



Tanulási korlátokkal élő tanulók az integrált oktatásban

Készítette: Tóth Sára

Belső konzulens: Demeter Gáborné PhD

IV. évfolyam, nappali munkarend



Magyar Agrár - és Élettudományi Egyetem

Kaposvári Campus

gyógypedagógia szak

Tanulási korlátokkal élő tanulók az integrált oktatásban

Belső konzulens: Demeter Gáborné PhD
adjunktus

Készítette: Tóth Sára

Neptun-kód: AZF6OV

nappali tagozat

Intézet/Tanszék: Neveléstudományi Intézet

Kaposvár

2023

Tartalomjegyzék

<i>1. Bevezetés</i>	<i>1</i>
1.1. Témaválasztás indoklása.....	1
1.2. Problémafelvetés	1
1.3. Kutatás célja, kutatási kérdések.....	2
<i>2. Szakirodalmi áttekintés</i>	<i>3</i>
2.1. Tanulási korlátok.....	3
2.2.1. Az integráció fogalma.....	4
2.2.2. Az integráció típusai.....	5
2.3. Az integráció megvalósulása.....	6
2.3.1. Az integráció feltételei.....	6
2.3.2. Az integráció megvalósulásának lehetőségei.....	10
<i>3. Kutatás</i>	<i>13</i>
3.1. Kutatás célja.....	13
3.2. Kutatási eszközök	13
3.2.1. Kutatásmódszertan bemutatása	13
3.2.2. Kutatási kérdések:.....	14
3.3. A kutatás eredményeinek bemutatása	15
<i>4. Összegzés</i>	<i>31</i>
<i>Köszönetnyilvánítás</i>	<i>34</i>
<i>5. Irodalomjegyzék:</i>	<i>35</i>
<i>6. Ábrajegyzék</i>	<i>36</i>
<i>SZAKDOLGOZAT TARTALMI KIVONATA</i>	<i>38</i>
<i>Nyilatkozat</i>	<i>39</i>

1. Bevezetés

1.1. Témaválasztás indoklása

A tanulási nehézség, tanulási zavar, illetve a tanulási akadályozottság egymáshoz közel, de mégis oly távol álló fogalom.

A három fogalmat sokszor egymás szinonimájaként használják, de elkülöníthető kategóriákról van szó. (Virág, Dudok, Szabó, 2019) Mindhárom tanulási korlát más-más tünetegyüttesekkel jelenik meg, és a fejlesztésük is különböző ellátást, kezelési módot igényel. (Virág, Dudok, Szabó, 2019)

A tanulási nehézséggel, illetve zavarral élő tanulók általában integráltan tanulnak, de sok tanulásban akadályozott gyermek is megtalálható az együttnevelésben.

Az integráció sok előzetes felkészülést igényel a tanulási korlátokkal élő gyermekek, fiatalok nevelésére-oktatására. Nemcsak az intézménynek, azok dokumentumainak, hanem a pedagógusoknak, szülőknek és a tipikusan fejlődő gyermekeknek is fel kell készülniük az integrációval kapcsolatos nehézségekre.

A többségi intézményben nevelő-oktató munkát végző pedagógusoknak szüksége lehet tanítási módszereik megváltoztatására, mely megnehezítheti számukra a mindennapi tanórákra való felkészülést.

1.2. Problémafelvetés

A tanulás eredményessége az iskolai sikeresség egyik fontos mutatója. A tanulási korlátokkal élő gyermekek diagnosztizálására sokszor későn kerül sor. A diagnózishoz való eljutásig a tanulók sokszor túl vannak egy bukáson, egy pótvizsgán, vagy éppen egy osztályozóvizsgán is.

Az a tanuló, amely a tanulási korlátai miatt állandóan rosszabbul teljesít, kudarcélményeket fog átélni, amely az önértékelésének csökkenéséhez vezet, hiszen „másnak” fogja érezni magát, mint a többiek. Ezért is fontos tudni, hogy *„nagy szerepe van a pedagógusoknak a tanulási zavarok felismerésében, megfelelő kezelésében, hiszen a tanár–diák kapcsolat jelentősen befolyásolja a diák hozzáállását a tanuláshoz.”* (N.Tóth, 2015)

Ezek alapján úgy gondolom fontos megemlíteni, hogy a tanulási zavar, nehézség, illetve az akadályozottság felismerésében hatalmas szerepet játszik a pedagógus is. Fontos, hogy felfigyeljen arra, hogy ha egy tanuló nem úgy teljesít, nehezebben érti meg a feladatot vagy esetlegesen több idő kell neki a feladat megoldásához, hiszen fennállhat a lehetősége, hogy

tanulási korlátokkal küzd. Sok szakirodalom boncolgatja ezt a témát, hiszen vitathatatlanul nagyjelentősége van annak, hogy miként kerülnek felismerésre ezen nehézségek a gyermek életében. Vida Gergő 2017-es tanulmányában arra keresi a válaszokat, hogy miként válik a tanulási zavar diagnózisa stigmává. Vida Gergő szerint: *„az SNI státusz egyre inkább hátrányos megkülönböztetés alapja; míg korábban előnnyel járt a felvételi eljárásokon, ma már sok helyen kizáró ok.”* (Vida, 2017)

„Ennek okai változatosak, de köztük van egy nagyon fontos: a sajátos nevelési igényűgyermekek vélt teljesítményével kapcsolatos bizalmatlanság, melynek forrása a tantárgyimentesítések és megsegítések hibás értelmezéseinek sora.” (Vida, 2017)

1.3. Kutatás célja, kutatási kérdések

Kutatásomban hasonló kérdésekre is választ szeretnék kapni, minthogy milyen arányban fordul elő tanulási korlátokkal, BTMN-nel, SNI-vel élő tanuló a többségi iskolákban, illetve, hogy milyen nehézségeket von maga után a pedagógusok számára a tanulási korlátokkal élő tanulók együttnevelése tipikusan fejlődő társaikkal.

Az integráció során a pedagógusok bizonyára kénytelenek megváltoztatni az eddig használt módszereiket, eszközeiket, melyek a tipikusan fejlődő gyermekek esetében hasznosnak bizonyultak. Szükség lehet számukra különböző tanfolyamokra, önfejlesztésekre, vagy szakmai segítségre is, fejlesztő pedagógus és gyógypedagógus társaiktól.

Kutatásomban szeretnék választ kapni olyan kérdésekre, hogy változtattak-e tanítási módszereiken, illetve ezen módszerek megváltoztatása, miként nehezítette meg a mindennapjaikat, milyen formában kaptak, vagy esetleg nem kaptak segítséget tapasztalt kollégáiktól.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. Tanulási korlátok

A tanulási nehézség, tanulási zavar és a tanulási akadályozottság egy mindennapi jelenség. Egyre több gyermek él ezen diagnózisokkal, mely nagyban megnehezíti a gyermek, a szülők, a pedagógusok, illetve a közösségek mindennapjait is. Az integrált oktatás azonban lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulási korlátokkal élő tanulók egy oktatási intézménybe járjanak a tipikusan fejlődő társaikkal. Az oktatási intézményekben a tanulási korlátokkal élő diákok fejlesztésének feladata általában a gyógypedagógusok, illetve fejlesztő pedagógusok feladata. Mindemellett a tanulási korlátokkal élő gyermekek egy bizonyos része szegregált intézményben is tanulhat.

A tanulási nehézség (BTMN – beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség) egy ideiglenes kórkép, mely tünetei közé tartozik a különböző kultúrtechnikák nehezített megtanulása, az iskolában lévő tanulási gyengeség, esetlegesen eredménytelenség, mely magatartásproblémákat is okozhat. A problémakör hátterében állhat a gyakori iskolaváltás vagy hiányzás is, a nem megfelelő gondozás, hátrányos szociális helyzet, hosszas, elhúzódó betegségek, családi válságok, azaz a gyermek környezetéből fakadó nehézségek. (Mesterházi, Szekeres, 2021)

A tanulási nehézség tünetei javíthatóak differenciált fejlesztéssel, az iskolai teljesítmény nyomon követésével, a tanulási motiváció kialakításával, illetve a szülők és a pedagógusok együttműködésével.

A tanulási zavar a tanulási korlátok következő foka, mely a tanulás egyes részterületein jelenik meg jellemzően. Különösen jellemző az írás, olvasás, matematika és a beszédtanulás területén lévő tanulási eredménytelenség. Ide tartoznak a diszgráfiával, diszlexiával, diszkalkulkiával, hiperaktivitással és még számos kórképpel élő tanulók.

A tanulási zavar kezelésében rendkívül fontos a korai felismerés, amely már óvodáskorban lehetséges. A korai felismerést követően fejlesztő foglalkozások, speciális terápiák alkalmazása indokolt. A tanulási zavar a fejlesztések és terápiák ellenére is egy hosszútávon tartó probléma, amely komplex fejlesztés hatására az iskolai teljesítmény és a tanulási motiváció javulását eredményezheti. A tanulási zavarral élő gyermekek, fiatalok oktatása Magyarországon integráltan történik. (Vida, 2021)

A tanulási zavar abban különül el a tanulási nehézségtől, illetve akadályozottságtól, hogy a sikertelenség csak egyes tantárgyakat érint, ez az állapot azonban irreverzibilis, azaz

visszafordíthatatlan. A tünetek terápiával, fejlesztéssel csökkenthetők, de nem szüntethetők meg. (Bolla, 2012)

A tanulási akadályozottság (Betegségek Nemzetközi Osztályozása diagnosztikus adattár alapján, F70-es kóddal rendelkező gyermekek) az iskolában szinte minden tantárgyban átfogóan és tartósan jelentkező elmaradás. Jellemző a lassú feladatvégzés, a beszéd lassabb fejlődése, a diszpraxiás tünetek. A tanulási akadályozottsággal élő tanulók értelmileg akadályozottsággal élnek. A tanulási zavarral, illetve akadályozottsággal élő gyermekek sajátos nevelési igényűek.

A tanulási akadályozottság egy kisebb mértékű központi idegrendszeri sérülés és/vagy tartósan hátrányos szociális környezet miatt kialakult neurológiai érés lassulása. (Mesterházi, Szekeres, 2021)

A tanulási akadályozottság hosszan tartó, intenzív fejlesztéssel és terápiával részben kompenzálható. A minél korábban megkezdett rendszeres és komplex segítségnyújtás esetén a tanulási fejlődés képessége és javuló tanulási eredmények várhatóak. A tanulási akadályozottsággal élő fiatalok továbbtanulása általában speciális szakiskolákban lehetséges. (Mesterházi, 2006)

„A tanulási nehézséget, a tanulási zavart és a tanulási akadályozottságot összefoglaló néven tanulási korlátoknak nevezzük.”

2.2. Integráció fogalma, típusai

2.2.1. Az integráció fogalma

A tanulási korlátokkal élő tanulók egyaránt tanulhatnak szegregált, és integrált intézményekben.

Míg korábban a lemorzsolódás jelensége egyfajta természetes szűrőként funkcionált, addig napjainkban egyre inkább afelé tartanak az oktatási tendenciák, hogy a nehezen tanuló, tanulási korlátokkal élő gyermekek számára is biztosítsák a megfelelő tudás elsajátítását. (Fejes, Szenczi, 2010)

Az integráció lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulási korlátokkal élő tanulók egy oktatási intézménybe járjanak tipikusan fejlődő társaikkal. A cél, a tanulási korlátokkal élő gyermekek

elkülönítése helyett a gyermek kortársaival alakuló kapcsolatok erősítése. (Csányi, Perlusz, 2001)

A tanulási korlátokkal élő tanulók integrálása számos előnnyel jár. Fontos azonban megemlíteni, hogy az előnyök megvalósulásához, az integrációnak kedvező körülmények között kell zajlania. (Horváth, 2004)

Előny, hogy a gyermeket nem kell abból a szociális közegből kiszakítani, amelyben eddig élt, a szülőknek nem jelent anyagi, illetve fizikai terhet, hogy a gyermekét messzire szállítja, vagy kollégiumba adja.

Az oktatási intézményekben a tanulási korlátokkal élő diákok fejlesztésének feladata általában a gyógypedagógusok, illetve fejlesztő pedagógusok feladata, de egyaránt mindennapi kihívásokat jelenthet a pedagógusok és diákok számára a tanulási korlátokkal élő gyermekekkel való együttnevelés.

Az integráció célja vitathatatlanul a fogyatékosággal élő személyek együttnevelése tipikusan fejlődő társaikkal. Az integrációs törekvések esetén fontos megemlíteni, hogy az iskolai integráció nem merül ki annyiban, hogy a gyermekek egy intézményben tanulnak. A tanulási korlátokkal, fogyatékosággal élő tanulók számára speciális feltételekre van szükség. (Bánfalvy, 2009) Az iskolákban, amelyek részt vesznek az integrációban, gyakran találkozhatunk azzal, hogy nem valósulnak meg ezek a szükséges speciális feltételek, mint a tárgyi környezet, az adekvát pedagógiai módszerek, a pedagógiai tudás és a környezet elfogadó attitűdje. (Bánfalvy, 2009)

Az együttnevelés, az egyéni különbségekre figyelő differenciálás megvalósítása komplex oktatáspolitikai, szervezeti változásokat igényel. (Halász, 2004)

Az integrált nevelés egyfajta eszközként is értelmezhető a későbbi cél, a társadalmi integráció elérése érdekében. Az együttnevelést az esélyteremtés és az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének eszközeként is elismerhetjük. (Mesterházi, 2002)

Fontos azonban megemlíteni, hogy létezik olyan fogyatékoság, melynél az arra szakosodott intézményben a gyermek számára sokkal megfelelőbb ellátásban részesülhet. Ezért az integrációt nem lehet célul kitűzni minden fogyatékosággal élő gyermek számára. (Mesterházi, 2002)

2.2.2. Az integráció típusai

A sajátos nevelési igényű gyermekek többségi iskolában történő elhelyezése önmagában nem jelent valódi integrációt. (Csányi, Perlusz, 2001) Ha a pedagógus elfogadja az osztályban a

tanulási korlátokkal élő gyermek jelenlétét, de speciális segítségben nem részesül, azt csak spontán integrációnak nevezzük. (Csányi, Perlusz, 2001)

Az integrált nevelés kapcsán beszélhetünk lokális, szociális és funkcionális integrációról.

Az integráció legmagasabb szintjeként az inkluzív (befogadó) nevelést értjük. Az inklúzió esetében voltaképpen teljesen más pedagógiai szemlélettel, hozzáállással találkozhatunk. (Csányi, Perlusz, 2001)

Az inklúzió arra törekszik, hogy megfontolja és átalakítsa az intézményi tanterv szervezeti kereteit és feltételeit, hogy a tanulók megfelelő, speciális szükségletekkel való oktatását biztosítani tudja. (Bánfalvy, 2008)

Az inkluzív iskolában cél, hogy az intézményben tanuló valamennyi tanuló egyéni szükségleteit, ezáltal megfelelő haladását képes legyen biztosítani, támogatni. Az inkluzív szemléletben működő nevelés-oktatás tiszteletben tartja a tanulók között felmerülő egyéni különbségeket, illetve azokra épít. (Schiffer, 2008)

Az inkluzív nevelés mindazok mellett, hogy a gyermek egyéni szükségleteire épít, szociálisan is befogadja őt, amely meglátásom szerint a diszkrimináció csökkentésében, esetleges megszüntetésében is fontos szerepet játszhat.

Az inkluzív nevelés a diszkrimináció elleni küzdelem fontos eleme, hiszen az inklúzió során nemcsak a pedagógusok, a nevelőtestület és az intézményi dokumentumok képesek alkalmazkodni a tanulási korlátokkal élő tanulókhöz, hanem a tipikusan fejlődő tanulók, illetve szüleik is.

Az integráció hatékony megvalósításával kapcsolatban összességében elmondható, hogy nemcsak a tanulási korlátokkal élő gyermek szükségleteinek kellő kielégítésére kell törekedni, hanem az intézmény szemléletmódjának megváltoztatására is összpontosítani kell.

2.3. Az integráció megvalósulása

2.3.1. Az integráció feltételei

Magyarországon gyakran találkozhatunk a lokális integrációval. Ebben az esetben egy többségi általános iskola épületében megtalálhatóak úgynevezett speciális csoportok, osztályok, melyeket elsősorban a tanulásban akadályozott tanulók alkotnak. A mindennapi tevékenységek során van lehetőség a gyermekek közötti interakció kialakulására, hiszen szünetekben, ünnepeken, vagy éppen az ebédelés során találkozhatnak egymással. A lokális integráció

esetében azonban gyakran megállapítható, hogy a gyógypedagógus és a tantestület tagjai között kevéssé vagy egyáltalán nem valósul meg az együttműködés. (Csányi, Perlusz, 2001)

A többségi intézményekben oktató pedagógusokról összességében megállapítható, hogy „nem tudnak mit kezdeni” a tanulási korlátokkal élő, speciális szükségleteket igénylő gyermekekkel, tanulókkal. (Hoffmann, 2014)

Az integráció sikerességének megvalósulásához több feltételnek is teljesülnie szükséges. (Fischer, 2009)

Fischer az integráció sikerességéhez szükséges feltételeket két kategóriába sorolja, objektív, illetve szubjektív kategóriákba. Fischer szerint az objektív kategóriába sorolhatók a különböző segédeszközök, taneszközök, valamint az akadálymentesítés, amelyek speciálisan nyújtanak segítséget a tanulási korlátokkal élő gyermekek, fiatalok számára. (Csányi, 2000; Fischer, 2009) Az integráció során elengedhetetlen egy olyan a tanterem, amely ösztönzi a tanulókat, ahol az eszközök elérhetőek, a padok és a székek szabadon mozgathatók, ezzel az aktuális helyzethez rendezve, ahol akár többféle munkaformában folyhat a tanulás. (Mesterházi, Szekeres, 2021)

Fischer 2009-ben megjelent tanulmánya szerint a sikeres integrációhoz szükséges, illetve elengedhetetlen szubjektív feltétel a befogadó intézmény pedagógusának a személyisége, attitűdje. Hiszen Fischer szerint az integráció lehet sikeres, különböző objektív feltételek, taneszközök, anyagi feltételek szegényesebb volta mellett, de a szubjektív feltétel, a pedagógus személyisége elengedhetetlen az integráció megvalósításához. (Fischer, 2009) A többségi intézményekben oktató pedagógusok felkészültsége, pedagógiai-szakmai kompetenciái, akarata, illetve szándéka nélkül viszont nem valósulhat meg a sikeres integráció. (Fischer, 2009)

Az integráció megvalósulásában a pedagógusnak kiemelt szerepe van. A viselkedésével, illetve a hozzáállásával, főként az intellektuális képességzavarral élő gyermekek felé – hozzájárul a modellkövetés elvéhez, modellként funkcionál a gyermekek, fiatalok számára. (Fischer, 2009)

Fischer továbbá hozzáteszi azt is, hogy gyógypedagógiai támogatás, tájékoztatás és segítségnyújtás nélkül az integráció szinte megoldhatatlan kihívást jelent az integráló, befogadó intézmény számára. (Fischer, 2009)

Az integráció sikeres létrejöttében nem csak azon objektív és szubjektív feltételeknek kell megvalósulni, melyeket az anyagi feltételek és a pedagógus személye biztosít, hanem a tanulók oldaláról is teljesülnie kell az elfogadás, együttműködés feltételeinek.

Nem felejthetjük el azt sem, hogy az integrálni kívánt gyermek ugyanolyan fontos tényezője a befogadás, illetve együttnevelés sikerességének. Nemcsak a gyermek fogyatékoságának típusa

az, amely megnehezíti, vagy éppenséggel megkönnyíti az integrációt, hanem maga a gyermek személyisége is. (Fischer, 2009)

Egy kiegyensúlyozott, extrovertált gyermek integrációja mindenképp nagyobb eséllyel válik sikeressé. Ahhoz azonban, hogy a tanulási korlátokkal élő gyermek integrációja sikeresnek bizonyulhasson – a pedagógus és a gyermek személyisége mellett – szükség van az osztálytársai és csoporttársai empátikus hozzáállására is. (Fischer, 2009)

Horváth Miklós szerint az integráció egyik alapvető feltétele az, hogy az érintettek egyaránt akarják a befogadást. Szerinte a segítő tényezők bárhol kiépíthetőek, illetve a gyermek integrálható, abban az esetben, ha a szükségletei kielégítést nyernek. (Horváth, 2004)

Horváth Miklós 2004-es tanulmányában összefoglalta, hogy 1996-ban a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán milyen ajánlások készültek a tanulási korlátokkal élő gyermekek integrálására.

A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola dolgozói az alábbi feltételeket határozták meg, melyek segítik az integráció sikerességét:

I. *A tanterem:*

Az integrációban részt vevő osztályok számára olyan tantermet volna szükséges kialakítani, melyben különböző és változatos terek kialakítására van lehetőség. Ideális lehet asztalcsoportok, önálló padok – egyéni munkához igazodva -, illetve olvasósarok kialakítása is.

Fontos megállapítani, hogy ezek a leírások egy optimális állapotot közvetítenek, mely anyagi helyzettől függően szerényebb körülmények közt is megvalósítható. (Horváth, 2004)

II. *A csoportok, osztályok nagysága:*

Az optimális osztálylétszám körülbelül 20 fő.

III. *A tanulás szervezése:*

Az integráló osztályokban feltétlenül szükség van a differenciálás alkalmazására. A differenciált tanulásszervezési formák mellett, az integráló osztályokban, csoportokban kiváló eredményekkel alkalmazhatóak továbbá a nyitott tanulási formák is.

A nyitott tanulási formák közé tartozhat például a szabad tanulás, a projekt-oktatás, heti terv szerinti tanulás, vagy a műhelymunka is.

IV. A tanulók értékelése:

A tanulók értékelése során két lehetőségük van a pedagógusoknak. Az első lehetőség, ha a gyermekeket megszokott módon, osztályzat formájában értékelik.

A pedagógusok másik lehetősége viszont a tanulók szöveges értékelése az egyes tantárgyakból.

A szöveges értékelés pedagógiai szempontból humánusabb, illetve fejlesztési célhoz jobban illeszkedő lenne, azonban ehhez szükséges lenne, hogy az osztályban tanuló valamennyi gyermek ezt az értékelésfajtát kapja az osztályzatok helyett.

V. Taneszközök, segédeszközök:

A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola dolgozóinak javaslata szerint az integráltan tanuló atipikusan fejlődő gyermekeknek, ugyanazon taneszközökkel lenne ideális dolgozniuk, mint tipikusan fejlődő társaiknak.

Ajánlatos továbbá a speciális taneszközök beszerzése, de ezeket az eszközöket a tipikusan fejlődő gyermekek, fiatalok számára is elérhetővé kéne tenni.

2.3.2. Az integráció megvalósulásának lehetőségei

Napjainkban az eddig említettek mellett, az integráció igen sokféle módon valósulhat meg, a személyi és tárgyi feltételek függvényében. Létezik olyan intézmény, ahol a kéttanáros modell segítségével, van, ahol kooperatív technikák alkalmazásával, máshol viszont kisebb létszámú osztályok létrehozásával tartják megvalósíthatónak az integrációt. (Horváthné, 2006)

Azt viszont fontos megemlíteni, hogy az együttnevelés – az integráció – nem valósítható meg csupán frontális oktatási módszerekkel, ez kizárólag a módszerek megváltoztatásával lehetséges. (Csibi, 2017)

2.3.2.1. Differenciálás fajtái, lehetőségei

A frontálisan alkalmazható oktatási módszerek mellett az integrációban szükség van a differenciálás alkalmazására is.

A differenciálás többféleképpen valósulhat meg az oktatás keretein belül. A differenciálás létrejöhet úgy, hogy a pedagógus azonos tananyaggal dolgozik, de egyénileg segítséget nyújt azon gyermek(ek) számára, aki(k)nek szükséges.

A pedagógus továbbá differenciálhat feladatok és tevékenység szintjén is. A feladatok szintjén történő differenciálás során megtörténhet a feladatok mennyiségének egyénre szabása, vagy a feladat utasításának differenciálásával is.

A tevékenység szintjén megvalósuló differenciálás elsősorban speciális eszközök használatával valósul meg. Ezek az eszközök lehetnek tankönyvek, munkalapok, auditív és/vagy vizuális eszközök és a pedagógus által készített szemléltető eszközök egyaránt.

A differenciálás teljesülhet továbbá a munkavégzés ütemében is, például amikor egy-egy tanuló több időt kap a feladat megoldására.

A differenciálás megvalósításának egy további lehetősége lehet a szociális keretek szerinti differenciálás, azaz a változatos munkaformák alkalmazása. (egyéni munka, csoportmunka, páros munka, kooperatív csoportmunka)

Differenciálás megtörténhet még tanulási stílus szerint, illetve az értékelésben is. A tanulási stílus megválasztásánál figyelembe kell venni a tanulók egyéni tanulási technikáit. Lehet olyan tanuló, aki auditív vagy vizuális módon tanul, van, aki csoportban, van, aki egyedül szeret, és lesz olyan is, aki csendben, vagy éppen háttérzajban szeret tanulni.

A differenciált oktatás egy további fajtája a differenciált rétegmunka, melynek során a képességek alapján csoportosítják a tanulókat. A differenciált rétegmunka alkalmazása azonban nagy körültekintést, illetve felkészülést jelent a pedagógusok számára. (Csibi, 2017) A differenciált rétegmunka során elengedhetetlen a tanuló megismerése, egyéni szükségleteinek ismerete. A differenciálás ezen formájának alkalmazása során helyet kaphat az egyéni, a páros, de a csoportmunka is. (Csibi, 2017)

A hatékonyság és sikeresség növelése érdekében szükség van a differenciált foglalkoztatás és a korszerű tanítás-és tanulásmódszertani eszközök alkalmazására a nevelő- oktató munka során.

2.3.2. Az integráció megvalósulásának lehetőségei

Az együttnevelés, integráció során kialakítandó pedagógiai környezet legfőbb tényezője a különböző személyi feltételek megteremtése. (Mesterházi, Szekeres, 2021) A pedagógiai tényező mellett további fontos jellemző a gyermek-és tanulónépeség összetétele. (Mesterházi, Szekeres, 2021) A pedagógiai feltételek megteremtése mellett, egyaránt fontos az

atipikusan fejlődő tanulók kirekesztés nélküli elfogadása, amelyben nagy szerepet játszik a tipikusan fejlődő gyermekek empátiája, attitűdje. Ha ezek mind megvalósulnak, az egy befogadó környezetet feltételez, illetve eredményez. (Mesterházi, Szekeres, 2021)

Az integráció hatékony megvalósítását segítheti a többségi iskolákban oktató-nevelő pedagógusok számára a gyógypedagógus kollégával való együttműködés. Ez megtörténhet különböző konzultációk alkalmával, szakmai kapcsolat fenntartásával, de egy jól működő példája lehet a kéttanáros modell is. A kéttanáros modell során a gyógypedagógus egy osztályon belül dolgozik a többségi intézményben tanító pedagógussal. A kéttanáros modell nagyon hatékony módja lehet az integrációnak, azonban sajnos kevés intézmény rendelkezik megfelelő személyi feltételekkel a modell megvalósításához.

Egy valami azonban minden intézményben közös elem, ami az integráció működtetéséhez szükséges, az pedig a pedagógusok attitűdje. (Horváthné, 2006)

Az integráció sikeressége függ az osztályban tanító szaktudásától és munkába fektetett energiájától is. (Tóth, 2011) A pedagógusok motivációja hozzájárul ahhoz, hogy miként képesek a tantárgy, illetve a tananyag adottságait felhasználni a tanulási korlátokkal élő gyermekek hatékony neveléséhez-oktatásához.

Ahogy a nevelő-oktató munka sok színterén, úgy a gyermekek szocializációs képességeinek elsajátítása során is kulcsfontosságúak a pedagógus személyi kompetenciái, illetve attitűdje. (Horváthné Zilahy, 2007) A nevelő-oktató munkája során előnyére válhat, ha jó kapcsolatteremtő-képességgel bír, ha jó szervező, tájékozott, intelligens és tud lelkesen irányítani. Ha viszont a személyes adottság és megfelelő attitűd, hozzáállás nem társul megfelelő szakmai készségekkel, képességekkel - bármilyen kiváló pedagógusról legyen is szó- számos nehézségbe fog ütközni nevelő-oktató munkája során. (Horváthné Zilahy, 2007)

Egy befogadó, nyitott környezetben elengedhetetlen, hogy a pedagógus ismerje a tanulókat. Ismernie kell a tanulók tanulási szokásait, tanulási stílusát, illetve legyen kellő információja arról, hogy a gyermek milyen környezetben, melyik csatornán képes a leghatékonyabban tanulni. (Mesterházi, Szekeres, 2021)

Horváthné Zilahy Ágnes 2007-es tanulmányában a következő személyi kvalitások komponenseit emeli ki, melyek elengedhetetlenek a pedagógus attitűdjében az integráció megvalósulásához: empátia és problémaérzékenység, hitelesség, elfogadó attitűdjével egy nyílt közösség teremtésének képessége, megfelelő kommunikáció, illetve partneri kapcsolat kialakításának képessége a gyermekekkel, szülőkkel, kollégákkal.

Horváthné Moldvay Ilona 2004-ben három többségi általános iskola pedagógusainak attitűdjét vizsgálta az integrációval kapcsolatban. A vizsgálat módszereként egy kérdőíves technikát, attitűdvizsgálatot alkalmazott. A kérdőív 27 kérdésből állt, melyből öt negatív megfogalmazásban szerepelt, a torzítás csökkentése érdekében. (Horváthné, 2006)

Horváthné Moldvay Ilona a kutatásban 164 pedagógus által kitöltött kérdőív adatait dolgozta fel. Horváthné tanulmányából kiderül, hogy a pedagógusok nagy része nincs tisztában azzal, hogy intézménye integrál-e tanulókat, illetve, hogy az általuk tanított diákok ebbe a kategóriába tartoznak-e. (Horváthné, 2006) Ez a kutatás is alátámasztja azt a tényt, miszerint a pedagógusok nagy része nem rendelkezik kellő speciális ismerettel az együttnevelésről. A kutatás eredményeként elmondható, hogy a vizsgált 164 pedagógus attitűdje az integrált neveléssel kapcsolatban inkább elfogadó. Azonban a speciális ismeret hiánya egyaránt megállapítható a kutatás eredményeként.

A 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve jogszabályként irányelvet biztosít a pedagógusok számára, hogy miként szükséges oktatni és nevelni a sajátos nevelési igényű gyermekeket. Azt azonban mégsem ismerteti, hogy milyen mennyiségű és mélységű speciális kompetenciára lehet szüksége az integrált nevelésben, oktatásban tanító pedagógusoknak. (Vida, 2017)

Az általános iskolák mindegyikében, de legfőképp az integráló intézményekben oktató-nevelő munkát végző pedagógusoknak szükséges a tanulási korlátok kialakulásának, megjelenési formáinak, a pszichológiai hátterének, illetve a különböző diagnózisok fennállása során szükséges pedagógiai eljárások ismerete. (Mesterházi, 2002)

Mesterházi szerint ezen ismeretek elsajátítása elengedhetetlen a megfelelő pedagógiai attitűd kialakításához. „A pedagógiai gyakorlat megváltoztatásával a nehézségek elkerülhetők.” (Mesterházi, 2002)

3. Kutatás

3.1. Kutatás célja

A gyermekek, tanulók körében a tanulás eredménye sokszor az iskolai sikeresség mutatója. A tanulási korlátokkal élő tanulók gyakran kudarcot vallanak az iskolai oktatásban, ha nem kapnak megfelelő speciális segítséget.

Napjainkban az integráció/együttnevelés egyre nagyobb szerepet kap a tanulási korlátokkal élő gyermekek, fiatalok oktatásában.

Az integráció lehetőséget nyújt az atipikusan fejlődő gyermekek számára arra, hogy kortársaikkal együtt nevelkedjenek, és megfelelő kapcsolatot alakítsanak ki. Ehhez azonban az intézményben dolgozóknak és tanulóknak is megfelelő attitűddel kell rendelkezniük.

A többségi iskolákban dolgozó pedagógusok számára nehézséget jelenthet az atipikusan fejlődő gyermekek oktatása, hiszen nem minden esetben rendelkeznek a nevelésükhöz- oktatásukhoz szükséges speciális ismeretekkel.

Kutatásomban választ szeretnék kapni olyan kérdésekre, hogy milyen korszerű tanulás- és tanításmódszertani eszközöket ismernek a többségi általános és középiskolában tanító pedagógusok, illetve, hogy módszereiket miként sajátították el, volt-e szükségük bármely tanfolyamra, külső segítségre az ismereteik megszerzéséhez.

Az atipikus fejlődésű gyermek integrált nevelése nemcsak a tanulási korlátokkal élő gyermek és szülei számára nehéz, hanem a gyermeket és családot körülvevő közösség mindennapjait is megnehezítheti az alkalmazkodás. A kutatás kérdései kiterjednek továbbá a tipikusan fejlődő gyermekek, fiatalok hozzáállására az integráció témaköréhez.

3.2. Kutatási eszközök

3.2.1. Kutatásmódszertan bemutatása

A kutatásom módszerének a kérdőíves formát választottam, amelyet a Google Forms online felületén készítettem el. A kérdőív kitöltésére pedagógusokat kértem meg, akik többségi iskolákban tanítanak, de tanítanak tanulási korlátokkal élő tanulókat is.

Ennek a megvalósításához különböző pécsi, Baranya vármegyei, ill. Somogy vármegyei intézményeknek küldtem el a kérdőívet, illetve az ismerőseimet hívtam segítségül. Így meglátásom szerint több nézőpontot megismerhettem az integráció témakörével kapcsolatban, hiszen sokféle közegből kaptam a válaszokat.

A kérdőív kitöltése teljesen anonim, a pedagógusok névtelenül osztották meg tapasztalataikat.

Az általam elkészített vizsgálat egy kvalitatív kérdőív alapú kutatás. Célom volt minél jobban körbejárni az integráció különböző célcsoportokra való hatásának a kérdéskörét. Szerettem volna megismerni, hogy egy adott célcsoportra miként rónak nehézséget az integráció tényezői a mindennapokban és miként ítélik meg az integráció lehetőségeit, illetve limitációit a saját nézőpontjuk szerint. Kérdőívemet többségi intézményben alkalmazásban álló pedagógusokkal töltettem ki, de az atipikusan fejlődő tanulókra irányuló kérdések is megjelentek, hiszen tudni szerettem volna, hogy a pedagógusok mellett, rájuk miként hat az integráció.

A kutatás nem reprezentatív, hiszen az online kérdőívvel csak a pedagógusok egy részének a véleményét sikerül kikérdezni, nem a teljes pedagóguspopulációt, továbbá az ország különböző pontjairól kaptam válaszokat, így a mintavétel részben véletlenszerű volt.

A kérdőív 19 kérdésből áll. A kérdőív első pár kérdése különböző szocio-demográfiai adatokra kérdez rá, mint a nem, lakóhely és az életkor. Ezen kérdéseket fontosnak tartottam kutatásom tervezésekor, hiszen kíváncsi voltam található-e valamely összefüggés az integrációval kapcsolatos tájékozottság, felkészültség, illetve a lakóhely vagy az életkor között.

A kérdőívet 30 pedagógus töltötte ki, így az elemszám a statisztikai próbák elvégzéséhez nem volt elegendő, azonban ismerve a kérdőív limitációit az eredmények alapján mégis lehetővé teszi mértéktartó következtetések levonását. Az adatok elemzése és a diagramok elkészítése Microsoft Office programcsomag segítségével történt.

3.2.2. Kutatási kérdések:

1. „Az Ön neve:”
2. „Az Ön életkora:”
3. „A település, ahol Ön tanít:”
4. „Hány éve dolgozik pedagógusként? (Az idej tanévet is beleértve.)”
5. „Mely tagozaton/tagozatokon tanít?”
6. „Mégközelítőleg hány tanulási korlátokkal élő gyermeket tanít?”
7. „Milyen jellegű tanulási korlátokkal élő gyermekeket tanít?”
8. „Ön szerint az iskola, ahol Ön tanít, kellően felkészült a tanulási korlátokkal élő gyermekek oktatására?”
9. „Milyen munkaformákat alkalmaz a leggyakrabban az alábbiakban felsoroltak közül?”

10. „Az előző kérdésben felsorolt munkaformák közül melyik az az egy, amelyiket a leggyakrabban alkalmazza, és miért?”
11. „Ön milyen gyakran alkalmazza az alábbi segédeszközöket a tanórákon?”
12. „A fent említetteken kívül, Ön milyen segédeszközöket alkalmaz még a mindennapokban?”
13. „Ön szerint mennyire valószínű meg a differenciálás egy osztályon belül?”
14. „Alkalmazza Ön a differenciálás bármely típusát?”
15. „Ha az előző kérdésre igennel válaszolt, Ön a differenciálás mely típusait használja?”
16. „Mennyire nehezítette meg a tanórákra felkészülést a tanulási korlátokkal élő gyermek jelenléte? Volt kitől szakmai segítséget kérnie?”
17. „Az osztályban tanuló többi diák mennyire elfogadó egymással?”
18. „Miként hatott, az Ön véleménye szerint, az osztályban tanuló többi diákra a tanulási korlátokkal élő gyermek jelenléte?”
19. „Ön mit gondol, mennyire hatékony az integráció a többségi iskolákban? Miért?”

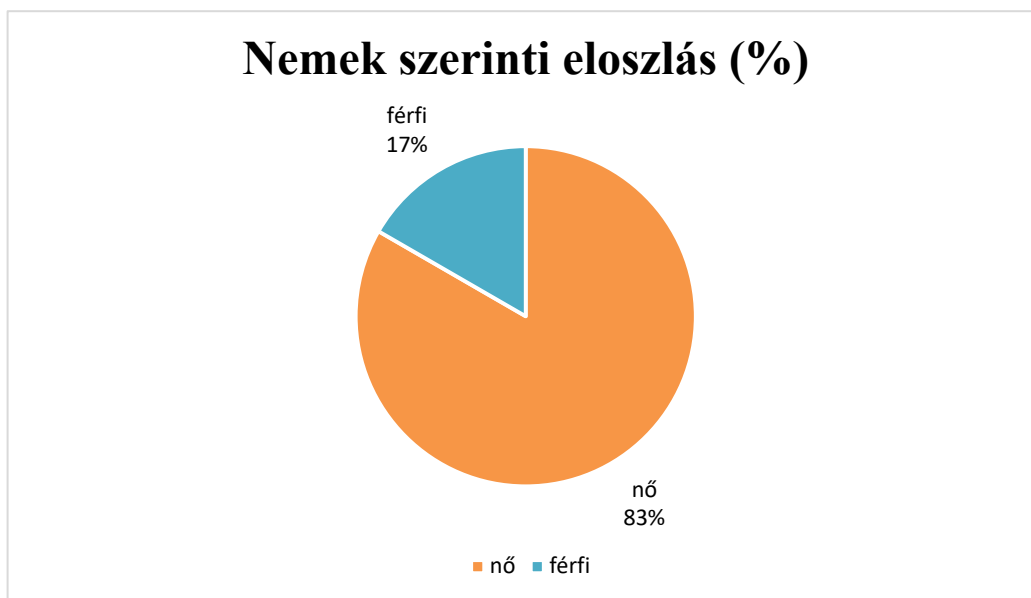
A kérdések között zárt és nyitott kérdések egyaránt megtalálhatóak. A kérdőívben pontosan 10 zárt, illetve 9 nyitott kérdés található.

Míg a zárt kérdések legnagyobb előnye, hogy a válaszok egyértelműek és könnyen feldolgozhatók, úgy a nyitott kérdések megválaszolásánál előfordulhatnak nem értékelhető válaszok is. Ennek tudatában is úgy gondolom, hogy a nyitott kérdések megválaszolásával teljesebb képet kaphatok kutatási kérdéseimről, nagyobb teret enged az egyéni vélemény megfogalmazásának, ami segít pontosabb képet festeni az integráció nehézségeiről. Az értékelhetőség és a szemléltethetőség érdekében a nyitott kérdésekre érkezett válaszokat esetenként címkézési technikával csoportosítottam és a dolgozatban ezeket az adatokat mutatom be.

3.3. A kutatás eredményeinek bemutatása

A kérdőív célcsoportja a többségi intézményekben oktató pedagógusok voltak, akik tanítanak tanulási korlátokkal élő gyermekeket, fiatalokat.

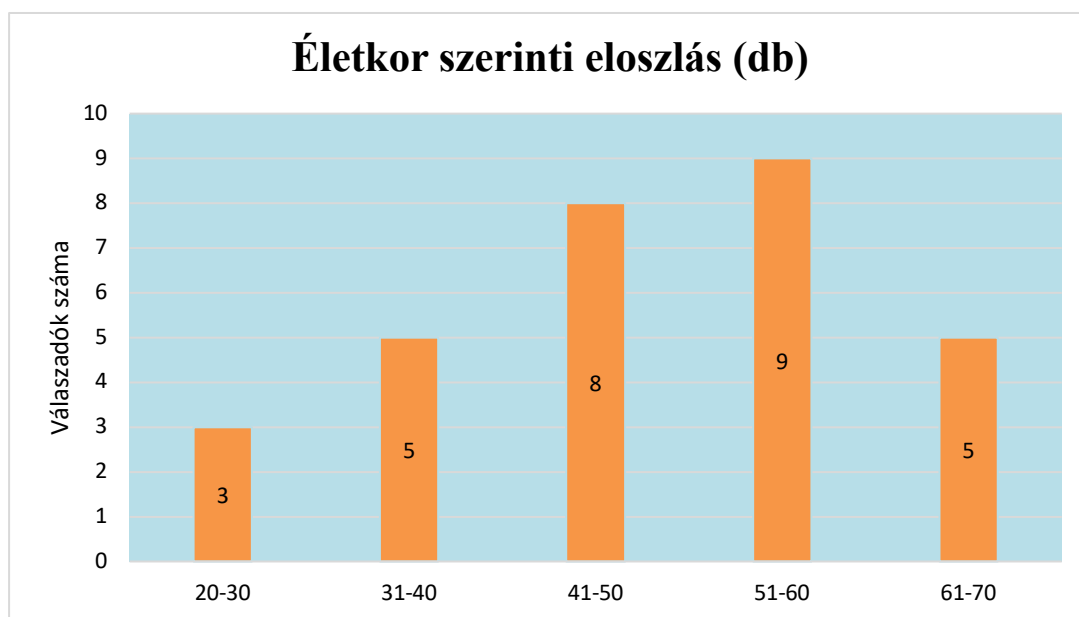
Az első demográfiai jellegű kérdés a kitöltők nemek szerinti megoszlását célozta.



1. ábra: A válaszadók nemek szerinti eloszlása

A válaszadók 83%-a nő, és csupán 17%-a férfi. Számszerűsíthető, hogy a 30 kitöltő közül 25 nő, 5 pedig férfi.

A következő kérdésben a célcsoport életkorára kerestem a választ, mely változatos eloszlást mutat, de többségben a 40 év feletti pedagógusok adtak választ a kérdéseimre.



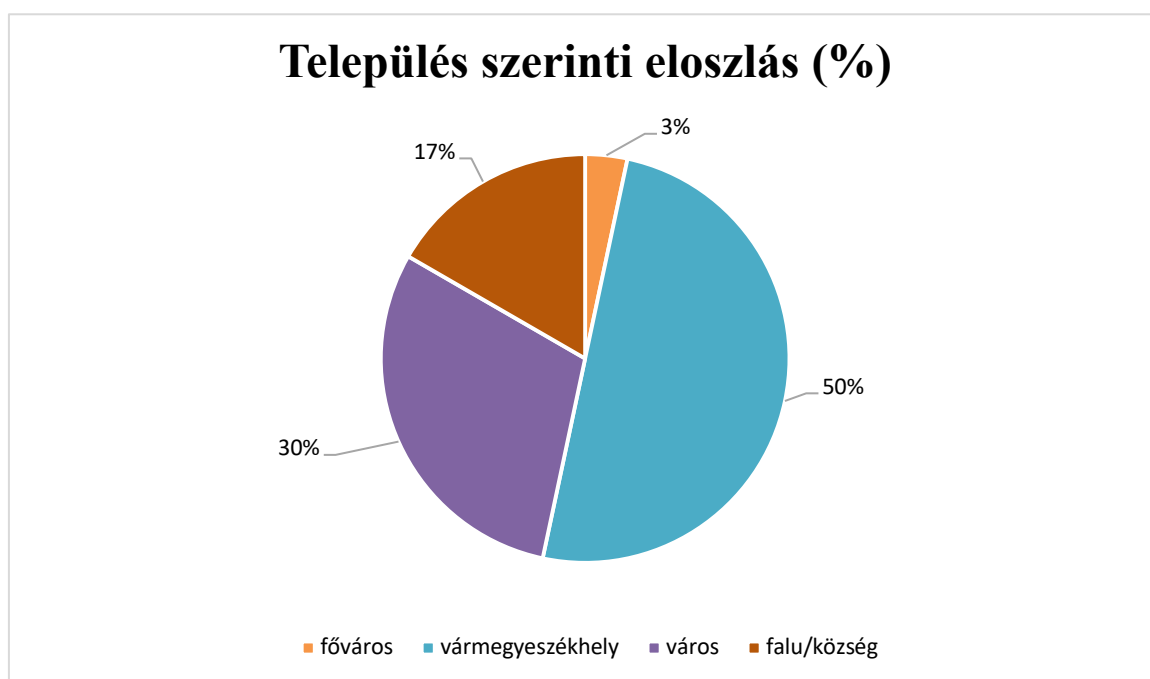
2. ábra: A válaszadók életkor szerinti eloszlása

Mint az a diagramon is jól látszik, a legtöbben az 51 és 60 év közötti pedagógusok vannak, de szorosan követi őket a 41 és 50 év közöttiek csoportja. 20-30 év közötti pedagógusokból csupán 3 személy töltötte ki a kérdőívet, míg 31-40, és 61-70 éves korosztályból 5-5 személy. Mivel a kutatásom mintavétele véletlenszerű volt, így a válaszadók

életkor szerinti eloszlása sem reprezentatív. Azonban fontosnak tartom megemlíteni, hogy az ismeretségi körömben, akik szintén kitöltötték a kérdőívet, többségében 40 év feletti pedagógusok találhatók. Eredményeim egybevágnak az országosan is tapasztalható trendekkel, miszerint a pedagógus társadalom jelentős részét az 50. életévüket betöltött személyek alkotják: Eredményeim megerősítik a napjainkban tapasztalható „előregedő pedagógustársadalom” tendenciáját.

A kutatásom során választ szerettem volna kapni továbbá olyan szocio-demográfiai kérdésekre is, mint hogy a válaszadók milyen típusú településen oktatnak, illetve, hogy az intézmények milyen személyi, tárgyi és környezeti feltételekkel rendelkeznek az integráció megvalósításához.

Mivel a kérdőívet több pécsi intézménynek is továbbítottam, ezért várható volt az eredmények közt a vármegyeszékhelyen tanítók többsége.

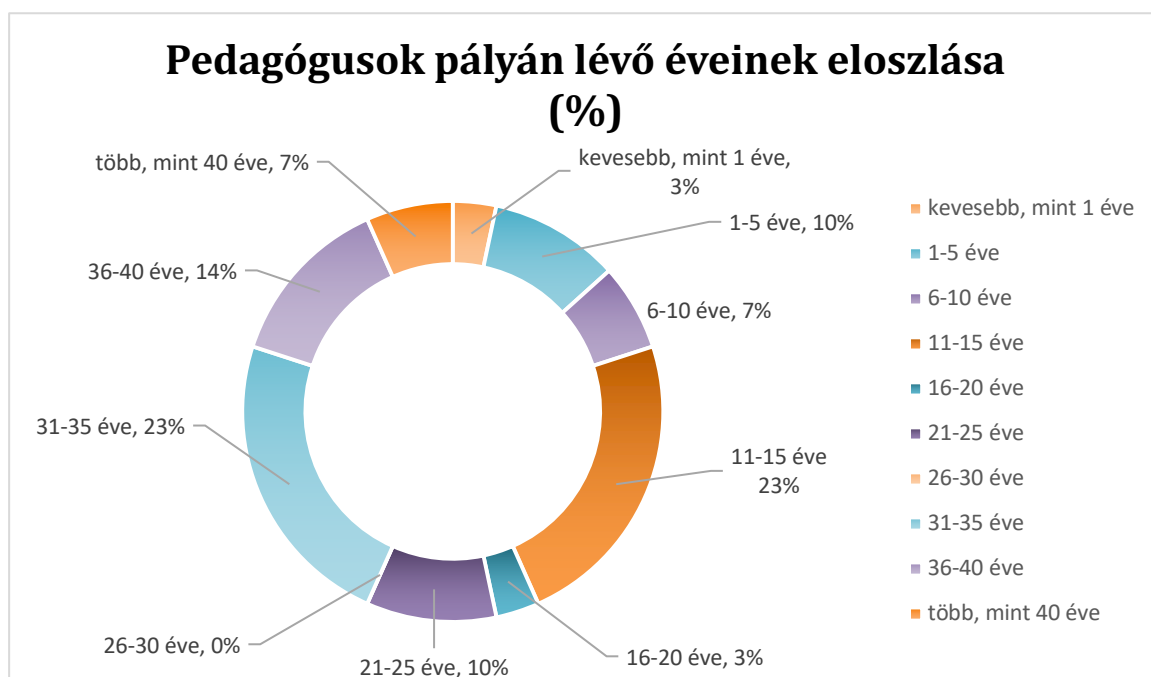


3. ábra: A pedagógusok munkahelyének település szerinti eloszlása

A harminc válaszadóból 15 személy vármegyeszékhelyen, 9 személy városban, 5 fő faluban/községben, egy fő pedig a fővárosban tanít.

Megkérdeztem továbbá a válaszadóktól azt is, hogy hány éve dolgoznak pedagógusként. Választ szerettem volna kapni többek között arra, hogy a szakmai tapasztalat megkönnyíti-e, ha igen, miként könnyíti meg a tanulási korlátokkal élő gyermekek foglalkoztatását, illetve, hogy a

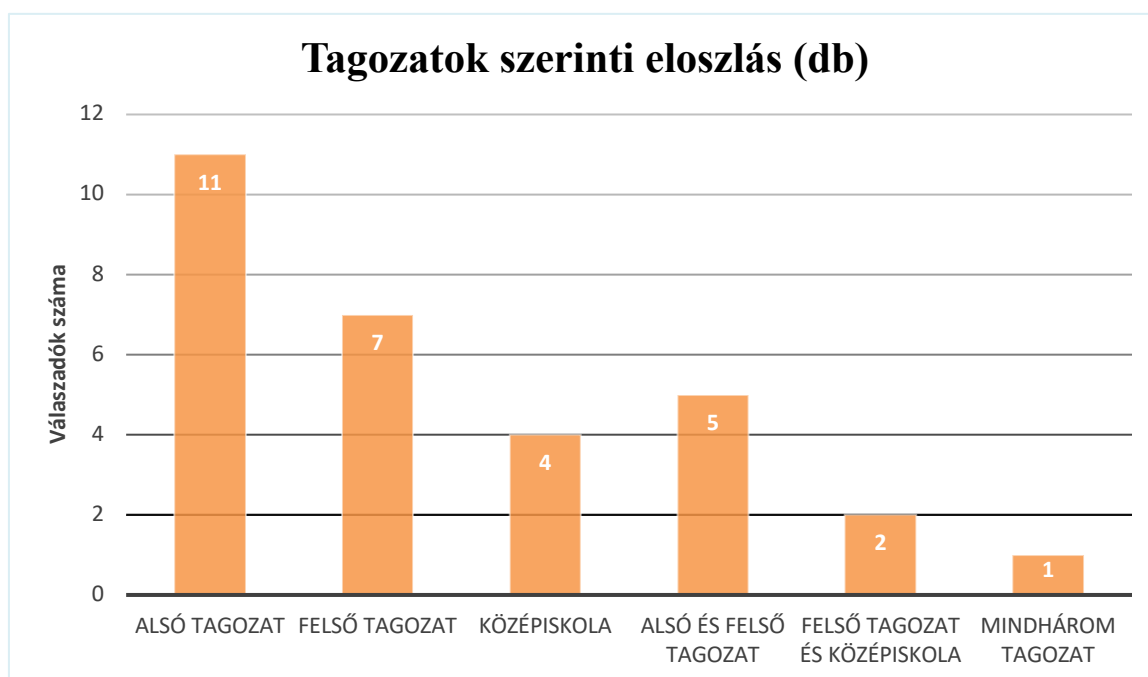
fiatal pedagógusok képzetesebbek-e idősebb társaiknál, vagy könnyebben megugorják-e az eléjük gördülő akadályokat.



4. ábra: A pedagógusok pályán lévő éveinek eloszlása

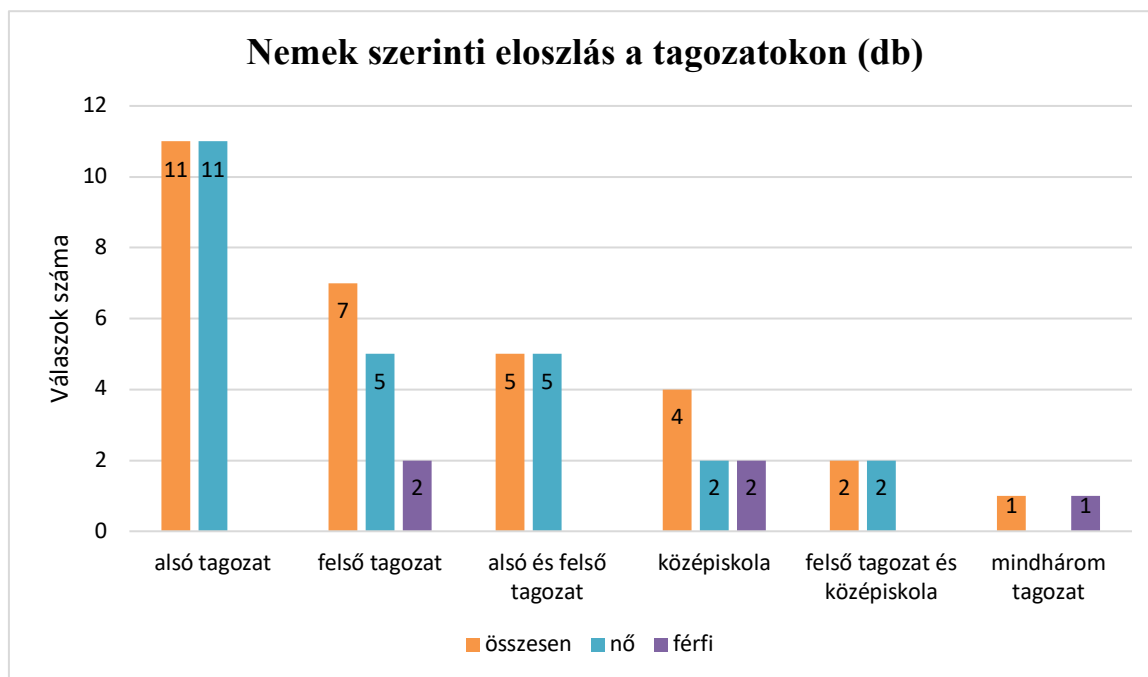
A megkérdezett pedagógusok többsége immár több, mint 30 éve pedagógus, de a kitöltők között ugyanolyan nagy számban fordult elő a 11-15 éve pedagógusként dolgozók aránya is. Őket követi a 36-40 éve a pályán lévő pedagógusok, majd pedig az 1-5 éve, illetve a 21-25 éve a pályán lévőek. A több, mint 40 éve, illetve a 6-10 éve pedagógusként dolgozó válaszadók aránya csupán 7%, azaz 2-2 fő. A kérdőívet egy olyan személy töltötte ki, aki kevesebb, mint egy éve dolgozik pedagógusként, illetve nem töltötte ki egy olyan személy sem, aki 26-30 éve lenne a pályán. Ezen kérdés válaszai alapján is elmondható, hogy a többségben a 40 év feletti pedagógusok jelentek meg a válaszadók között, hiszen legtöbbször több, mint 30 éve a pályán dolgozik. Eredményeim egybevágóan az országosan látható pedagógus társadalmat érintő előregedési tendenciákkal.

Kutatásomból továbbá kiderült az is, hogy a válaszadók mely iskolai tagozatokon tanítanak: alsó tagozat, felső tagozat vagy középiskola.



5. ábra: Tagozatok szerinti eloszlás

Mint az oszlopdiagramon is jól kivehető, a megkérdezett 30 ember közül, a legtöbben, vagyis 11-en alsó tagozaton tanítanak. Ezt követi a felső tagozat, az alsó és felső tagozat együttesen, a középiskola, majd a felső tagozat és középiskola együttesen. Mindhárom tagozaton a megkérdezettek közül csupán egy személy tanít. Az eredmények alapján fontos megjegyezni, hogy a több tagozaton tanító pedagógusok aránya több mint 25%.



6. ábra: Nemek szerinti eloszlás a tagozatokon

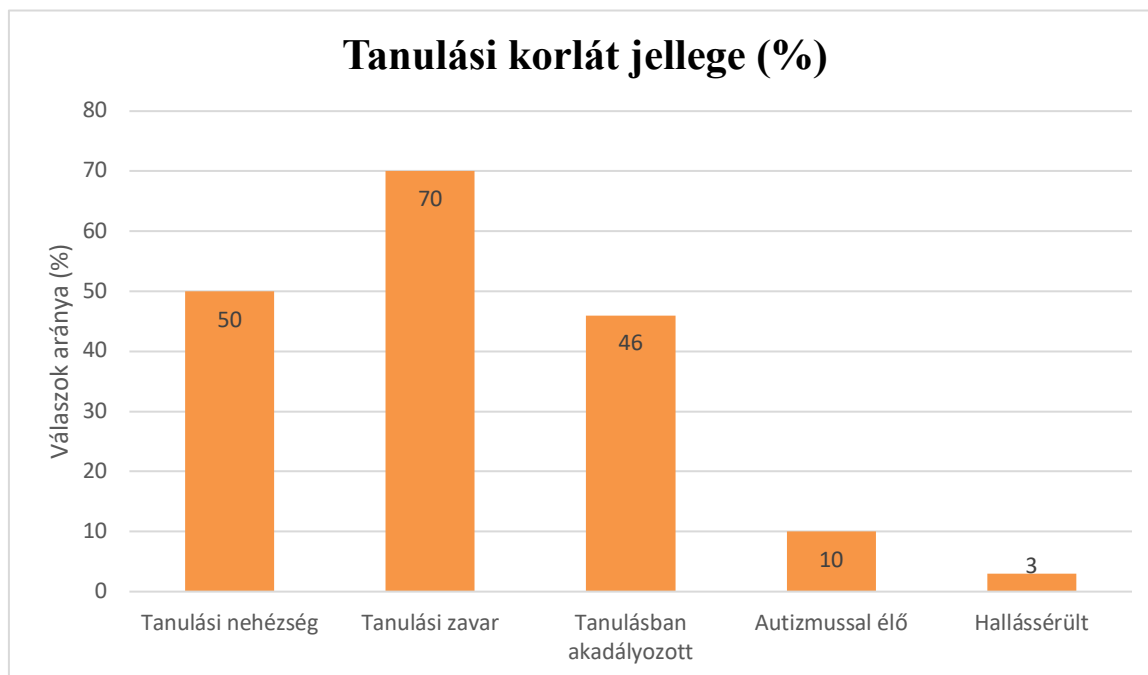
Továbbá fontosnak tartom kiemelni, hogy az a személy, aki mindhárom tagozaton tanít, egy tanári pályája elején járó, 20 és 30 év közötti férfi tanár. Mindezekmellett ő az egyetlen férfi, aki alsó tagozaton tanít. A válaszadók között a csak alsó tagozaton tanító pedagógusok mindegyike nő. Az alsó tagozaton jellemzően alacsony számban fordulnak elő férfi tanárok, amelyet a kutatásom is igazol. Felső tagozaton, illetve középiskolában viszont megnő az arányuk. (Frank, Thun, 2012)

A kérdőív következő kérdésére („Mégközelítőleg hány tanulási korláttal élő gyermeket tanít?”) változatos válaszok érkeztek.

Voltak olyan válaszadók, akik két gyermeket, de többen akár 20-30 tanulási korláttal élő gyermeket oktatnak. Az összes megkérdezett, összesítve 300 tanulási korláttal élő gyermeket lát el. Az eredmények átlagát tekintve egy pedagógusra tíz tanulási korláttal élő tanuló jut, ami a többségi iskolákban viszonylag magas számnak tekinthető. Meglátásom szerint, ha egy pedagógusra kevesebb tanulási korláttal élő tanuló jut, megkönnyítheti számukra a felkészülést, azokkal a pedagógusokkal szemben, akik akár 20-30 tanulási korláttal élő tanulót oktatnak, bár nyilvánvalóan ez a létszám több osztály tanulóinak összesítését jelenti. Ha egy pedagógusra kevesebb tanulási korláttal élő gyermek jut, a pedagógus már ismerheti az adott gyermekek, tanulók képességeit, illetve a számukra is megfelelő tanítástechnikai módszereket. Ha viszont egy pedagógusra esetenként 20-30, vagy ennél is több tanulási korláttal élő gyermek jut, az nagyban megnehezítheti a felkészülést, hiszen minden tanórára plusz

feladatokkal kell készülnie, illetve sok időbe telhet az is, hogy minden gyermek egyéni képességeit megismerje.

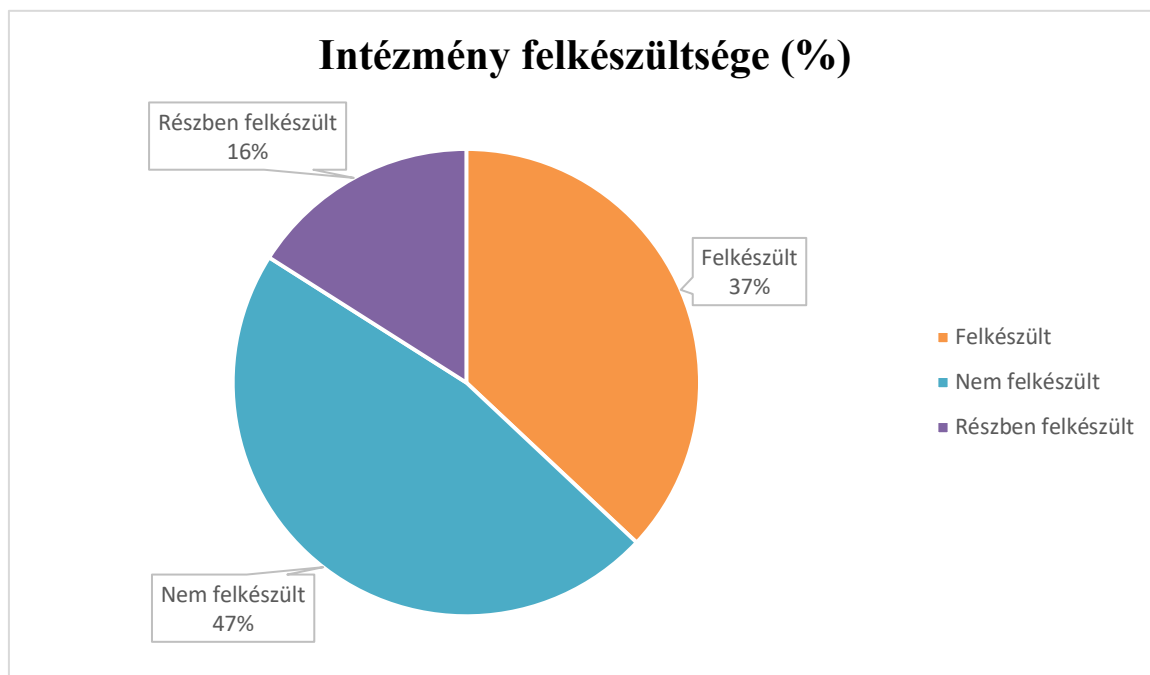
A megkérdezettek továbbá válaszoltak arra a kérdésre is, hogy milyen jellegű tanulási korlátokkal élő gyermekeket tanítanak.



7. ábra: Tanulási korlátok jellege

A válaszadók többsége legfőképp tanulási zavarokkal élő gyermekeket oktat, de a tanulási korlátok másik két típusa, a tanulási nehézséggel, illetve a tanulásban akadályozottsággal élő tanulók is nagy számban jelen vannak az integrált nevelésben-oktatásban. Négy válaszadó, további két fogyatékoság típust felsorolt, amelyekkel az általuk tanított gyermekek együttélnek. Három pedagógus tanít autizmus spektrum zavarral élő gyermekeket, illetve egy pedagógus hallássérült gyermeket, aki hallókészülék segítségével éli a mindennapjait. Véleményem szerint az integráció szempontjából kiemelt jelentősége van, hogy az adott gyermek milyen fokú nehézségekkel küzd. Fontos megjegyezni, hogy a tanulásban akadályozott tanulók esetén egészen más módszertan alkalmazása lehet célravezető, mint egy kevert specifikus tanulási zavarral küzdő tanuló, vagy például egy autista tanuló esetében.

Mivel kutatásomban választ szeretnék kapni az integrált nevelés-oktatás nehézségei miatt felmerülő kérdésekre, ezért fontosnak tartottam megkérdezni, hogy az intézmény, amelyben a válaszadó pedagógusok tanítanak, mennyire felkészült a tanulási korlátokkal élő gyermekek ellátására.



8. ábra: Intézmény felkészültsége

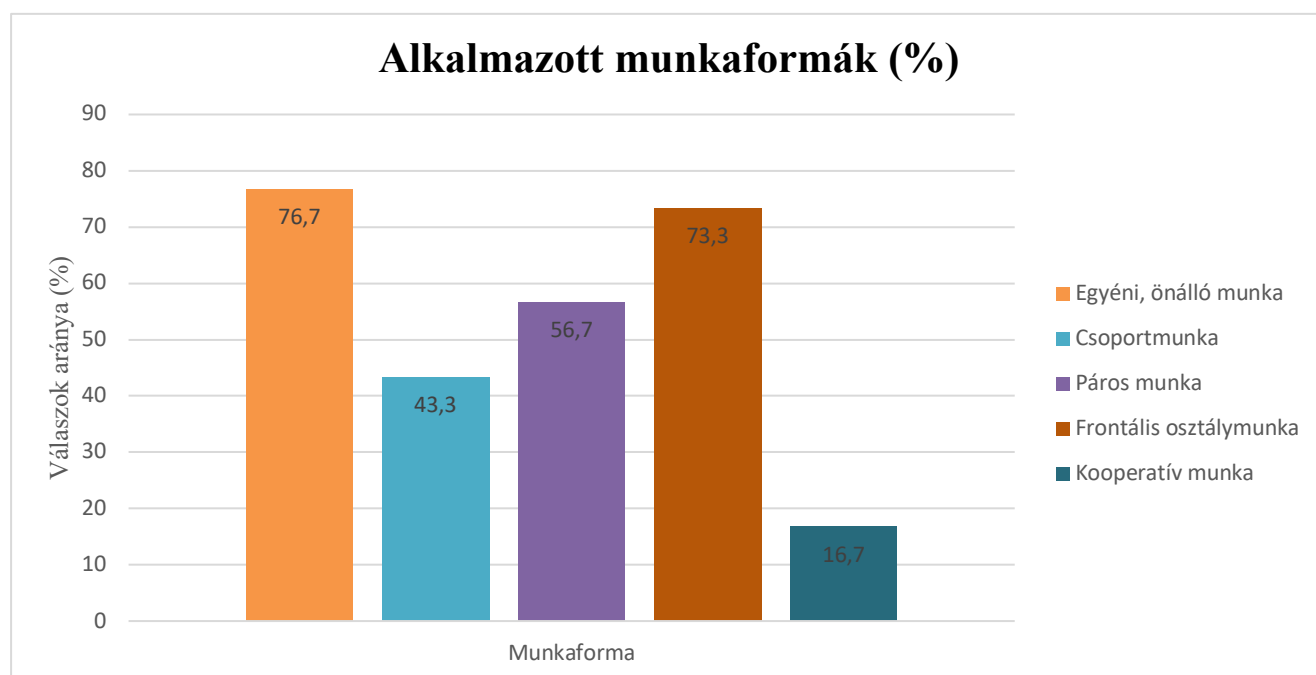
Arra a nyitott kérdésre, hogy a pedagógus mennyire tartja felkészültnek saját intézményét a tanulási korlátokkal élő tanulók fogadására, a legnagyobb arányban a két szélsőséges felfogás mentén válaszoltak a megkérdezettek. Az eredmények szemléltethetősége, illetve értelmezhetősége érdekében a válaszokat három csoportba soroltam. Az eredmények alapján a pedagógusok csaknem fele nem tartja felkészültnek saját intézményét a tanulási korlátokkal élő tanulók fogadására. Ezen válaszok esetében a leggyakrabban említett indoklás a megfelelő feltételek hiánya volt.

A válaszok alapján a legnagyobb problémát a humán erőforrás hiánya (gyógypedagógus, pszichológus, nevelő-oktató munkát segítő munkatársak) jelenti. A válaszadók több mint harmada megfelelően felkészültnek tartja az intézményét a tanulási korlátokkal élő diákok fogadására. Ennek indoklásaként leggyakrabban a pedagógusok elhívtatott munkáját és a megfelelő szakképzettségek meglétét emelték ki a válaszadók.

Ezek alapján azon pedagógusok, akik nem tarták megfelelőnek a felkészültséget problémaként értékelhetik a tanulási nehézségekkel élő gyermekek jelenlétét, amit plusz teherként élnek meg, mivel a humán erőforrás hiánya miatt rájuk nagyobb teher hárul, amihez ráadásul gyakran megfelelő szakképzettséggel sem rendelkeznek.

Mivel az integráció hatékony megvalósulásának egyik alapvető feltétele, hogy az alkalmazott munkaformákat az integrálandó gyermek és az osztály egésze érdekében

változatosan és a tanulók igényeihez mérten alkalmazzuk, megkérdeztem, hogy a pedagógusok milyen munkaformákat szoktak alkalmazni a tanórákon.



9. ábra: Alkalmazott munkaformák

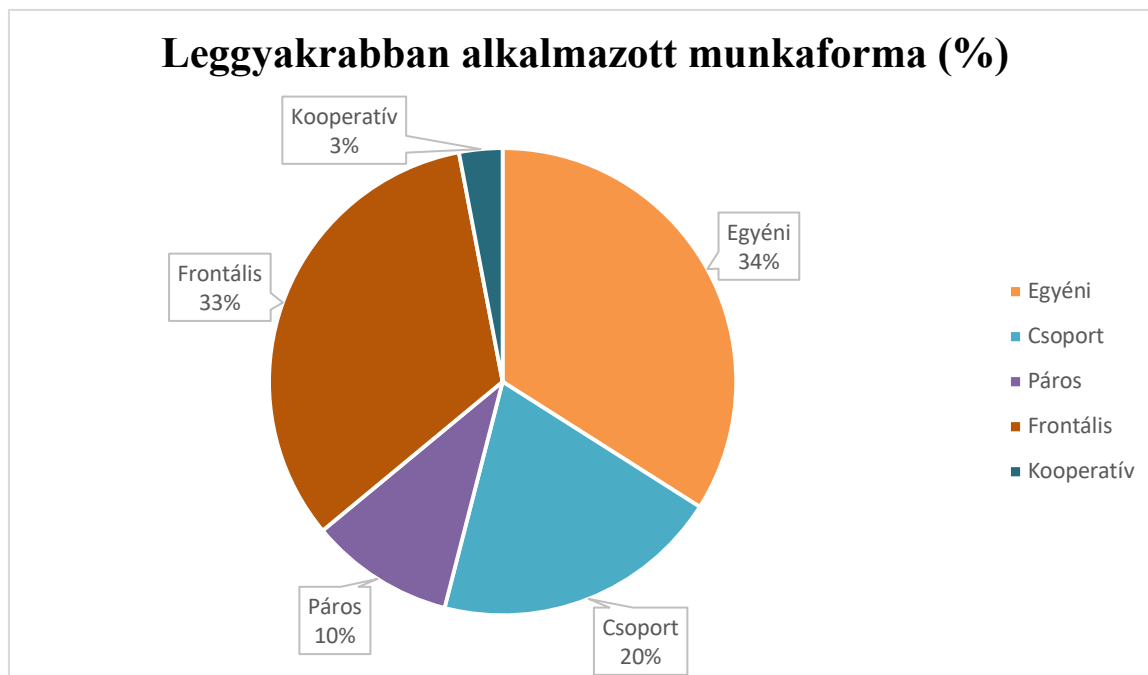
Az eredmények alapján a frontális osztálymunkát és az egyéni, önálló munkát a pedagógusok döntő többsége alkalmazza.

Ez a két munkaforma tekinthető a hagyományos oktatás alapjának, azonban mára bebizonyosodott, hogy ezen két munkaforma alkalmazása önmagában nem elegendő az integráció hatékony megvalósulásához. Sőt mi több, olyan esetekben sem célravezető csak ezt a két munkaformát alkalmazni, amikor az osztályban nincs sajátos nevelési igényű tanuló. Csaknem minden második válaszadó bejelölte a páros és a csoportos munkát, ami bizakodásra ad okot, a pedagógiai módszertan fejlődését illetően. Azonban sajnálatos módon a kooperatív munkát nagyon alacsony arányban, a válaszadók csupán 17%-a jelölte be. A kooperatív munkaforma esetén a tanulók saját tapasztalataik és tudásuk alapján csoportosan, egy probléma megoldására törekcszenek, ami tulajdonképpen az irányított csoportmunka egy továbbfejlesztett és újragondolt változataként fogható fel. A valós életben a társadalmi interakciók és a munkakörnyezet nagyon sok esetben az ilyen jellegű szociális együttműködést kívánja meg, amire a leghatékonyabban ezen munkaforma alkalmazásával készíthetjük fel a tanulókat.

Elképzelhetőnek tartom, hogy a válaszadók közül az eredmények alapján kimutatható nagyon alacsony számú rétegen felül többen is alkalmazzák a kooperatív munkaformát, csak a munkaformák megkülönböztetése nem egyértelmű. Ezen feltételezésemet támasztja alá, hogy

a csoportmunkát a kooperatív munkát alkalmazóknál jóval magasabb arányban jelölték meg a válaszadók, holott a két munkaforma egymással összefügg, számos elemében átfedhet.

Amellett, hogy milyen munkaformákat alkalmaznak a pedagógusok, meg szerettem volna vizsgálni azt is, hogy melyik a leggyakrabban alkalmazott munkaforma az integrált oktatásban.

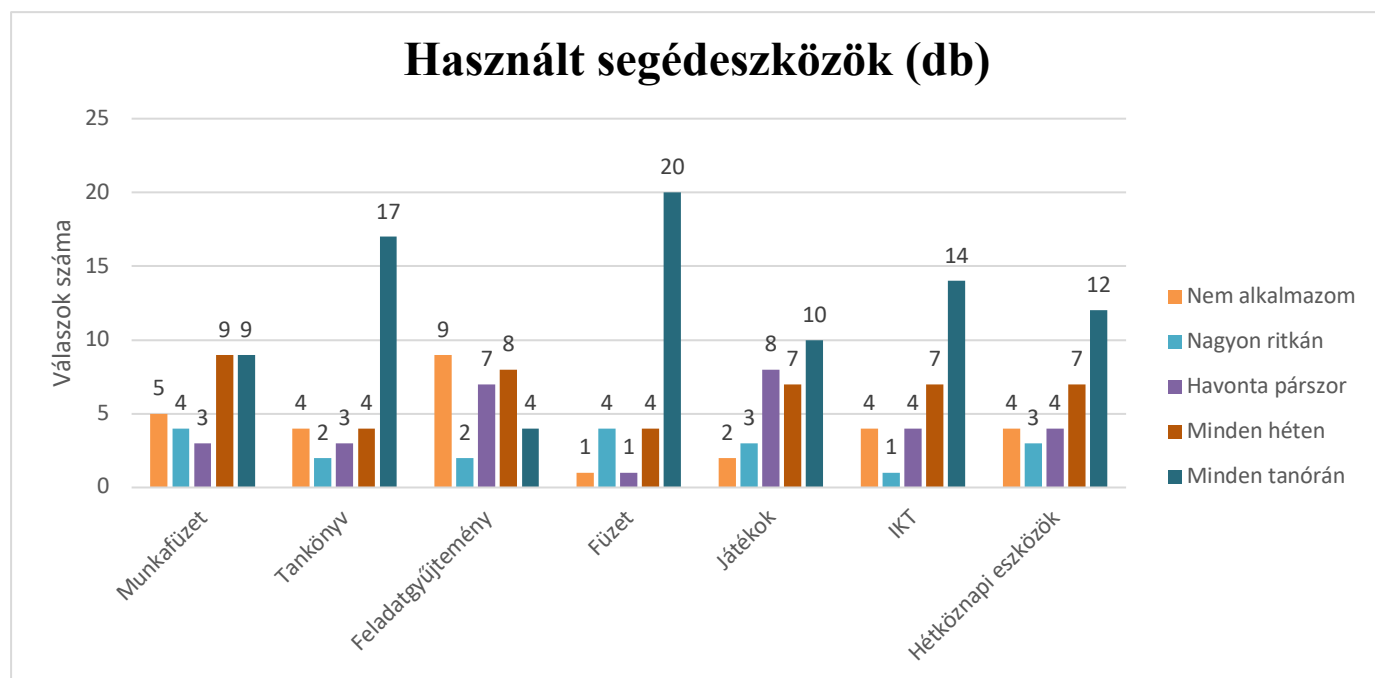


10. ábra: A leggyakrabban alkalmazott munkaforma

Eredményeim alapján a várakozásaimnak megfelelően a leggyakrabban alkalmazott két munkaforma a frontális osztálymunka, illetve az egyéni/ önálló munka.

Ezen eredmények véleményem szerint nem jelentenek negatív trendet az oktatásban, ugyanis attól, hogy egy pedagógus leggyakrabban frontális osztálymunkát alkalmaz, még kiegészítésként számos más munkaformát és módszertani lehetőséget is használhat. Véleményem szerint a hangsúly a változatosságon van, illetve kiemelt jelentőségű, hogy a pedagógus módszertani repertoárja széles körű legyen. Ha megfelelően sokszínű a pedagógus módszertani felkészültsége, akkor a munkaformák kipróbálása során minden osztály esetében kitapasztalhatja, hogy abban a viszonylag zárt és állandónak tekinthető nevelési közegben, melyik munkaformát milyen arányban érdemes alkalmazni. Továbbá, ha a tapasztalatok azt mutatják képes lehet megváltoztatni a saját maga által alkalmazott módszertant, hogy az a tanulók érdekeihez igazodjon. Ehhez azonban elengedhetetlen a magas szintű pedagógiai érzékkel és megfelelő képzettséggel rendelkező pedagógusok alkalmazása.

Az alkalmazott munkaforma mellett a felhasznált segédeszközök szintén nagyban befolyásolják az oktatás sikerességét. Megvizsgáltam, hogy a pedagógusok melyik segédeszközt, milyen gyakorisággal használják, melynek összefoglaló eredményeit a 11. ábrán mutatom be. Emellett egy nyitott kérdésben kíváncsi voltam arra, hogy a megszokott legalapvetőbb segédeszközökön kívül, milyen egyéb segédeszközöket alkalmaznak még az integrált nevelésben-oktatásban tevékenykedő pedagógusok.



11. ábra: A használt segédeszközök megoszlása

Adataim alapján a megkérdezett pedagógusok döntő többsége a tankönyvet és a füzetet minden tanórán, vagy legalább minden héten használja. Ezen eredmény nem ért meglepetésként, hiszen a magyar oktatási rendszerben a tankönyv és a füzet adja az elsajátítandó tananyag feldolgozásának gerincét. Ami viszont meglepően, és véleményem szerint kifejezetten pozitívan értékelendő eredmény, hogy a pedagógusok többsége minden tanórán, vagy legalább heti rendszerességgel alkalmaz digitális (IKT) eszközöket a tananyag feldolgozásához. Meglátásom szerint ez az utóbbi néhány év hozadéka. Úgy gondolom, hogy az elmúlt időszak nehézségei nagyban hozzájárultak a digitális technológia ilyen célú felhasználásának elterjedéséhez. A tanulók szempontjából kifejezetten hasznosnak tartom, hogy a pedagógusok alkalmazzák ezeket a segédeszközöket, ugyanis a felnövekvő generációk életének ezen eszközök használata és maga a digitális tér igencsak meghatározó elemeként értékelendő. Mindemellett véleményem és eddigi tapasztalataim alapján a digitális eszközök használata kifejezetten erős motivációs hatást ér el a tanulók körében. A megkérdezett pedagógusok a munkafüzetet nagyjából azonos arányban

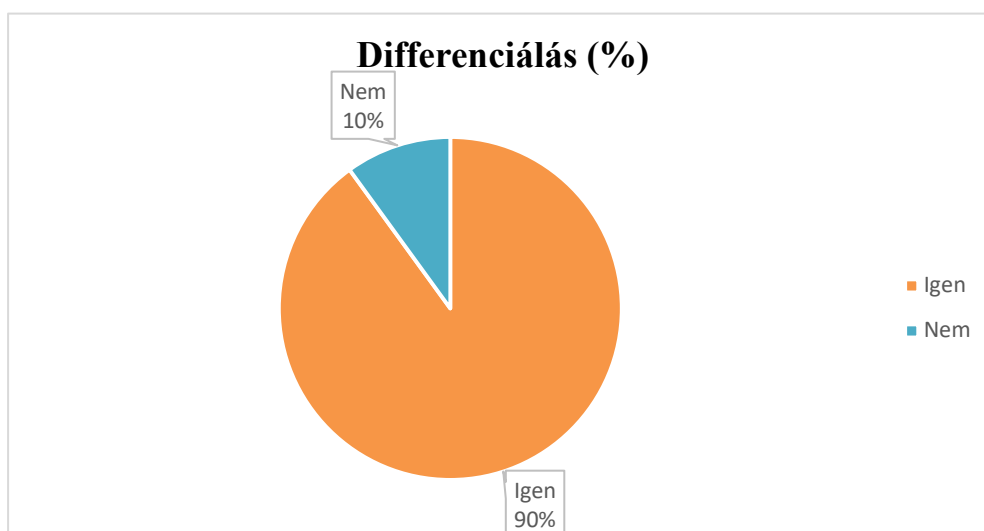
alkalmazzák, mint a játékokat és a hétköznapi eszközöket. A munkafüzet használatának visszaszorulása véleményem szerint az egyéb eszközök használatának terjedése miatt valósulhat meg.

Kifejezetten pozitív eredményként tekintek a játékok és a hétköznapi eszközök használatára, ugyanis ez a pedagógusok kreatív és haladó szemléletű felfogásáról és kreativitásáról ad tanúbizonyságot.

A pedagógusok által alkalmazott egyéb segédeszközök esetében számos esetben a pedagógus szakterülete a meghatározó tényező. A válaszokból következtetni lehet, hogy az adott megkérdezett pedagógus milyen tantárgyat tanít. Így például azon válaszadók, akik számológépet, számegyenest, szorzótáblát, vonalzót alkalmaznak feltehetően matematika tantárgyat tanítanak, míg akik a térképet és a földgömböt említették valószínűleg földrajzot oktatnak.

Emellett egészen meglepő válaszok is érkeztek, ami meglátásom szerint szintén kifejezetten jó irányba mutat és a kollégák kreativitásáról ad tanúbizonyságot. Ilyenek voltak az egyéb digitális eszközök (hangfal, mobiltelefon, tablet), de volt, aki hajszárítót, tojástartót, vagy éppen robotokat alkalmaz. Ezek alapján egyértelműen látszik, hogy a segédeszközök használata nagyon széles skálán mozog, amit nagyban befolyásol, hogy a pedagógus milyen szakterületen tanít.

A differenciálás mára a nevelő-oktató munka egyik meghatározó elemévé vált. Előzetes feltételezésem alapján minden pedagógus alkalmazza.

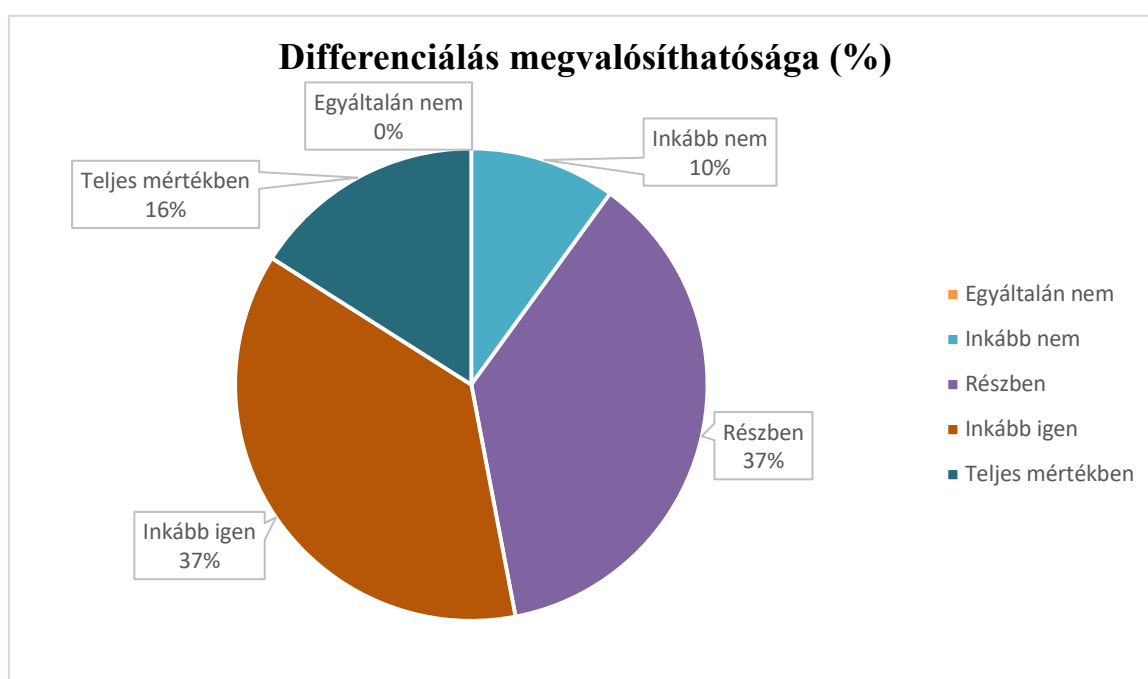


12. ábra: A differenciálást alkalmazó és nem alkalmazó pedagógusok megoszlása

Az eredmények azt mutatják, hogy valóban csaknem az összes megkérdezett pedagógus differenciál valamilyen módon. Csupán egy nagyon szűk réteg nem alkalmazza a differenciálás semmilyen formáját.

Meglátásom szerint ez az arány idővel még inkább csökkenni fog, ugyanis a differenciálás hiányában nem érvényesülhetnek a tanulók érdekei. Fontos figyelembe venni, hogy a tanulók eltérő készségekkel és képességekkel, valamint eltérő érdeklődési körrel rendelkeznek. A megfelelő pedagógusi attitűd szerintem figyelembe veszi ezen eltéréseket.

A differenciálás megvalósíthatóságának mértéke azonban már egy jóval érzékenyebb kérdés. A pedagógusok ugyan egyértelműen törekednek a differenciálásra, de a differenciálás lehetőségeit egyéb tényezők is befolyásolhatják, nem elegendő csupán a pedagógusok hozzáállása.



13. ábra: A differenciálás megvalósíthatóságának mértéke

A válaszadók több mint fele teljes mértékben vagy inkább megvalósíthatónak tartja a differenciálást az általa tanított osztályon belül. Azonban a válaszadók másik fele csak részben vagy inkább nem tartja megvalósíthatónak a megfelelő differenciálást.

Azon eredmény mellett, hogy a megkérdezett pedagógusok 90%-a differenciál valamilyen módon ez az eredmény arra utal, hogy a differenciálásban rajtuk kívülálló nehézségeket látnak.

Az erre irányuló nyitott kérdés szintén ezen feltételezést erősítette meg. A megkérdezett pedagógusok nagy része szerint megnehezíti a munkáját, hogy osztályában tanulási korlátokkal élő gyermek tanul.

Arra a nyitott kérdésre, hogy milyen típusát alkalmazzák a differenciálásnak a legnagyobb részben, a képességek alapján történő mennyiségi, illetve minőségi differenciálást említették.

Ez alapvetően két irányú differenciálást tesz lehetővé. Az egyik irány az objektív differenciálás, amikor a tanuló képességeihez mérten a feladatok nehézsége és mennyisége, illetve a megoldásra fordítható idő módosításával differenciál a pedagógus, ami nagyban megnehezíti a munkáját, ugyanis jelentős plusz feladatként jelenik meg a felkészülésre fordított munkában. A másik esetben a szubjektív differenciálást alkalmazhatja a pedagógus, amikor azonos körülmények között, azonos feladatokat oldanak meg a tanulók, azonban a pedagógus a tanuló képességeihez mérten végzi az értékelést.

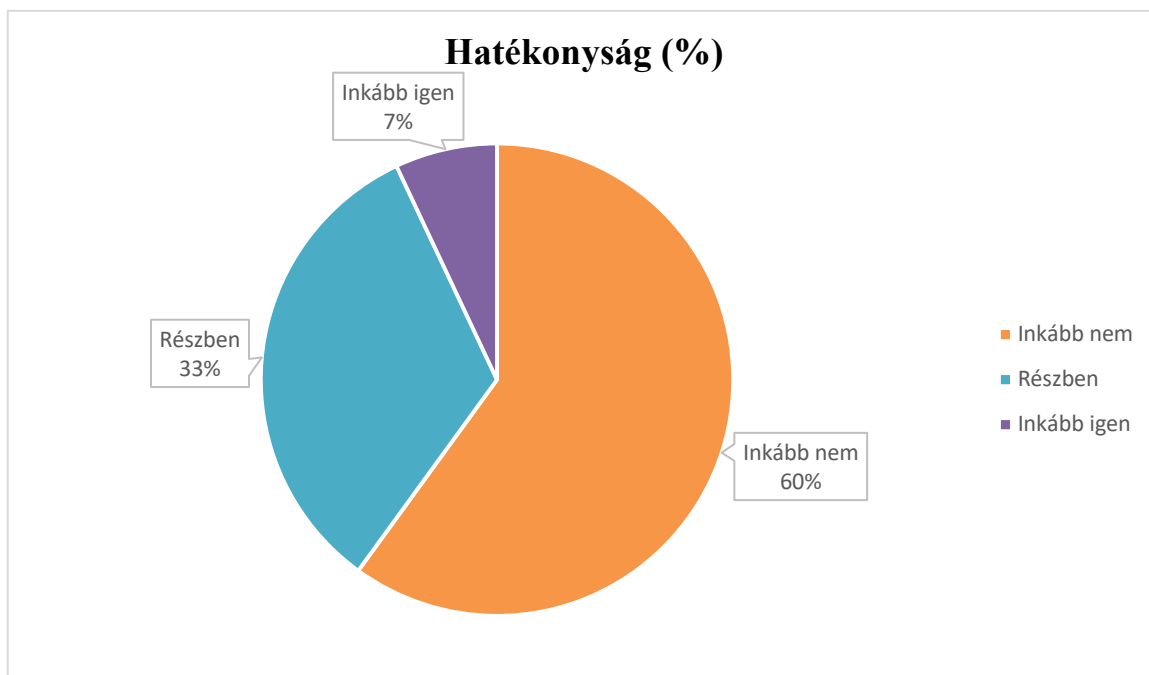
Véleményem szerint célravezető lehet a két irány kombinálása és így arany középutat találva. A tanuló valódi teljesítménye tükröződhet az érdemjegyeken, illetve a fejlesztése is megfelelő ütemben történhet. A differenciálás elutasítása esetén a gyermekek igen erős stresszhatásoknak vannak kitéve, ami demotiváló lehet számukra, és így csökkentheti a hosszútávú hatékonyságot.

Az integrálandó tanuló és a befogadó közösség szempontjából is kiemelt fontosságú, hogy a többi tanuló mennyire elfogadó a tanulási korlátokkal élő gyermekkel szemben.

A válaszadók többsége szerint inkább elfogadóak, vagy részben elfogadóak a tanulók a tássukkal szemben. Természetesen a válaszok között megjelennek problémák, de alapvetően az elfogadás jellemzi a válaszadók nagy többségének véleményét. Ilyen jellegű problémákat találhatunk azon kérdés válaszai között is, ami azt célozta felmérni, hogy hogyan hatott a többi tanulóra a tanulási korláttal élő gyermek jelenléte.

A teljesség igénye nélkül kiemelnék néhány problémakört, amit a leggyakrabban említettek a válaszadók. Ilyen például, hogy zavarja a tanulókat, hogy lassabban tudnak haladni, vagy magatartási problémák jelentkeznek. De ebben az esetben is nagy arányban megjelennek a pozitív irányú válaszok, mint például, hogy elfogadóbbak, toleránsabbak vagy éppen segítőkészebbek lettek a tanulók. Véleményem szerint ebből a szempontból a megkérdezett pedagógusok inkább pozitívumként értékelték a tanulási korlátokkal élő gyermek jelenlétét, ami egybevág az integráció alapvető célkitűzésével.

Azonban sajnálatos módon egészen más a helyzet az integráció hatékonyságának megítélésével.



14. ábra: Az integráció hatékonysága

Egy nyitott kérdés keretében kívántam felmérni, hogy a megkérdezett pedagógusok mennyire értékelik hatékonynak az integrációt a saját intézményükben.

A válaszok értelemezhetősége és szemléltethetősége érdekében a válaszokat címkézési módszerrel csoportosítottam, és az eredményeket a 14. ábrán mutatom be.

Az adatok alapján egyértelműen elmondható, hogy a megkérdezettek közül csak nagyon csekély réteg (7%) tartja hatékonynak az integrációt a saját intézményében. A válaszadók egyharmada csak részben, és csaknem kétharmada pedig inkább nem tartja hatékonynak. Az eddigi eredményeimet figyelembe véve ez ellentmondásosnak tűnhet, ugyanis a módszertan, a felhasznált eszközök, illetve a tanulók szempontjából is pozitív képet kaptunk az integrációról. Azonban, ha megvizsgáljuk azt, hogy miért tartják problémásnak az integráció hatékonyságát, egyértelműen körvonalazódik, hogy bár minden szempontól előnyös lehet(ne), azonban a rendszer alapvető hiányosságai miatt, a kitűzött célok mégsem tudnak megvalósulni. Az integráció feltételei között ugyanis nem csupán a szubjektív tényezőket (pedagógus és tanulók attitűdje) kell figyelembe venni, hanem az objektív és szubjektív tényezők együttes hatását célszerű vizsgálni. A megkérdezettek nagyon nagy arányban az integrációhoz szükséges feltételek hiányát jelölték meg okként. Ha részleteiben vizsgáljuk akkor a legfontosabb tényező a humán erőforrás hiánya jelenik meg.

Az eredmények alapján az integráló intézményekben a tanulási korlátokkal élő tanuló hatékony integrációjához nincs megfelelő személyzet, mint például: nevelő-oktató munkát

közvetlenül segítő munkatárs (asszisztens), gyógypedagógus, iskolapszichológus. A humánerőforrás hiánya mellett, ugyan kisebb arányban, de megjeleik problémaként a tárgyi eszközök és a megfelelő infrastruktúra hiánya is.

Összességében úgy látom, hogy a pedagógusok alapvetően elfogadóak és megvalósíthatónak tartják az integrációt, azonban az ahhoz szükséges feltételek hiánya miatt, mégis egy negatív végeredményt látnak körvonalazódni az integrációval kapcsolatban.

4. Összegzés

Az integráció lehetőséget nyújt a tanulási korlátokkal élő tanulók számára, arra, hogy tipikusan fejlődő társaikkal egy intézményben tanulhassanak, ezzel erősítve a kortárs-kapcsolataik fejlődését.

Az integráció mind a pedagógusoktól, mind a gyermekektől egyfajta alkalmazkodást kíván meg. A pedagógusok számára sokszor nehézséget jelenthet az atipikusan fejlődő gyermekek oktatása, hiszen nem minden esetben rendelkeznek a nevelésükhöz-oktatásukhoz megfelelő speciális ismeretekkel.

Kutatásomban egy kérdőív segítségével a pedagógusok felkészültségét, illetve attitűdjét vizsgáltam az integrált neveléssel-oktatással kapcsolatban. Kérdőívemet többségi intézményben nevelő-oktató pedagógusokkal töltettem ki, de az atipikusan fejlődő tanulókra irányuló kérdések is megjelentek, hiszen tudni szerettem volna, hogy a pedagógusok mellett, rájuk miként hat az integráció.

A kérdőívet 30 többségi intézményben nevelő-oktató munkát végző pedagógus töltötte ki, akik összesítve 300 tanulási korlátokkal élő gyermeket látnak el. Ami azt jelenti, hogy egy pedagógusra tíz tanulási korlátokkal élő tanuló jut, ami a többségi intézményekben viszonylag magas számnak tekinthető. A megkérdezett pedagógusok többsége legfőképp tanulási zavarokkal élő gyermekeket oktat, de a tanulási korlátok másik két típusa, a tanulási nehézséggel, illetve a tanulásban akadályozottsággal élő tanulók is nagy számban jelen vannak az integrált nevelésben-oktatásban.

A kutatásom során kitértem arra a kérdésre is, miszerint a megkérdezett pedagógusok szerint mennyire felkészült az intézményük az integrációra. A legnagyobb arányban a két szélsőséges felfogás mentén válaszoltak a megkérdezettek. Az eredmények alapján a pedagógusok csaknem fele nem tartja felkészültnek saját intézményét a tanulási korlátokkal élő tanulók fogadására. Ezen válaszok esetében a leggyakrabban említett indoklás a megfelelő feltételek hiánya volt.

A kutatási kérdések során kitértem az integráló intézményekben oktató pedagógusok által használt munkaformákra, illetve eszközökre is. A megkérdezett pedagógusok által alkalmazott két leggyakoribb munkaforma a frontális osztálymunka, illetve az egyéni/ önálló munka, de csaknem minden második pedagógus válaszként megjelölte a páros, illetve csoportmunkát is. A használt segédeszközök tekintetében a döntő többség a munkafüzetet, illetve a tankönyvet használja, de a válaszadók többsége minden tanórán, vagy legalább heti rendszerességgel

alkalmaz digitális (IKT) eszközöket a tananyag feldolgozásához. Meglátásom és tapasztalataim szerint a tanulókra rendkívül motiválóan hat az interaktív eszközök használata.

Mindezekmellett megjelentek továbbá az egyéb digitális eszközök (hangfal, mobiltelefon, tablet), de volt, aki hajszáritót, tojástartót, vagy éppen robotokat alkalmaz. A megkérdezett pedagógusok válaszaiból egyértelműen megállapítható, hogy a pedagógusok változatos munkaformákat, illetve eszközöket használnak, kreativitásukkal pedig segítik az integráció hatékony megvalósítását.

A válaszadó pedagógusok többsége fontosnak tartja a differenciálást, illetve 90%-uk alkalmazza is valamilyen formában, leggyakrabban mennyiségi vagy minőségi módon. Úgy gondolom differenciálás hiányában nem érvényesülhetnek a tanulók érdekei, ezért is fontos figyelembe venni, hogy a tanulók eltérő készségekkel és képességekkel, valamint eltérő érdeklődési körrel rendelkeznek. A megfelelő attitűddel rendelkező pedagógusok meglátásom szerint figyelembe veszik ezen különbözőségeket.

A megkérdezett pedagógusok válaszai alapján elmondható továbbá az is, hogy a pedagógusok, illetve a gyermekek is egyaránt elfogadóak társaikkal. Ezek alapján elmondható, hogy a megkérdezett pedagógusok válaszai alapján az integráció hatékonyságáról egy pozitív összkép tárul elénk.

Kutatásomban kitértem továbbá arra a kérdéskörre is, miszerint a pedagógusok mennyire tartják hatékonyak az integrációt a saját intézményükben.

A válaszadók egyharmada csak részben, és csaknem kétharmada pedig inkább nem tartja hatékonyak az integrációt a saját intézményében.

Az eddigi eredményeimet figyelembe véve ez ellentmondásosnak tűnhet, ugyanis a módszertan, a felhasznált eszközök, illetve a tanulók szempontjából is pozitív képet fest az integrációról.

Azonban, ha megvizsgáljuk azt, hogy miért tartják problémásnak az integráció hatékonyságát, egyértelműen körvonalazódik, hogy bár minden szempontól előnyös lehet(ne), azonban a rendszer alapvető hiányosságai miatt, a kitűzött célok mégsem tudnak megvalósulni.

A megkérdezettek pedagógusok nagyon nagy arányban az integrációhoz szükséges feltételek hiányát jelölték meg okként. Az eredmények alapján az integráló intézményekben a tanulási korlátokkal élő tanuló hatékony integrációjához nincs megfelelő személyzet, mint például: nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő munkatárs (asszisztens), gyógypedagógus, iskolapszichológus. A humánerőforrás hiánya mellett, ugyan kisebb arányban, de megjelenik problémaként a tárgyi eszközök és a megfelelő infrastruktúra hiánya is.

A kutatás eredményei alapvetően egybevágnek azzal a ténnyel, miszerint a pedagógusok attitűdje, illetve a befogadó környezet hozzáállása fontos az integráció hatékonyságában, de a

végeredmény tekintetében elmondható, hogy sok múlik a feltételeken, legyen az személyi, tárgyi vagy infrastrukturális feltétel.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik a szakdolgozat elkészülésében szakmailag vagy személyesen támogattak. Szeretném köszönetem kifejezni Demeter Gáborné adjunktusnak, témavezetőmnek, aki szakmai hozzáértésével segítette munkámat.

Külön köszönet illeti mindazon többségi intézményben oktató pedagógusokat, akik a kérdőív kitöltésével hozzájárultak szakdolgozatom elkészítéséhez.

Hálával tartozom továbbá családomnak, szüleimnek és barátaimnak, akik minden nehézség ellenére folyamatos biztatással és szeretettel álltak mellettem és segítették személyes fejlődésemet.

5. Irodalomjegyzék:

1. Bánfalvy Csaba (2008, szerk.): Az integrációs cunami. Elte Eötvös Kiadó, Budapest.
2. Bánfalvy Csaba: A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról. In: Esély: Társadalom és szociálpolitika. 2009. 3-16.p.
3. Bolla Veronika (2012): A tanulási zavarral küzdő gyermekek megküzdési stratégiái. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.
4. Csányi Yvonne, Perlusz Andrea: Integrált nevelés-inkluzív iskola. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 2001. 314-331. p.
5. Csibi Enikő: A tanórai differenciálásról... nemcsak SNI-s és BTMN-es tanulók esetében. In: Tanító Online. 2017. 6.sz. 17-19.p.
6. Fejes József Balázs, Szenczi Beáta: Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. In: Gyógypedagógiai Szemle. 2010. október-december. 38.évf. 4.sz. 273-287.p.
7. Fischer Gabriella: Az. integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. In: Gyógypedagógiai Szemle. 2009. 4.sz. 254-268.p.
8. Frank Tamás, Thun Éva: Milyen férfitanító-kép él az iskolák feminizált világa résztvevőinek gondolkodásában? In: Képzés és gyakorlat. 2012. 10.évf. 3-4.sz. 36-53.p.
9. Halász Gábor: A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. In: Új Pedagógiai Szemle. 2004. 2.sz. 28-38.p.
10. Hoffmann Mária Rita: Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? In: Új Pedagógiai Szemle. 2014. 64.évf. 11-12.sz. 26-46.p.
11. Horváth Miklós: Tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése-oktatása. 2004. 37-53.p.
12. Horváthné Moldvay Ilona: Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. In: Iskolakultúra. 2006. 10.sz. 81-97.p.

13. Horváthné Zilahy Ágnes: Integrált nevelés, avagy hatékony iskolát mindenkinek. In: Új Pedagógiai Szemle. 2007. 57.évf. 3-4. sz. 208-218.p.
14. Mesterházi Zsuzsa, Szekeres Ágota (2021): A nehezen tanuló gyermek iskolai nevelése. ELTE BGGYK, Budapest.
15. Mesterházi Zsuzsa: Integrált nevelés a nemzetközi és hazai oktatásszervezésben. In: Gyógypedagógiai Szemle. 2002. 30.évf.1. sz. 10-13.p.
16. N. Tóth Ágnes: A beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarok (BTM). In.: A pedagógia adósságai. Savaria University Press, Szombathely. 2015. 60-69.p.
17. Schiffer Csilla: Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. 2008. In: Bánfalvy Csaba(szerk.): Az integrációs cunami. ELTE BGGYFK, Budapest. 45-64.p.
18. Tóth Karolina: A tanulási nehézséggel küzdő gyermek fejlesztése. In: Iskolakultúra. 2011. 21.sz. 3-16.p.
19. Vida Gergő: A tanulási zavar elmélete és diagnosztikája – tanulási zavarral küzdő tanulók kompenzálásának segítése. In: Képzés és gyakorlat. 2021. 19.évf. 3–4. sz. 110–119.p.
20. Vida Gergő: Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? In: Új Pedagógiai Szemle. 2017. 3-4.sz. 16-34.p.
21. Virág Krisztina, Dudok Réka, Szabó Éva: Tanulási korláttal küzdő tanulók egyes pszichológiai erőforrásainak vizsgálata. In: Iskolakultúra. 2019. 29.évf. 9.sz. 38-50.p.

6. Ábrajegyzék

1. ábra: A válaszadók nemek szerinti eloszlása.....	16
2. ábra: A válaszadók életkor szerinti eloszlása	16
3. ábra: A pedagógusok munkahelyének település szerinti eloszlása.....	17
4. ábra: A pedagógusok pályán lévő éveinek eloszlása.....	18
5. ábra: Tagozatok szerinti eloszlás.....	19
6. ábra: Nemek szerinti eloszlás a tagozatokon.....	20
7. ábra: Tanulási korlátok jellege.....	21
8. ábra: Intézmény felkészültsége.....	22
9. ábra: Alkalmazott munkaformák.....	23
10. ábra: A leggyakrabban alkalmazott munkaforma.....	24

11. ábra: A használt segédeszközök megoszlása.....	25
12. ábra: A differenciálást alkalmazó és nem alkalmazó pedagógusok megoszlása.....	26
13. ábra: A differenciálás megvalósíthatóságának mértéke	27
14. ábra: Az integráció hatékonysága.....	29

SZAKDOLGOZAT TARTALMI KIVONATA

Tanulási korlátokkal élő tanulók az integrált oktatásban

Tóth Sára

Gyógypedagógia BA, nappali tagozat

Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógiai Tanszék

Belső témavezető: Demeter Gáborné, adjunktus

Az integráció lehetőséget nyújt a tanulási korlátokkal élő tanulók számára, arra, hogy tipikusan fejlődő társaikkal egy intézményben tanulhassanak, ezzel erősítve a kortárs kapcsolataik fejlődését. Az integráció mind a pedagógusoktól, mind a gyermekektől egyfajta alkalmazkodást kíván meg. A pedagógusok számára sokszor nehézséget jelenthet az atipikusan fejlődő gyermekek oktatása, hiszen nem minden esetben rendelkeznek a nevelésükhöz-oktatásukhoz megfelelő speciális ismeretekkel.

Kutatásomban egy kérdőív segítségével a pedagógusok felkészültségét, illetve attitűdjét vizsgáltam az integrált neveléssel-oktatással kapcsolatban. Kérdőívemet többségi intézményben nevelő-oktató pedagógusokkal tölttettem ki, de az atipikusan fejlődő tanulóira irányuló kérdések is megjelentek, hiszen tudni szerettem volna, hogy a pedagógusok mellett, rájuk miként hat az integráció.

A kérdőívet 30 pedagógus töltötte ki, akik összesítve 300 tanulási korlátokkal élő tanulót látnak el, azaz minden pedagógusra 10 atipikus fejlődésű gyermek jut, ami meglehetősen magas számnak tekinthető.

A kutatásom során kitértem arra a kérdésre is, miszerint a megkérdezett pedagógusok szerint mennyire felkészült az intézményük az integrációra. Az eredmények alapján a pedagógusok csaknem fele nem tartja felkészültnek saját intézményét a tanulási korlátokkal élő tanulók fogadására.

Míg a kutatásból kiderült, hogy a megkérdezett pedagógusok változatos munkaformákat és eszközöket használnak, illetve a differenciálást is fontosnak tartják, mégsem tartják az integrációt kellően hatékonynak. Azonban, ha megvizsgáljuk azt, hogy miért tartják problémásnak az integráció hatékonyságát, egyértelműen körvonalazódik, hogy bár minden szempontól előnyös lehet(ne), azonban a rendszer alapvető hiányosságai miatt, a kitűzött célok mégsem tudnak megvalósulni. A válaszadók nagy arányban az integrációhoz szükséges feltételek hiányát jelölték meg okként. Az eredmények alapján az integráló intézményekben a tanulási korlátokkal élő tanuló hatékony integrációjához nincs megfelelő személyzet, mint például: nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő munkatárs (asszisztens), gyógypedagógus, iskolapszichológus. A humán erőforrás hiánya mellett, ugyan kisebb arányban, de megjelenik problémaként a tárgyi eszközök és a megfelelő infrastruktúra hiánya is. A pedagógusok attitűdje, illetve a befogadó környezet hozzáállása fontos az integráció hatékonyságában, de a végeredmény tekintetében elmondható, hogy sok múlik a feltételeken, legyen az személyi, tárgyi vagy infrastrukturális feltétel.

Nyilatkozat

NYILATKOZAT

Alulírott Tóth Sára, a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem,
Kaposvár Campus,
Gyógyterápia szak nappali/levelező* tagozat végzős hallgatója
nyilatkozom, hogy a dolgozat saját munkám, melynek elkészítése során a felhasznált irodalmat korrekt
módon, a jogi és etikai szabályok betartásával kezeltem. Hozzájárulok ahhoz, hogy
Zárárdolgozatom/Szakdolgozatom/Diplomadolgozatom egyoldalas összefoglalója felkerüljön az Egyetem
honlapjára és hogy a digitális verzióban (pdf formátumban) leadott dolgozatom elérhető legyen a témát
vezető Tanszéken/Intézetben, illetve az Egyetem központi nyilvántartásában, a jogi és etikai szabályok
teljes körű betartása mellett.

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem*

Kelt: 2023 év május hó 3 nap

Tóth Sára
Hallgató

NYILATKOZAT

A dolgozat készítőjének konzulense nyilatkozom arról, hogy a
Zárárdolgozatom/Szakdolgozatom/Diplomadolgozatom áttekinttem, a hallgatót az irodalmi források korrekt
kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A Zárárdolgozatom/Szakdolgozatom/Diplomadolgozatom záróvizsgán történő védésre javaslom / nem
javaslom*.

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem*

Kelt: 2023. év 05. hó 03 nap

D. G. I.
Belső konzulens

*Kérjük a megfelelő aláírni!