt olyan, aki mindhárom tagozaton tanítana. A válaszadók közül 23-an választották azt a lehetőséget, hogy a felkínált kategóriák közül csak sajátos nevelési igényű tanulókat tanítanak, 21 fő gondolta úgy, hogy SNI-s és BTMN-es tanulókkal találkozók, míg 14 pedagógus választotta ki mindhárom kategóriát. Nagy örömmel tapasztaltam, hogy olyan válasz nem született, miszerint egyik tanulócsoporthal sem találkozók, hiszen ez szinte elképzelhetetlen. Nagyon kevés osztály van, ahol ezek közül a tanulócsoporthal egy sem fordul elő, de mivel a pedagógusok több osztályban is tanítanak, ezért mindenképpen kell, hogy találkozzanak velük. Azonban a létszámok ismeretében jól látszik, hogy sok pedagógus nincs tisztában azzal, hogy a gyermekek melyik csoportba tartoznak. Véleményem szerint ez különösen igaz a hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulóira. Sokszor ezt az információt csak az osztályfőnök, illetve a gyermekvédelmi felelős ismeri, a szaktanárok kevésbé tudnak róla. Mindegyik csoport esetében nagyon fontos lenne, hogy a szaktanárok ismerjék ezeket az adatokat, hiszen a hatékony órászervezéshez elengedhetetlen, hogy figyelembe vegyék a tanulók egyéni sajátosságait. A hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében nem szabad elfelejteni azt a tényt, hogy valószínűleg ők nem rendelkeznek olyan technikai feltételekkel, mint az átlagos családok. Esetükben sokszor ezért hiányoznak a házi feladatok, nem készülnek el a beadandó dolgozatok. Ezek a problémák is jellemzően a felső tagozaton csúcsosodnak ki, hiszen alsó tagozaton a pedagógusok próbálnak minél több segítséget nyújtani a tanulóknak és

családjaiknak. Illetve az alsóbb osztályfokokon a gyerekek zöme még napközis, ahol megfelelő támogatást kapnak.

3.3.2. Pedagógusok integrációhoz való viszonya

A következő kérdések kimondottan az integrációhoz, azon belül is az intézmény integráció sikerességéhez kapcsolódtak. Feltettem a kérdést, hogy egy ötfokozatú skálán mennyire tartják fontosnak az integrációt. Az alábbi diagramon láthatóak a kérdésre adott válaszok százalékos eloszlása.

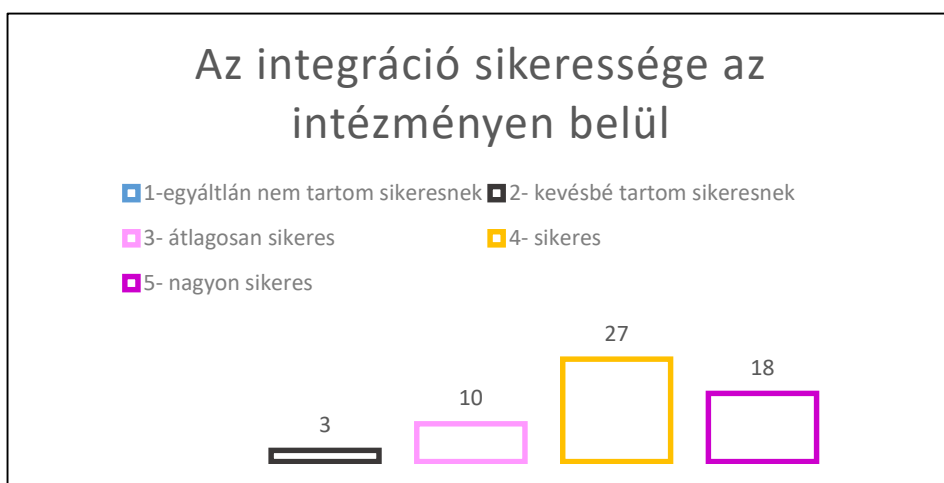


3. ábra: az integrációfontossága a pedagógusok szerint (saját szerkesztés)

Nagy örömmel láttam, hogy a válaszadók között nem volt olyan, aki azt a lehetőséget választotta volna, hogy egyáltalán nem fontos számára az integráció. Azonban a következő kategóriát, miszerint kevésbé fontos az integráció, véleményem szerint viszonylag sokan választották. Összesen heten gondolkodnak így a megkérdezett pedagógusok közül, mely 12%-ot tesz ki. Ők mindannyian a gimnáziumi tagozaton tanítanak. A középső válaszlehetőséget 13 pedagógus jelölte. Közöttük vannak olyanok, akik gimnáziumi és felső tagozaton is tanítanak. A válaszadók között még nem jelent meg olyan, aki alsó tagozaton tanít. Az eddigi válaszokból jól látszik, hogy a magasabb osztályfokon tanítók számára kevésbé fontos az integráció. A kérdés csupán az, hogy valóban érdektelenséget mutatnak a téma iránt, vagy egyszerűen nem rendelkeznek azokkal az ismeretekkel, módszerekkel, melyekkel megkönnyíthetnék a tanulók helyzetét. Szerencsére a pedagógusok nagyobb része, 66%-a nagyon pozitívan áll az

integrációhoz, számukra fontos ez a feladat. Kevésbé meglepő módon jellemzően az általános iskolai tagozaton tanítóktól érkezett pozitív válasz erre a kérdésre. Chiner és Cardona (2013) kutatásából is kiderül, hogy a legtöbb esetben az alsó tagozatos, vagy kimondottan az általános iskolában tanítók sokkal elfogadóbbak a középiskolai tagozaton tanító pedagógusokhoz képest.

Az integrációhoz való hozzáállás után arra kerestem a választ, hogy kimondottan az intézményben mennyire találják sikeresnek a kiemelt figyelmet igénylő tanulók integrációját. Ebben a kérdésben az előző kérdéshez képest több pozitív válasz is érkezett. Azok közül, akiknek az előző kérdés alapján kevésbé fontos az integráció, ebben a kérdésben öten úgy gondolták, hogy az intézményben sikeresen megvalósul az integráció. Tehát annak ellenére, hogy számukra nem fontos az integráció, az intézményen belül mégis jól megvalósul. Ebben az esetben felmerül a kérdés, hogy a megfelelő megvalósulást kinek köszönhetjük? Vajon ők is megtesznek-e azért mindent, hogy ez egy valóban működőképes folyamat legyen, vagy csak mások sikerei mentén látják, hogy megfelelően működik? Nyilvánvaló, hogy a hatékony integráció megvalósulásáért tenni kell. Többségi pedagógusként használhatják a differenciálás nyújtotta lehetőségeket, mellyel sokat segíthetnek az érintett diákokon. Az eredményeket elnézve itt is elmondható, hogy a pedagógusok nagyobb része úgy látja, hogy az intézményben megfelelően megvalósul az integráció. A sikeres illetve nagyon sikeres válaszlehetőséget 45 pedagógus választotta, mely azt gondolom, nagyon jó arány. Valószínűleg ők mindannyian hozzájárulnak valamilyen eszközzel, vagy módszerrel, hogy ez a sikeresség létrejöhessen a mindennapok során. A kitöltők között 3 pedagógus gondolja úgy, hogy az intézményben kevésbé sikeres az integráció megvalósulása. Ők mindhárman kizárólag felső tagozaton tanítanak. Ezen a tagozaton egy kicsit mindig nehezebb az érintett csoportok differenciálása, de azt gondolom, hogy a rengeteg módszer és lehetőség közül mindenki kiválaszthatja a számára megfelelőt, illetve azt is minden esetben figyelembe kell venni, hogy igazodjon a tanulók egyéni sajátosságaihoz.



4. ábra: a sikeres integráció megítélése intézményen belül (saját szerkesztés)

Ezek után arra voltam kíváncsi, hogy kollégáim mennyire érzik magukat felkészültnek a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek oktatásával kapcsolatban. A kérdésekre adott válaszok alapján egy kissé megdöbbentem azon, hogy tízen azt a lehetőséget választották, miszerint nincsenek felkészülve ennek a tanulócsoportnak az oktatására-nevelésére. Ez mindenképpen jelzésértékű számomra, hiszen ezzel az eredménnyel mindenképpen szükséges a későbbiekben foglalkozni. Már a kérdőív elején adott válaszok alapján is látszott, hogy ezzel a témával kapcsolatosan hiányosságok mutatkoznak a többségi pedagógusok körében, így erre ki kell dolgozni egy megoldást. Fontos, hogy minden pedagógus rendelkezzen a megfelelő ismeretekkel, hiszen ezek hiányában nem lesz hatékony a gyermekek megsegítése. Viszonylag nagy számban jelennek meg azok is, akik úgy érzik, hogy felkészültek a témában, azonban vannak hiányosságaik. Érdekes megfigyelni, hogy akik ezt a lehetőséget választották, jellemzően nem olyan régóta vannak jelen a pályán. Tehát valószínűsíthető, hogy felsőfokú tanulmányaik során már találkoztak ezekkel a kérdéskörökkel, de nem volt számukra elég hatékony, ezért is érezhetik úgy, hogy hiányosságaik vannak. Nagyobb számban fordulnak elő azok a pedagógusok, akik felkészültek, illetve teljes mértékben felkészültek a témában. Köztük természetesen azok a pedagógusok válasza is ott van, akik az intézményben az érintett csoportoknak fejlesztő foglalkozásokat tartanak. De ha az létszámukat levonjuk az összlétszámból, akkor is nagyon pozitív képet kapunk arról, hogy hányan érzik úgy, hogy felkészültek a témával kapcsolatban.



5. ábra: pedagógusok felkészültsége (saját szerkesztés)

Következő kérdésem még szintén a témához kapcsolódó ismeretekre irányult. Kíváncsi voltam, hogy vannak-e olyan többségi pedagógusok, akik a kötelező pedagógus továbbképzés keretein belül olyan képzést, vagy tanfolyamot végeztek, ami az integrációhoz kapcsolódik. A kérdőívben lehetőség volt igennel, vagy nemmel válaszolni. Aki igennel válaszolt, nekik szolt a következő kérdés, miszerint nevezze is meg, hogy mi volt a képzés témája. Itt sajnos sokan nem tudtak egyértelmű választ adni, mivel már nem emlékeztek a pontos címre. Azonban az 58 kitöltő közül 24-en, tehát a kitöltők fele nyilatkozott úgy, hogy vett már részt olyan képzésen, melynek témája valamilyen formában az integráció volt. A felsoroltak közül kiemelnék néhányat, melyeket többen is megemlítettek:

- Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában
- Gyógypedagógusok támogató szerepben
- Tanórai differenciálás a gyakorlatban
- Hatékony együttnevelés az iskolában
- A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának, integrált nevelésének eszközei

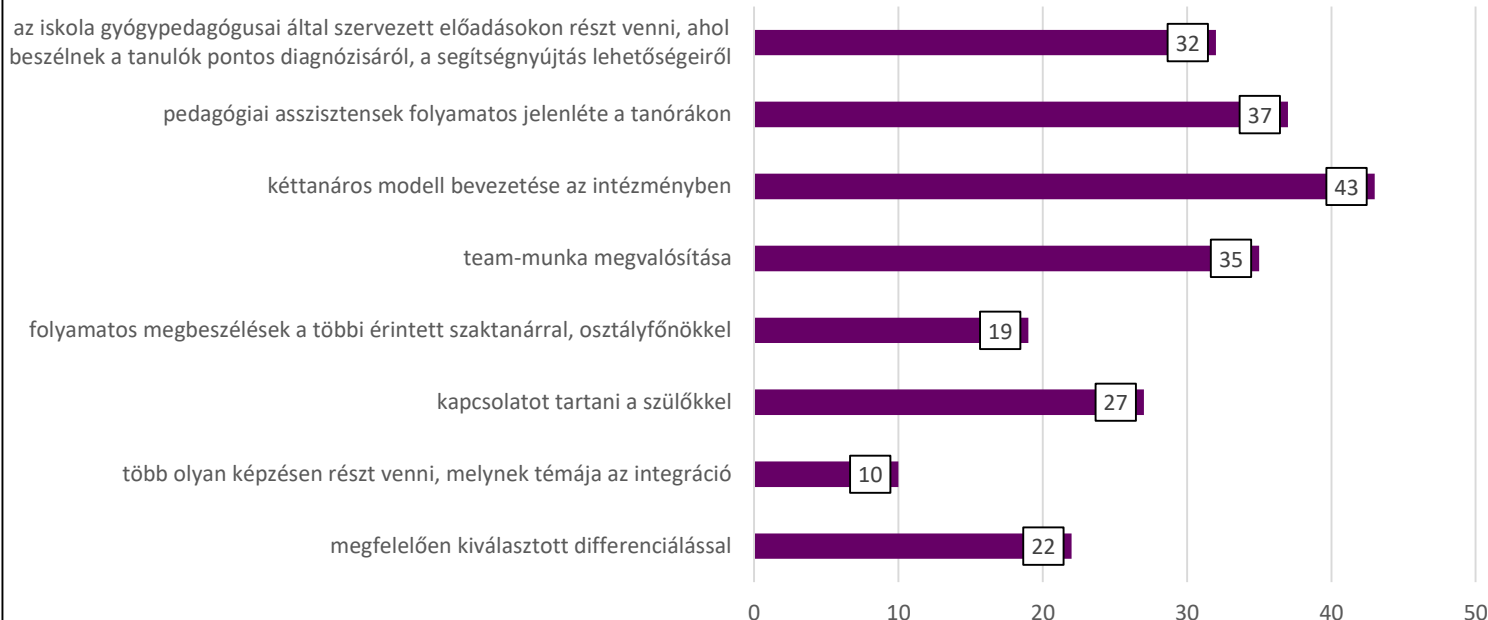
Általában tanítók, vagy humán tárgyakat tanítók vettek részt a témát felölelő képzéseken. Érthető, hogy azok, akik nem osztályfőnökök, illetve olyan tárgyat tanítanak, ahol kevésbé van szükség az ismeretekre, nem is érdeklődnek annyira a téma iránt. Azonban nem szabad elfelejteni, hogy az érintett diákok köre évről évre növekszik és a kialakult helyzetekre közösen kell megoldást találnunk.

A következő kérdésben arra kerestem a választ, hogy a pedagógusok mennyire veszik figyelembe a diákok egyéni szükségleteit, illetve a szakértői véleményben meghatározott

mentességeket. Négy lehetőség közül választhattak. Azt a lehetőséget, hogy *sokszor nem is tudok róla, hogy kikre kell figyelnem* meglepő módon senki nem választotta. Azért is csodálkoztam el ezen az eredményen, mert a fejlesztő foglalkozások alkalmával többször előfordult, hogy a gyerekek panaszkodtak, hogy nem veszik figyelembe a szaktanárok a nekik megjáró és a szakértői véleményben is világosan rögzített mentességeket, kedvezményeket. Ennek ellenére a kitöltők közül senki nem vállalta fel, hogy ezt válassza. Az *általában nem* lehetőséget viszonylag kevesen, mindössze 8 pedagógus választotta, esetükben elmondható, hogy közülük négyen testnevelést, még négyen gimnáziumi tagozaton reál tárgyakat tanítanak. Az *általában igen* választ 28-an választottak, míg a teljes mértékben figyelembe veszem lehetőségre 22 kattintás érkezett. A kérdőív kiértékelésekor először érzem azt, hogy a számok nem a valós eredményeket mutatják, hiszen jól tudom, hogy győgyepedagógusként hány kollégámat kerestem már fel, hogy egyeztessünk a tanulók mentességeivel és a könnyítések lehetőségével kapcsolatban. Noha a válaszadásnak nem volt tétje, mégis úgy gondolom, hogy sokaknak kellemetlen lett volna beismerni, hogy nem is tud a tanulók pontos diagnózisáról, vagy csak nem veszi figyelembe azt.

Annak ellenére, hogy az intézményen belüli integrációt nagy számban találják sikeresnek, kíváncsian vártam, hogy a pedagógusok szerint mik lehetnek azok a tényezők, amelyekkel ezt még hatékonyabbá lehetne tenni. Ennél a kérdésnél is több lehetőség közül választhattak, hiszen biztos voltam benne, hogy több minden is segíthetné a mindennapi munkát.

Az iskolai integráció hatékonyságát segítő tényezők



6. ábra: hatékonyságot segítő tényezők (saját szerkesztés)

A legkevésbé népszerű válasz az lett, hogy képzéseken vegyenek részt, melynek témája az integráció. Ezek szerint a pedagógusok nagy része nem volt megelégedve azokkal a képzésekkel, melyeken részt vett, nem találta elég hatékonynak, nem kapott használható ismereteket.

A folyamatos megbeszélések az érintett szaktanárokkal, osztályfőnökökkel szintén kevésbé népszerűnek tűnt, pedig azt gondolom, hogy az érintett tanulók esetében elengedhetetlen a folyamatos kommunikáció. Sokszor van rá példa, hogy olyan információkat osztanak meg egy-egy kiscsoportos foglalkozás során, amiről jó, ha a többi pedagógus is tud. Ilyen lehet, ha valami negatív dolog történik a családban, hiszen ez igen nagymértékben tudja befolyásolni a tanuló iskolai teljesítményét. Ilyenkor érdemes lehet beszélni a tanulóval, hogy esetleg türelmesebbek legyünk vele és mérjük fel, hogy miben tudjuk támogatni.

Meglepetésemre a differenciálást nem gondolták olyan fontosnak a válaszoló pedagógusok. Pedig a differenciálás nagyon is hasznos lehet azoknak a gyerekeknek, akik akár csak egy kismértékű támogatásra is szorulnak. A pedagógusoknak rengeteg lehetőségük van a

segítségnyújtásra. A legtöbb diák számára a többletidő biztosítása már hatalmas segítség. De differenciálni lehet mennyiségben, illetve minőségben is. Az írásbeli számonkérés helyett a szóbeli felelet kimondottan hasznos a diszgráfias tanulók esetében, hiszen főleg a felsőbb évfolyamokon írásuk sokszor már olvashatatlaná válik. Ezzel a pedagógus is megkönnyítheti a munkáját. Lehetőség van arra is, hogy szóbeli számonkérés helyett valaki írásban adjon számot tudásáról. Ez a módszer különösen azoknak a diákoknak segítség, akik valamilyen okból kifolyólag nem szeretnek mások előtt megnyilvánulni, feszélyezve érzik magukat. Sajnos egyre többször tapasztalom, hogy ilyen módon kéne differenciálni számonkérésnél.

A szülőkkel való kapcsolattartást már viszonylag sokan választották. Elengedhetetlen, hogy a szülők is részesei legyenek a mindennapoknak, pontosan a fentebb leírt okok miatt. A gyermekek számára a család az elsődleges szocializációs közeg, így a szülőket érdemes bevonni az iskolai életbe, hiszen ők azok, akik akár motiválhatják is a gyerekeket.

Örömmel tapasztaltam, hogy sok jelölés érkezett arra, hogy az iskola gyógypedagógusaival egyeztetve igyekezzenek megoldást találni az esetleges problémákra. Ahogy dolgozatomban már korábban említettem, sokszor sajnos a szaktanárok nem veszik figyelembe a mentességeket, mellyel a tanulók motivációját csak tovább rontják. Amennyiben valaki megkeres, akkor nagyon szívesen elmagyarázom neki, hogy az általam fejlesztett gyerekeknél mire kell figyelni, mit is jelentenek a diagnózisok, hogyan kell eljárni egy-egy mentesség esetén. Van ilyen eset, általában alsó tagozaton érdeklődőbbek, illetve a felső tagozatos osztályfőnökök próbálják jobban megismerni a diagnózisok jellemzőit. Biztos vagyok benne, hogy a fejlesztő munkaközösségben mindenki készségesen rendelkezésre áll, amennyiben kérdés van a gyerekekkel kapcsolatban.

A team-munka megvalósítását is viszonylag magas számban választották. Esetünkben, ebben a teamben helyet foglalnának a szaktanárok, a gyermekkel foglalkozó gyógypedagógus, az iskolapszichológus, amennyiben az ő személye is érintett. Sokszor nagyon hasznos lenne, ha történnének ilyen csoportos megbeszélések, főleg prevenciók jelleggel. Mert a legtöbbször sajnos már csak akkor ül össze a csapat, amikor megoldást kell találni egy nagyobb problémára.

A pedagógia asszisztensek jelenléte a tanórákon az utóbbi időben igen népszerű lett intézményünkben, így nem meglepő módon sokan látnak ebben a tényezőben lehetőséget. Jelenleg inkább alsóbb évfolyamokon, jellemzően az első évfolyamon van rájuk szükség, de többen közülük napközis feladatokat is ellátnak. Így ez a forma sajnos nem mindig kivitelezhető, főleg a felsőbb évfolyamokon.

A legnépszerűbb válasz a kéttanáros modell lett. Strogilos (2023) szerint a kéttanáros modell hatékonyságát már több nemzetközi kutatás is megerősítette. A kéttanáros modell során a

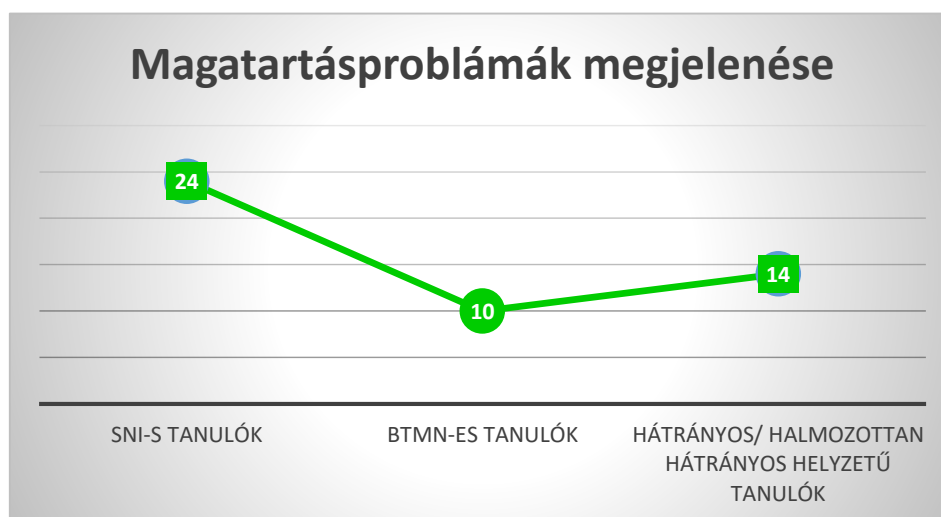
legideálisabb felállás, ha egy pedagógus és egy gyógypedagógus van jelen a tanórán. Cook (2004) felosztása alapján a kéttanáros modell 6 különböző formában valósulhat meg. A legelterjedtebb formája, „amikor egy tanít, egy asszisztál”. Ebben a formában az egyik pedagógus tanít, míg a másik figyeli, hogy melyik gyereknek van segítségre szüksége, és annak segít. Nyilvánvalóan ennek a modellnek is vannak előnyei és hátrányai. A legfontosabb előnye mindenképpen az, hogy megkönnyíti a differenciált munkát, hiszen a két pedagógus között megoszlik a munka. Továbbá a gyógypedagógus jelenlétének köszönhetően nem kell kiemelni a tanulót az osztályból, a társaival együtt vehet részt minden feladatban, csak egy kis segítséggel. A legnagyobb hátránynak azt emelném ki, hogy ha a két pedagógus között nincs meg a megfelelő összhang, akkor az a közös munkát is nagyban meghatározza, amit a gyerekek is megéreznek. Éppen ezért nagyon fontos, hogy ahol ez a modell bevezetésre kerül, jól összeszokott, egymást kölcsönösen tisztelő pedagógusok vezetésével valósuljon meg a munka. A modell finanszírozása is kérdéses, mert tulajdonképpen két pedagógusnak kéne fizetni egy tanóra megtartásáért. A fenntartók részéről ezzel kapcsolatban még nincs kidolgozott forgatókönyv. Intézményünkben a gyógypedagógus hallgatóknak lehetőségük van szakmailag nagyon jól felkészült tanítók segítségével kipróbálni magukat kéttanáros modellben. A visszajelzések alapján elmondható, hogy a gyerekek és a hallgatók is nagyon jól érzik magukat ezeken a tanórákon, a modell használata igen hasznosnak bizonyul.

3.3.3 Magatartásproblémák és kezelésük

Kérdőívem utolsó részében arra kerestem a választ, hogy a tanórákon milyen gyakran fordulnak elő magatartásproblémák az érintett tanulócsoportokban. A tanulási zavarok, illetve az egyéb hátrányok Westendorp (2011) leírása alapján hatással lehetnek nem csak a tanulmányi eredményekre, hanem a társadalmi részvételre is. Éppen ezért elképzelhető, hogy egy hátránnyal rendelkező gyermek a tanórákon különböző negatív magatartásformákat vesz fel, amikor feladathelyzetben találja magát. A leggyakoribb tünet, a szorongás, hiszen tisztában vannak vele, hogy teljesítményük nem mindig éri el a kívánt szintet. Altemus (2014) kutatásából is kirajzolódik, hogy a lányoknál a szorongás szomatikus tünetként jelentkezik, a fiúk inkább ingerlékeny, agresszív válnak.

A témához kapcsolódó első kérdésem arra irányult, hogy a pedagógusok megítélése szerint az SNI-s, BTMN-es illetve hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal több probléma van-e a tanórákon. Aki a *nem* válaszlehetőséget jelölte, neki a többi vonatkozó kérdésre nem kellett válaszolnia. Az 58 pedagógusból 27-en gondolták úgy, hogy nem

feltétlenül ők azok, akiket többször szükséges fegyelmezni. A válaszadók nagy része gimnáziumban illetve felső tagozaton tanít. Itt ugyancsak érdemes megemlíteni, hogy elképzelhető, hogy az érintettek sokszor nem is tudják, hogy melyik tanuló melyik csoportba tartozik, ezért is gondolhatják úgy, hogy nem gyakoribb a problémás magatartás. Egy másik lehetséges magyarázat, hogy a tanulók nagyobb életkorban már jobban képesek a magatartásszabályozásra, ezért a hátrányaik ellenére viselkedésükkel ügyesen kompezálnak a tanórákon. A válaszoló pedagógusok nagyobb része, 31-en úgy érzik, hogy a vizsgált csoportokkal több magatartásprobléma van a tanórákon. Ezek a magatartásformák valószínűleg az alsóbb évfolyamokon sokkal jobban kiütököznek, az alsóbb évfolyamokon több is az érintett tanuló. Azok, akik azt választották, hogy szerintük gyakoribbak a gondok ezekkel a csoportokkal, kiválaszthatták, hogy szerintük melyik konkrét réteg érintett. Itt lehetőséget adtam, hogy több választ is megjelöljenek, hiszen ahogy korábban is láthattuk, egy-egy osztályban több érintett tanuló is előfordul.



7. ábra: magatartásproblémák kategóriák szerinti megjelenése (saját szerkesztés)

Legkevesebb alkalommal a pedagógusok a BTMN-es tanulók csoportját jelölték. Ez talán abból is adódhat, hogy már a dolgozat elején is világossá vált, hogy a pedagógusok többsége nincs tisztában a törvényben rögzített teljes fogalommal. Másik magyarázat lehet az alacsony választásra, hogy esetükben csak tanulási nehézségről beszélhetünk, mely nem határozza meg olyan mértékben tanulmányi eredményeiket, mint az SNI kategóriába tartozó tanulóknak. A következő csoport a hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. Ők leginkább az általános iskolai tagozaton vannak jelen. Elmondható, hogy alsó tagozaton több probléma van velük, melynek elsődleges oka az eltérő szociokulturális háttér, mellyel megérkeznek az intézménybe. Rájuk rend szerint több figyelmet kell fordítani, hiszen sokszor még nyelvi

hátrányok is megjelenhetnek az adott hátrányos helyzet mellett. Ebben az esetben a közösségbe való beilleszkedés és a pedagógusokkal történő kommunikáció is nehezítetté válik. Sokszor megfigyelhető, hogy eltérő szabályrendszer mentén élik életüket, mely megnehezíti a mindennapi tevékenységekbe történő bekapcsolódást. Esetükben kimondottan fontos, hogy a pedagógusok rendszeresen tartsák a kapcsolatot a szülőkkel, családdal. Épüljön ki egy bizalmi kapcsolat, a szülők érezzék magukat egyenrangú félnek a beszélgetések során. A pedagógusok a legtöbb alkalommal az SNI-s tanulókról gondolták úgy, hogy viselkedésükkel zavarhatják a tanóra menetét. Az alsó tagozaton tanítók közül ez kevésbé volt népszerű lehetőség, jellemzőbben a felső- és gimnáziumi tagozaton tanítók választották ezt a lehetőséget. Azoknál a tanulóknál, akiknél tanulási zavar áll fenn, gyakrabban előfordul, hogy kudarc éri őket. Ha tanulmányi sikereikkel nem tudják magukra felhívni a figyelmet, nyilvánvalóan keresnek egy olyan területet, amiben ők is kitűnnek a többiek közül. Nagyon gyakran előfordul, hogy ezek a tanulók magukra veszik az „osztály bohóca” szerepet, vagy ők azok, akik meggondolatlanul, nem számolva az estleges következményekkel, bántó megjegyzéseket tesznek a pedagógusra vagy társaikra. Egy nagyobb létszámú osztályközösségben nem egyszerű feladat, hogy ezeket a tanulókat megfelelően motiváljuk, azonban mindenképpen érdemes ebbe energiát fektetni. Sokszor igyekezeteik ellenére sem tudnak megfelelő teljesítményt nyújtani, ezért fordulhat elő, hogy magatartásukkal zavarónak hatnak. Véleményem szerint már egy kevés motiválás, vagy dicséret is elegendő lenne ahhoz, hogy a tanulók változtassanak az attitűdjükön.

Arra is tudni szerettem volna a választ, hogy ezek az eltérő viselkedésformák miben nyilvánulnak meg a pedagógusok szerint. Itt is lehetőségük volt a felsoroltak közül többet kiválasztani, hiszen nem törvényszerű, hogy az egy csoportba tartozó diákok ugyanúgy fognak viselkedni. A felsoroltak közül a legtöbb pedagógusnak az szűrt szemet, hogy a tanulók figyelme elterelődik, ezáltal nem képesek koncentrálni, többször vissza kell terelni őket a feladathelyzetbe. A legtöbb sajátos nevelési igényű tanulóról elmondható, hogy valamilyen mértékben figyelemzavarral is küzd. Ezt a tanóra szervezésénél mindenképpen figyelembe kell venni. A frontális munkaforma helyett érdemes élménypedagógiai módszereket is belecsempészni a tanórákba, illetve a diákoknál érdemes elgondolkodni a differenciálás különböző formáinak alkalmazásán. Az agresszív viselkedés, illetve a kudarc megélésének nehezítettsége kapott még több jelölést. A fejlesztő foglalkozásokon is látható, hogy a különböző hátrányokkal küzdő tanulók mennyire nehezen élik meg, ha csupán egy játékban is veszítenek. Ilyenkor gyakran előfordul, hogy hangjukat felemelik, agresszívvá válnak, odadobják a játékot és közlik, hogy ők a továbbiakban nem szeretnék játszani. Nagyon komoly hangsúlyt kell fektetni az önbizalmuk erősítésére, illetve a pozitív tulajdonságaik

kiemelésére. A feladathelyzeteket ők általában nehezebben élik meg, hiszen tisztában vannak hátrányaikkal, mely miatt szorongóvá válhatnak. Érdekes olyan feltételeket biztosítani számukra, melyben biztonságban érezhetik magukat. Hercz (2007) is kiemeli, hogy a pozitív légkör motiválja a tanulót, fontos, hogy a pedagógus olyan személy legyen, akitől a tanulók merjenek kérdezni, mert nem kell tartaniuk a megszégyenítéstől.

A témához kapcsolódó utolsó kérdésem arra irányult, hogy a pedagógusok milyen módon kezelik ezt a kialakult konfliktushelyzetet a tanulókkal. Ezt a kérdést is csak azoknak kellett megválaszolni, aki szerint az érintett csoportokkal több probléma van. A válaszokat ebben az esetben szándékosan úgy alakítottam, hogy csak egyet tudjanak választani. Szerettem volna képet kapni róla, hogy a munkatársaimnak mi az elsődleges módszere ezekkel a tanulókkal kapcsolatban.



8. ábra: fegyelmezési módszerek (saját szerkesztés)

Az eredmények alapján elmondható, hogy a leggyakrabban használt módszer a tanulók szóbeli figyelmeztetése a nem megfelelő magatartás miatt. Ez talán a tanulók szempontjából azért szerencsés, mert nem marad nyoma, viszont valószínűsíthető, hogy ezzel a módszerrel a szülő sem fog tudni a kialakult helyzetről. Írásbeli figyelmeztetést is viszonylag sokan alkalmaznak. Ebben az esetben a tetteknek nyoma is van, a szülő is értesülhet arról, ami az iskolában történik. Öten választották, hogy mindenféle büntetés nélkül csak a tanulóval beszélgetnek el. Ketten pedig, ami véleményem szerint nagyon alacsony szám, a szülőkkel való megbeszélést tartják célravezetőnek. Természetesen a büntetés mértéke nagyban függ attól, hogy az adott tanuló mit is csinált a tanórán. Úgy gondolom, hogy a válaszokból valamilyen mértékben tükröződik a pedagógusok személyisége és a tanulókhöz való hozzáállása is, hiszen vannak olyanok, akik célravezetőbbnek találják a tanulókkal történő elbeszélgetést, vagy szóbeli figyelmeztetést, mint az azonnali beírást. Úgy gondolom, hogy a szülőkkel való

kapcsolattartáson mindenképpen javítani kell, hiszen a tanulókkal együtt ők is jelen vannak a mindennapokban.

3.3.4 Szülői vélemények az interjúk tükrében

A témához kapcsolódóan két interjút vettem fel. Az egyiket egy olyan szülővel, aki halmozottan hátrányos helyzetű, míg a másikat egy nem hátrányos helyzetű tanuló édesanyjával. Mindketten érintettek a tanulási zavarok mentén is, azonban néhány különbség szembetűnő. A hátrányos helyzetű édesanya több gyermeket is nevel, minden gyermeke rendelkezik szakértői véleménnyel, azonban nem tudja megmondani, hogy melyik gyermeknek milyen diagnózisa, mentessége van. Ezzel szemben a másik szülő teljes mértékben tisztában van a pontos diagnózissal, mentességgel, illetve a szakértői véleményben felsorolt könnyítésekkel is. A két család háttere is teljesen más. Az interjú során képet kaptam róla, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű családban ugyan tudják, hogy szükség lenne további tantárgyakból megsegítésre, anyagi helyzetük ezt nem teszi lehetővé. Ezzel szemben a másik család számára nem is kérdés, hogy a gyermek magánórákon vesz részt, a nagyobb hatékonyság miatt. Rolff (2008) megállapítása is ezt támasztja alá, miszerint a kedvezőbb anyagi körülmények között nevelkedő gyermekek számára van lehetőség tanórákon kívüli külön órákon is részt venni. Érdekes megemlíteni, hogy mindkét szülő komoly hiányossággént említette meg a pedagógusokkal való kapcsolattartást. Ezen a területen az intézmény pedagógusainak nyilvánvalóan fejlődni kell. Nem szabad elzárkózni az érdeklődő szülőktől, hiszen örömteli, ha a szülő kíváncsi gyermeke teljesítményére. A pedagógusoknak mindenképpen figyelembe kell venni, hogy nem minden család számára adottak azok a kommunikációs eszközök, melyek számunkra evidensek.

Érthető, hogy a pedagógusok nem szívesen adják ki a telefonszámukat, de azt gondolom, hogy ezekben az esetekben, amikor a szülők jelzik, hogy nincs más lehetőségük a kapcsolattartásra, akkor lehet kivételt tenni. Koltói (2019) megállapítását azonban az intézményben történt vizsgálat alapján megcáfolnám, miszerint a hátrányos helyzetű tanulók esetében a gyakoribb tanulási és magatartásprobléma miatt sokkal szorosabb a kapcsolat a szülők és a pedagógusok között. Jelen esetben sajnos azt kell mondanom, hogy a szülők és az iskola közötti kommunikáció nem kielégítő. Sajnálattal vettem tudomásul, hogy a hallottak alapján még mindig megtörténik, hogy egy SNI diagnózissal rendelkező tanuló nem kapja meg a neki járó kedvezményeket. Ebben az esetben is kiderült, hogy míg alsó tagozaton sokkal jobban figyelembe vették az egyéni szükségleteket, addig felsőbb évfolyamokon, kimondottan

most a gimnázium első évében ez már annyira nem fontos. Azt gondolom, hogy mindkét szülő, akivel az interjút elkészítettem lehetőségeihez mérten a legtöbbet teszi meg gyermekeiért, és nem rajtuk múlik a legtöbb esetben sikertelennek bizonyuló kapcsolattartás. Ez a két interjú mindenképpen hasznos volt számomra, hiszen rávilágított az intézmény integrációval kapcsolatos hiányosságaira.

4. Összegzés

Szakdolgozatom célja volt, hogy képet kapjak az intézmény pedagógusainak integrációhoz való hozzáállásáról, a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal kapcsolatos ismereteikről. Feltételeztem, hogy az intézmény különböző tagozatain nem egységes módon valósul meg az érintett csoportok integrációja.

A szakirodalmi áttekintésben érintettem azokat a legfontosabb témákat, melyik a kérdőívemben is helyet kaptak.

Kérdőíves kutatás segítségével mértem fel az intézmény pedagógusainak hozzáállást, véleményét a témával kapcsolatban. A legfontosabb az volt számomra, hogy munkatársaimnak mennyire fontos az adott csoportok sikeres integrációja, illetve ők, mint szakemberek miben látják a lehetőségeket, illetve a nehézségeket. Kíváncsi voltam, hogy mennyire rendelkeznek naprakész ismeretekkel a különböző kategóriákat illetően. A válaszokból kiderült, hogy több fogalom tisztázásra szorul, főleg azon pedagógusok körében, akiknek semmi kapcsolata nincs a gyógypedagógiával.

A pedagógusok válaszai alapján elmondható, hogy a többség fontosnak tartja a differenciálást, illetve nagyon sokan úgy ítélik meg, hogy az intézményen belül ez megfelelően meg is valósul. Örömmel vettem tudomásul, hogy a többség úgy ítéli meg, hogy naprakész információkkal rendelkezik a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal kapcsolatban, bár voltak olyanok is, akik saját elmondásuk szerint rendelkeznek hiányosságokkal. Azt gondolom, hogy jövőben nekik ezen a téren minden segítséget meg kell adni, hiszen csak akkor leszünk hatékonyak, ha rendelkezünk a megfelelő ismeretekkel és kölcsönösen tudjuk segíteni egymást. Képet kaptam arról is, hogy a kollégáim szerint mik azok a tényezők, amelyek hatékonyabbá tehetnék az intézményen belüli integrációt. Kiemelkedően népszerű lehetőség volt körükben a kéttanáros modell, illetve a pedagógiai asszisztensek jelenléte a tanórákon. Nagyon pozitív lenne, ha a kéttanáros modell kimondottan gyógypedagógus segítségével meg tudna valósulni, de ez a korábbiakban kifejtett gátló tényezők miatt még várat magára. Az intézményben többen is ismerik ezt a módszert, azonban ezidáig csak hallgatók bevonásával történt meg, ráadásul felsőbb évfolyamokon, ahol talán nagyobb szükség lenne rá kevésbé ismert.

A vizsgálatból kiderült, hogy az érintett gyerekcsoportok a pedagógusok elmondása alapján többször is okot adnak a tanórákon fegyelmezésre. Ezt a pedagógusok maguk oldják meg, ki sikeres, ki kevésbé. A szülők bevonását az intézmény életébe, a mindennapokba nem érzem megfelelő mértékűnek. Ezt az érzést erősítette meg bennem a szülőkkel végzett interjú is, ahol ugyancsak bebizonyosodott, hogy ezen a téren fejlődésre van szükségünk.

Összességében elmondhatom, hogy az eredmények úgy alakultak, ahogy dolgozatom elején számítottam is rá. Alsó tagozaton erősebb a tanítók tenni akarása az érintett tanulócsoporthal kapcsolatban, illetve azért a felső tagozaton is akad pár kolléga, aki érdeklődik a témával kapcsolatban, olyan jellegű továbbképzéseken vesz részt, mellyel segítheti a hátránnyal küzdő tanulókat. A gimnáziumi tagozatot lenne érdemes megcélozni, akár érzékenyítő programok keretében is, hiszen hiába az általános iskolában fordulnak elő leginkább a csoportok, előbb vagy utóbb ők is találkoznak majd velük.

Szeptembertől új munkaköröm lett, a fejlesztő munkaközösség vezetőjévé kértek fel. Azt gondolom, hogy többségi iskolában nem könnyű feladat gyógypedagógusként dolgozni, hiszen mi mindig egy kicsit más szemmel nézzük a gyerekeket. A kutatás eredményeinek fényében már körvonalazódik bennem egy elképzelés, hogy mivel segíthetném a pedagógusokat, hogy ismereteik bővüljenek a témában. Hiszen a célunk az, hogy a hozzánk érkező tanulók megkapják azt a bánásmódot, mely minden esetben igazodik az egyéni szükségleteikhez.

5. Felhasznált irodalom

Szakirodalom

1. Acs, G. (2007): Can we promote child well-being by promoting marriage? In: *Journal of Marriage and Family*, 69(5): 1326-1344. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2007.00450.x
2. Alcott, B.– Rose, P. (2015): Schools and learning in rural India and Pakistan: Who goes where, and how much are they learning? In: *Prospects*, 45(3): 345-363. DOI: 10.1007/s11125-015-9350-5
3. Altemus, M. – Sarvaiya N. – Epperson, C. N. (2014): Sex differences in anxiety and depression clinical perspective. In: *Frontiers in Neuroendocrinology*, 35(3): 320-330. DOI: 10.1016/j.yfrne.2014.05.004
4. Baier, T. – Lang, V.– Grätz, M. – Barclay, K. J. – Conley, D. C. – Dawes, C. T. – Laidley, T. – Lyngstad, T. H. (2022): Genetic influences on educational achievement in cross-national perspective. In: *European Sociological Review*, 38(6): 959-971. DOI: 10.1093/esr/jcac014
5. Bernstein, B. B. (2003): *Class, Codes and Controll*. London: Routledge.
6. Brown, S. L. (2006): Family structure transitions and adolescent well-being. In: *Demography*, 43(3): 447-461. DOI: 10.1353/dem.2006.0021
7. Brussino, O. (2020): Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs. In: *OECD Educational Working Papers*. No. 227. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/600fbad5-en
8. Chiner, E. – Cardona, M. C. (2013): Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? In: *International Journal of Inclusive Education*, 17(5): 526-541. DOI: 10.1080/13603116.2012.689864
9. Cook, L. (2004): *Co-Teaching: Principles practices, and pragmatics*. Albuquerque: New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting.
10. Csányi, Y. (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. In: *Új Pedagógia Szemle*, 44. (12) 41-50.
11. Csányi, Y. (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. 377-408.
12. Csányi, Y. (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In: Girasek János (szerk.): *Inkluzív nevelés – a tanulók hatékony megismerése. Kézikönyv a pedagógusképző*

intézmények részére. Budapest: SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. 138-163.

13. Daniele, V. (2021): Socioeconomic inequality and regional disparities in educational achievement: The role of relative poverty. In: *Intelligence*, 84:101515. DOI:10.1016/j.intell.2020.101515

14. Danis, I. – Farkas, M. – Herczog, M. – Szilvási, L. – Balázs, I. (szerk.) (2011): *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei. Biztos kezdet kötetek I.* Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

15. Eijck, K. van – de Graaf, Paul M. (1995): The effects of family structure on the educational attainment of siblings in Hungary. In: *European Sociological Review*, 11(3): 273-292. DOI: 10.1093/oxfordjournals.esr.a036364

16. Fischer, G. (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 37.(4), 254-268.

17. Gereben, F. (2004): Diagnosztika és gyógypedagógia. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia. Nevelés és Terápia*. Budapest: Medicina Könyvkiadó. 87-104.

18. Gyarmati, A. (2011): Családi-nevelési környezet és tanulói teljesítmény. A családban és a gyermekvédelmi rendszerben élő 8. és 10. évfolyamos tanulók tanulmányi kompetenciákban megjelenő különbségei. In: *Kapocs*, 10(1): 56-62.

19. Harcsa, I. (1990): A magyar gyermekek helyzete a társadalmi jelzőszámok alapján. In: Papp György (szerk.): *Jelentés a magyar gyerekek helyzetéről*. Budapest: Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma. 9-58.

20. Harmatiné Olajos, T. (2012): *Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar*. Debrecen: Didakt Kiadó.

21. Härmä, J. (2011): Low cost private schooling in India: Is it pro-poor and equitable? In: *International Journal of Educational Development*, 31(4): 350-356.

22. Hegedűs, R. (2020): *Kompetenciák – hátrányok – térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

23. Hegedűs, R. (2020): Hátrányos helyzetű gyermekek óvodai nevelése és gyógypedagógiai ellátása. In: Varga Aranka – Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2019. Neveléstudomány: Horizontok és Dialógusok. I. kötet*. Pécs: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 221-232.

24. Hegedűs, R. (2022): A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulók eredményessége. In: *Educatio*, 31(1): 113-122. DOI: 10.1556/2063.31.2022.1.9

25. Hegedűs, R. (2024): *Tanulási zavarok és iskolai teljesítmény*. Szeged: Belvedere Meridionale kiadó
26. Hercz, M. (2007): A pedagógiai értékelés gyakorlata. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. 191-214.
27. Hornby, G. (2011): Inclusive Education for Children with Special Educational Needs: A critique In: *International Journal of Disability Development and Education* 58(3):321-329. DOI: [10.1080/1034912X.2011.598678](https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598678)
28. Horvat, E. M. – Weininger, E. B. – Lareau, A. (2003): From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. In: *American Educational Research Journal*, 40(2): 319-351. DOI:10.3102/00028312040002319
29. Huang, Y. – He, M. – Li, A. – Lin, Y. – Zhang, X. – Wu, K. (2020): Personality, behavior characteristics, and life quality impact of children with dyslexia. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4): 1415. DOI: 10.3390/ijerph17041415
30. Imre, N. (2015): A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának hatása*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. 127-139.
31. Irvine, J. J. (2012): Complex Relationships Between Multicultural Education and Special Education An African American Perspective. In: *Journal of Teacher Education*, 63(4):268-274 DOI: [10.1177/0022487112447113](https://doi.org/10.1177/0022487112447113)
32. Karande, S. (2008): Current challenges in managing specific learning disability in Indian children. In: *Journal of Postgraduate Medicine*, 54(2): 75-77.
33. Karande, S. – Venkataraman, R. (2012): Self-perceived health-related quality of life of Indian children with specific learning disability. In: *Journal of Postgraduate Medicine*, 58(4): 246-254.
34. Karni-Vizer, N. (2022): Inclusive education in state religious schools: the perceptions of the teachers on inclusion. In: *International Journal of Inclusive Education*, 26(10): 1038-1052. DOI: [10.1080/13603116.2020.1772891](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1772891)
35. Kántorné Nagy, É. (2022): Módszertani javaslatok, gyakorlati tanácsok pedagógusoknak sajátos nevelési igényű gyerekeket integráló általános iskolában, tanítói szemlélettel. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 50(2-3): 129-148. DOI: [10.52092/gyosze.2022.2-3.4](https://doi.org/10.52092/gyosze.2022.2-3.4)
36. Krausz, A. (2020): Az integráció és az inklúzió elmélete és gyakorlata külföldön és hazánkban. In: *Gyógypedagógiai Szemle*. 48, 1-2. 79-98.

37. Koltói, L.– Harsányi, Sz. G. – Kovács, D. – Kövesdi, A.–Nagybányai-Nagy, O. – Nyitrai, E. – Simon G. – Smohai M. –Takács N. – Takács Sz. (2019): A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2): 86-103. DOI: 10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.6.
38. Kozma, T. (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
39. Lohmann, B. (1998): *Diszlexiások az iskolában*. Budapest: Akkord Kiadó.
40. Maddocks, D. L. S. (2020): Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (Gifted with a learning disability). In: *Gifted Child Quarterly*, 64(1): 3-18. DOI: 10.1177/0016986219886668
41. Mesterházi, Zs. (2001): A különtámogatást igénylő gyermekek szükségleteinek kielégítésére felkészült pedagógusok képzésének dilemmái. In: *Educatio*, 10(2): 255-266.
42. Mile, A. – Papp, G. (2016): Társadalmi és intézményi szintű elvárások az együttnevelést támogató gyógypedagógiai gyakorlatban. In: Tóth Péter – Holik Ildikó (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és értékteremtés világa*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 175-183.
43. Papp, G. (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és hazai szinten In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(4): 295-304.
44. Papp, G. – Schiffer, Cs. (2011): Az integrált és inkluzív nevelés hatása a pedagógusképzés egyes területein. In: *Pedagógusképzés*, 9(3-4): 45-62. DOI: 10.37205/TEL-hun.2011.3-4.03
45. Parasuraman, S. R. – Anglin, T. M. – McLellan, S. E. – Riley, C. – Mann, M. Y. (2018): Health care utilization and unmet need among youth with special health care needs. In: *Journal of Adolescent Health*, 63(4): 435-444. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2018.03.020
46. Pári, A. – Engler, Á. (2023): A testvérmintázat szerepe az ikrek iskolai végzettségének megszerzésében. In: Molnár-Kovács Zsófia – Andl Helga – Steklács János (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2022. 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség*. Pécs: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 105-115.
47. Pető, I. – Endre K. (2008): Az inklúzió és a Warnock Jelentések (1978, 2005). In: *Iskolakultúra*, 18(5-6): 112-123.
48. Poon-Mcbrayer, K. F. (2017): School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. In: *Journal of Educational Change*, 18(3): 295-309. DOI: 10.1007/s10833-017-9300-5
49. Réthy, E. (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. In: *Magyar Pedagógia*, 102(3): 281-300.

50. Réthy, E. (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Budapest: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
51. Rolff, H.-G. – Leucht, M. – Rösner, E. (2008): Sozialer und familialer Hintergrund. In: DESI-Konsortium (szerk.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim – Basel: Beltz Verlag. 283-300.
52. Saloviita, T. (2020): Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2): 270-282. DOI:10.1080/00313831.2018.1541819
53. Scanlon, G. – Radeva, S. – Pitsia, V. – Maguire, C. – Nikolaeva, S. (2022): Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. In: *Teaching and Teacher Education*, 112: 103650. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103650
54. Slee, R. (2011): *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Abingdon – New York: Routledge.
55. Strogilos, V. – King-Sears, M. E. – Tragoulia, E. – Voulagka, A. – Stefanidis, A. (2023): A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. In: *Educational Research Review*, 38: 100504. DOI: 10.1016/j.edurev.2022.100504
56. Sujbert, M. – Vajda, Zs. (2006): Együtt nevelés vagy külön nevelés? Dilemmák a másság ellátásában Európában. In: *Iskolakultúra*, 16(12): 15-27.
57. Szabó, Á. (szerk.) (2006): *Inkluzív nevelés – Projektpedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*. Budapest: SuliNova.
58. Tóth-Szerecz, Á. (2015): Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés. In: *Iskolakultúra*, 25(11): 115-120.
59. Trembulyák, M. (2022): Az együttnevelés hiányzó láncszemei. In: K. Nagy Emese – Egri Tímea – Jaskóné Gácsai Mária (szerk.): *„Értékkeremtés – Kihívások a pedagógiában, gyógypedagógiában és a tanárképzésben”*. Tanulmánykötet a XIII. Országos Taní-tani Konferenciáról. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. 278-283.
60. Vandeleur, C. L. – Jeanpretre, N. – Perrez, M. – Schoebi, D. (2009): Cohesion, Satisfaction With Family Bonds, and Emotional Well- Being in Families With Adolescents. In: *Journal of Marriage and Family*, 71(5): 1205-1219. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2009.00664.x
61. Varga, A. (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. In: *Iskolakultúra*, 23(3-4): 134-137.
62. Varga, A. (2017): Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja. In: *Educatio*, 26(3): 418-430. DOI: 10.1556/2063.26.2017.3.8

63. Vida, G. (2017): Befogadás vagy kirekesztés - Intézményválasztási és változtatási stratégiák a sajátos nevelési igény tükrében. In: *Autonómia és felelősség: Neveléstudományi Folyóirat*, 3(1–4), 81–102. DOI: [10.15170/AR.2017.3.1-4.5](https://doi.org/10.15170/AR.2017.3.1-4.5).
64. Warnock, M. (1978): *Special Educational Needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. (The Warnock Report)*. London: Her Majesty's Stationery Office.
65. Warnock, M. (2005): *Special Educational Needs: A New Look*. 11. kiadás. Philosophy of Education Society of Great Britain.
66. Westendorp, M.– Hartman, E.– Houwen, S. – Smith, J.– Visscher, C. (2011): The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. In: *Research in Developmental Disabilities*, 32(6): 2773-2779. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.05.032

Törvények és dokumentumok

1. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
2. 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
3. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
4. 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvei és Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
5. 2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyarországon Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról
6. 2021. évi LII. törvény egyes köznevelést érintő törvények módosításáról
7. Központi Statisztikai Hivatal (2023): Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékosság-típus szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html [2024.10.01.]
8. UNESCO (1994): Salamancai nyilatkozat és cselekvési terv. A sajátos nevelési igényű tanulók számára. Világkonferencia a sajátos nevelési igényű tanulók neveléséről: Elérhetőség és minőség. Spanyolország, Salamanca, 1994. június 7-10. <https://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf> [2024.10.01.]
9. UNESCO (2005): Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> [2024.10.01.]

6. Mellékletek

1. sz. melléklet: A kérdőív kérdései

1. Neme:

férfi ☐

nő ☐

2. Életkora:

.....

3. Hány éve van a pályán?

.....

4. Melyik tagozaton tanít?

alsó tagozat ☐

felső tagozat ☐

gimnáziumi tagozat ☐

szakgimnáziumi tagozat ☐

5. Milyen tárgyat tanít?

.....

6. Osztályfőnök?

igen ☐

nem ☐

7. Írja le, hogy Ön szerint mit jelent az SNI és a BTMN fogalma!

.....

.....

8. Ön szerint kik tartoznak a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjába?

sajátos nevelési igényű tanuló ☐

kiemelten tehetséges gyermek ☐

beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló ☐

hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló ☐

9. A tanítványai között van-e SNI-s, BTMN-es, vagy szociális hátránnyal küzdő tanuló?

Ha igen, melyik csoport?

SNI ☐

BTMN ☐

Szociális hátránnyal küzdő tanuló ☐

10. Értékelje egy ötfokozatú skálán, hogy mennyire tartja fontosnak az integrációt!

1-egyáltalán nem tartom fontosnak ☐

2-kevésbé tartom fontosnak ☐

3- átlagosan tartom fontosnak ☐

4- fontosnak tartom ☐

5-nagyon fontosnak tartom ☐

11. Mennyire tartja sikeresnek a kiemelt figyelmet igénylő tanulók integrációját az intézményben?

1-egyáltalán nem tartom sikeresnek ☐

2-kevésbé tartom sikeresnek ☐

3- átlagosan sikeres ☐

4- sikeres ☐

5-nagyon sikeres ☐

12. Mennyire érzi magát felkészültnek a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek oktatásával kapcsolatban?

egyáltalán nem érzem magam felkészültnek ☐

felkészült vagyok, azonban vannak hiányosságaim ☐

felkészült vagyok ☐

teljes mértékben felkészült vagyok ☐

13. Vett részt valaha integrációval kapcsolatos képzésen? Amennyiben igen, mi volt a képzés témája?

.....

14. Mennyire veszi figyelembe az érintett diákok szükségleteit, esetleges mentességeit?

sokszor nem is tudok róla, hogy kikre kell figyelnem ☐

általában nem ☐

általában igen ☐

teljes mértékben figyelembe veszem ☐

**15. Véleménye szerint hogyan válhatna hatékonyabbá az integráció az intézményben?
Többet is jelölhet!**

megfelelően kiválasztott differenciálással ☐

több olyan képzésen részt venni, melynek témája az integráció ☐

konzultálni az iskola gyógypedagógusaival ☐

kapcsolatot tartani a szülőkkel ☐

folyamatos megbeszélések a többi érintett szaktanárral ☐

team munka megvalósítása ☐

kéttanáros modell bevezetése az intézményben ☐

pedagógiai asszisztensek folyamatos jelenléte a tanórákon ☐

az iskola gyógypedagógusai által szervezett előadásokon részt venni, ahol beszélnek a tanulók pontos diagnózisáról, a segítségnyújtás lehetőségeiről ☐

16. Véleménye szerint több probléma van-e a tanórákon az SNI, BTMN, hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal?

igen ☐

nem ☐

17. Amennyiben igen, melyik csoport a leginkább érintett? Többet is jelölhet!

SNI ☐

BTMN ☐

hátrányos/halmozottan hátrányos helyzetű tanulók ☐

18. Amennyiben a 16. kérdésre „igen” a válasz, csak akkor válaszoljon! Milyen formában nyilvánulnak meg a tanórai problémák? Többet is jelölhet!

többet beszél ☐

agresszív viselkedést mutat ☐

figyelme elterelődik ☐

nehezebben éli meg a kudarcot ☐

19. Hogyan kezeli Ön az ilyen helyzeteket? Egyet jelöljön!

elbeszélgetés a tanulóval ☐

elbeszélgetés a szülővel ☐

szóbeli figyelmeztetés ☐

írásbeli figyelmeztetés ☐

2.sz. melléklet: Interjúk

Interjú egy halmozottan hátrányos helyzetű szülővel

Köszönöm, hogy válaszaival segíti a munkám! Azzal kapcsolatban szeretnék ma beszélgetni Önnel, hogy mit gondol a gyermeke helyzetéről az iskolában, mennyire veszik figyelembe a pedagógusok a nehézségeket, mennyire tud könnyen kommunikálni a pedagógusokkal.

Az első kérdésem az lenne, hogy hányadik osztályos a gyermeke?

Igazából az összes gyermekem ide jár. Vagyis csak egy, a többinek a gyámja vagyok, mivel én nevelem őket születésük óta. A Pécsi utcai iskolába járnánk, de mivel az bezárt, így ide lettünk körzetesek. Nekünk nagy segítség, hogy busszal viszik-hozzák a gyerekeket. Én is és a férjem is dolgozunk, nem tudnánk ezt minden nap megoldani. Jelenleg az 1., 5., 7. és a 8. évfolyamon tanulnak a gyerekek.

Mi a véleménye az iskoláról?

Eleinte kicsit aggódtam, hogy hogyan fogadják majd el a gyerekeket, hiszen mi más helyen élünk, ami sok embernek elképzelhetetlen. De összességében elmondhatom, hogy nem nagyon volt emiatt vita, a gyerekek szeretnek ebbe az iskolába járni. Sok barátjuk van, szerencsére nem közösítik ki őket.

Jól tudom, hogy rendelkeznek szakértői véleménnyel?

Igen, mindannyian papírosok. De azt nem tudom megmondani, hogy melyiküknek melyik tárgy nem megy. Általában egyik sem megy igazán jól nekik. Annyit tudok, hogy rendszeresen járnak kiscsoportos foglalkozásokra, ahol nagyon jól érzik magukat, írnak, olvasnak, sokat játszanak, ott többet beszélgetnek velük.

Mit mondanak a gyerekek, mennyire veszik figyelembe azt, hogy nekik papírjuk van?

Általában ezzel nincs probléma. Legalábbis a gyerekek itthon nem panaszkodnak. Olyan szokott előfordulni, hogy egy-egy dolgot nem tudnak időben befejezni. Szóbeli javításra pedig nem mindig van lehetőség.

Mennyit tanulnak otthon a gyerekek?

Sokan lakunk a házban, szinte mindig hangzavar van. A fiatalabbak napközisek, ott elkészülnek a házi feladatok, a nagyobbakkal azonban már más a helyzet. Ha van egy nagyobb dolgozat, arra megpróbálnak elvonulni, felkészülni, de a kisebbek nem mindig hagyják őket. Mindegyik gyerekről elmondható, hogy kettes, hármas tanulók. A legkisebb másodszorra járja az 1. osztályt. Kapunk segítséget, egy tanító néni minden héten jön tanulni a kisebbekkel, néha a

nagyobbak is bekapcsolódnak. Jó lenne, ha a nagyobbak mehetnének különórákra, kémiából, fizikából, de sajnos ezt anyagilag nem engedhetjük meg magunknak.

A nagyobbaknak milyen terveik vannak a továbbtanulással kapcsolatban?

Nagyon szeretném, ha mindannyian valami olyan szakmát tanulnának, amivel jól kereshetnek majd. De egyre nehezebb őket rávenni a tanulásra. A nagyok meg gyakran mondják, hogy ha 16 évesek lesznek, abbahagyják az iskolát. De ezt mi nagyon nem szeretnénk.

Mennyire tud róla, ha probléma van az iskolában? Akár tanulással, akár magatartással kapcsolatban.

Az osztályfőnökök nem igazán keresnek. Sajnos a Krétába eszköz híján nem tudok belépni, pedig tudom, hogy ott látnám a gyerekek jegyeit, illetve ha valamelyikük kap beírást. Nehéz elérni őket. Többben csak emailben fogadják a megkereséseket, a telefonszámukat nem adják meg. Más felületen nem nagyon van lehetőségem elérni őket, csak telefonon, így nekem a kapcsolattartás kicsit nehézkes.

Véleménye szerint mivel tudná segíteni az iskola a hatékonyabb kommunikációt, problémamegoldást?

Az iskola egyre több programot szervez, amire a szülők is mehetnek. Ezt egy nagyon jó kezdeményezésnek gondolom, hiszen itt találkozhatunk a szaktanárokkal, osztályfőnökökkel. Szívesen hallanék akár havonta egyszer a gyerekekről, nekem mindenképpen könnyebb lenne, ha a pedagógusok keresnének meg, mert mint említettem, nem állnak rendelkezésre informatikai eszközök. Sokszor a találkozás időpontjának megbeszélése is nehézkes, mert mire én végzek a munkában, a pedagógusok már nincsenek az intézményben. Számomra a legegyszerűbb megoldás az lenne, ha telefonon tudnék velük beszélni.

Köszönöm a válaszait!

Interjú egy diszlexiás, diszgráfiás tanuló édesanyjával

Köszönöm, hogy válaszaival segíti a munkám! Azzal kapcsolatban szeretnék ma beszélgetni Önnel, hogy mit gondol a gyermeke helyzetéről az iskolában, mennyire veszik figyelembe a pedagógusok a nehézségeket, mennyire tud könnyen kommunikálni a pedagógusokkal.

Az első kérdésem az lenne, hogy hányadik osztályos a gyermeke?

Ebben a tanévben kezdte meg a 9. osztályt. Elsős kora óta ide jár, negyedik osztály után a nyolcévfyomás gimnáziumba nyert felvételt.

Jól tudom, hogy rendelkezik szakértői véleménnyel?

Igen, negyedik osztályos korában küldték el vizsgálatra, akkor állapították meg neki a diszgráfiát és a diszlexiát. Én már korábban láttam, hogy baj van. A családban van is szakember, ő is mondta, hogy küldjük el, de az osztályfőnök azt mondta, még várjunk vele. De végül csak megkapta a diagnózist.

Mennyire veszik figyelembe ezeket a diagnózisokat?

Alsóban még figyeltek rá. Felsőben egyre több volt emiatt a konfliktus, a gimnáziumban meg szinte egyáltalán nem foglalkoznak vele.

Miben nyilvánultak meg ezek a konfliktusok?

Többször előfordult, hogy azért kapott rosszabb jegyet, mert nem tudták elolvasni az írását. Nem értem, hogy ilyenkor miért nem kérdezik meg szóban? Egyébként neki is sokkal könnyebb lenne, mert sokszor a saját írását sem tudja elolvasni. Nagyon sokat tanulok vele itthon, matematikából, nyelvből külön tanárhoz jár. Minden figyelem ráirányul, hiszen ő az egyedüli gyereke.

Meglátszik ez a teljesítményén?

Nem. Pontosan azért, mert az esetek többségében arra lenne szüksége, hogy inkább szóban kérdezzék meg. Így is nagyon önbizalomhiányos, amikor becsúszik egy rosszabb jegy egy olyan dolgozatra, amire rengeteget készültünk, motiválatlan lesz. És megmondom őszintén, én sem mindig tudok már neki olyat mondani, amitől felvidulna. Mert ezt sokszor igazságtalannak érzem. Hiszen ott van a papírjában, hogy milyen mentességek, könnyítések járnak neki. Akkor vegyék is figyelembe!

Mentességgel is rendelkezik?

Igen, a helyesírás értékelése és minősítése alól felmentése van. Ezzel szemben mindig akadnak olyan pedagógusok, akik emlékeztetik rá, hogy mennyire csúnyán ír.

Próbált már beszélni az érintett pedagógusokkal?

Igen, többször is kerestem őket. Ideig-óráig változnak a dolgok, van olyan, hogy egy dolgozatban neki két feladattal kevesebbet kell megoldania, de ez nem mindig segítség. És ez csak néhány tantárgy esetén fordul elő. A többen úgy nem veszik figyelembe az egyéni sajátosságait.

Előfordul-e, hogy gond van a magatartásával?

Sosem volt rá jellemző, hogy ne viselkedjen. Én inkább szomorúnak, motiválatlannak látom a sok kudarc miatt, ami éri. Sokszor úgy megy be az iskolába egy-egy dolgozat előtt, hogy szorong. Ilyenkor fáj a feje, hányingere van.

Miben látja a megoldást ezekre a problémákra?

Jó lenne, ha a pedagógusok tisztában lennének vele, hogy melyik tanulónál mire kell figyelniük. Illetve ha nyitottabbak lennének, az sokat segítené. Nagyon nehéz időpontot egyeztetni a pedagógusokkal, ami mindenkinek megfelel. De én attól sem zárkózom el, ha emailben, vagy a Krétán keresztül vitatjuk meg a gondokat. Mostanában sok program van az iskolában, amin részt tudok venni szülőként. De nagyon furcsának találom, hogy ilyen családi nap-jellegű rendezvényem a gyerekem tanórai teljesítményéről beszéljek. Több személyes találkozási lehetőség a pedagógusokkal, szerintem ez lenne megfelelő.

Köszönöm a válaszait!

7. Nyilatkozatok

NYILATKOZAT

szakdolgozat nyilvános hozzáféréséről és eredetiségéről

A hallgató neve:	Szabó-Fehér Katalin
A Hallgató Neptun kódja:	AEHQZP
A dolgozat címe:	Integráció a köznevelésben: Az integráció megvalósulása a Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnáziumban
A megjelenés éve:	2024
A konzulens intézetének neve:	Neveléstudományi Intézet
A konzulens tanszékének a neve:	Gyógypedagógiai Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott szakdolgozat egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlant állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkor szellemi tulajdon-kezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumába. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után

nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumában.

Kelt: 2024 év november hó 4. nap



Hallgató aláírása

NYILATKOZAT

Szabó-Fehér Katalin (név) (hallgató Neptun azonosítója: AEHQZP) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a szakdolgozatot áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő védésre javaslom / nem javaslom¹.

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem^{*2}

Kelt: Kaposvár, 2024. november 04.


belső konzulens

¹ A megfelelő aláhúzendő.

² A megfelelő aláhúzendő.