

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
PSZICHOLÓGIA DOKTORI ISKOLA
KOGNITIV FEJLŐDÉS PROGRAM

Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális
integrációja az általános iskola 4. 5. és 6. osztályában

Doktori disszertáció

Témavezető:
Dr. N. Kollár Katalin
egyetemi docens

Készítő:
Szekeres Ágota

Budapest, 2011.

A bíráló bizottság tagjai:

Elnök: Dr. Csányi Yvonne, professzor emerita, ELTE BGGYK

Belső bíráló: Dr. Radványi Katalin, főiskolai tanár, ELTE BGGYK

Külső bíráló: Dr. Zsolnai Anikó, egyetemi docens, SZTE

Titkár: Dr. Kiss Paszkál, egyetemi docens, ELTE PPK

Tagok: Dr. Pukánszky Béla, egyetemi tanár, SZTE
Dr. Perlusz Andrea, főiskolai tanár, ELTE BGGYK
Dr. Katona Nóra, adjunktus, ELTE PPK
Dr. Papp Gabriella, főiskolai tanár, ELTE BGGYK

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Mindenekelőtt szeretnék köszönetet mondani azoknak az **iskoláknak**, **pedagógusoknak**, **gyógypedagógusoknak** és **gyermeknek**, akik segítettek a kutatás kivitelezésében. Szakmai kapcsolatot sikerült velük kiépíteni és ennek keretében sok időt és figyelmet szenteltek a nem túl egyszerű kérdőív csomag kitöltésének, postázásának, néhány esetben javításának, korrigálásának. A doktori disszertációban feldolgozásra került minta nagysága elsősorban az ő segítségüket tükrözi.

Szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, **dr. N. Kollár Katalinnak**, aki az elmúlt 3 évben segítette a munkámat. Fontos volt számomra, hogy bármikor számíthattam rá, kérdezhettem és mindig kaptam útmutatást, segítséget, ötleteket.

Köszönettel tartozom **Kaló Róbertnek** és **Keszi Rolandnak**, akik módszertani segítséget nyújtottak a dolgozat megírásához.

Külön köszönöm a **Tanulásban Akadályozottak és Értelmileg Akadályozottak Pedagógiája Tanszék** munkatársainak támogatását: azt, hogy elviselték a rengeteg papírt a tanszéki szobákban; azt, hogy az utóbbi hónapokban csak azt hallották tőlem, hogy írok, javítok, keresek...

Ebben a három éves periódusban tanszéki demonstrátorként segítette kutatásomat **Kispál Adrienn** és **Horváthné Storcz Adrienn**, nekik külön köszönöm a postázásban, rendszerezésben nyújtott támogatásukat.

Az adatbevitel nem valósulhatott volna meg **Pellionisz Petra** nélkül, neki is köszönöm a türelmes, kitartó munkáját.

Végül, de nem utolsósorban szeretném megköszönni a támogatást és a hosszú-hosszú kitartást a **családomnak** és a **barátaimnak**.

TARTALOMJEGYZÉK

I. Bevezetés

1. Problémafelvetés, a témaválasztás indoklása.....	6
---	---

II. Szakirodalmi előzmények

1. Az enyhe értelmi fogyatékoság

1.1 Az enyhe értelmi fogyatékoság definíciója, a tanulási akadályozottság kialakulása.....	9
1.2 Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek jellemzői.....	20
1.3 A szociális képességek fejlesztése az iskolában.....	22
1.3.1 Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális képességeinek fejlesztése az iskolában.....	23

2. Az integráció – inklúzió kérdésköre

2.1 Az integráció fogalma.....	26
2.2 Az inklúzió fogalma.....	28
2.3 Az integráció nemzetközi története.....	31
2.4 Az integráció hazai története.....	35
2.5 Az integráció jogi háttere.....	39
2.6 Az integráció pedagógiai feltételei.....	48
2.7 A (gyógy)pedagógus változó szerepe.....	53

3. Az akadályozott személyek megítélése a társadalomban.....

4. Az integráció és a fogyatékos emberek iránti attitűdök a résztvevők szemszögéből

4.1 A (gyógy)pedagógusok véleménye.....	57
4.2 A nem fogyatékos gyermekek véleménye.....	59
4.3 A szülők véleménye.....	61
4.4 Az önattitűd vizsgálat lehetősége.....	62

5. A szociális kapcsolatok minősége integrált körülmények között.....

III. Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációjának vizsgálata az általános iskolában

1. A vizsgálat hipotézisei	73
2. A vizsgálat módszerei	
2.1 FDI 4-6 „Kérdőív az integráció dimenzióihoz”.....	75
2.2 Szociometria.....	76
2.3 Kérdőív a pedagógusok részére.....	79
2.4 Kérdőív a gyógypedagógusok részére.....	79
2.5 Kérdőív a gyermekről (pedagógusok és gyógypedagógusok részére).....	79
2.6 Metaforakutatás.....	80
3. A vizsgált minta jellemzői	80
4. Az alkalmazott matematikai-statisztikai módszerek	91
5. Eredmények	
5.1 Az FDI 4-6 kérdőív elemzése.....	91
5.2 A szociometria elemzése.....	102
5.2.1 1. faktor elemzése.....	102
5.2.2 2. faktor elemzése.....	112
5.2.3 3. faktor elemzése.....	119
5.2.4 4. faktor elemzése.....	122
5.2.5 5. faktor elemzése.....	125
5.3 A pedagógusok és a gyógypedagógusok azonos kérdéseinek elemzése.....	127
5.4 A pedagógusok kérdőívének elemzése.....	137
5.5 A gyógypedagógusok kérdőívének elemzése.....	151
5.6 A gyermekről szóló kérdőívek elemzése.....	155
5.7 A metafora kutatás eredményei.....	164
6. A vizsgálat eredményeinek összefoglalása	
6.1 A hipotézisek bevalásának vizsgálata.....	169
6.2 Összegzés, javaslatok.....	182
6.3 A kutatás korlátai.....	185

Irodalomjegyzék

Melléletek

I. Bevezetés

1. Problémafelvetés, a témaválasztás indoklása

A sajátos nevelési igényű tanulókat ugyanazon társadalmi, kulturális hatások érik, mint bármely más gyermeket. Ők is kénytelenek a gyorsuló világhoz, a fokozott információáramláshoz, az ingerekkel telített környezeti feltételekhez alkalmazkodni. Ez az alkalmazkodás nehéz, hiszen a civilizáció nyomása alatt az ember – legyen az felnőtt vagy gyermek – csak úgy képes testi és lelki egészségét megőrizni, ha tisztában van saját lehetőségeivel, erősségeivel, korlátaival, vagyis reális önismerettel rendelkezik. Ezen túlmenően fontos a másik ember ismerete, az emberi kapcsolatok rendszerében való tájékozódás képessége. Ezek a kompetenciák a családi és intézményes nevelés együttes eredményeként jönnek létre. Más a helyzet, ha a befogadás és alkalmazkodás valamilyen okból nehezített, akadályozott.

Sok esetben a sajátos nevelési igényű gyermeket (és gyakran az őt nevelő családot is) számos körülmény gátolja a szociális képességei (például: önbizalom, döntési képesség, önállóság stb.) megtapasztalásában, megtanulásában. Az új helyzetek az „átlagos” képességű személyek számára is bizonytalanságot jelentenek, az akadályozott gyermek a maga „bizonytalan” pszichés, testi és szociális működésével viszont mindehhez többletsegítséget igényel.

A sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív nevelése hazánkban még nem eléggé elterjedt, de az iskolai integráció pozitív tapasztalatai, illetve a külföldi példák megerősítik hitünket hazai alkalmazásának szükségességében (Szabó, 2006).

Az integrált nevelésre-oktatásra Magyarországon jogilag rendezett formában 1993 óta van lehetőség. Az integrált nevelés bevezetését komoly viták övezték itthon, annak ellenére is, hogy az együttnevelést jól megvalósító országok példája a szemünk előtt lebegett. A közoktatási törvény lehetőséget adott az együttnevelésre, de ez nem jelentette azt, hogy az intézmények és a fenntartók nagy számban elindultak volna ebbe az irányba. A folyamatot egyértelműen segítette a drasztikusan csökkenő gyermeklétszám, és a fogyatékos gyermekek befogadásával alkalom nyílt arra, hogy az intézmények ellátási köre bővüljön, megakadályozva ezzel egyes iskolák bezárását.

Magyarországon - eltérően a külföldi gyakorlattól - elsősorban a mozgáskorlátozott, az érzékszervi fogyatékos tanulók, valamint a kevésbé súlyos sajátos nevelési igényű gyermekek (például: részképesség-zavarral küzdők) integrációjáról beszélhetünk. Az integrált gyermekek száma évről évre emelkedik, jóllehet még messze elmarad a külföldön tapasztalható

arányoktól. A 2002/2003-as és a 2008/2009-es tanévek közötti időszak összefoglaló adatai (óvodáktól középiskoláig) jól mutatják a sajátos nevelési igényű tanulók létszámának számszerű emelkedését és az integráció fokozatos terjedését.

Tanév	SNI-tanuló (fő)	Ebből integrált (%)
2002/2003	18 165 fő	28,3%
2003/2004	24 993 fő	35%
2004/2005	31 399 fő	42%
2005/2006.	29 930 fő	49,34%
2006/2007.	33 277 fő	54%
2007/2008.	32 719 fő	56,47%
2008/2009.	30 133 fő	56,9%

1. táblázat: Az integráltan tanuló gyermekek számának változása 2002 és 2008 között (Forrás: OKM)

Disszertációmban országos szintű képet szeretnék kapni az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek beilleszkedéséről, integrációjának sikerességéről, elsősorban szociális és emocionális szempontból. Az elmúlt évek során egyre több gyermek tanult integrált körülmények között - ez az enyhén értelmi fogyatékos tanulókra is igaz (Papp, 2008) - még akkor is, ha arányuk lényegesen elmarad a külföldön tapasztalttól. A 2006/2007-es tanévben Magyarországon az adott csoport 25%-a tanult integráltan (Csányi, 2008). Hosszú távon fel kell arra készülni, hogy ennél is több gyermek fog bekerülni integrált formában az oktatásba, így fontos tudnunk, hogyan érzik magukat, mennyire lett, lehet sikeres a beilleszkedésük.

A legutóbbi évekre az integráltan nevelkedő gyermekek létszáma majdnem minden fogyatékosági populációban erőteljesen megemelkedett, így lehetővé vált az integrált gyermekek, tanulók kognitív teljesítménye mellett (például: Waldron, McLeskey, 1998) szociális és emocionális beilleszkedésük vizsgálata is.

A kutatás kérdésfelvetésének előzményei:

1. **Egyrészt** vizsgálták más sérült populációk esetében az integráció különböző hatásait szociális és emocionális szempontból. Perlusz (1995, 2000) hallássérült gyermekek szociális helyzetét mérte fel. Szekeres (1999) a Fogyatékos Gyermekekért Közalapítványhoz beérkezett integrációs pályázatok alapján gyűjtött adatokat. Az egyes fogyatékosági típusok esetén vannak olyan kutatások és elemzések, amelyek érintik az iskolai és a társadalmi integrációt (Alt, 2008; Perlusz, 2008; Somorjai, 2008) egyaránt. Nem csak a közoktatás, hanem a felsőoktatás területén megvalósuló beilleszkedést is vizsgálták (Takács, 2008).

2. **Másrészt** több vizsgálat történt a tanulásban akadályozott (ezen belül az enyhén értelmi fogyatékos) gyermekek integrációjának kérdéskörében. Papp (2001, 2004) a tanulásban akadályozott gyermekek ellátását kutatta a pedagógusok, gyógypedagógusok és a szülők szemszögéből. Torda (2004) szintén a tanulásban akadályozott gyermekek integrációs lehetőségeit vizsgálta a személyiség jellemzők alakulásának aspektusából. Egy másik kutatás pedig az értelmi fogyatékos emberek helyzetét, életkörülményeit, speciális szükségleteit és a számukra biztosított szociális, egészségügyi, gyógypedagógiai és rehabilitációs ellátásokhoz való hozzáférést tárta fel. (Bass, 2008).

3. **Harmadrészt** a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját vizsgáló nemzetközi kutatásokban sokszor nem bontják fogyatékosági típusokra a vizsgálati személyeket, így a megállapításaik egy része az enyhén értelmi fogyatékos tanulókra nehezen értelmezhető (például: Klicpera, Klicpera, 2003; Cambra, Silvestre, 2003; Bunch, Valeo, 2004; Skerbrevik, 2005; Frederickson és mtsai, 2007; Frostad, Pijl, 2007; Koster, és mtsai, 2007).

Ezekre a kutatásokra a dolgozat megfelelő részében még visszatérünk.

Az egyik legújabb hazai kutatásban kísérletet tettek egy olyan mérőeszköz kidolgozására, amely az empátiát, toleranciát és a segítőkészséget méri fel általános iskolás gyermekek körében (Perlusz, Balázs, 2008).

Össességében elmondható, hogy számos kutatás foglalkozik a kérdés különböző aspektusaival, ami erősíti motivációnkat, hogy még pontosabb képet kapjunk az integráltan nevelkedő gyermekek helyzetéről szociális szempontból is.

II. Szakirodalmi előzmények

1. Az enyhe értelmi fogyatékoság

1.1 Az enyhe értelmi fogyatékoság definíciója, a tanulási akadályozottság kialakulása

A tanulási akadályozottság fogalma a hazai gyógypedagógiai szaknyelvben az utóbbi években vált használatossá. A fogalom tisztázásához és pontosításához az értelmi fogyatékoság meghatározásából kell kiindulnunk.

Az 1970-es években végzett un. Budapest-vizsgálat a következő definícióból indult ki: „Az értelmi fogyatékoság a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és környezeti hatások eredőjeként alakul ki, amelynek következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától – az első élet évektől kezdve – számottevően elmarad, és amely miatt az önálló életvezetés jelentősen akadályozott.” (Czeizel, Lányiné, Rátay, 1978, 18.) Ez a meghatározás még differenciálatlanul tárgyalja az értelmi fogyatékoságot, a későbbiekben az egyes csoportokat már külön-külön határozzák meg. Az egyik leggyakrabban idézett magyar definíció így szól: „*Enyhén értelmi fogyatékosok*: az értelmi fogyatékosok (mentálisan sérültek) egyik alcsoportját képezik. (Korábbi elnevezésüket: debilisek, a modern gyógypedagógia már nem használja.) Az enyhén értelmi fogyatékosok személyiségfejlődési zavara, akadályozottsága az idegrendszer enyhe, különféle eredetű, örökölt vagy korai életkorban szerzett sérülésével és/vagy funkciózavarával függ össze. Az enyhe fokú értelmi fogyatékoság (mentális sérülés) diagnosztizálása elsősorban orvosi, gyógypedagógiai és pszichológiai feladat... Pszichodiagnosztikai vizsgálatokkal megállapítható a kognitív funkciók lassúbb fejlődése, emellett a nem kifejezetten intellektuális területeken is jelentkezhetnek eltérések. A BNO szerint az intelligenciatesztekkel mért értelmességük az 50-69 IQ tartományba esik (intelligenciasérülés). Diagnosztikus ismérvek: 'A megértés és a nyelvhasználat lassabban alakulhat ki, a kifejező beszédképességek hiányosságai egészen a felnőttkorig észlelhetők, és lassítják az önállóság kialakítását. Csak kisebb részükénél lehet organikus okokat felfedezni. Autizmus és más fejlődési rendellenességek, epilepszia, magatartászavarok és testi fogyatékoságok változó arányban találhatók' (BNO-10, F 70). Tanulási helyzetekben megfigyelhető jellemzőik: a téri tájékozódás, a finommotorika, a figyelemkoncentráció, a bonyolultabb gondolkodási folyamatok, a kommunikáció, valamint a szociális alkalmazkodás fejlődésének eltérései. Ezek egyénenként változó mértékben és mindig egyedi kombinációban jelennek meg; a tanulási képesség különböző mértékű fejlődési

zavarát mutatják, és akadályozzák az iskolai tanulás eredményességét...” (Pedagógiai Lexikon, 1997, I. kötet 368.)

Az enyhe értelmi fogyatékoság (*mild cognitive disability, mild mental retardation, mild intellectual disability, MID*) kifejezés - a diagnosztikai gyakorlat különbségeiből következően - az amerikai szakirodalomban a hazaitól némileg eltérő kategóriát takar. Ráadásul a terminológiai váltás az angol nyelvű szakirodalomban is megjelenik, így egyre inkább a *mild intellectual disability*, ritkábban a *mild cognitive disability* kifejezések váltják fel a korábban használatos *mild mental retardation* szókapcsolatot. Mindeközben az angol (brit) szakirodalom szóhasználata egyre inkább a *learning difficulty* kifejezés jelzős szerkezetével próbálja megoldani a kérdést (*moderate learning difficulty, severe learning difficulty, profound and multiple learning difficulty*) (Wedell, 2008). Mindezek következtében megállapítható, hogy nem csak a hazai, hanem az angol nyelvű szakirodalomban is terminológiai zűrzavar tapasztalható, nem egységes az egyes csoportok megközelítése. Az viszont megállapítható, hogy egyre jobban terjed a differenciáltabb megközelítés, felismerve az oki háttér sokszínűségét is.

Érdekes ebből a szempontból megnézni a legújabb hazai és nemzetközi meghatározásokat: „A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” (Mesterházi, 1998, 54.). Illetve melléteni a Németországban használatos definíciót: „Tanulásban akadályozottnak számítanak azok a gyermekek és fiatalok, akik fejlődésbeli hiányosságok, a központi idegrendszer sérülése vagy szocio-kulturális depriváció miatt bekövetkező csökkent intelligencia-teljesítmények az iskolai tanulást oly mértékben befolyásolják, hogy a tananyag felfogása, tárolása és feldolgozása nem az életkornak megfelelő szinten történik.” (Englbrecht, Weigert, 1996, 27). Tehát az idegrendszeri károsodás mellett és helyett ezekben a definíciókban már megjelenik a szociális környezet igen erős befolyásoló hatása, ami a későbbi tanulási sikerességet pozitívan vagy negatívan befolyásolhatja.

Az American Association on Mental Retardation 2002-es definíciója szerint az értelmi fogyatékoság egy olyan fejlődési eltérés, amelyet az általános kognitív és adaptív viselkedés megkésettége jellemez, 18 éves kor előtt keletkezik, és a csökkent teljesítményben, illetve a társas viselkedés zavaaraiban nyilvánul meg (AAMR, 2002).

Ebben a megközelítésben az értelmi fogyatékoság definíciójából adódó első kritérium a megkésett általános kognitív fejlődés. A fogyatékoság megállapítására így elsősorban IQ

teszteket alkalmaznak, amelyek kiegészülhetnek az egyéb kognitív készségeket vizsgáló standardizált tesztekkel. A megkésett kognitív fejlődés IQ-pontokban kifejezve enyhe értelmi fogyatékoság esetén 70 pont alatti teljesítményt jelent, amely minimum kétszórásnyi negatív eltérést jelent az átlagtól. A közép-súlyos értelmi fogyatékoság megállapíthatóságának felső határa az átlagtól való háromszórásnyi negatív irányú eltérés, amely egyben az enyhe értelmi fogyatékoság alsó határértéke. Az intelligenciát mint fogalmat, illetve a mérésével kapcsolatos kritikáknak sokszor helyt kell adni, de semmiképpen sem tekinthető mérési műterméknek, ahogyan például Anderson (1998) látja.

Az értelmi fogyatékoság megállapításának második feltétele az adaptivitás vizsgálata. E követelmény az értelmi fogyatékoság diagnosztikájában nem választható lehetőségként, hanem alapkritériumként jelenik meg. Az adaptív viselkedés azoknak a készségeknek a működését jelenti, amelyek egy bizonyos közösség vagy kultúra által állított követelményeknek megfelelő életmódot tesznek lehetővé.

„Az értelmi fogyatékoság olyan kóros funkcionális állapot, amelyben az intellektuális teljesítmények jelentős mértékben az átlag alatt maradnak, (IQ 70-75, vagy kisebb) ami együttjár az adaptív képességek következő területei közül kettő vagy több sérülésével, és amely 18 éves kor előtt manifesztálódik” (Luckasson és mtsai, 1992; Hardman és mtsai, 1996, 176.; Lányiné, 1996, 101.).

Az adaptív képességek tíz specifikus viselkedésbeli összetevője a következő:

1. kommunikáció (szimbolikus: beszéd; nem szimbolikus: gesztikulálás, köszönés stb.)
2. önellátás (öltözködés, evés, tisztálkodás, szobatisztaság stb.)
3. háztartás ellátása (otthoni napi feladatok ellátása: főzés, mosás, takarítás, bevásárlás stb.)
4. szociális képességek (megfelelő: barátság, kedvesség, mosoly, szeretet kimutatása, együttműködés másokkal, becsületesség, megbízhatóság stb. nem megfelelő: irigység, veszekedés, versengés, követelőzés stb.)
5. közösség/társadalom nyújtotta lehetőségek kihasználása (közös kirándulás, bevásárlás, a szolgáltatások igénybevétele, közlekedési eszközök használata, könyvtárak, parkok, színház, strand, baráti összejövetelek, megfelelő viselkedés a közösségben stb.)
6. önmegevalósítás (döntés, választás képessége, tevékenységek kezdeményezése, elvégzése, feladatok befejezése, szükség esetén segítségkérés, családi problémák megoldása stb.)
7. egészség, biztonság (betegség felismertetés, kezeltetés, diéta, megelőzés, elsősegélynyújtás, törvényesség betartása, védelem a bűntények ellen stb.)

8. tanulási képesség (kognitív képességek, írás, olvasás, a környezetre-, az egészségre-, a szexualitásra vonatkozó alapvető ismeretek, földrajzi ismeretek)
9. szabadidő eltöltése (olvasás, zene, TV stb.)
10. munkavégzés (rendszeresség, eredményesség, hibák korrigálása stb.) (Luckasson és mtsai, 1992)

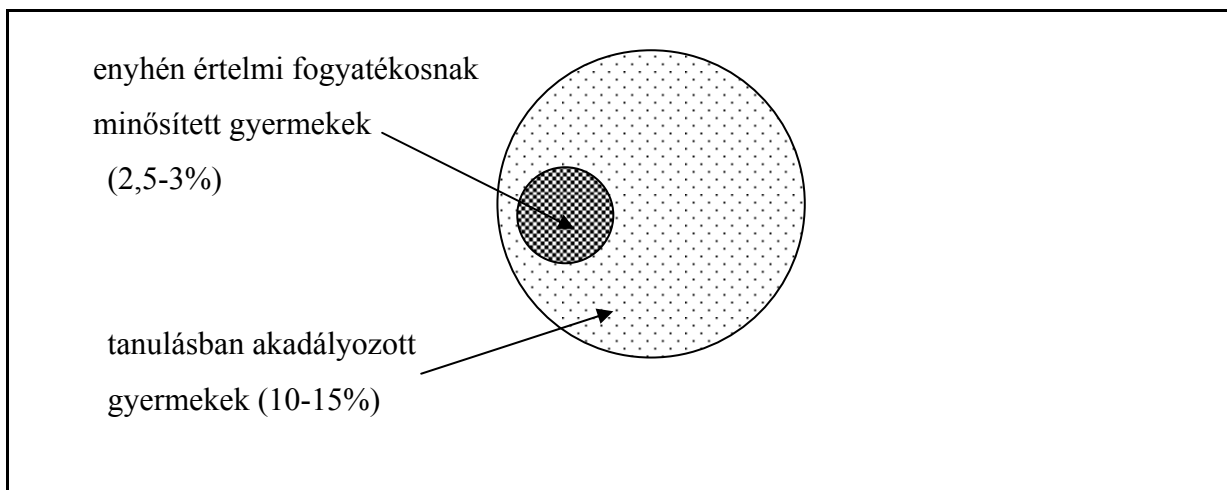
A különböző életkorokban a következő eltérések mutatkozhatnak az adaptív készségek terén:

- a csecsemő- és kisgyermekkorban: (kb. az iskolaköteles korig) – /éresi folyamatok
 - szenzomotoros készségek
 - kommunikáció (beszéd és nyelv)
 - önsegítés
 - szocializációs területek (interakció és boldogulás másokkal)
- a gyermekkorban és a serdülőkor elején (iskoláskorban) – /tanulási folyamatok
 - az alapvető elméleti készségek alkalmazása a mindennapi élet tevékenységeinél
 - megfelelő következtetések és döntések alkalmazása a környezet birtokbavételéhez
 - szociális készségek (részvétel a csoportaktivitásban és a személyközi kapcsolatokban)
- a késői serdülőkorban és a felnőttkorban: -/ szociális alkalmazkodás
 - hivatásszerű és társas-társadalmi rezponzivitás és teljesítmény (Radványi, 2001)

Az AAMR 2002-es definíciója az adaptív készségeknek már csak három nagyobb csoportját jelöli ki: (1) a fogalmi gondolkodást (2), a szociális készségeket és (3) a praktikus készségeket (Fletcher és mtsai, 2006). E készségek vizsgálatára elsősorban nem iskolához kötődő, illetve nem teszt-alapú indikátorokat alkalmaznak. A legelterjedtebb gyakorlat a szülőkkel és tanárokkal folytatott interjú keretében felvett kérdőív (Sparrow és mtsai, 2005). Magyarországon történtek vizsgálatok értelmi fogyatékos személyek szociális kompetenciájának (adaptív viselkedésének) mérésére, elsősorban a Heidelbergi Kompetencia Inventár (HKI) alkalmazásával (Radványi, 2001). Korábban pedig a Pedagógiai Analízis és Curriculum (PAC) hazai kipróbálása történt meg (Lányiné, Marton, 1991).

A 20. század derekától a követelmények növekedésével kialakult egy olyan gyermekcsoport, amely nem teljesíti az értelmi fogyatékoság kritériumait (idegrendszeri károsodás és 70 alatti IQ). A szokásos iskolai feltételek mellett viszont nem tudnak eredményesen tanulni, bukdácsolnak, lemorzsolódnak. Köztük sok a szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermek. Emellett folyamatosan bírálták/bírálják - a régi nevén - kisegítő iskolát, mai szóhasználattal az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek általános iskoláját (EÁI), mert nemcsak az enyhén

értelmi fogyatékosnak minősülő gyermekek kerültek/kerülnek ezekbe az iskolákba, hanem a szociokulturálisan leghátrányosabb helyzetű, ill. roma családok gyermekei is (Gaál, 2000a). Egyik csoport fejlesztése - a ténylegesen enyhén értelmi fogyatékos tanulóké és az általános iskolában gyengén haladó diákoké - sem biztosítható megnyugtató módon az általános iskola jelenlegi feltételei mellett. Mindkét csoport külön segítségadás nélkül akadályozottá válik a tanulási folyamatokban, ezért ezek a tanulók egyéni pedagógiai megsegítést igényelnek. Mindezek alapján a tanulásban akadályozott gyermekek körébe tartoznak egyrészt a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság által enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek, akik a tanköteles korú népesség 2,5-3%-át jelentik, másrészt az általános iskolában elégtelen vagy gyenge teljesítményt nyújtó tanulók, akik az előző csoporttal együtt a tanköteles korú gyermekek mintegy 10-15%-át alkotják (Gaál, 2000a).



1. ábra: Tanulásban akadályozott és enyhén értelmi fogyatékos gyermekek a tanköteles korú népességben

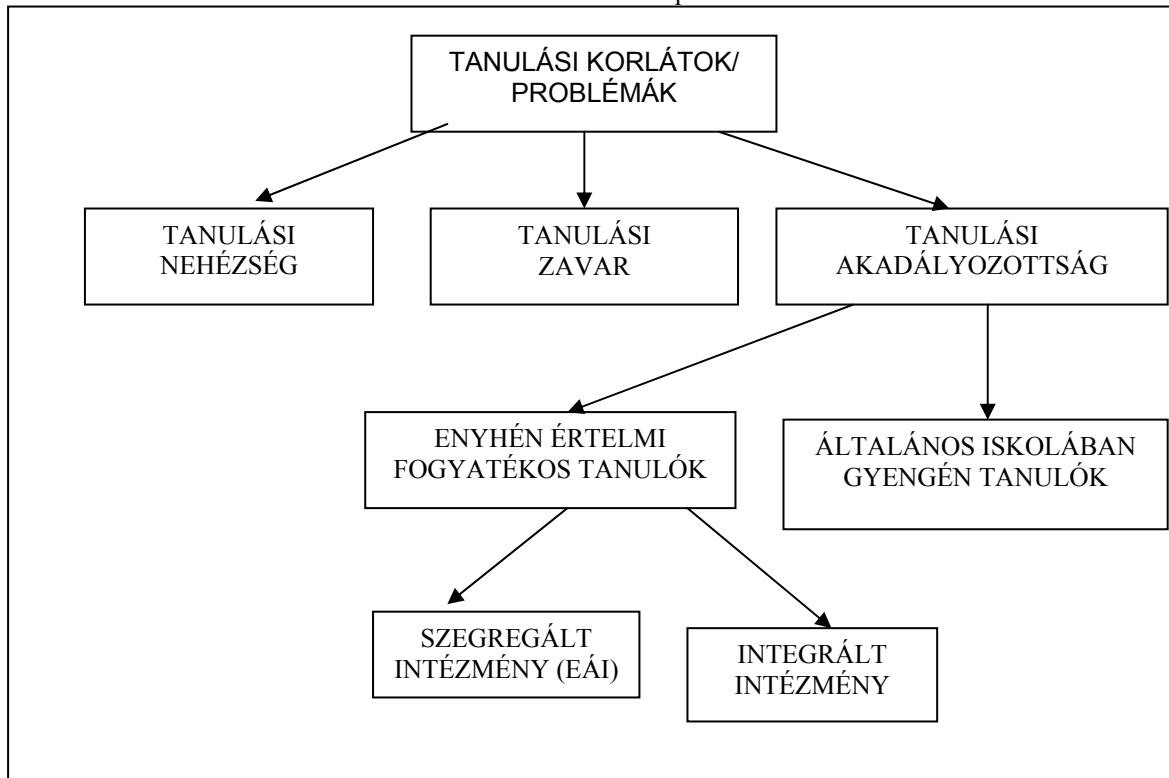
A Magyarországon napjainkban alkalmazott fogalom átfogó, pontos értelmezéséhez fontos áttekinteni a német szakirodalomban használt fogalmakat, valamint ezek definiálását.

Kanter (1996) több szempont figyelembe vételével értelmezi a tanulási akadályozottság fogalmát. Első megközelítésben a tanulási akadályozottságot pedagógiai értelemben definiálja, eszerint egy bizonyos határok között mozgó olyan magatartás- és teljesítményképet jelent, amely egy adott társadalmi és kulturális közeg elvárt normáinak nem felel meg. Így értelmezhető a személy nehézségeként és a környezet követelményeivel kapcsolatosan egyaránt. Másik fontos jellemzője a fogalomnak, hogy a tanulás során fellépő gátló tényezők korlátozzák a személy pszichikus fejlődését, személyiségfejlődését, vagyis ez azt jelenti, hogy a tanulási akadályozottság folyamatjellegű. Ennek megfelelően kizárólag mint dinamikus folyamat és komplex jelenség írható le, sohasem statikus adottságként. Harmadrészt kiemelendő, hogy nem beszélhetünk a tanulási képesség globális hiányáról a tanulási akadályozottság kapcsán.

Kanter definiálásának utolsó szempontja a tanulásban akadályozottság körébe nem sorolható állapotok felsorolása: érzékszervi károsodás, a testi fogyatékoság, a beszédzavar, az elsődleges magatartászavar, a körülírt klinikai kórképek, valamint az értelmi fogyatékoság. Ezen a ponton jól látható, hogy a német és a magyar fogalom nem teljesen fedik egymást, mivel a magyar szaknyelvben ebbe a körbe tartoznak az enyhén értelmi fogyatékos személyek, gyermekek is.

A hazánkban alkalmazott fogalomrendszert mutatja be az alábbi ábra:

2. ábra: A tanulási korlátok/problémák köre



Ahogy az ábrán is látható, az általános iskolában nemcsak a tanulási akadályozottsággal, hanem a tanulási korlátok, problémák más köreivel is találkozunk.

A **tanulási nehézség** akkor jelenhet meg, ha a gyermek élethelyzetében valamilyen nehezítő körülmény alakul ki, például egy több hétig tartó betegség (baleset, műtét stb.), ami ágyhoz köti gyermeket, akár otthon, akár kórházban. Ilyenkor a gyermek nem tud részt venni az iskolai tanulási folyamatban, és minél tovább tart a betegség, annál jobban elmarad az osztálytársaitól. A felgyógyulása utáni hetekben nehezebbé esik a tartós figyelem, és minduntalan azt tapasztalja, hogy nem tud egészen lépést tartani a többiekkel. Ez a lemaradás eredményesen pótolható, megszüntethető a többségi pedagógia eszközeivel (korrepetálás, differenciálás stb.). Ehhez azonban a gyermeknek időben megértést és segítséget kell kapnia.

Előfordulhat a szülők válása vagy valamelyik szülő halála után érzelmi okokra visszavezethető teljesítménycsökkenés. Az a szülő, akivel a gyermek együtt marad, maga is nehéz helyzeteket él meg, amelyeket fel kell dolgoznia, emiatt kevesebb energiája maradhat gyermeke segítésére. Ilyenkor a pedagógusnak tapintattal kell a gyermek felé fordulnia, fokozottabban kell rá figyelnie. Ha a gyermek nem kapja meg ezt a segítséget, tartóssá válhat a gyenge tanulmányi eredmény.

A tanulási nehézséggel küzdő diákok megsegítésében a pedagógus mellett jelentős lehet a fejlesztő pedagógus szerepe (Englbrecht, Weigert, 1996; Mesterházi, 2001b).

A **tanulási zavar** "...minden olyan zavar, lemaradás, amely az iskolai tanulást hátrányosan befolyásolja. Bármely intelligenciaszint, mentális, emocionális és szociális hátrány mellett is megjelenhet, kialakulásában multifaktoriális etiológiájú, organikus okok mellett a környezeti hatások szerepe is jelentős. Szűkebb értelemben a tanulási képesség specifikus, globális zavarait jelenti, feltételezett sérüléseivel, diszfunkciójával összefüggésben alakulnak ki... Jellemzője, hogy a tanulási teljesítmény szintje nem felel meg az egyén pszichikus-intellektuális fejlődésének és képességeinek." (Gerebenné, 2001, 159.)

A tanulási zavarokat gyakran kíséri figyelemzavar, ingerlékenység, mozgásos nyugtalanság. A gyermeknek nehezebb esik tartósan az adott tanulási feladatra összpontosítani, gyengébb a teherbíró képessége, gyorsan elfárad. Ilyen esetekben az iskolai vagy a családi környezet viselkedése a gyermekkel szemben javíthatja vagy ronthatja a gyermek állapotát.

A tanulási zavarok esetén kizárólag olyan szakemberek (orvos, pszichológus, gyógypedagógus) tudnak segíteni, akik jól ismerik az egyes tanulási zavarok terápiáját (pl.: diszlexia-, diszkalkulia-specialisták). A gyermek többnyire iskolai tanulmányainak teljes időtartama alatt rendszeres fejlesztésre, terápiára szorul szakember vezetésével, aki együttműködik a szülőkkel és a pedagógusokkal is. A tanulási zavarok enyhíthetők, azonban bizonyos esetekben meg kell tanulnia a gyermeknek és környezetének az adott tanulási zavarral együtt élni (Mesterházi, 2001b).

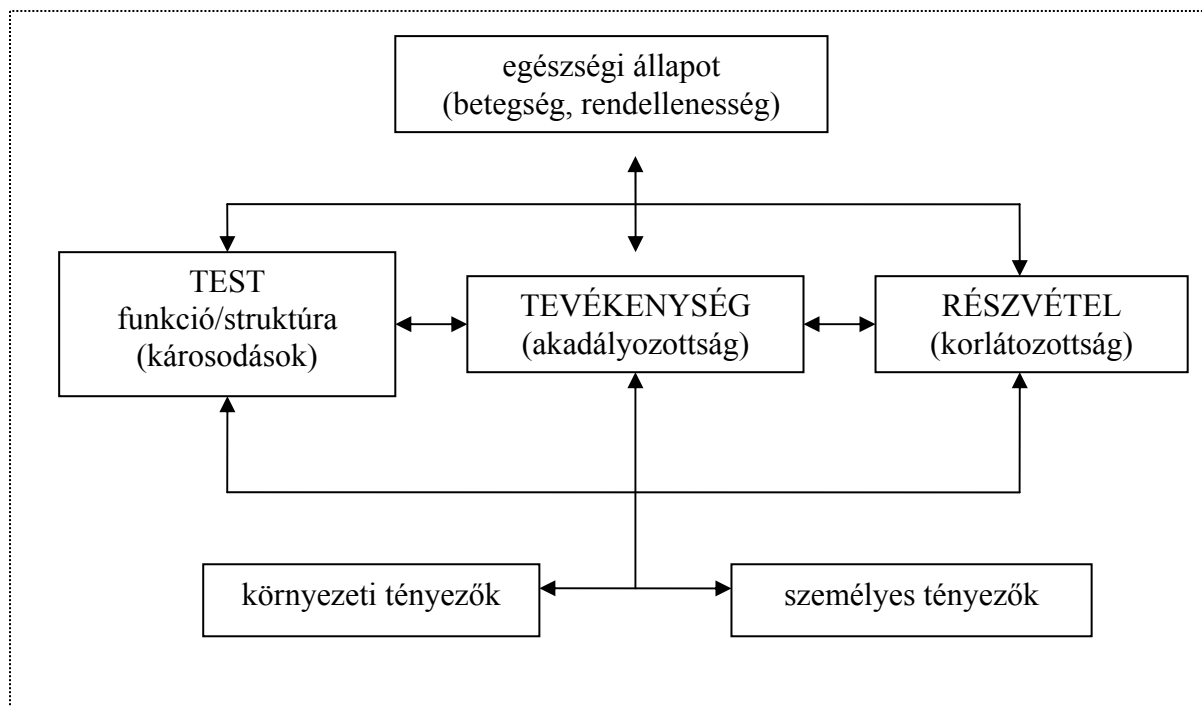
A **tanulási akadályozottság** a tanulás minden területére kiterjed, hosszan tartó, végigkíséri a gyermeket egész iskolai pályafutása alatt. A tanulási képesség fejlődésében olyan átfogó zavar következett be, ami jelentősen akadályozza a gyermek tanulását. Gyógypedagógiai eszközökkel ezen az állapoton sokat lehet javítani, és meg lehet előzni a tanulási akadályozottság súlyosbodását. A tanulásban akadályozott gyermekek gyógypedagógiai segítségnyújtással a normál általános iskolát is látogathatják. Amennyiben viszont nem kapnak megfelelő segítséget, kudarc-kudarcra halmozódik, egyre jobban elfordulnak az iskolától, tanulási kedvük (motivációjuk) és önértékelésük rohamosan csökken, és ezzel

életminőségi esélyeik is romlanak. Megfelelő segítséggel hozzá lehet őket segíteni az örömmel és figyelemmel végzett eredményes tanuláshoz. A segítség a gyermek egyéni fejlesztését és a tanulási környezet számára megfelelővé alakítását egyaránt jelenti (Englbrecht, Weigert, 1996; Meyer, Heyer, 1996; Mesterházi, 2001b).

A tanulásban akadályozott gyermekek között így ténylegesen enyhén értelmi fogyatékos tanulókat, valamint az általános iskolában gyengén teljesítőket találunk. A szakértői bizottság által enyhén értelmi fogyatékosként nyilvánított tanulók kerülhetnek az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek általános iskolájába (EÁI) vagy olyan integráló általános iskolába, amely ezen fogyatékosági csoport együttnevelését felvállalja.

Bizonyos kifejezések tekintetében eléggé szembetűnő a gyógypedagógia egyik alapproblémája, amely az országoként eltérő terminológia, illetve klasszifikációs rendszerek használatából fakad. A hazai szakirodalomban használatos fogalmak nehezen feleltethetők meg a külföldi definícióknak és ez a nemzetközi szakirodalom eredményeinek felhasználását, illetve a hazai eredmények külföldi értelmezését egyaránt megnehezíti. Bár a Betegségek Nemzetközi Osztályozásával (*International Classification of Diseases*) lehetőség van az országokénti eltérő terminológia egységesítésére (Lányiné, 2009), az abban említett kategóriák főként orvosi és nem neveléstudományi szempontúak, továbbá nem fedik le a tanulási korlátok teljes spektrumát.

Itt említendő meg az FNO (A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása), amely az első olyan klasszifikációs rendszer, amely lehetővé teszi, hogy az akadályozottságok mellett az erősségek is feltüntethetők legyenek (FNO, 2004; Gordosné, 2004). A következő ábra az FNO-modellt foglalja össze:



3. ábra: Az FNO-modell

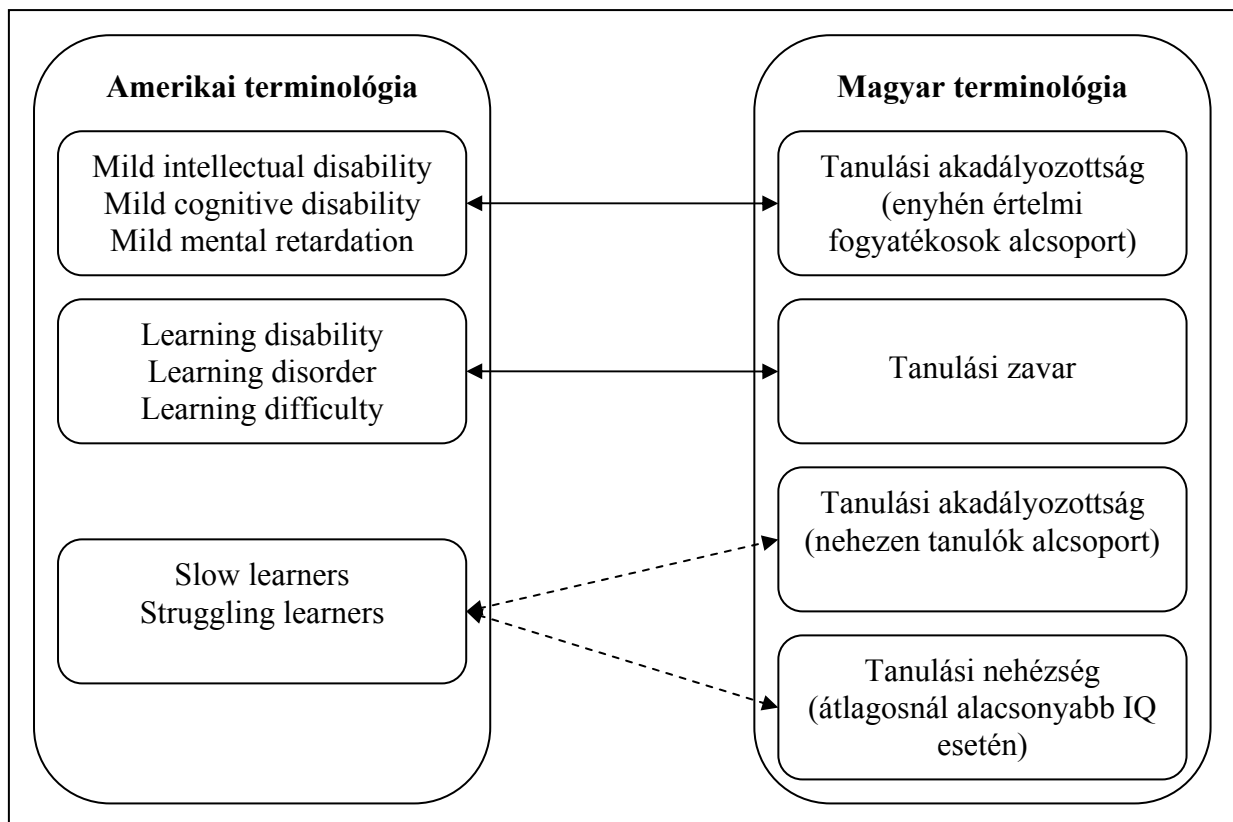
A modellből kiemelem a tevékenységet és annak akadályozottságát, ez utóbbi azt jelenti, hogy bizonyos tevékenységek végrehajtásában nehézségek jelentkezhetnek az egyénnél. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében ez megjelenhet például a tanulási folyamat nehezítettségében. A részvétel korlátozottságával az egyén bizonyos élethelyzetekben szembesülhet, például az enyhén értelmi fogyatékos fiatal a tanulási folyamat akadályozottsága miatt nem, vagy csak nehezen kap munkát, ami így korlátozhatja részvételének mértékét a társadalomban. Mindezeket környezeti (például: szűkebb családi vagy tágabb szociális értékek, integrált vagy szegregált iskoláztatás) és személyes tényezők (az egyén nyitottsága, kommunikációja, együttműködési képessége stb.) egyaránt befolyásolhatják (FNO, 2004; Gordosné, 2004).

Az egyes alapfogalmak változásainak hatására a gyógypedagógia kompetenciabővülése, „identitásváltozása” is megfigyelhető (Artiles, 2003/2006; Mesterházi, 2007), amely magába foglalja a nem akadályozott tanulók egy jelentős részének gyógypedagógiai támogatását is, például: integrált körülmények között nem csak a szakértői véleménnyel rendelkező gyermek juthat gyógypedagógiai többlétszolgáltatásokhoz. Egyre inkább arról van szó, hogy nem a kategóriákon van a hangsúly, hanem egy kontinuum meglétén, ahol igen nehéz elválasztani azokat a gyermekeket, akik igényelnek valamilyen speciális segítséget, azoktól, akik nem.

Az értelmi fogyatékos megállapításában az intelligenciahányados egyedül nem lehet döntő tényező (Lányiné, 2002), a gyakorlatban azonban még túlságosan nagy jelentőséget képvisel. Az értelmi fogyatékos minősítés folyamatának másik lényeges összetevője az adaptív

magatartás, amelynek elemzésére nem áll rendelkezésre standardizált mérőeszköz, így ennek adekvát vizsgálata nem jelenhet meg a gyakorlatban (Bass, Lányiné, 2008).

A tanulási korlátokhoz kapcsolható magyar és amerikai definíciók összevetése során egyértelmű megfeleltetés nem alakítható ki, ugyanakkor a kétféle terminológia bizonyos mértékű közelítése lehetségesnek mutatkozik, amelyet a 4. ábra szemléltet. A folyamatos vonalak azokat a kifejezéseket kötik össze, melyek esetében nagyfokú hasonlóságot vélnek felfedezni a szerzők a meghatározások, illetve a diagnosztika alapján, míg a szaggatott vonalak azokat a szakszavakat kapcsolják össze, amelyek esetében további, kisebb mértékű megfeleltetés lehetséges (Fejes, Szenczi, 2010).



4. ábra: A tanulási korlátokhoz kapcsolódó amerikai és magyar kifejezések megfeleltetése (Fejes, Szenczi, 2010)

A tanulási akadályozottság fogalmat használva az amerikai szakirodalomból elsősorban az enyhén értelmi fogyatékosnak minősítettek (*mild intellectual disability*) körébe sorolt tanulóokra vonatkozó eredményeket használhatjuk, annak figyelembe vételével, hogy a hazai diagnosztika az adaptivitás vizsgálatára nem tér ki. A hazai és a nemzetközi gyakorlatban ide sorolódnak azok a gyermekek, akiknek az intellektuális teljesítménye az átlagtól legalább 2 SD mértékben eltér.

A hazai fogalomhasználatot és diagnosztikát figyelembe véve a tanulási zavarokhoz hasonló kategóriát takar az Egyesült Államokban használt *learning disability* terminus. Ugyanakkor szem előtt kell tartanunk, hogy az amerikai meghatározások az e kategóriába sorolt problémák kialakulásában a környezeti tényezők (pl. kulturális különbségek, nem megfelelő oktatás) szerepét elvetik, kizárólag organikus okokra vezetik vissza a rendellenességeket. Az amerikai diagnosztika – a hazaihoz hasonlóan – ma még elsősorban az IQ és a teljesítmény eltérését használja e tanulási korlát azonosításakor, azonban jól látható az Egyesült Államokban alkalmazott diagnosztikai megközelítés elmozdulása. Az amerikai jogszabályi definíció egyértelműen kijelöli a kategóriába tartozó és az azon kívül eső esetek körét, melyből kiderül, hogy a fogalom olyan állapotokat is magába foglal, melyeket a hazai terminológiában sem a tanulási akadályozottság, sem pedig a tanulási zavar meghatározásai nem fednek le (pl. ADHD).

A magyar tanulásban akadályozottak kategóriába tartozó nehezen tanulók alcsoportja esetében a hazai szakirodalom szűkszavúsága miatt nehezebb a dolgunk, de hasonlóságot vélünk felfedezni a lassan tanulók (*slow learners*) csoportjával – ez akár iránymutató is lehet e kifejezés hazai tisztázása tekintetében, hangsúlyozva az intelligenciamérést kiegészítő további vizsgálatok szerepét. Ugyanakkor a tanulási nehézség kifejezéshez is kapcsolható a lassan tanulók terminus, hiszen a hazai szakirodalom az átlagosnál valamivel alacsonyabb intelligenciát is megemlíti e kategória tekintetében (Szabó, 2008).

Az angol szóhasználatban viszont sokszor alacsonyan teljesítők csoportjáról beszélnek. Howard, Dresser, Dunklee (2009) megemlíti, hogy az alacsonyan teljesítő, alacsony szociális státuszú gyermekeket gyakran félrediaosztizálják, ezért kapnak (magyar szóhasználattal) tanulási zavarral küzdő vagy tanulásban akadályozott címkét. Szerintük ez utóbbi csoport esetében a diszkrepancia az életkor és a teljesítmény között áll fenn, háttérben pedig szociális és környezeti hátrányok vannak. A szerzők négy technikát tartanak fontosnak az alacsony szociális státuszú gyermekek segítése esetén: pozitív kapcsolat a tanulókkal és szüleikkel, formáló és szummatív értékelés alkalmazása, tanulási tapasztalatok integrálása, pozitív klíma kialakítása.

A dolgozat szempontjából a továbbiakban az enyhe értelmi fogyatékoság szakkifejezést használom, mert a vizsgálatba ezt a csoportot vontuk be.

1.2 Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek jellemzői

A külső megjelenésben gyakran nem látunk jellegzetességeket. Általában harmonikus a testfelépítésük, külsejük. A pszichés struktúrára területén a különféle képességek és készségek egyenlőtlen fejlődése észlelhető. Világlátásuk az érzéketes elemekhez tapad; az összefüggések felismerése és a felsőbb fogalmak kialakítása szegényes vagy teljesen hiányzik; az absztrakt fogalmak megragadása sokszor hozzáférhetetlen vagy nehezen hozzáférhető számukra.

A praktikus értelmességgel kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos személyek általában önálló életvezetésre képesek. Gyakran azt tapasztaljuk, hogy az iskola befejezése után integrálódnak a társadalomba, ezért nyomon követésük szinte lehetetlen (Mesterházi, 1998). Sokan szakmát tanulnak, munkát vállalnak, családot alapítanak. Néhány év elteltével legfeljebb az iskolai végzettségük árulkodik a megelőző komoly nehézségeikről. Más közösségekbe is sikeresen beilleszkednek, ki tudnak alakítani megfelelő érzelmi kapcsolatokat, az otthoni, munkahelyi szabályokat megértik és betartják. (Illyés Gyuláné, 1992).

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek eredményes tanulási folyamatát bizonyos területek érintettsége megzavarja. Itt meg kell említeni a kogníciót, a mozgást, a kommunikációt és a szocio-emocionális fejlődést is.

A kognitív képességek terén egyrészt az észlelési folyamatok - különösen a vizuális és auditív észlelés - érintett. Az emlékezet problémái a bevésés, felidézés, rövid- és hosszú távú memória területén egyaránt jelentkezhetnek. A figyelem – ezen belül a koncentráció, terjedelem és intenzitás-, valamint a logikai műveletekkel kapcsolatos nehézségek (problémalátás megoldás) egyaránt figyelmeztető jelzések.

A motoros és orientációs képességek területén az izomtónus, a nagy- és finommozgások, a cselekvéstervezés és – irányítás, a térbeli tájékozódás és az időbeli tájékozódás hiányosságai mutatkoznak.

A kommunikációs képességekben nehézségek mutatkozhatnak a beszédértés, szókincs, szóbeli közlés, hangképzés, grammatikai szerkezetek, szövegalkotás, metakommunikáció és az önkifejezés terén is (Mesterházi, 1998).

Míg ezen három terület esetében biztosan tudjuk, hogy tünetekről, jellemzőkről beszélünk, addig a szocio-emocionális képességek terén nehéz eldönteni, hogy okokról vagy tünetekről van-e szó. Ugyanaz a probléma merül fel, mint a mi volt előbb a tyúk vagy a tojás? jellegű kérdésnél. A szorongás esetén néha nehéz eldönteni, hogy a tanulási problémák miatt alakult-e ki. Egy olyan gyermek esetében például, aki az iskolába érkezve a képességeihez mérten túl

nehéz feladatot kap, így megtapasztalja képességeinek gyenge voltát, a sorozatos kudarok miatt alakul ki a szorongás? Vagy egy olyan gyermek, aki egy viszonylag teljesítménycentrikus közegből jön, és kezdetektől fogva érzi, hogy magasak az elvárások, kezd el szorongani – még akkor is, ha a kognitív képességeinek megfelelő feladatot kap -, és ebből alakul ki a tanulási probléma. Ez utóbbi esetben érdemes átgondolni azt a kérdést, vajon megtörtént-e a gyermek problémáinak elfogadása és feldolgozása? Így más jellegű segítséget igényel az egyik gyermek (elsősorban /gyógy/pedagógiait), és másmilyent a másik gyermek és családja (elsősorban pszichológiait).

A szocio-emocionális terület alá soroljuk az általános pszichés állapot problémáit, az előbb említett szorongást vagy depressziót. A késztetéseknél sokszor tapasztaljuk azt, hogy a gyermek egykedvű vagy az apátia jelei figyelhető meg nála, mások viszont elképzelhető, hogy túl aktívak. Sok tanulásban akadályozott gyermeknél megfigyelhető a motiváció elégtelensége. Ez két okra vezethető vissza: egyrészt, amennyiben van organikus sérülése a gyermeknek, az negatívan befolyásolhatja a motiváció állapotát, másrészt pedig a gyermekek otthonról hozott tanulás iránti motivációja sem feltétlenül ideális. A munkavégzés kapcsán is előfordulhatnak olyan jelek, amelyek a szociális és emocionális állapotra utalhatnak. Ilyen például a lassúság, az impulzivitás vagy éppen a gyors kifáradás. Sokszor tapasztalunk önértékelési zavarokat, amelyek egy integrált közegben fel is erősödhetnek, például: a kisebbségi-érzés vagy az egocentrizmus. A beilleszkedés problémái bizonyos viselkedésekben is manifesztálódhatnak, a fiúknál sok esetben agresszió, míg a lányoknál túlzott alkalmazkodás figyelhető meg (Englbrecht, Weigert, 1996).

A társas kapcsolatokban, a szociális interakciókban jelentkező nehézségek az enyhén értelmi fogyatékos emberek esetében igen gyakoriak, még akkor is, ha az iskolát befejezve sikerül munkát találniuk, családot alapítaniuk. A szociális készségek fejlesztésének a hívei szerint a „mentális zavarok egy részét a szociális kompetencia hiánya okozza”. Ha ez így van, akkor jelentős eredményeket lehet elérni, amennyiben figyelmünket a szociális készségek fejlesztésére fordítjuk, s energiát fektetünk bele mind a tanórákon, mind pedig azokon kívül (Sheperd, 1983, idézi Zsolnai, 2003, 151.).

1.3 A szociális képességek fejlesztése az iskolában

„A szociális képességek nevelésének célja az, hogy elősegítse a felnövekvő gyermek számára a személyközi kapcsolatokból származó élmények feldolgozását, a kapcsolatok kialakítását, a részvételt a szociális aktivitásban, a tájékozódást a különféle szociális struktúrákban, és mindezek segítségével hozzájáruljon a gyermek – életkorának megfelelő – identitásának, önismeretének kialakulásához.” (Mesterházi, 1998, 210.)

Ezért már kisiskolás korban el kell kezdeni a szociális készségek kialakítását, fejlesztését, s erre mindig, minden esetben, tantárgytól függetlenül, s az egész iskolai pályafutás alatt nagy hangsúlyt kell fektetni.

Az 1970-es évektől kezdve olyan programokat dolgoztak ki, amelyek az iskola falain belül megvalósíthatóak. Ezek a programok öt különböző módszerrel dolgoznak: modellnyújtás, problémamegoldás, megerősítés, szerepjáték, történetek megbeszélése (Zsolnai, 2006a; Zsolnai, 2006b).

A modellnyújtás azért rendkívül hatékony, mert a megkívánt cselekvést, magatartást modellálja, „s minden egyes mozzanata jól illusztrálható”. Emellett fontos, hogy ne csak lássa a gyermek a kívánt viselkedést, hanem meg is értse, ezért el kell neki magyarázni, hogy miért ez az elvárt. A problémamegoldás akkor használható, ha egy közösségben, jelen esetben egy osztályban konfliktus alakul ki. Pontosítani kell, hogy mi is a vitát kiváltó ok, s ezt hogyan lehetne megoldani. A megerősítéssel kapcsolatosan Bandura óta tudjuk, hogy a cselekvésre irányuló szociális megerősítéssel többet érünk el, mint a tárgyi jutalommal. A szerepjáték során a szituáció megbeszélése, a szerepek kiosztása (majd a szerepcsere) és a helyzet előadása, eljátszása történik. Fontos, hogy minél lélekteljőbbben adják elő a gyerekek a szituációkat, hogy a lehető legjobban beleéljék magukat. A történet megbeszélése során egy hallott szituációt elemeznek, beszélnek meg a gyerekek. Ezek a módszerek akkor a leghatékonyabbak, ha nem önállóan, hanem különböző variációkban jelennek meg akár a tanítási órán, akár azon kívül (Zsolnai, 2006a; Zsolnai, 2006b).

A kooperatív tanulás közben lehetőség adódik több szociális képesség fejlesztésére, a segítő magatartás formálására, amelyek fokozatosan alakulnak ki. Az életkor előrehaladtával nő a segítő tevékenységek száma és minősége. Ezzel kapcsolatos eredményeket foglal össze Tarnai (2009). A kooperatív tanulás során ez szinte észrevétlenül fejlődik, a kialakított helyzetek kiváltják a tanulók egymás iránti segítő attitűdjét. Mindeközben fejlődik az egyénnek az a képessége, amely lehetővé teszi, hogy közös cél érdekében együtt dolgozzon másokkal. Az együttműködő csoportban lehetősége van az egyénnek sok tapasztalatot szerezni a kölcsönös függésről (interdependenciáról) és felelősségről, amely jó esetben pozitív és nem negatív

(Horváth, é. n.). Ezek a munkaformák kiváltják és fejlesztik az egyének toleráns, megértő magatartását, attitűdjét. Egy ilyen környezetben nagyon sok lehetőség nyílik a segítségadásra, a barátkozásra, a társas érintkezéshez szükséges készségek gyakorlására. A mindennapi élethez hasonlóan ilyen helyzetben elfogadott és megszokott az, ha egy gyermek megmutatja a társának, hogyan kell valamit megcsinálni, ha együtt dolgoznak egy nehéz feladaton, vagy ha munka közben beszélgetnek. A gyermekek így felfedezhetik a közösen végzett munka örömét és a segítségadás különböző formáit, miközben elmélyíthetik tudásukat, közösen értelmezhetik, formálhatják véleményüket, nézeteiket (Radnóti, 2006).

Zsolnai (2008) említi, hogy vannak olyan elemei a szociális kompetenciának, amelyek nem fejleszthetők (például: extravertió, nyitottság, érzelmi stabilitás), ezek öröklött alapon nyugvó személyiségjegyek. És vannak olyanok, amelyek igen jól fejleszthetők, ezek pedig a szociális készségek (például: személyközi viselkedés, feladattal kapcsolatos viselkedés), amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre. Mindegyiknek lehet szerepe a fogyatékos gyermek iskolai beilleszkedésében.

Az iskola (vagy óvoda) mellett természetesen nagy szerepe van a családnak, a szűkebb értelemben vett társadalmi közegnek. Tunstall (1994 idézi Zsolnai-Kasik, 2009) szerint a megfelelő szülő-gyermek viszony, a szülők szociális kompetenciája, gazdag szociális kapcsolat-rendszere, a pozitív modellnyújtás és az elfogadó, támogató szülői attitűd támogatja leginkább a szociális kompetencia fejlődését. Nemzetközi és hazai vizsgálatok is igazolják, hogy a korai életévekben bizonyos környezeti ingerek elmaradása többnyire az anyai viselkedés zavarával függ össze, ennek negatív következményei már az óvodáskorban megjelenhetnek, és hatással lehetnek a későbbi szocializációs folyamatok alakulására is (Ranschburg, 2003).

1.3.1 Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális képességeinek fejlesztése az iskolában

Az akadályozottság, mint ismeretes, csak abban a környezetben válik értelmezhetővé, amelyben a fogyatékos személy éli mindennapjait, legyen az a lakókörnyezet vagy éppen az iskola. Ha ez a környezet támogató, segítő, empatikus, akkor az értelmi fogyatékos személy szociális alkalmazkodása is megfelelően alakulhat. A szociabilitás, szociális alkalmazkodás területéhez tartozik az önkiszolgálás, a kommunikációs készség is. Mivel az értelmi fogyatékos személyek nem tudják spontán módon, megfigyeléssel és utánzással elsajátítani a mindennapi teendőket, gesztusokat, szociális készségeket, ezért meg kell tanítani nekik azokat. Ez egy hosszú, következetes és rendszeres folyamat (Csákvári, 2006).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknak nemcsak mentális területen vannak zavarai, hanem egyéb, nem intellektuális funkciók esetében is. Ezek közé tartoznak a viselkedésben, magatartásban megjelenő funkciózavarok is, amelyek a szociális kompetencia nem megfelelő érettségével magyarázhatóak.

Tanulásban akadályozott (ezen belül is az enyhén értelmi fogyatékos) gyermekek szociális képességeinek a fejlődését elsősorban az hátráltatja, hogy az egyéb (kognitív, kommunikációs, motoros, kreatív, orientációs) képesség-területeken mutatott gyengébb teljesítményeik miatt gyakran olyan visszajelzéseket kapnak a szűkebb vagy tágabb környezettől, amelyek elbizonytalanítják, csökkentik a szociális akciókban való részvételi késztetést (például: kapcsolat kialakítási problémák, peremhelyzetbe kerülés, általános tanulási motiválatlanság, figyelemfelhívó viselkedés stb.). Ennél a gyermekcsoportnál az iskolába kerülvén sok új szokás kialakítása lehet szükséges. Tanácsos előzetesen megismerni az osztályba kerülő gyermekeket és nem túlságosan megterhelni őket az új szokások kialakításában (például: az egymásra való odafigyelés, a feladatvégzésben az útmutatások és az egyéni elképzelések összhangjának a megteremtése, viselkedési szabályok elfogadása, önkorlátozás a cselekvésben stb.). A gyermek jó iskolai közérzetének kialakulását elősegítik mindazok a szokások, amelyek a következetes ismétlődéssel biztonságot teremtenek (Mesterházi, 1998).

Kiemelnénk néhány iskolai helyzetet, amely jó alkalmat adhat a szociális képességek gyakorlására:

1. Az ápolott, gondozott megjelenés, a segítőkészség, a kedvesség a gyermekek számára is fontos a barátságok kialakításához, megtartásához.
2. Egyes gyermekeket zavarhat, hogy az osztálytársak és a pedagógus figyelme bizonyos helyzetekben csak rá irányul. Van, aki számára ez kedvező, teljesítménynövelő élmény, míg másokat inkább zavar, ezért ez csökkentheti a teljesítményüket.
3. A versenyhelyzetek nem minden gyermek számára megfelelőek, ezért ennek alkalmazásával óvatosan kell bánni.
4. A felelősség érzetének kialakítása fontos, bár igen lassan történik.
5. A csoport által elfogadott és gyakorolt szociális normák megtanulásában a büntetés helyett a pedagógus személyiségének kell előtérbe kerülnie: türelmének, humorának, belátásának, empátiás képességének (Mesterházi, 1998).

A gyógypedagógiai célú fejlesztések a teljes személyiséget célozzák, s a szociális kompetenciával való kapcsolatában a következő területeken jelennek meg (Papházy, 2006):

- szocializáltsági, neveltségi mutatók erősítése

- egészségmegőrző, óvó attitűd kialakulása
- természet- és környezettudatos magatartásformák
- tanulás
- kommunikációs nevelés

Kiemelendő az „érzelmi intelligencia” (Goleman, 1997), amely a társas kapcsolatok működtetésében való jártasság, a beleérző képesség, az önismeret, az önuralom és a kitartás fejlesztésében jelenhet meg. Goleman felhívta arra a figyelmet, hogy az iskolákban még mindig az intellektuális képességeket követelik meg és nem vesznek tudomást az emocionális intelligenciáról. A gyermek proszociális képességeinek az iskolai életben történő megerősítése csak akkor válik lehetővé, ha a mások problémáira érzékeny, segítőkész hozzáállást ugyanúgy megjutalmaznak, mint a folyamatosan és hangsúlyozottan előadott verset vagy épp egy hibátlan dolgozatot (Szabó, 2004).

A csoporton belüli interakciók megfigyelése segíti a szociális struktúrák megismerését:

1. A szimpátia és antipátia megnyilvánulási formái: választás, ajándékozás, segítség
2. Kommunikációs formák: információk közlése és kérése, vélemények cseréje, metakommunikáció
3. Befolyásolási módok: elhatározások keresztülvitelének formái, a csoportdöntések kialakulása, javaslatok, érvelések
4. Elvárások a csoporttagokkal, a pedagógussal szemben (Mesterházi, 1998).

A jó szociális klíma kialakulásának meghatározói lehetnek például: a kooperáció mennyisége és minősége mind a tanulók, mind a pedagógusok között; az egyéni foglalkozások, fejlesztések tartalma, mértéke; baráti kapcsolatok és ezek megnyilvánulási formái; az egyéb szociális tapasztalatszerzés lehetőségeinek formái; a tanuláshoz szükséges nyugodt állapot megteremtésének lehetőségei (Mesterházi, 1998).

A közösség- és a személyiségfejlesztés összetartozó, egymás nélkül nem értelmezhető fogalmak. Így a személyiségfejlesztés nem végezhető mindössze csak egyetlen gyermekkel, hanem a közösség tevékenységébe ágyazva kell azt megtenni. Kisiskolás korban a pedagógusok feladata a szociális kompetencia fejlesztésének érdekében, hogy tapasztalatokhoz juttassa a gyermeket. Ezeket az első és a második évfolyamon ismerik meg a gyermekek, majd a harmadik évfolyamtól kezdődően ezeket a megismert szokásokat gyakorolják (Papházy, 2006):

- intézmény működéséről, egyes közösségek működéséről
- iskolai hagyományokról és szokásrendszerekről (pedagógusokkal, társakkal való

együtműködés)

- önellátásról
- felelősségteljes munkáról
- tulajdon tiszteletéről

A tanulásban akadályozott gyermekek és fiatalok életmódjában jelentkező szocializációs sajátosságok negatív vagy hiányos tartalmaival az iskolai oktatás és nevelés csak akkor képes megbirkózni, ha a tanulás, az emberi kapcsolatok, a szocializáció egyes folyamatait hasonló hangsúllyal kezeli. Amennyiben az otthoni és az iskolai lét igen különböző (szélsőséges esetben beszélhetünk kettős szocializációról (Szabó, 2003)), nehéz feladattal állunk szembe. A két lét közelítésére jó terepet adhatnak a szabadidős tevékenységek, klubok, szakkörök, életmódtáborok. Jó esetben a tanulásban akadályozottak gyermekekkel/fiatalokkal foglalkozó (gyógy)pedagógia – az individuális nevelési szükséglet árnyalt értelmezése alapján a gyermeket a múltjával, a jelenével, sőt, a jövőjével (a lehető legönállóbb életre történő felkészítés, munkaerőpiaci esélyek stb.) együtt értelmezni kívánó, a szocializációs hatásoknak a "szokásosnál" nagyobb kéréjét felnyaláboló rendszer (Szabó, 2004).

2. Az integráció-inklúzió kérdésköre

2.1 Az integráció fogalma

Az integráció általános szociális értelmezése szerint az akadályozott emberek részvételének biztosítását jelenti a társadalmi folyamatokban az óvodától az iskolán át, a szabadidőben, otthon és a munkában. A fogalom egyéb tudományoknak és a politikai szakszókincsnek is része.

Az integráció Evans és mtsai (1996, 9.) szerint „az a folyamat, amely a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti interakció maximális megvalósítását célozza”. Ahhoz, hogy ez sikeres és hatékony legyen, mindenképp alkalmazkodni kell a feleknek egymáshoz. Három szintet különíthetünk el: az asszimiláció során a fogyatékos emberek alkalmazkodnak a többséghez. Magyarországon jelenleg ez a legjellemzőbb. A következő szinten akkomodációról beszélünk, amikor is a többségen van az alkalmazkodás kényszere. Hosszú távon – lássuk be – ez sem működőképes. A legideálisabb lenne az adaptáció, amelynek során mindkét fél kölcsönösen alkalmazkodna egymáshoz. Dyson, Millward (1997) szerint az integráció korlátozott fogalom olyan értelemben, hogy a gyógypedagógia reformjára vonatkozik, vagyis a sajátos nevelési igényű tanulók általános iskolai osztályokba kerülnek és ezzel egyidejűleg kerül adaptálásra az addig használt tanterv. Reinhard Markowetz (idézi Papp, 2004) hús elvben foglalja össze az integráció lényegét. Ezek a következők: etikai

kényszer, az ember egységének visszaállítása, normalizáció, teljesség, területi közelség, decentralizálás, a (gyógy)pedagógiai szaktudás szállítása a gyermekhez, teammunka és – oktatás, integrált fejlesztés és terápia, kooperáció a közös tananyagban, kollektivitás, individualizálás, belső differenciálás, szülői választás joga, szabad akarat, sokoldalúság, párbeszéd, közelség és távolság, további tapasztalatok és elképzelések. Wocken (1994), Reiser és mtsai (1994), Kron (1996) az integráció folyamatát öt különböző szinten próbálják megragadni. Ezek a következők: az egyes individuum belső-pszichikai szintje, a különböző személyek közti integrációs szint, az oktatás didaktikai szintje, az iskolaszervezet intézményi szintje és a kulturális normák és értékek társadalmi szintje.

A mainstreaming (Salend, 1998 idézi Flem, Keller, 2000) a tanulók alaposan megtervezett és ellenőrzött elhelyezését jelenti elméleti és szociális programmal rendelkező általános iskolai osztályokban. Az Amerikai Egyesült Államokban megkísérlik a tanulási nehézséggel küzdő tanulókat gyógypedagógiai fejlesztő eljárásokkal az általános iskolába integrálni és ebben az értelemben használják a mainstreaming kifejezést.

Az integratív pedagógiai felfogás természetesnek tekinti az egyéni különbségeket, ezeket próbálja figyelembe venni és megfelelően szervezett differenciálással alkalmazkodni hozzá. Kihhasználja a heterogén csoportok adta előnyöket. Az akadályozott és nem akadályozott tanulók között végbemenő interaktív folyamatok hatására mind a tanulási teljesítmény területén, mind pedig a szociális-emocionális dimenziókban változás következhet be. Az Európai Unióban az egyenlő esélyek megteremtésének eszköze lehet az integráció (Mesterházi, 2002).

Ferguson és mtsai (2003) által kidolgozott keretrendszer (Systemic Change Framework) javaslatokat tesz arra, miként lehet minél sikeresebben megvalósítani az integrációt. Megfogalmazták a szervezett változások fontosságát, amelynek a rendszer minden elemét érintenie kellene (közösség, környezet, iskola, osztály, diákok). Fókuszba került a sikeres tanulás elérése, mint cél minden gyermek számára. Emellett az iskola szolgáltató funkcióját is hangsúlyozzák, vagyis azt, hogy a közösségek és családok érdekében létezzenek és működjenek.

Az integrációban részt vevő akadályozott és nem akadályozott gyermekeknek is előnyös a megfelelően szervezett integráció. Az akadályozott gyermekek elsősorban lakóhelyükön maradhatnak, nem kell bentlakásos intézményben élniük. Családjuktól és megszokott gyermekközösségüktől nem kell elválniuk. Az iskolai integráció megkönnyíti a későbbi társadalomba való beilleszkedésüket is. Réálisabb önértékelésre tehetnek szert. A nem akadályozott tanulók pedig megtanulhatják, hogyan alkalmazkodjanak társukhoz,

gyakorolhatják a természetes segítségnyújtást is. Az integrált nevelés alapvetően hátráltatja az iskolai kudarcok kialakulását, mindkét gyermekcsoport esetében fokozza a teljesítményt, biztosítja a fejlődést. Megszünteti a stigmatizálást és a diszkriminációt, segíti az előítéletek leépülését. (Gaál, 2000a). Ez pedig hathat a társadalomra, ahol a fogyatékos személyek jelenléte természetessé és megszokottá válhat. Talán megvalósulhat a „változás a szociális kategória iránti attitűdökben” típusú generalizáció (Brewer és Miller, 1988 idézi Hewstone 1999).

2.2 Az inklúzió fogalma

Inklúzió során egy olyan oktatási rendszerről beszélünk, amely a diákok sokféleségét befogadja és a differenciált oktatást ehhez igazítja. Az inklúzió reprezentálja a teljes oktatási rendszer sokkal kiterjedtebb reformját, annak érdekében, hogy minden gyermek szükségletével találkozzon (Meijer, 1997 idézi Flem, Keller, 2000). Ez jelentené a mindenki iskoláját (school for all), amely magát hozzáférhetővé teszi a gyermekek széles körének. Befogadó szellemét a tanítás programja, a szervezés és a feltételek megléte határozzák meg (Fish, 1995).

Az inklúzió fogalmának négy elemet mindenképpen tartalmaznia kellene:

1. Az inklúzió egy folyamat. Soha véget nem érő folyamat, amely során megpróbálunk a különbözőségekhez a lehető legnagyobb mértékben igazodni. Ez egy tanulási folyamat arról, hogy tudunk együtt élni a különbözőségekkel.
2. Az inklúzióban leépítjük az akadályokat.
3. Az inklúzió minden diák jelenlétét, részvételét és teljesítményét jelenti. Jelenlét alatt értik azt a helyet, ahol tanul a gyermek, a részvétel a tapasztalatai minőségével kapcsolatos, míg a teljesítmény a tantervnek megfelelő tanulási teljesítményt jelenti, ami nem feltétlenül egyenlő a tesztekben mutatott eredményekkel.
4. Az inklúzióban hangsúlyt kapnak azok a tanulók is, akik marginalizálódtak vagy épp alulteljesítenek (UNESCO, 2005).

Schiffer (2008) az inklúzió fogalmát a pedagógia, az oktatáspolitikai, valamint a szociológia szempontjából közelíti meg. Szerinte ez a multidiszciplinaritás néhol segíti, néhol pedig bizonytalanná teszi a fogalom értelmezését. Ennek elkerülése érdekében célszerű lenne közös álláspont kialakítása, amely során egymás elméletét és gyakorlatát is figyelembe vennék.

Az inklúzió fogalmával kapcsolatban kiemeljük a folyamat jellegét, amely arra utal, hogy az inklúzió elérése nem egy cél, hanem inkább egy eszköz arra, hogy minden gyermek

szükséglete kielégítésre kerüljön, függetlenül a nemétől, a korától, a faji-, etnikai hovatartozásától, fogyatékoságától vagy éppen társadalmi státuszától.

Számos indok áll az inkluzív oktatás bevezetésének hátterében. Az oktatási indoklás szerint az inkluzív (befogadó) iskoláktól megkövetelik, hogy minden gyermek oktatását vállalják, ami azt jelenti, hogy a tanítás különböző módszereit kell kialakítaniuk ahhoz, hogy minden gyermek egyéni különbségeire megfelelő módon tudjanak reflektálni és ez a gyermek előnyére váljon. A szociális indoklás szerint az inkluzív iskolák azáltal, hogy minden gyermeket együtt oktatnak, képesek a társadalom attitűdjét befolyásolni és ezáltal a nem-diszkrimináló társadalom alapját letenni. A gazdasági indoklás pedig azt erősíti, hogy olcsóbb fenntartani a befogadó iskolákat, mint egy túldifferenciált, speciális iskolahálózatot támogatni (UNESCO, 2008).

Ainscow és Muncew (1995a) szerint akkor jön létre befogadó iskola, amennyiben a tantestület minden tagja gyakorlatában közös szemléletet követ. Ez a következőket jelenti:

- A vezető hatékony irányítása, aki elkötelezett azért, hogy minden tanuló igényeit és szükségleteit szem előtt tartsák.
- A tantestületnek van önbizalma és hisznek abban, hogy képesek kezelni a gyermekek egyéni szükségleteit.
- Optimisták, hiszen minden tanuló sikeres lehet.
- Minden egyes tag támogatja ezt.
- A tanulók fejlődését rendszeresen nyomon követik.

A legújabb nemzetközi trendek szerint az inkluzív iskoláknak 5 elemet mindenképpen meg kellene valósítani. Először is a tanítástól el kell jutni a tanuláshoz, ami egyrészt jelenti a hagyományos, didaktikus tanítási formák megváltoztatását, másrészt pedig a személyre szabott tanulás biztosítását differenciálással, a kooperatív technikák, valamint a projektmódszer alkalmazásával. Másodszor a szolgáltatások helyett támogatásokat kell biztosítani, ami azt jelenti, hogy ez utóbbiakat a diákok igényei, szükségletei szerint határozzák meg. Harmadjára a pedagógusnak el kell felejtene az egy osztály-egy pedagógus gondolatot, hiszen az inkluzív oktatás megköveteli a gyógypedagógus és pedagógus közti együttműködést. Ez hatékonyabb szakmai fejlődést eredményezhet mindkettőjüknek, valamint a támogatások kialakítását is komplexebb módon lehet megközelíteni. Negyedjére pedig nem elegendő bevonni a szülőket, hanem egy tényleges bizalmi kapcsolaton alapuló iskola-család kapcsolt létrehozást kellene megcélozni. Végül pedig az iskola egyszeri reformja nem lehet az inkluzív iskola sajátja, helyette fontosabb lenne a folyamatos megújulás

elérése. Ehhez pedig szemlélet- és gyakorlatváltozásra van szükség (Ferguson, 2008). Ide sorolható például az inklúziós index kidolgozása, amely egy olyan minőségbiztosítási rendszer, amely a teljes befogadás felé hajtja a programban résztvevő intézményeket. Az eredeti kidolgozása Angliában történt meg, ma már magyarul is olvasható (Booth, Ainscow, 2009).

Az UNESCO (2008) elképzelése szerint egy inkluzív oktatási rendszer kialakításakor az adott intézmény teljes felelősséget vállal az oktatáshoz való jog biztosításában. Ehhez fontosnak tartja a különbözőségek kezelését, érzékeny segítségét a következő elemekkel: rugalmas tanítási és tanulási módszerek, átalakított tanárképzés, rugalmas tanterv, a különbözőségek elfogadása, a szülők és a közösség bevonása, valamint a veszélyeztetett gyermekek korai felismerése és (meg)segítése. Mindezek nyomán egy olyan gyermekközpontú környezet jöhet létre, amely tudatosan és aktívan támogatja az inklúzió gondolatát.

Az inkluzív iskolának számos ismérve van. Ezek közé tartoznak a következők:

- a kirekesztés és a kirekesztettség megelőzése
- a befogadó, biztonságos iskolai légkör
- a kooperáció, az együtt-tanulás biztosítása
- a szülőkkel történő megfelelő partner kapcsolat kialakítása
- a gyermekközpontúság
- a tevékenységen alapuló tanítás hangsúlya
- az elfogadó közösség kialakítása
- a tantervi nézet előtérbe helyezése, amelynek során az oktatás milyenségében keresik a hibát, nem pedig elsősorban a gyermekben
- a differenciálás számos formájának és több szintjének alkalmazása
- a segítő szakemberek team munkája és hatékony együttműködése
- a reformpedagógiai elemek beépítése
- a komplex, individuális értékelés alkalmazása (Ainscow, 1993; Réthy, 2004)

A befogadó intézménnyel kapcsolatban kiemeljük, hogy minden résztvevő egy közös, egységes pedagógiai szemléletet kell, hogy kövessen, amely egy megfelelő attitűddel is párosul. Fontos, hogy ezek az intézmények teljes felelősséget vállalnak az oktatáshoz való jog biztosításában. Mindezek tömeges megvalósulása még várat magára hazánkban.

2.3 Az integráció nemzetközi története

A hetvenes években olyan irányelvek megfogalmazására került sor, amelyek közvetlenül segítették az integrációs folyamatokat:

- Az orvosi kategóriákra épülő osztályozás keretei szűkek, sok esetben az egyes tulajdonságok nem sorolhatók be a korábbi fogyatékosági kategóriákba, mivel azok szélesebb körben elterjedtek, változatosabbak, összetettebbek.
- A diagnosztizálásban egyre tudatosabban jelenik meg az orvosi szemlélet mellett az ökonómiai, valamint a szociális fejlődés és változás kérdése, illetve a hátrányos környezet szerepe az egyéni vonások mellett.
- A szülők jogainak és szerepeinek átértékelésére kerül sor.
- A korai gondozás, a folyamatos fejlesztés és megfigyelés, az időszakonkénti felülvizsgálat szükségességének felismerése jelentkezik.
- A „fogyatékosok” és „normálisok” közötti éles határvonal megkérdőjelezése.
- Az egyéni szükségletek széles skálájának elismerése jellemzi a gyakorlatot és az elméletet.
- A független és normális élet joga elvet kiterjesztik a „fogyatékos” egyénekre is.

Csányi (1995) összesítése szerint az integráció megvalósulásának három főbb típusa különíthető el napjainkban. A **kizárólagos megoldási módra** lehet példa Olaszország, ahol 1977-ben az államilag fenntartott szegregált gyógypedagógiai intézményeket megszüntették és a gyermekeket integráltan oktatták. Ezt megelőzően már 1971-től járhattak az akadályozott gyermekek az általános iskolába, de mivel a folyamat nem elég intenzíven indult el, ezért ezt hat évvel később megerősítették. A következő feltételeket teremtették meg:

- Az osztálylétszám nem lehetett 20 főnél több, ha fogyatékos gyermeket vettek fel.
- Egy osztályba max. 2 fő fogyatékos gyermek járhatott.
- 4 fogyatékos gyermek esetén gyógypedagógus volt alkalmazható, ennél kevesebb esetén, átirányíthatók a gyermekek egy másik általános iskolába.

Problémát okozott a súlyosan, halmozottan fogyatékos gyermekek ellátása, hiszen az ő esetükben a legideálisabb az egy gyermek – egy gyógypedagógus arány. Ezért egy idő után újra megnyíltak az egyházi vagy magán fenntartású szegregált intézmények. Emellett komoly nehézségként adódott az, hogy nem volt biztosítható minden helyre elég gyógypedagógus. Ahhoz képest, hogy Olaszországban több mint 30 éve zajlik az integráció/inklúzió, mégis relatíve kevés információjuk van arra nézve, hogy milyen stratégiákat és intervenciókat

használnak a pedagógusok azért, hogy sikeresen lássák el a fogyatékos tanulókat az általános osztálytermi körülmények között (Begeny, Martens, 2007).

A **széles körű integráció** esetében az integrált intézmények a speciális intézményekkel párhuzamosan működnek. Erre lehet jó példa Skandinávia, ahol a '70-es évek közepe óta törvények, rendeletek teszik lehetővé, hogy a fogyatékos gyermekek a lakóhelyükhöz közeli iskolát látogassák. Mára jól kiépített iskolapszichológusi hálózat segíti a kiválasztást, tanácsadást. Speciális iskolába csupán az akadályozott gyermekek 1%-a jár, legsúlyosabban és halmozottan fogyatékos gyermekek.

Néhány országban az **integráció kutatási, kísérleti szinten** indult meg, például Ausztriában. 1988-ban egy pályázatra több mint 200 integrációs modell leírás érkezett. Ezekből a pályaművekből választották ki azt a négy modellt, amelyet aztán később kifejezetten a tanulásban akadályozott gyermekek együttnevelése során alkalmaznak. A fejlesztő osztály egy általános iskolán belül működik, amely kis létszámú (6-11 fő), vezetője pedig egy gyógypedagógiai tanár, aki az általános iskolai tanterv szerint tanítja a heterogén képességekkel és problémákkal rendelkező csoportot. A kooperációs osztály az általános iskolán belül szervezett gyógypedagógiai osztály, amelynek tanulói a tanítási idő egy bizonyos részében együtt tanulnak egy általános iskolai osztály tanulóival. Ez a magyar fogalomhasználatban, mint részleges integráció vonult be. A fejlesztő tanárral működő osztályban 1-2 akadályozott gyermek tanul együtt ép társaival, és az osztálytanító mellett bizonyos heti óraszámban egy gyógypedagógus is rendelkezésre áll. Az integrációs osztályban max. 4 akadályozott gyermek tanul együtt ép társaival. Az osztálylétszám max. 20 fő lehet. Egyidejűleg két pedagógus tanít az osztályban, egy pedagógus és egy gyógypedagógus, ez a kéttanáros rendszer (Horváth, Hatos, 1997).

Csányi (1995) felosztását kiegészítenénk egy negyedik típusal, még pedig azokkal az országokkal, ahol a szegregált intézmények igen kevésbé vannak jelen, ezért az integráció megvalósulása egyértelműbb. Egy ilyen országra lehet példa Portugália (Szekeres, 2006d). Ebben az országban politikai okokból a 70-es évek közepéig minimális szintű volt a fogyatékos emberek ellátása akár a közoktatás, akár az élet egyéb területein. Ezt követően viszont viszonylag korán megjelent az integráció gondolata. Ez látható a 2. táblázatban, ahol a két országot hasonlítjuk össze az integráció egyes aspektusainak szempontjából:

Portugália	Magyarország
óvoda nem kötelező	óvoda utolsó éve kötelező
1986: integráció bevezetése törvényi szinten	1993: integráció bevezetése törvényi szinten
1991: SNI fogalom bevezetése	2003: SNI fogalom bevezetése
kevés a szegregált intézmények száma	sok, jól működő szegregált intézmény
minden integráló csoportban van asszisztens	kevés asszisztens
asszisztens képzetlen	asszisztens általában képzett
hangsúlyos a részleges integráció	sokoldalúság
kevés differenciálás	kevés differenciálás
szülők nem dönthetnek az iskolaválasztásban	szülők választják az iskolatípust
korai fejlesztés (0-3 év): szociálisan hátrányos helyzetű családok és a fogyatékos gyermekek és családjaik részére is	korai fejlesztés (0-3 év): csak a fogyatékos gyermekek és családjaik részére

2. táblázat: Portugália és Magyarország összehasonlítása

Kiemelnék az integráció törvényi szintű szabályozását, amely hét évvel korábban megjelent Portugáliában. Ezt követte nagyon hamar a sajátos nevelési igény fogalmának átvétele a nemzetközi használatból. Ez nálunk jóval később történt meg és nem is fedi egymást a nemzetközi és a hazai sajátos nevelési igény fogalom. Alapvető különbség a szegregált intézmények számában van. A 80-as évektől kezdve már nem építettek új intézményeket, hanem inkább az integráció megvalósulási lehetőségeire, annak feltételire koncentráltak.

Asszisztensek nálunk kevéssé vannak jelen az integrált csoportokban, osztályokban. Portugáliában minden integrált gyermek mellett található asszisztens, aki képzetlen, viszont a pedagógus számára mindenképp nagy segítséget jelenthet. Fontos, hogy a részleges integráció sokkal elterjedtebb, szinte minden intézményben van valamiféle ilyen kezdeményezés. Mindkét országban keveset differenciálnak az osztályban tanító pedagógusok, így az együttnevelés igazi sikeressége, hatékonysága megkérdőjelezhető. A szülők Portugáliában nem döntenek a beiskolázás kapcsán, ezt mindig egy szakértőkből álló bizottság dönti el. Viszont mivel a szegregált intézmények száma csekély, így a választás a legtöbb esetben az integrált nevelésre esik. Kiemelendő, hogy míg nálunk csak a fogyatékos (és azon belül is az organikus eredetű vagy súlyos fogyatékoságú) kisgyermekek részesülnek korai fejlesztésben, addig a portugáloknál a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek és családok is részt vehetnek a prevenció ezen formájában.

Más országok példái is gazdagíthatják az integráció történetiségét. Nagy-Britanniában 1981 óta létezik az a törvény, amely lehetővé teszi a fogyatékos gyermekek számára a speciális iskolák elkerülését. Hollandiában 1985 óta egy rendelet a fogyatékos tanulók tanulmányainak ambuláns támogatását teszi lehetővé maximum 5 év időtartamban (Zsoldos, Várnai, Kool, 2003). Az Amerikai Egyesült Államokban 1975 (ADA) óta a fogyatékos személyeknek joga, hogy a legkevésbé korlátozó környezetben nevelkedjék, vagyis sokszor a lakóhelyükön. Léteznek ún. „mágnesiskolák”, amelyeknek a normál iskolai oktatást megelőző programjuk van olyan gyermekek részére, akik az általános iskolát valamely okokból valószínűleg teljesíteni nem képesek.

Franciaország két 1982-ből és 1983-ból származó, minisztériumok közötti körlevélben segítette elő az iskolai és az iskoláskort megelőző integrációt. Itt arra helyezik a hangsúlyt, hogy biztosítsák a sérült gyermekek számára a megfelelő oktatás elérhetőségét. Ez természetesen azt is jelenti, hogy a gyermek hosszabb-rövidebb ideig a szegregált iskolarendszerben tanul, ha ez biztosítja számára a megfelelő fejlesztést (Bürli, 1996).

Mindezeket áttekintve azt mondhatjuk, hogy az általános törekvések Európában a következők:

- Folyamatosan fejlesztik a szolgáltatások megosztását, amelynek keretén belül például: a speciális intézmények különböző szolgáltatásokat nyújtanak az intézményeknek, valamint az ott tanuló fogyatékos diákoknak, egyfajta módszertani központként működve (nálunk EGYMI, részleteit lásd később).
- Sok országban a jogi szabályozásokat letisztázták, folyamatosan javítják (ez itthon még várat magára).
- A szülők döntési joga – az iskolaválasztás kapcsán - a legtöbb országban a középpontba került.
- Fontos lett az egyéni fejlesztési tervek és programok kidolgozása az integráltan tanuló gyermekek számára.
- Egyre nagyobb hangsúlyt kap az iskolai élet szociológiai szempontú megközelítése (Bánfalvy, 2008).

Az egyes országok gyakorlatát több dimenzió mentén hasonlítják össze az egyes kutatások, például: országspecifikus vonások leírása, interkulturális összehasonlító tanulmányok, kísérletek, felsőoktatási tantervfejlesztő innovációk (Papp, 2010).

2.4 Az integráció hazai története

Magyarországon a nyolcvanas évek közepén merült fel a pedagógus képzés tartalmának és a gyógypedagógiai tartalmak közelítésének lehetősége. Az általános iskolában egyre több tanulási problémával küzdő gyermek jelent meg, akik segítségre szorultak ugyan, de gyógypedagógiai intézménybe kerülésük nem volt indokolt. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola két tanítóképző főiskolával közösen elindította a tanítójelöltek felkészítését problémás gyermekek nevelésére (Mesterházi, 1988). Az itt végzett hallgatók nem rendelkeztek annyi tudással, mint egy gyógypedagógus, de a problémás gyermekek ellátására az általános iskolában felkészültek. Ez a kutatás tekinthető az első lépésnek a tanulásban akadályozott (ezen belül enyhén értelmi fogyatékos) gyermekek integrációjának megteremtésében. Hiszen a pedagógusképzés oldaláról az integráció egyik igen fontos feltételének, a felkészült szakemberek igényének, kielégítésére törekedett. Ennél korábban, már 1981-től kezdve folyt a főiskolán a hallássérült gyermekek integrációjával kapcsolatos kutatás (Csányi, 1984). 1987-től bővült a kutatások területe a mozgáskorlátozott és a látássérült populációval, valamint az enyhén (tanulásban akadályozott) és középsúlyosan értelmi fogyatékos gyermekek, tanulók óvodai és részben iskolai szintéren megvalósuló integrációjával is (Pákozdi, Bánhidi, 1995).

Az integráció első lépésben kutatási keretben zajlott. Párdányi Dóra (1991) az integráció részleges formáját próbálta megvalósítani ebben a kutatásban, amelynek során négy enyhén értelmi fogyatékosnak minősített tanuló vett részt az általános iskolai oktatásban, nevelésben. A kutatás célja az volt, hogy a kis településeken élő enyhén értelmi fogyatékos tanulók a körzeti általános iskolába járhassanak anélkül, hogy a gyógypedagógiai nevelést és oktatást nélkülözniük kellene. Ezzel együtt pedig családi környezetükben maradhassanak. Párdányi feltételezte, hogy az elfogadó pedagógus teremtette légkörben képesek a többiekkel nem hátráltatva haladni az enyhén értelmi fogyatékos tanulók. Előnye ennek a tanulási formának, hogy a gyermekek családi környezetükből nem szakadnak ki, lakóhelyi társaikkal együttnevelkedhetnek, szokásrendszerük bővül, megtanulják a segítséget elfogadni, azt kérni. Külön gyógypedagógiai segítséggel pedig a képességek optimális fejlesztését, fejlődését remélték a kutatók. Az ép gyermekek toleranciatanulása, segítségadás tanulása jelentette még a hipotézist. A tervek szerint az általános iskola 1-4. osztályában vezették volna be a részleges integrációt. 1988-ban Fejér és Veszprém megyében, Kálózson és Mezőlakon alapos előkészítő munka után 26 gyermekből választottak ki 2-2 enyhén értelmi fogyatékos tanulót, ők kaptak integrált iskolai ellátást.

Rajz, ének, testnevelés órákon együtt tanultak ép társaikkal, a többi órán pedig részben együtt, részben heti 5 órában magyar nyelv és irodalom, heti 4 órában matematika, heti 1 órában környezetismeret tantárgyból gyógypedagógus vezetésével külön dolgoztak. Teljesítményeik mérésében az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolája tanterve volt a mérvadó. A kutatás pénz hiányában abbamaradt.

Zsákán, Hajdú-Bihar megyében egy általános iskola mellett működő kihelyezett tagozat, többszörösen összevont osztályába járó enyhén értelmi fogyatékos tanulókat integráltak az iskola többi osztályába úgy, hogy bizonyos órákon megmaradt az összevont osztály. Ez a megoldás is részleges integrációnak tekinthető. Külföldön egy hasonló megoldásra használják a részidős speciális osztályok elnevezést (Meijer, 1996). Eltér az előzőtől annyiban, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók eleve az általános iskolában tanultak, csoportosan, lokális integráció keretében. Az összevont osztályt gyógypedagógus vezette. Az iskola vezetése, a pedagógusok és gyógypedagógus felállították azt a hipotézist, hogy bizonyos órákon differenciált óravezetés mellett képesek az enyhén értelmi fogyatékos tanulók hatékonyan tanulni ép társaikkal együtt. Feltételezték továbbá, hogy a többszörösen összevont osztály lehetőségeiből adódó alacsony óraszámot, pl. fél óra hetente történelemből, földrajzból, ki lehetne egészíteni az együtt tanulás révén. (Szigetiné és mtsai, 1991 idézi Papp, 2004) A zsákai iskolában „Korrektív célú integrált képességfejlesztő gyógypedagógiai program” címen az 1990/91. tanévben alapos felkészülés után indult el a részleges integrációs modell. A gyógypedagógus és az általános iskola pedagógusai összehasonlították az általános iskola és az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolája tantervét, kidolgozták a közös órák, tananyagok differenciált menetét. A nem értelmi fogyatékos, de a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek számára differenciált képességfejlesztő programot dolgozott ki és vezetett a gyógypedagógus. A részleges integrációs programmal bebizonyították, hogy több gyógypedagógusra van szükség ehhez a munkához, mint a 2 összevont osztály vezetéséhez, valamint azt, hogy ez a megoldás minden gyermek (legyen ép fejlődésű vagy fogyatékos) számára hatékony képességfejlesztő és tanulásirányító eljárás.

90-es évek elején jött létre a Gyermek Háza Alapozó Program, amely kezdetben nem, majd 4 év után felvállalta a fogyatékos gyermekek együttnevelését. Fő célkitűzése, hogy az iskola biztonságot nyújtó, természetes befogadó közege legyen minden gyermeknek, függetlenül egyéni adottságaitól, fejlődési ütemétől, tanulásra való motiváltságától. 24 fős osztályaiban 2-3 sajátos nevelési igényű gyermek tanul együtt tipikusan fejlődő társaival. A pedagógusok munkáját több állandó és szükség esetén utazó gyógypedagógus segíti. Az eredményesség érdekében a program pedagógusai a gyerekek együttműködésén, aktív, tevékenységközpontú

tanulásán alapuló differenciált tanulásszervezési eljárásokkal dolgoznak. Megvalósítják a differenciált tananyag-elrendezés gyakorlatát, folyamatosan állítják össze a tanulók eltérő képességeihez igazodó differenciált feladat- és tevékenységi sorokat. Az első hat évfolyamon a tanulók személyre szabott szöveges értékelést kapnak, amelyben tanulmányi fejlődésük, eredményeik mellett ugyanilyen hangsúllyal szerepel személyes és szociális kompetenciáik fejlődésének visszajelzése is. (Kőpatakiné, 2006; Kókayné, 2007).

A 90-es évek végén létrejött az első kísérlet, amelyben a nyugati országok által kiemelten fontosnak tartott kéttanáros-modell kipróbálása történt meg (Metzger, Papp, 2000).

Egy másik kutatásban megfogalmazódtak az integrált nevelés pozitívumai és a fejlesztésre váró területek is. Megállapításra került, hogy erős érzelmi indíttatás tapasztalható az integráció mellett mind a szülők és egyre inkább a pedagógusok részéről is. Megjelent a továbbképzési igény, valamint a dokumentáció ellenőrzésének megléte is. Fejlesztésre vár még a személyi feltételek, valamint a speciális szaktudás kialakítása és nem utolsósorban a fogyatékos tanulók speciális nevelési igényeinek realizálása a befogadó iskolák tanügyi dokumentumaiban és az intézményi gyakorlatban (Salné, Kőpatakiné, 2001)

Papp (2004) vizsgálatában 34 iskolából 139 tanulásban akadályozott gyermek szerepelt. A kutatás célja részben az volt, hogy az integráltan tanuló gyermekekről adatokat gyűjtsön, másrészt pedig megismerje azokat a tanulásirányítási technikákat, amelyeknek szerepük lehet a sikeres integrációban. Emellett vizsgálta a pedagógusok fogadókészséget, amely mögött számos tényező hatását elemezte. Megállapította, hogy a pedagógusok és a gyógypedagógusok integrációs szerepvállalása mögött más motiváció húzódik meg, míg a gyógypedagógus előtt a szegregáció-integráció választás áll, addig a pedagógusoknak általában egy adott helyzethez kellett igazodniuk.

A hazai, jó befogadó gyakorlatot megvalósító intézményekről számos publikáció jelent meg (Kőpatakiné, 2001; Kókayné, 2007; Kőpatakiné, 2008). Kőpatakiné (2008) hangsúlyozza, hogy az együttnevelés eredményessége a helyi igényekre való adekvát válaszadástól, rugalmasságtól függ, illetve attól, hogy milyen aktivitást alakít ki a szereplőkben: pedagógusokban, szülőkben, tanulóknál. Emellett fontosak a szakmaközi együttműködések során az intézményi gyakorlatot segítő gyógypedagógiai kompetenciák. A 3. táblázat ezek különböző lehetőségeit és jellemzőit mutatja be:

Az intézményi együttnevelési gyakorlat alapja	Az együttnevelés célcsoportjai, jellemzői	Befolyásának környezete, a gyakorlat rugalmassága
A pedagógus és a gyógypedagógus együtt-tanítása: Kéttanáros modell	<ul style="list-style-type: none"> - a gyógypedagógus munkájában közvetlen célcsoport a tanuló - az együttműködés elsősorban a „párok” között zajlik 	<ul style="list-style-type: none"> - alig van befolyása az intézményi stratégia alakulására - a pedagógusok közötti tudás terjesztésében kis határfokú - hosszú távú fenntarthatóságát a „párok” közötti érzelmi kötődés befolyásolja - rugalmatlan, drága
Egyéni és kiscsoportos fejlesztések	<ul style="list-style-type: none"> - a gyógypedagógus munkájában közvetlen célcsoport a tanuló - közvetett célcsoport is megjelenik: a többi tanuló, esetleg több évfolyamból is - az együttműködés több pedagógussal zajlik 	<ul style="list-style-type: none"> - befolyása az intézményi stratégia alakulására kis határfokú - a pedagógusok közötti tudás terjesztésére kevésbé alkalmas - fennáll az „elkülönülő” fejlesztések veszélye - ad „terméket”, produktumot az intézménynek - rugalmasabb
A tanulóval foglalkozó partnerek közötti konzultáció	<ul style="list-style-type: none"> - közvetlen célcsoport a pedagógus - közvetett célcsoport a tanuló, a többi tanuló és a nevelőtestület - az együttműködés konkrét, azt igénylő pedagógussal, a munkaközösség vezetőjével, a munkaközösségekkel zajlik - terméke: együttműködési terv, kidolgozott feladatlapok, egyéni tanulási tervek stb. 	<ul style="list-style-type: none"> - befolyása a pedagógusok közötti tudás terjesztésére pozitív - hosszú távú fenntarthatóságát az intézményi stratégia átalakítása biztosítja - mivel pedagóguscsoport vállal részt az innovációban, kisebb az elkülönülő fejlesztések veszélye - rugalmas - veszélye: az együttműködési kultúra kialakítása a gyógypedagógustól függ
Utazó gyógypedagógus segítségével megvalósuló együttműködés és helyi fejlesztés	<ul style="list-style-type: none"> - közvetlen célcsoport a pedagógus - közvetett célcsoport a tanuló, a többi tanuló, a nevelőtestület és a szülők - az együttműködés konkrét, azt 	<ul style="list-style-type: none"> - befolyása a pedagógusok közötti tudás terjesztésére nagy határfokú - hosszú távú fenntarthatóságát az intézményi stratégia átalakítása biztosítja - pedagóguscsoport vállal részt az innovációban, kisebb az elkülönülő

igénylő pedagógussal, a munkaközösség-vezetőkkel, a munkaközösségekkel zajlik - az érintett tanuló fejlesztésére is koncentrálnak - terméke: együttműködési terv, kidolgozott feladatlapok, egyéni tanulási tervek, értékelési rendszer, portfóliók stb.	a fejlesztések veszélye - rugalmas - az együttműködési kultúra kialakítását segíti az intézmények közötti kooperáció, a célok, elvárások, produktumok, ellenőrzés módjának a rögzítése
--	--

3. táblázat: A szakmaközi együttműködések lehetőségei (Kőpatakiné, 2008)

Az egyes hazai, jó gyakorlatok elemzése során hangsúlyozásra kerültek a következő elemek:

- erős elkötelezettség, amelynek alapja az attitűdváltás
- bizonyos kulcsszereplők megnevezése, akik az egész innovatív folyamatot vezetik
- individuális módszerek alkalmazása, amelyek csökkenthetik a gyermekek közötti különbségeket
- az egész intézménynek változnia kell (Kőpatakiné, 2008).

Mindehhez a folyamathoz hozzájárult az integráció jogi háttérének megteremtése mind nemzetközi, mind hazai szinten.

2.5 Az integráció jogi háttére

Az UNESCO 1994-ben világkonferenciát szervezett a speciális szükségletű pedagógiájáról, a befogadó iskolai (inkluzív) oktatásról (Csányi, Zsoldos, 1994). A konferencián elfogadott Cselekvési Program legfőbb gondolatai:

- A befogadó iskolának valamennyi gyermeket el kell látnia, a speciális nevelési szükségletű gyermekeket is, akik fogyatékoságuk vagy tanulási nehézségük miatt igényelnek fejlesztést.
- A befogadó iskola pedagógiája feltételezi, hogy az egyének közötti különbségek megléte természetes, és hogy a tanulást ennek megfelelően kell a gyermek szükségleteihez igazítani, és nem neki kell alkalmazkodni a tanulás feltételeihez.
- A speciális nevelési szükségletű gyermekek a befogadó iskolában kapják meg a szükséges támogatást. A nagy hagyományú speciális iskolák értékes forrásokká válhatnak a befogadó iskolák fejlesztése során: korai szűrés szakismeretével, képzési és tájékoztatói központként, valamint azon gyermekek fejlesztésekor, akiket az általános iskolában nem tudnak megfelelően ellátni.

Majd ezt követően szintén az UNESCO „Mindenki számára hatékony iskola- Speciális szükségletek az osztályban” címmel iskolafejlesztő projektet dolgozott ki, amely stratégiákat ajánl a speciális nevelési szükségletű gyermekek normál iskolák keretein belüli ellátásra (Bodorné, 1996)

Az UNESCO 2008-ban meghatározta a döntéshozók feladatait és főbb területeit, amelyek a következők:

- attitűdváltozások elérése (pl.: az oktatók, a civil szféra, a szociális szféra és a döntéshozók körében, a hosszútávú fenntarthatóság biztosítása stb.)
- az inklúzió biztosítása a korai gyermekkorban és az oktatás során is (a korai fejlesztés biztosíthatja az inklúzió fenntarthatóságát)
- inkluzív tanterv (pl.: az egyes szintek közötti koherens átjárhatóság, tantervi rugalmasság biztosítása, rejtett tantervi megvalósulások stb.)
- pedagógusok és a tanárképzés (pl.: tanártovábbképzési programok, pedagógusok szociális státuszának átgondolása és javítása stb.)
- források és törvényhozás (pl.: nemzeti törvényhozás megváltoztatása, nemzetközi egyezmények ratifikálása, az inkluzív oktatás költségeinek allokálása stb.)

Muth (1994, 1996) az integrációval kapcsolatosan 10 tézist fogalmaz meg, melyeket leginkább törvényhozási szempontból közelít meg. 1. Az integráció az emberek együttélésében alapvető jog. 2. Az integráció a francia forradalom idején demokratizáló folyamatként kezdődött. 3. Az integráció megbonthatatlan és nem enged kivételeket. 4. Az integráció az emberi együttélés normája. A normától való eltéréseket meg kell indokolni. 5. Az integráció véd az iskolai deficitorientáltságtól. 6. Az integrációt nem az iskolai kísérleteken keresztül kell megalapozni. 7. Az integráció nem egyeztethető össze a szegregált iskolák felvételi eljárásaival. 8. Szükség van az integrációban jogi szabályozásra. 9. Az integrációt nap mint nap újra meg kell valósítani. 10. Az alaptörvényben lefektetett emberi jogokat a sérült/fogyatékos/akadályozott emberekre tekintettel kell érteni.

Magyarország alkotmányának 67. paragrafusának (1) és (2) bekezdése értelmében minden gyermeknek joga van arra a védelemre és gondoskodásra, amely megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges. A szülőket pedig megilleti „az a jog, hogy a gyermeküknek adandó nevelést megválasszák.” (A Magyar Köztársaság Alkotmánya.) A választási lehetőségek alapja a plurális iskolarendszer, ill. a sajátos nevelési igényű tanulók esetében az egymástól eltérő oktatásszervezési formák.

Magyarországon az 1985. évi I. oktatási törvényben jelenik meg először utalás az integrált nevelésre. Ez a törvény részben ambivalens szabályozást hoz, hiszen megtartja az állam kizárólagos intézmény-fenntartói jogát, ugyanakkor kinyilvánítja az iskolák és pedagógusok szakmai önállóságát, vagyis csökkenti a központi irányítás szerepét. Segíti az esélyegyenlőség biztosítását a hátrányos helyzetűek, valamint a tehetséges gyermekek támogatásával.

Az enyhébb mértékben testi, illetve érzékszervi fogyatékos gyermekek integrált nevelését (azt, hogy a lakóhelyükhöz közeli általános iskolában tanulhassanak) szorgalmazza az 1986/12 számú M.M. rendelet 10. bekezdésének 4. pontja. A következő lépcsőfok az integrált nevelés megvalósításához a 13/1986-os M.M. rendelet 17. pontjának 2. bekezdése, amely lehetővé teszi a helyi általános iskolákban integráltan tanuló gyermekek felmentését egyes tantárgyak gyakorlati része alól, valamint a 15/1986-os M.M. rendelet számos pontja, amely a fogyatékos gyermekek középfokú intézményben megoldott egyéni, vagy csoportos integrációját szabályozza.

A Magyar Köztársaság nevében képviselőnk 1990-ben írta alá az „Egyezmény a gyermek jogairól” című ENSZ dokumentumot, ezzel kijelentve, hogy a benne foglaltakat Magyarországra nézve is irányadónak fogadják el. A cselekvési világprogram a gyermekek érdekeit szem előtt tartva támogatja a szülők jogait és törekvését, hogy sajátos nevelési igényű gyermeküket a többségi iskoláztatás keretében oktassák.

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról törvényes kereteket biztosít az integrált neveléshez. A 13. paragrafus 1. bekezdése kimondja: „A szülőt megilleti a nevelési, illetőleg a nevelési - oktatási intézmény szabad megválasztásának joga.”, ill. a 13. paragrafus 4. bekezdése szerint: „A testi, érzékszervi, értelmi, beszéd vagy más fogyatékos gyermek szülője gyermeke állandó lakóhelyén a polgármester segítségét kérheti ahhoz, hogy gyermeke óvodai neveléséhez, iskolai neveléséhez és oktatásához a szükséges feltételeket a településen megteremtsék.”

Több kiadvány is született, amely segíti a szülőt abban, hogy a fenti jogával jól tudjon élni (Csányi, 2001a).

Viszont a szülő kötelezhető arra, hogy a gyermekét a szakértői bizottság által javasolt intézménybe írassa, amennyiben a feltételek nem adóttak a kiválasztott intézményben. (30. paragrafus 4. bekezdés)

A törvény a következőket fogalmazza meg az integrált nevelés elősegítésére:

- a 16. évben meghatározott tankötelességi kor a fogyatékos tanulók esetében két évvel meghosszabbítható (6. paragrafus 3. bekezdés),

- integrált óvodai, ill. iskolai nevelés esetén szakirányú végzettségű gyógypedagógust foglalkoztathat a fogadó intézmény főállásban vagy részmunkaidőben, a feladat utazó gyógypedagógussal is megoldható (17. paragrafus 3. bekezdés),
- fogyatékos gyermekek óvodai nevelése esetén az óvoda foglalkozási programja, iskolai nevelése és oktatása esetén a helyi tanterv tartalmazza a fogyatékoságból eredő hátrányok csökkentését szolgáló speciális fejlesztő tevékenységet, ill. a fogyatékoság típusához és fokához igazodó fejlesztő programot is. A helyi tanterv az egyes évfolyamok követelményeinek teljesítéséhez egy tanítási évnél hosszabb időt is megjelölhet. (50. paragrafus a) és b) pont),
- szakértői véleménnyel rendelkező fogyatékos gyermekek után az intézmény megemelt normatív hozzájárulásban részesül, ebből kell fedezni a gyermek speciális nevelési szükségleteinek megfelelő teendőket
- egy-egy fogyatékos gyermek fogyatékoságától függően kettőnek, illetve háromnak tudható be
- az igazgató részben, vagy egészben felmentheti a tanulót egyes tantárgyak értékelése és minősítése, ha a tanuló fogyatékosága ezt indokolja (69. paragrafus 2. bekezdés),

A fogyatékos gyermekek után továbbá emelt összegű állami támogatás jár, függetlenül attól, hogy tankötelezettségüket speciális iskolában, illetve integrált formában teljesítik.

A közoktatási törvény az „integrációbarát” szabályozás mellett fenntartja a gyógypedagógiai intézmények kialakult rendszerét. Ezáltal biztosítja a szülő választását a sajátos nevelési igényű tanulók esetében is (30. paragrafus 3. bekezdés): „A nevelési oktatási intézményt a szülő választja ki a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, illetve az országos szakértői és rehabilitációs tevékenységet végző bizottság szakértői véleménye alapján.” Ugyanakkor a bekezdés további része korlátozást is tesz a szülő választására vonatkozóan. „A testi, az érzékszervi, az enyhe vagy közepesúlyos értelmi, a beszéd- vagy más fogyatékos gyermek, tanuló – függetlenül attól, hogy külön az e célra létrehozott nevelési - oktatási intézményben, osztályban, csoportban vagy a többi gyermekkel, tanulóval közösen vesz részt óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban - olyan nevelési - oktatási intézménybe íratható be, amely rendelkezik a sajátos neveléshez és oktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételekkel.” A szülők iskolaválasztási szabadságát tehát a közoktatási törvény a sajátos nevelési, oktatási feltételekkel rendelkező intézmények körére korlátozza.

Ezeket a feltételeket a törvény 121. paragrafusának (1) bekezdésének „g” pontja a következőkben határozza meg: szakirányú végzettségű gyógypedagógus foglalkoztatása, a

foglalkoztatáshoz szükséges speciális tanterv, tankönyv, speciális gyógyászati és technikai eszközök, valamint a gyermek részére a szakértői és rehabilitációs bizottság által meghatározott szakmai szolgáltatások biztosítása. A sajátos nevelési, oktatási feltételek részletes meghatározása tulajdonképpen a sajátos nevelési igényű gyermekek érdekeit szolgálja. Ugyanakkor a törvényben foglalt feltételek rugalmas alkalmazására van szükség ahhoz, hogy ne szűküljön le túlzott mértékben azon intézmények köre, amelyek alkalmasak lehetnek ezen tanulók ellátására, hiszen a törvényben meghatározott feltételek egy része nem vonatkoztatható minden fogyatékos csoportra (pl. speciális technikai eszközökre nincsen szüksége az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknak). A szakértői bizottságok tesznek javaslatot a szülőnek a gyermek elhelyezésére vonatkozólag, hiszen a szakértői vizsgálat nyomán válnak tudatossá a gyermek speciális szükségletei, sajátos igényei. Sokszor a bizottságok nem rendelkeznek naprakész információval az integrált intézmények körére vonatkozólag, ezért jó lenne, ha nem csak ezek a szervezetek, hanem egyéb intézmények is tudnának ebben tanácsot adni.

Az 1993. évi közoktatási törvény az integrációt lehetővé tevő szabályozása révén, mérföldkőnek számít a fogyatékos tanulók oktatása - nevelése szempontjából. Megvalósítását azonban több tényező is nehezíti. A feltételes módú megfogalmazások nyomán bizonyos esetekben a szülő választása nehezen befolyásolható. Megjelennek benne finanszírozási nehézségek és a szakemberrel való ellátottság egyenetlenségei is. Bár a sérült/fogyatékos/akadályozott tanulók után emelt összegű állami támogatás jár, ennek eljutása a gyermeket ellátó iskolához, illetve a gyermek szükségleteire történő ráfordítása sokszor kérdéses. Míg a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelési igényeinek meghatározása a szakértői bizottságok kezében van, addig ezek megvalósulása az iskolákat fenntartó önkormányzatok anyagi lehetőségeinek függvénye. Ennek eredményeképpen tehát valóban sok esetben az a helyzet alakul ki, hogy a fogadó intézmény nem rendelkezik ezen gyermekek, tanulók sajátos neveléséhez - oktatásához szükséges személyi és tárgyi feltételekkel.

Az 1993-as közoktatási törvényt módosító 1996. évi LXII. törvény nem tisztázza a korábban említett ellentmondásokat, s továbbra sem szerepelteti a pedagógiai szakszolgálatok feladatai között (34.§) az integráció segítését.

A Közoktatási törvény 2003-as módosításának egyik kiemelt kérdése a sajátos nevelési igényű gyermekek különleges gondozáshoz való jogának deklarálása volt. A korábban „fogyatékoság”-ként definiált állapotokat nevezi most a törvény „sajátos nevelési igény”-

nek, vagyis már a megnevezésben is a többletgondoskodásra való jogot ragadja meg. Ezek szerint a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló az, aki

a.) testi-, érzékszervi-, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos gyermek

b.) a pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott gyermek (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitás zavar).

Az e körbe történő besorolás nemcsak pedagógiai szempontból bír jelentőséggel, hanem finanszírozási szempontból is, mivel a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók után meghatározott költségvetési támogatás összege lényegesen magasabb, mint a többi gyermek, tanuló után kifizetésre kerülő támogatási összeg.

Az integráltan oktatható sajátos nevelési igényű tanulók számára a törvény olyan kedvezményeket, illetve kiegészítő lehetőségeket biztosít (felmentés tanórára járás, tantárgyi értékelés alól, vizsgahelyzetben többlet idő, illetve segédeszköz alkalmazása), amelyek szintén az egyéni különbségekre érzékeny, differenciáló irányba mozdíthatják a pedagógiai munkát.

Ezen törvénymódosításban számos egyéb elem megjelenik. A más fogyatékos kategória eltörlésére kerül az új fogalom bevezetésével. Változik a létszám meghatározása is. A tanulócsoporthatár létszámának kiszámításánál **kettő** főként kell számításba venni: a beszéd fogyatékos, az enyhén értelmi fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének tartós és súlyos rendellenessége miatt sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulót, **három** főként kell számításba venni a testi, az érzékszervi, a középsúlyosan értelmi fogyatékos, az autista, valamint a halmozottan fogyatékos tanulót.

A 2006. évi CXXI. Törvény 7. §-ának (4) bekezdése új 126.§-sal egészítette ki a közoktatásról szóló törvényt, amelyben az Országgyűlés elrendelte az érintett körbe tartozó gyermekek, tanulók teljes körű felülvizsgálatát. Az új, 126. §. szabályozta azokat a kérdéseket, amelyek alapján a pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási, folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott gyermekek és tanulók felülvizsgálatát szakértői és rehabilitációs bizottságoknak el kellett végeznie annak tisztázása céljából, hogy az érintettek sajátos nevelési igényűek, vagy beilleszkedési, magatartási nehézségekkel küzdenek. Az átmeneti szabályozás alapján 2008. július végéig el kellett végezni a szükséges elhatárolásokat, és döntenie kellett az érintett körbe tartozó gyermekek és tanulók további ellátásáról.

A módosító törvény 20. §-ának (3) bekezdése újrafogalmazta a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók fogalmát. E körbe tartoznak tehát azok a gyermekek, tanulók, akik a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvélemény alapján

- testi-, érzékszervi-, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességgel küzdenek,
- a megismerő funkciók, vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzdő gyermekek, tanulók.

A törvényben használt fogalom változásának oka a pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott gyermekek ellátása körül kialakult problémák voltak. Ez utóbbi körbe tartozó gyermekek száma megnőtt kb. 0,5%-ról 2%-ra 4 év során. Egyre nagyobb lenne az igény arra, hogy a nemzetközi és a hazai sajátos nevelési igény fogalma közeledjen egymáshoz. Ez a változás nem errefelé mutat. Hiszen a sajátos nevelési igény, mint a többletszolgáltatásokhoz való hozzáférést elősegítő jogi kategória, és a szakmai definíciók összhangjának megteremtése nem várthat magára. Ezt szolgálja a sztenderdizált, jogtisztá diagnosztikus eszközök használata is.

Az új törvényi szöveg a következők szerint gondoskodik erről a csoportról:

- szolgáltatások differenciált megszervezése
- fejlesztő foglalkozásra való jogosultság (15%)
- ellátás megszervezése a nevelési tanácsadás keretében
- együttműködés az oktatási – nevelési intézménnyel (szakértői vélemény)
- bármely intézmény választható
- 300-450 főig 1 fő fejlesztő pedagógus biztosítása az oktatási – nevelési intézményben
- tanulók visszahelyezése

A sérült/fogyatékos/akadályozott tanulók oktatásával kapcsolatban a NAT (Nemzeti Alaptanterv) a következőket mondja ki: „Abból kiindulva, hogy a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- és más fogyatékoságúak az egységes emberi faj egyenértékű, de sajátos tagjai, s nem külön (még kevésbé kisebb értékű) embertípusok, a fogyatékos tanulók esetében is a NAT egységes követelményrendszerét kell alapul venni.”(1995.) A NAT a tanulók speciális szükségleteinek kielégítésére a következő elvek alkalmazását írja elő:

- hosszabb időszávok biztosítása
- a fogyatékoságnak megfelelő tartalmak, követelmények kialakítása
- differenciált, egyéni segítség biztosítása

- tanulók önmagukhoz viszonyított fejlődésének értékelése

A NAT a „Testi és lelki egészség” műveltségi terület tanáraival szemben alapvető követelményként fogalmazza meg, hogy fejlesszék a tanulóknál a beteg, sérült és fogyatékos embertársaik iránti elfogadó és segítőkész magatartást.

A NAT -hoz készített 23/1997. (VI. 4.) MKM sz. rendelet a Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Fogyatékos tanulók iskolai oktatása tantervi irányelve kiadásáról kimondja: „A tanulók között fennálló különbségeket az iskolák a náluk nevelt tanulók közös és egyedi sajátosságaihoz igazodva a Nemzeti Alaptanterv differenciált alkalmazásával a helyi pedagógiai programok kialakításakor veszik figyelembe. A pedagógiai eljárások a tanulók egyéni sajátosságainak megfelelően tovább differenciálják a nevelés és oktatás tartalmait.”

A 2/2005. OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról rendelkezik. Tartalmazza azokat az általános elveket és célokat, amelyeket alkalmazni kell a sajátos nevelési igényű tanulók óvodai nevelése és iskolai oktatása során. Külön kitér az integrált keretek között megvalósuló nevelésre, oktatásra. Az Irányelv biztosítja a fejlesztést a megfelelő tartalmak közvetítése során, a társadalomba való mind teljesebb beilleszkedés segítését, az iskolai fejlesztési követelményekhez, a fejlődés lehetséges üteméhez való igazodását, a rehabilitációs célú fejlesztő terápiák programjainak a pedagógiai program tartalmi elemeivé válását, valamint a tanulók túlterhelésének megelőzését. Az irányelv meghatározza a fejlesztési területek módosításának, új területek bevonásának lehetőségeit, a sérült képességek rehabilitációs, habilitációs célú korrekciójának területeit, valamint nevelés-oktatás-fejlesztés a szokásosnál nagyobb időbeli kiterjesztésére vonatkozó javaslatokat. Emellett az Irányelv foglalkozik még az integrált nevelés feltételeinek leírásával is.

Ktv. 33§ (12) bekezdése szabályozza: az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény (EGYMI) létrehozását és működését. Előbb vagy utóbb minden szegregált intézménynek el kell indulnia ezen az úton, ha nem teszi, a megszűnés fenyegetni fogja az integráció előretörésével.

Az EGYMI szakszolgálatként ellátott feladatai:

- gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás
- fejlesztő felkészítés (fejlesztő iskola)
- logopédiai ellátás
- konduktív pedagógiai ellátás

- gyógytestnevelés
- utazószakember-hálózat működtetése

Az EGYMI szakmai szolgáltatásai:

- szaktanácsadás, amelynek feladata az oktatási, pedagógiai módszerek megismertetése és terjesztése
- pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének segítése, szervezése
- tanulói tájékoztató, tanácsadó szolgálat, amelynek feladata a tanulók, a tanulóközösségek, a diákönkormányzatok segítése, a jogaik érvényesítéséhez szükséges ismeretek nyújtásával, tan-ügyigazgatási, közgazdasági, jogi információk közvetítésével (Kőpatakiné, 2004).

Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket támogató EGYMI célja kissé eltérhet a populáció jellemzőinek függvényében.

Szűkebb értelemben véve a következő feladatokat láthatja el:

- többségi intézményben nevelkedő gyermekeket segíti
- a sajátos nevelési igény minél korábbi életszakaszban való felismerése
- intézmény keretein belül csökkentsék a problémákat
- képesség, tehetség kibontakoztatása
- társadalmi beilleszkedésük támogatása

Néhány intézmény viszont tágabb értelemben használja és látja el az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket és az őket ellátó szakembereket:

- a tanulási instrukciók érthetőbbé válnak az önirányításra kevésbé képes gyermekek számára
- figyelemzavart mutató gyermekek megfelelő tanulási környezetének kialakítása
- lassan tanuló gyermekek tanulási folyamatainak részletesebb strukturálása, a tanulási lépések kidolgozása
- modell-szerű megoldási módok kidolgozása a tanulási folyamatokban, a tanulási viselkedés segítése
- érzékelési folyamatok teljes körű kihasználása és állandó fejlesztése
- különböző kommunikációs technikák megtanítása (metakommunikáció fejlesztése, elektronikus eszközök használata)
- befogadó intézmények szakembereinek informálása
- életvezetési tanácsadás, személyiségformálás (Papp, Faragóné, 2007).

2.6 Az integráció pedagógiai feltételei

A hazai publikációk már a legkorábbi kezdeményezésektől kezdve nyomon követték az integráció kialakulását, előnyeit, veszélyeit, pedagógiai feltételeit. Lányiné (1982) összegyűjtötte az integrált nevelés előnyeit. Ezek a következők:

- pozitív szereptanulási modellek
- természetes élethelyzet
- heterogén képességek elismerése
- partnerség, kommunikáció kialakítása a fogyatékos és nem fogyatékos egyének között

A fentebb leírt előnyök azóta más kutatásokban újra megfogalmazódtak (Szekeres, 1999; Perlusz, 2000; Papp, 2004).

A pedagógiai feltételek tekintetében szintén leírásra kerültek azok az elemek, amelyeket a mai napig fontosnak tartunk. Wocken (1994), Reiser és mtsai (1994) hangsúlyozzák az integráció didaktikai szintjét, amely nélkül nehezen jöhet létre a több szint sikere. Ide tartozik a belső differenciálás, amely nélkül elképzelhetetlen sikeres és hatékony integráció. Ide tartozhat az eszközök differenciálása is, amely során minden gyermek számára a legmegfelelőbb segédeszközt, taneszközt, fejlesztő eszközt választhatjuk ki. Az individualizálás, amely az egyéni szükségletekre való reagálást jelenti. Fontos, hogy a gyermekek megtanulják segíteni egymást, illetve az is, hogy maguk választhassanak feladatot, eszközt, tanulótársat. Ez segítheti motivációjuk, önértékelésük fokozását is. Mindehhez hozzátartozik az is, hogy az eltérő szinten megoldott feladatok megítélése a pedagógus szemében ugyanolyan értékűnek kell, hogy legyenek (Lányiné, 1982).

Az akadályozottság mindig csak az adott környezetben értelmezhető. A sajátos nevelési igényű gyermekek nagyon sokfélék. Közös sajátosságuk, hogy az „ép fejlődésű” gyermekekre jellemző, megszokott életkori sajátosságaik – mivel bizonyos képességeik más ütemben fejlődnek, képességek kies(het)nek, vagy módosul(hat)nak, és az egyes képességek fejleszthetősége is különböző – eltérően alakulnak.

Ezért az együttnevelés-oktatás sikerességének érdekében figyelemmel kell lenni

- a kommunikáció és kooperáció fontosságára,
- a tér- és időszervezés rugalmasságára,
- a differenciált módszerválasztásra és tananyagkezelésre,
- a szükséges tárgyi és személyi feltételek kialakítására.

Ezek közül a differenciálást emelném ki, hiszen nagyon fontos szakmai feladat a tananyag- és módszerválasztás tervezése, koordinálása. Az egysíkú módszerek (jobbra a frontális

„oktatás”) és a központilag előírt, kötelező tananyag lassan történelemmé válik. Az iskola „jó hírét” kelti a szülők körében, ha az iskola partnerként kezeli a gyermeket, saját tanítási-tanulási folyamatának részesévé teszi azzal, hogy kooperatív technikákkal, projekt módszerrel dolgozzák fel a gyermek képességeihez, adottságaihoz igazított tananyagot, és nem csak az ismeretátadásra, hanem a személyiség fejlesztésére és az önnevelésre is nagy hangsúlyt fektetnek. Az ilyen iskola nem fog a „kevés gyerek” problémával küszködni.

A sajátos nevelési igény mindegyik formája, típusa nagyfokú kreativitást igényel a pedagógustól. Támpontok adhatók, de recept, pontos folyamatleírás nem, hiszen az osztálytermi történések az itt és most szintjén zajlanak, a különféle tantervek, az óraterv és az egyéni fejlesztési terv hatékony összehangolását feltételezik (Szabó, 2006; Szabó, 2007).

Báthory Zoltán definíciója szerint „A differenciálásnak a tanulásszervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító érzékenyégét fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbségekhez való illeszkedést (adaptáció) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel.” (Báthory, 1992, 109. o.) Máshol „a differenciálás az a folyamat, melynek eredményeképpen a tanítást az egyes tanulók egyéni szükségleteihez igazítjuk.” (Lewis, 1996, 104.) A differenciálás célja az, hogy segítse a tanulók sikeres tanulását, semmiképpen sem öncélú folyamatról van szó.

A differenciálás létjogosultságát az indokolja, hogy a résztvevők alapvetően különböznek egymástól. Nem tarthatók azok a feltételezések, amelyek egy tényezőt tesznek felelőssé a gyerekek tanulási folyamatban való részvételének színvonaláért pl.: életkor, intelligencia, nyelvi fejlettség, apa foglalkozása stb. Helyette inkább több sajátosság együttes hatását kell feltételeznünk. Azt hogy melyek ezek, pontosan nem tudjuk. Mégis a következő sajátosságait érdemes a tanulóknak megismerni az egységesség differenciáltság érdekében: továbbhaladáshoz szükséges előzetes, megalapozó tudás; aktivizálhatóság; önálló, egyéni munkavégzés terén való fejlettség; együttműködési képesség színvonala; társas helyzet jellemzői. Mindezeket figyelembe kell vennünk annak eldöntésekor, hogy közös tanulási vagy differenciált tanulási feltételeket biztosítunk tanulóink számára (M. Nádas, 1986).

Differenciálási lehetőségek több szinten is rendelkezésünkre állnak. Elképzelhető szervezeti szinten, amikor is viszonylag homogén csoportok kialakítása lehet a cél. Ide sorolható például az életkorok vagy éppen a képességek szerinti differenciálás is. Ez a megoldás sajnos nem értékmentes, mert a gyermekeket adott osztályba, iskolába, csoportba sorolás megkérdőjelezhető. Beszélhetünk tantervi differenciálásról is, amikor bizonyos iskolatípusok tantervei eltérnek óraszámában, célokban, tananyagstruktúrában, terjedelemben és

követelményekben (Gaál, 2000b). Más szerzők úgy gondolják, hogy a fent említettek a külső differenciálás gyakorlatába tartoznak (Englbrecht, Weigert, 1996), vagy úgy írják le, mint a differenciálás makro szintjét (O'Brien, 2000).

Más szinten pedig a differenciálás lényege a tanulók egyéni szükségleteihez igazodó fejlesztés és/vagy számukra az önvezérelt fejlődés körülményeinek biztosítása a nevelés gyakorlatában, vagyis a differenciálás megjelenése a tanulás-szervezési folyamatban (M. Nádasi, 2000, M. Nádasi, 2003, Gaál, 2000b). Weigert (1996) ezt a megközelítést nevezi belső differenciálásnak (O'Brien, 2000 szerint ez a mikro szintű differenciálás), amely egy adott általános iskolai osztály keretei között valósul meg. Ebben az értelemben a differenciálás mennyiségi alapú megközelítését egy minőségi alapú válthatja fel; ami „...nemcsak azt teszi lehetővé, hogy az egyik gyerek *többet* kapjon a másiktól, hanem azt is, hogy *mást* kapjon...” (Hortobágyi, 2002, 15. o.)

Más irodalmak használják a didaktikai differenciálás fogalmát, amely nagyjából megegyezik a fentebb említett belső differenciálással. Néhány alapvető módozat:

- a tanulók tudatos aktivizálása az ismeretelsajátítás folyamatában, amelynek célját előzetesen differenciáltan megtervezzük
- egyéni munka szervezése
- differenciált feladatok adása
- kompenzáció célú módszerek alkalmazása, amelyek az egyének hiányosságaihoz illeszkednek
- a tanári hangnemben, stílusban, gesztusokban, nyelvi kódokban és a metakommunikatív eszközökben megnyilvánuló alkalmazkodás (Hortobágyi, 1989).

A belső differenciálás módjai lehetnek még:

- differenciálás a segítségadásban: ha azonos tananyagot dolgozunk fel bizonyos gyerekek több segítséget igényelhetnek pl.: a feladat megismétlése a nekik megfelelő nyelvi szinten, a feladat kis lépésekre bontása, példa bemutatása, analógiák kihasználása, mintaadás stb.
- differenciálás a feladatok szintjén: adhatunk kevesebb feladatot a lassúbb munkatempójú gyermekek részére, vagy éppen többet a gyorsabbaknak. Differenciálhatunk a technikai kivitelezés, a visszajelzés módját tekintve is pl.: írás helyett színezhettek, összeköthettek, egyeztetettek az íráskészség területén még nehézséget mutató gyerekek. Különbséget tehetünk a feladatok exteriorizációs szintjében is pl.: felismerés, megnevezés, alkalmazás, reprodukció. Az instrukciókat is ennek megfelelően adhatjuk.

- differenciálás a tevékenységek szintjén: használhatnak-e a gyerekek valamilyen eszközt vagy nem. Kötött vagy választható-e a tevékenység. A választási lehetőség biztosítása fokozhatja a gyerekek motivációját, felelősségérzetüket (Gaál, 2000b).
- differenciálás a szociális keretek szintjén: a gyerekek tanulhatnak egyedül, párban, kiscsoportban (azonos vagy megosztott feladatokon) vagy akár rugalmas tanuló csoportokban (Englbrecht, Weigert, 1996). Mégis a mai napig a legelterjedtebb forma a **frontális oktatás**, melynek lényege, hogy a gyerekek tevékenysége párhuzamosan, egy időben, azonos ütemben folyik közös oktatási célok elérése érdekében (M. Nádasi, 2003). Más szerzők ezt a szervezési formát a „7a oktatásként” jellemzik: **azonos életkorú tanulók, azonos időben, azonos tanártól, azonos térben, azonos eszközökkel azonos célt kell, hogy elérjenek azonos mértékben** (Englbrecht, Weigert, 1996). „Kedveltségének” okai közé tartozik olcsósága, gyorsasága, hogy sokszor nincs más követhető minta vagy a nagy osztálylétszámok miatt nem is lehet mást csinálni. Ilyenkor a pedagógus áll a középpontban, a gyerekek sok esetben melléktevékenységet folytatnak ezalatt. Azon gyerekek számára viszont, akik részt akarnak és tudnak is venni a munkában, intellektuálisan sokirányúan fejlesztő lehet.

A gyerekek **egyéni munka** során egyén feladattal dolgoznak, mely önállóan megoldandó. Kevésbé jó formája, az amikor mindenki ugyanazzal a feladattal próbálkozik önállóan. Jó esetben differenciált feladatokkal készülhetünk, egyéni segítséget nyújtva a nehezen haladóknak. Utóbbi esetekben teljesen vagy részben egyénre szabott munkáról beszélünk. Ezek biztosítják az előrelépés lehetőségét minden gyerek esetében saját magukhoz képest.

Párban folyó tanulás esetén két tanuló működik együtt valamely tanulmányi feladat megoldásában. Páros munka esetén két azonos képességű gyermek dolgozik együtt, míg ha két különböző képességű gyermek, akkor tanuló párról beszélünk. Mindkettőt meg kell, hogy előzze a pedagógus mérlegelése a párok összetételével, ill. a feladat meghatározásával kapcsolatosan. Mindenképpen jó terep a gyerekek számára ahhoz, hogy az együttműködésben gyakorlatot szerezzenek és előkészüljenek a csoportmunkára.

A **csoportmunka** során 3-6 fő közösen old meg feladatot. Kiemelt jelentőségű a csoport alakítása, amely különböző módon folyhat (képesség, szimpátia, véletlen szerint stb.), de a feladat jellege is befolyásolhatja. Általában az egész osztályra jó hatással van, a társas kapcsolatrendszer is átalakulhat ennek következtében. A pedagógusnak más feladatai vannak ilyenkor pl.: indirekten irányít, nem tud mindent uralni, zajjal és helyváltogatással járhat ez a fajta munka (Ainscow, Tweddle, 1995; N. Kollár, 2004a; M. Nádasi, 1986; M. Nádasi, 2003; Sebba, Byers, Rose, 1996).

- differenciálás a tanulási stílus szerint: egyesek inkább vizuális típusúak, mások auditív vagy motoros beállítottságúak, de előfordulhat ezeknek a kombinációja is. Érdeemes tájékozódni, hogy egy csoportban/osztályban az egyes gyermekek esetében melyik dominál és annak megfelelően alakítani az ismeretközvetítést.
- differenciálás a célok szintjén: mindezek függvényében irreális lehet azonos célok kitűzése.
- differenciálás az értékelésben: ha a fentieknek megfelelően szervezzük az oktatást, akkor a szokásos iskolai értékelési módok (osztályzás, egyszavas minősítés) nehézkessé, szinte lehetetlenné válnak. Ekkor a legjobb a tanulót önmagához mérni, nem pedig valami sztenderdhez vagy épp a társaihoz. A legalkalmasabb forma ehhez a leíró, szöveges értékelés lehet, amelynek feltételei is vannak. Az értékelés a konkrét teljesítményre vagy viselkedésre vonatkozik, sohasem címkéz. Tartalmában komplex, mind pozitív, mind negatív elemek megjelennek. A fejlődés előző fokához kell, hogy kapcsolódjék és a perspektíva következő fokát jelöli meg. Emellett a továbblépésre vonatkozóan konkrét javaslatokat fogalmaz meg, a címzettek számára differenciáltan és érthető módon (Gaál, 2000b; Hunyady Gyné, M. Nádasi, 2004).

Számos olyan tanulmány, könyv olvasható, amely a differenciálás elméleti és gyakorlati kérdéseit taglalja, ezek mind segítséget jelenthetnek a pedagógusok és a gyógypedagógusok számára egyaránt (Bellanca, 2009; Evans, 2007; Heacox, 2006; Ginnis, 2007; Fazekasné, 2007; Karten, 2009; Nicholson-Nelson, 2007; M. Nádasi, 2006; Molnár, 2006; Ofsted, 2004; Papp, 2006; Rief, Heimburge, 2006; Szekeres, 2006a; Szekeres, 2006b; Szekeres, 2006c).

Egy kutatásban 68 korábbi vizsgálat eredményeit összegezték. Inklúzió esetében a következő pedagógiai módszerekkel éltek a pedagógusok a leggyakoribbtól indulva: adaptált tanítás (adaptált instrukciók), adaptált eszközök, kooperatív csoportok, kortárs segítség az osztályban, az osztály környezetének adaptálása, viselkedési intervenciós program használata, az értékelés adaptálása, kéttanáros-modell (team-teaching), számítógéppel segített tanulás (Nind, Wearmouth, 2006).

Egy másik vizsgálatban pedig arra kérdeztek rá, hogy mely feltételek támogatják az inklúziót. Az osztályban tanító pedagógusok három tényezőt emeltek ki: tanári segítség, külső tényezők (gyógypedagógus vagy a pszichológus jelenléte), iskolán belüli tényezők, amely a tanári segítség kivételével esik (kisebb osztálylétszám, kortárs segítség, egyéni fejlesztési tervek, az iskolai környezet adaptálása) (Anderson és mtsai, 2007).

2.7 A (gyógy)pedagógus változó szerepe

Az integrált nevelés terjedésével a gyógypedagógusoknak új feladatokkal, kihívásokkal kellett szembenéznie. Már nem elegendő az, ha mint jó tanár jelenik meg, számos új szereppel kell tisztában lenni: fejlesztő, tanácsadó, konzultáns stb. Az egyik ilyen segítségi lehetőség az általános iskolákban a kéttanáros modell, amely nemcsak külföldön (Wocken, 1996; Horváth, Hatos, 1997; Bradley, Roaf, 2000; Doyle, 2002; McDuffie és mtsai, 2009), hanem itthon is megjelent (Metzger, Papp, 2000; Papp, 2007). Természetesen az osztályteremben végzett feladatok mellett ugyanúgy jelen van az egyéni és kiscsoportos egészségügyi- és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozások vezetése, valamint az ezt segítő egyéni fejlesztési terv (Individual Education Plan, IEP) kidolgozása és időnkénti felülvizsgálata, korrigálása (Guiney, 2000; Eason, Whitbread, 2006; Nagle, Thurlow, 2008; Norwich, 2008; Nilsen, 2010; Szekeres, Ari, 2008). Emellett a pedagógusoknak is tanácsokat, segítséget kell nyújtaniuk az integráltan tanuló gyermekek osztálytermi megsegítésével kapcsolatban (Csányi, 2000; Csányi, 2001b; Ari, Szekeres, 2007).

Az egyes alapfogalmak változásainak hatására a gyógypedagógia kompetenciabővülése, „identitásváltozása” is megfigyelhető mind az Amerikai Egyesült Államokban, mind pedig Magyarországon (Artiles, 2003/2006; Mesterházi, 2007), amely magába foglalja a nem akadályozott tanulók egy jelentős részének gyógypedagógiai támogatását is, például: integrált körülmények között nem csak a szakértői véleménnyel rendelkező gyermek jut hozzá a gyógypedagógiai többlet szolgáltatásokhoz. Egyre inkább arról van szó, hogy nem a kategóriákon van a hangsúly, hanem egy kontinuum meglétéén, ahol igen nehéz elválasztani azokat a gyermekeket, akik igényelnek valamilyen speciális segítséget, azoktól, akik nem.

Svédországban 1996 és 2006 között a gyógypedagógusok képzésében nagy változás történt. A tanár szerepről a hangsúly átkerült a terapeuta szerepre, amely szakember inkább koordinál, szupervíziót lát el és a kéttanáros-modellben dolgozik. A kutatás megpróbálta azonosítani az inkluzív és az exkluzív iskola jellemzőit. Kiemelték a gyógypedagógus szerepét az iskolában, amennyiben továbbra is a tanítás az elsődleges számára, az iskola inkább exkluzív maradt. Míg azok, akik áttértek a tanácsadói, fejlesztői szerepre, ott az iskola inkluzív irányba változott. Ezt a folyamatot segítette az iskolavezetés is, amely lehetőséget adott a kéttanáros-modellben való munkára (Mattson, Hansen, 2009). Ehhez hasonló változási folyamat zajlott le a hazai gyógypedagógus képzésben is (Szekeres, 2007a).

Azonosítani próbálták az inklúzióban előljáró pedagógusok jellemzőit:

- saját magukat toleránsnak, reflektívnek és rugalmasnak jellemezték
- felelősséget vállaltak minden tanulóért

- pozitív munkakapcsolatot írtak le a gyógypedagógussal
- magas elvárásokról számoltak be az integrált tanulók irányába
- jelezték, hogy kezdeti inklúziós attitűdjüket meghatározta a kapcsolati melegség és elfogadás a diákokkal történő interakcióban
- elégedetlenek voltak az együttműködésre kapott idő mennyiségével
- fenntartásukat fejezték ki a teljes integrációval kapcsolatban (minden fogyatékos gyermekre vonatkozólag) (Olson és mtsai, 1997; Marchesi és mtsai, 2005)

3. Az akadályozott személyek megítélése a társadalomban

Az emberek egyes személyeket valamilyen módon megjelölnek. Ez a jel, stigma (bélyeg) a közösséget sajátos viselkedésre készíti a megjelölttel szemben. A megjelölt pedig a jelnek megfelelően viselkedik, sőt a magáról kialakított képet is a jelhez igazítja. Tehát hatása kétirányú: a környezet felé felszólító jellegű, sajátos magatartást vált ki, a személy felé pedig énkép-alakító. Ez a stigma nem közvetlenül hat az énképre, hanem a szociális tükör által. Az ember saját tapasztalatai és a szociális tükör segítségével fogja kialakítani reális énképét, ami általában nehezebb egy sérült személynek. A környezet gyakran segít abban, hogy ne ismerje meg magát a fogyatékos ember reálisan (pl.: nem is látsz te olyan rosszul) (Pálhegyi, 1998). Az akadályozottak emberekkel kapcsolatos előítélet olyan előzetes tudás és érzelmi viszonyulás, amely megelőzi a velük való személyes találkozást. A közösség tagjai ezt a tudást és ezt az érzelmi viszonyulást a társas érintkezés során a közösség többi tagjától veszik át. A fogyatékos személyekre vonatkozó előítélet főként a fogyatékosok különböző elnevezéseivel kapcsolódik, és ez mindenkire kiterjed, akire az elnevezés alkalmazható. Ennek kapcsán említi Allport (1977 idézi Kálmán, Könczei, 2002) az elsöprő erejű címkéket, amelyek gyengülhetnek, ha főnévből melléknévvé, alanyból jelzővé alakítjuk őket.

Az integráció során használt megsegítő eljárások egy része is kiválthat stigmatizációt. Kutatások egyértelműen kimutatták, hogy a speciális intézménybe való áthelyezés (korábbi nevén: kiségitő iskola) stigmává válhat, amennyiben egy csoportban (például a szülők között) ezt eltérő jegyként kezelik. Ugyanígy a fejlesztő oktatásban részesülő, de integráltan tanuló gyermekek esetében is kialakulhat ez a folyamat. Egy svájci vizsgálatban maguk a gyermekek fogalmazták meg ezeket a veszélyeket és csökkentési lehetőségeiket. Például azzal, hogy nem csak az integrált tanulók járnak fejlesztő foglalkozásra, így csökkenhet a stigmatizáció veszélye. Megismerhetik a többiek is a fejlesztő foglalkozást, ezáltal az előítéletek is leépíthetők (Moser, 1994).

Lehet, hogy az előítéletben megfogalmazott előzetes vélemény erősebb lesz, mint a későbbi személyes tapasztalás. Azt a személyes tapasztalást, amely nem igazolja előítéletünket, kivételnek tekinthetjük. Ebben a témában főleg a Bogardus társadalmi távolság mérő skálával folytak vizsgálatok. Shears és Jensema (1969 idézi Illyés-Mérei, 1975) 1969-es vizsgálata 10 fogyatékos csoportot mért fel, többek között az értelmi fogyatékosokat, a vakokat, a siketnémákat, a mozgásszervi fogyatékosokat stb. Először a vizsgálati személyeknek meg kellett határozni, hogy milyen sorrendben fogadnák el az egyes csoportokat barátjuknak. Másodszer egy elviselhetőségi sorrendet állítottak fel a kísérleti személyek saját magukra vonatkozólag. Utoljára pedig a Bogardus által jelzett hat társadalmi távolságban kellett megítélni az egyes csoportokat. Ezek a következők voltak: azonos ország, szóba állás, szomszédság, együtt dolgozni, barátság, házasság. Illyés és Mérei vizsgálata 1975-ben szintén a Bogardus-skálát használta. Eredményeik megegyezők voltak. A szociális elfogadhatóság rangsora a következő lett: pöszék, látási fogyatékosok, dadogók, hadarók, hallási fogyatékosok, értelmi fogyatékosok. Az épek tartózkodó vagy visszautasító magatartása a fogyatékosokkal szemben részben a fogyatékosok interakciós, kooperációs, teljesítménybeli akadályozottságára, részben a fogyatékosokkal szembeni előítéletekre vezethető vissza. Az épek elzárkóznak a fogyatékosokkal való közösségvállalás elől, mert nem akarják vállalni a nehézségeket, lemondásokat, amelyeket különböző élethelyzetek adhatnak. Azért tartózkodnak a fogyatékos személyek elfogadásától, mert bizonyos helyzetekben a társas kapcsolatokat velük hátrányosnak ítélik meg. De ez a reális nehézségek felismerésére utal. Csak az értelmi fogyatékosoknál találtak jelentősen torzító hatású előítéleteket, elutasításuk kiemelkedően magas (Pusztalaki, 2007). Ennek oka az, hogy nincsenek a fogalommal tisztában az emberek, sokszor az elmebeteg jellemzőivel ruházzák fel őket. A valóságosnál rosszabbaknak, a társas kapcsolatokra alkalmatlannak ítélik ezt a fogyatékosági csoportot (Illyés, Mérei, 1975). Más vizsgálatokban kiderült az is, hogy a nők valamivel elfogadóbbak, mint a férfiak a fogyatékos személyekkel kapcsolatban. Viszont az is megerősítést nyert, hogy ez a fajta előítélet, társadalmi távolság az iskolázottsági szint növekedésével csökken (Kálmán, Könczei, 2002).

Több ok is meghúzódhat annak hátterében, hogy a stigmatizált emberrel való kapcsolatot kerülik az „ép” emberek. Ha azt feltételezzük, hogy az elutasítás a hajdani biológiai szelekcióból származik, akkor azt mondhatjuk, hogy ma már ebben semmilyen biológiai célszerűség nincs, ebből nem származik haszna az emberi közösségnek (Pálhegyi, 1998). Goffman (1981) szerint az embereket ezek a jelek arra emlékeztetik, amikor még a társadalomban szankcióként használták őket (pl.: szökéssel próbálkozó rabszolgák orrát

levágták). Ma ezt a tudattalanná vált erkölcsi elutasítást az akadályozott személyekre is használjuk. Harmadrészt szorongást válthat ki az „ép” emberben a fogyatékosági bélyeget hordozó ember jelenléte. Ennek több forrása is lehet:

- Feszültséget kelthet a diszharmonikus mozgás vagy éppen az aránytalan test.
- Sokszor nem tudjuk, mi lenne a helyes magatartás a sérültekkel szemben.
- Velük való találkozás eszünkbe juttathatja, hogy ez velünk is előfordulhat vagy előfordulhatott volna (Pálhegyi, 1998).

Mindezek miatt és a saját énképének fenntartása érdekében sok fogyatékos fiatal megpróbálja a reális önmegismerést elhárítani, ehhez különböző technikákat alkalmaznak, ezek együttesét identitáspolitikának nevezzük (Haeberlin, 1996b):

- 1) A stigma eltüntetésének kísérlete pl.: a megvakult ember nem akar bottal járni
- 2) A sérült képességek fejlesztése pl.: mozgáskorlátozott emberek túlzott sporttevékenysége, ha nem az öröm motiválja, hanem a realitás elfedése és önmaga értékének bizonygatása
- 3) Az épen maradt funkciók területén végzett kompenzáció: ez nagyon fontos, de a motiváció milyensége itt is meghatározó
- 4) A valósággal való szakítás pl.: álmodozás
- 5) Másodlagos haszon a stigmából: a sérült ember minden balsikerét a stigmának tulajdonítja, ezért gyakran nem is engedik, ha lehetőség volna a stigmától való szabadulásra
- 6) A stigma átértelmezése: meggyőzi magát arról, hogy jobb így neki. Olyan képességei alakultak ki, amelyek egyébként nem lennének ilyen magas színvonalon (Pálhegyi, 1998; Goffmann, 1981).

Az akadályozottság bizonyos esetekben a társadalmi véleményalkotás folyamataként is értelmezhető, ebben az értelemben a társadalmi címkézési folyamat (a stigma megalkotása) eredménye. A stigma, mint negatív, feltűnő ismertetőjegy az ember identitását rendkívül erősen befolyásolja. Az emberi identitásnak Goffmann (1967 idézi Haeberlin, 1996a) szerint a következő aspektusai vannak: a szociális identitás fogalmába beletartozik minden olyan tulajdonság, amit mások tartanak az adott személyről. Ennek tartalma részben bizonyított, részben csak feltételezett, ezért meg kell különböztetnünk az aktuális és a virtuális szociális identitást. Az aktuális szociális identitásba olyan ismertetőjegyek tartoznak, amelyek bizonyítottak és amelyek nem titkolhatók el. A virtuális szociális identitásba viszont olyan jegyek tartoznak, amelyek csak feltételezettek, anélkül, hogy bizonyíthatók lennének. Fontos megemlíteni még a személyes identitás fogalmát, eszerint „minden embert, mint egyedi jelenséget lehet és kell is elismerni.” (Haeberlin, 1996a, 32.) Kiemelendő még egy fogalom, mégpedig az én-identitás, ami azt jelenti, hogy az egyes emberek szubjektíven hogyan

érezik saját szociális és személyes identitásukat. Ha egy ember valamilyen stigmával rendelkezik, az az identitás valamennyi aspektusára kihat. Gyógypedagógusként feladatunk a stigmatizációs mechanizmusoknak ellen hatni.

A pedagógusok sokszor bizonytalanok a tekintetben, hogy hogyan fogadják a másnak tekintett gyermekeket, tudnak-e számukra elegendő segítséget nyújtani. Ezeket a kezdeti nehézségeket le lehet győzni. Ehhez nyújthat segítséget például az ugyanolyan helyzetű emberekkel történő találkozás, amikor a tanárok megismerkedhetnek fogyatékos felnőttekkel és speciális szükségleteikkel. Érdekes az erősségeket hangsúlyozni, hiszen minden gyermeknek vannak olyan területei, amelyeket sikeresen tudnak majd használni, ha megadják rá a lehetőséget. Igazi együttműködést kell kialakítani a gyermekek között, valamint olyan tevékenységeket biztosítani, amelyek csökkenthetik az ellenérzést (például egy videofilm levetítésével, amely során nyugodtan meg lehet nézni (meg lehet bámulni) a fogyatékos embereket) (Ainscow, Muncew, 1995b).

4. Az integráció és a fogyatékos emberek iránti attitűdök a résztvevők szemszögéből

4.1 A (gyógy)pedagógusok véleménye

Wocken (1994), Reiser és mtsai (1994) szerint az integráció egy olyan folyamat, amit saját magunkkal kell kezdenünk, ez szerintük az integráció személyi szintje. Ennek mérésére szokás használni a különböző attitűd vizsgálatokat. Több kutatás megerősítette, hogy a gyógypedagógusok attitűdje az integráció, ill. az inklúzió irányába inkább pozitív, mint a pedagógusok vélekedése (Forlin, 1995; Padelidou, Lampropoulou, 1997). Egy 14 nemzetet összefogó tanulmány azt az eredményt hozta, hogy azokban az országokban, ahol törvényi szinten elvárt az integráció és igen erősen támogatott, ott sokkal kedvezőbb megítélést kapott, mint azokban az országokban, ahol a szegregált oktatási rendszer széleskörű és jól differenciált (Bowman, 1986). Egy nagy amerikai attitűd vizsgálat pedig azt a megállapítást tette, hogy az inklúzió iránti pozitív attitűd nincs korrelációban a kutatás dátumával, vagyis a pedagógusok véleménye alapvetően nem változik az évek során (Scruggs, Mastropieri, 1996). Sok tényező meghatározza a pedagógusok attitűdjét. Ezek a következők: a fogyatékoság típusa, a pedagógus neme, a tanítással töltött évek száma, az osztályfok, ahol tanít (például: minél magasabb szinten, annál kevésbé rendelkeznek pozitív attitűddel Marchesi és mtsai, 2005), a kapcsolat tapasztalatai, a pedagógusképzés (például: akik kaptak valamilyen képzést fogyatékosággal kapcsolatosan pozitívabb attitűdöt mutatnak azoknak, akik nem Subban, Sharma, 2006), valamint a tárgyi (adaptált tanulási eszközök, a kisebb osztálylétszám stb.) és személyi (elkötelezett osztályfőnök és gyógypedagógus) feltételek megléte (Avramidis,

Norwich, 2002). Emellett más tanulmányok azonosították még a pedagógus tanári viselkedésének, a gyógypedagógus és a pedagógus kapcsolatának fontosságát (Barbas és mtsai, 2006) a hatékony inkluzív gyakorlat kialakítása érdekében, valamint annak a szerepét, hogy van-e a pedagógus családjában vagy baráti körében fogyatékos ember (Subban, Sharma, 2006). A pedagógusok inkább szeretnék inkluzívan oktatni a mozgáskorlátozott vagy érzékszervi fogyatékos tanulókat, valamint az enyhébb fogyatékosággal küzdőket, mint azokat a gyermekeket, akiknek komplex problémáik vannak vagy éppen értelmi fogyatékosak. Abban az esetben, ha komolyabb tanulási szükségletek vagy viselkedési zavarok jelennek meg, a pedagógusok negatív attitűdöket mutatnak az inklúzió iránt (Avramidis, Norwich, 2002; Marchesi és mtsai, 2005; Subban, Sharma, 2006).

Cook (2001) 70 inkluzív osztály pedagógusát vizsgálta. Arra kérte őket, hogy négy kategóriába soroljanak be a tanulóik közül hármat-hármat. Ez a négy kategória a ragaszkodás, a törődés, a közömbösség és a visszautasítás volt. Az eredmények azt mutatták, hogy azok a tanulók, akiknek súlyos vagy evidens fogyatékosága volt (például: értelmi fogyatékoság, érzékszervi fogyatékoság, autizmus stb.), gyakrabban kerültek be a közömbös kategóriába, míg az enyhe vagy nem evidens fogyatékos diákok inkább a visszautasított kategóriába kerültek be (tanulási zavar, hiperaktivitás, figyelemzavar, viselkedési problémák). A szerző azt is megállapította, hogy a tanulási vagy viselkedési problémát mutató diákokat a pedagógusok fogyatékosként azonosítják, amelynek következményeként az inkluzív közegben dolgozó pedagógusok közül relatíve sokan a visszautasított kategóriába sorolják őket és ezzel együtt viszonylag kevés ragaszkodást mutatnak feléjük. Hajlanak arra, hogy törődjenek azokkal, akiknek egyrészt tanítási-tanulási segítségre van szükségük (mert azt célzottan tudja nyújtani a pedagógus), másrészt akik nem mutatnak olyan viselkedést, amely kiváltja a pedagógus visszautasítását (Cook és mtsai, 2007).

A segítők képzésének fontosságát is megerősítették, amelyben mind a globális attitűd pozitív irányú változását kapták, valamint a képzés hatására az észlelt kompetencia is változott, vagyis egyre inkább kompetensnek érezték magukat a résztvevők (Baker-Ericzén és mtsai, 2009), mindkét tényezőt érdemes javítani az inkluzív környezetben dolgozó pedagógusoknál. Összességében megállapíthatjuk, hogy az inkluzivitás iránti attitűd megismerése nemzetközi szinten az érdeklődés középpontjában van (Mahat, 2008; Loreman és mtsai, 2007).

4.2 A nem fogyatékos gyermekek és fiatalok véleménye

A nem fogyatékos gyermekek körében is vizsgálódnak a fogyatékos emberek iránti attitűd szempontjából. Egy igen korai kötetben a szerző 32 korábbi vizsgálat eredményeit összegezte a kortársak attitűdjé szempontjából. Ebből 13 tanulmány foglalkozott értelmi fogyatékos gyermekek beilleszkedésével. 6 tanulmány számolt be arról, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek izoláltak és szociálisan visszautasítottak, 2 tanulmány szerint az elfogadás mértéke alacsony volt irántuk, 1 kutatás szerint kevésbé népszerűek, viszont nem is izolálódtak. 3 tanulmány ebből a szempontból nem talált különbséget (Horne, 1985). Megjegyzendő, hogy az összegzés sok helyen nem tér ki az értelmi fogyatékoság súlyosságára.

3-6 év közötti gyermeknél azt találták, hogy azoknak a gyermekeknek, akik többször kerülnek interakcióba fogyatékos társaikkal, jobb és az érzelmi megértés (empátia) képességük és a szociális el- és befogadásuk, mint azoknak az óvodás gyermekeknek, akik nem játszanak integrált társaikkal (Diamond, 2001).

Townsend és mtsai (1993) értelmi fogyatékos társaik iránti attitűdöt vizsgálták különböző feltételek között. A „jól integráló” iskolákban tanuló gyermekek hozzáállása az értelmi fogyatékos gyermekek felé pozitívabb volt, mint a „nem jól integráló” iskolákban lévő gyermekeké. Az derült ki, hogy a lányok hozzáállása jobb, mint a fiúké, valamint az, hogy az idősebb gyermekek az elfogadóbbak mind a „jól integráló”, mind a „nem jól integráló” iskolákban. Ez ellentmond Skarbrevik (2005) eredményeinek, hiszen ő azt találta, hogy az idősebbek kevésbé fogadják be és -el akadályozott társaikat.

Maras, Brown (2000) vizsgálatuk minőségi elemzése során megállapították, hogy a gyermekek kellemetlenül érzik magukat fogyatékos kortársaikkal, ha előtte nem kaptak megfelelő információt a fogyatékoság természetéről, mibenlétéről.

Egyre több Down-szindrómás gyermek jár integrált körülmények között iskolába, ezért az ezzel a csoporttal kapcsolatos kutatások száma is megnőtt. Egy ír tanulmány 118 nem fogyatékos, 3-4. osztályos általános iskolás gyermek attitűdjét vizsgálta integráltan tanuló Down-szindrómás kortársaik irányába. Attitűd kérdőívet használtak, amelyet kétszer töltek ki a tanulókkal, miközben egy videófilmet vetítettek számukra, amely egy 10 perces felvétel volt egy Down-szindrómás gyermekről, aki normál általános iskolába jár, ír, olvas, számol. Az attitűd kérdőív eredményét a film nem befolyásolta, vagyis nem lett jelentősen eltérő a két alkalom eredménye. A kutatók azt találták, hogy a középső gyermekek attitűdjé volt a legelfogadóbb, míg az egyikéknél találták a legkevésbé elfogadó attitűdöt. Viszont Down-szindrómás kortársakkal való kapcsolat nem volt kapcsolatban az attitűdre és ezen a film sem tudott változtatni (Gannon, McGilloway, 2009). Ezzel ellentétes eredményeket kaptak

mozgáskorlátozott gyermekekkel kapcsolatosan. Azok a tanulók, akik kapcsolatba kerültek mozgáskorlátozott társukkal jobban megértették az emocionális és szociális problémáikat, sokkal pozitívabb attitűdöt mutattak azoknál, akik soha nem kerültek kapcsolatba velük (Kalyva, Agaliotis, 2009). Hasonló eredményt kaptak Marchesi és mtsai (2005). Ők azt találták, hogy a gyermekek attitűdje az integráció irányába kedvező, valamint az integrációs tapasztalataik értékelése is pozitív volt. Viszont kevesellték a tényleges kapcsolat kialakulását az integrált gyermekekkel (hallássérültek, mozgáskorlátozottak és értelmi fogyatékosok). 43% jelezte, hogy nem szokott kapcsolatba kerülni vagy játszani fogyatékos kortársával, ill. 70% vissza is utasította azt, hogy együtt tanuljanak. A különbségek az egyes fogyatékosági csoportokhoz voltak köthetők. Az értelmi fogyatékos diákkal együtt járók sokkal kritikusabban nézték magát az integrációt, mint más fogyatékosági csoport esetében.

Wong (2008) 389 középiskolást vizsgált Hong Kongban a Diákok Attitűdje a Fogyatékos Személyek Iránt Kérdőívvel (eredeti: Students' Attitudes toward People with a Disability Scale). A kérdőív 47 állítást tartalmaz, amelyeket 4 alskálába lehet rendezni. Ezek a következők: szociális elfogadás (17 állítás) például: „Nem szeretném, hogy fogyatékos személy üljön mellém a buszon.”; „Ha lenne egy fogyatékos testvérem, senkinek nem mondanám el.”, optimizmus-emberi jogok (8 állítás) például: „Fogyatékos gyermekeknek nem kellene biztosítani a középfokú oktatást.”; „Nem érdekel, hogy van-e szolgáltató központ fogyatékos embereknek a lakóhelyemen.”, viselkedés félreértelmezése (13 állítás) például: „Fogyatékos emberek soha nem lehetnek igazán boldogok.”; „Fogyatékos emberek deviáns személyiséget mutatnak.” és a pesszimizmus-reménytelenség (9 állítás) például: Pénzpazarlás speciális szolgáltatásokat fenntartani fogyatékos emberek számára.” Minden állítás mellett 4-es skálán kellett jelölni az egyetértést vagy egyet nem értést. A kérdőívet a fiatalok az év elején és az év végén is kitöltötték.

Kutatás nem talált jelentős különbséget a fogyatékos tanulók iránti attitűdben aszerint, hogy osztálytárs vagy nem osztálytárs attitűdjét nézték meg. Ez a tény felhívja a figyelmet az inkluzív közegben megvalósuló szociális kapcsolatok komplexitására és természetére. Az sem elhanyagolható, hogy iskolákban a kollaboratív oktatás és a tutorálás nem volt általános, pedig ezek hasznos inkluzív pedagógiai gyakorlatok.

Az év végén az eredmények azt mutatták, hogy a diákok 22,1%-uknál történt változás az attitűdben. 41 fő jelezte, hogy a televíziós programok hatására, 24 fő azt, hogy az iskolai program hatására, 21 fő szerint a nyomtatott sajtóban olvasottak hozták létre a változást, és 20 fő jelezte azt, hogy a fogyatékos tanulókkal való kapcsolat eredményezte a pozitív változást.

Campbell, Gilmore, Cuskelly (2003) 274 pedagógus hallgatót vont be egy érzékenyítő tanegység teljesítésébe egy ausztrál egyetemen. Az év elején megnézték a Down-szindrómával kapcsolatos vélekedéseit a diákoknak, majd 13 héten keresztül kaptak heti 1 óra elméleti és heti 2 óra gyakorlati ismereteket az emberi fejlődésről, fókuszálva az egyéni különbségekre és az inklúzióra. Emellett pontos információkat kaptak az atipikus fejlődésről és a fogyatékoságról.

A félév végére a diákok 97,4%-a tudta, hogy a Down-szindróma kromoszóma rendellenesség (a félév elején ez 80,5%-os volt). A szemeszter kezdetén sokkal sztereotipikusabban gondolkodtak a diákok, például 72%-uk azt gondolta, hogy sokkal barátságosabbak, mint más gyermekek. A félév elején hajlottak arra az egyetemisták, hogy alábecsüljék a Down-szindrómás gyermekek fejlődési potenciálját. A félév végére szignifikánsan pozitívabb lett az elvárásuk. A félév elején a diákok 28%-a gondolta azt, hogy a gyermekek számára oktatási szempontból káros lenne az integráció, 25% vélte azt, hogy szociális szempontból, 38% pedig érzelmi szempontból tartotta károsnak. 31% gondolta úgy, hogy a többi gyermek számára pedagógiai szempontból hátrányos lenne, 93% szociálisan, 89% pedig érzelmi szempontból tartotta veszélyesnek az inklúziót. A szemeszter végére ez jelentősen megváltozott, a Down-szindrómás gyermekek számára a minta 90%-a már hatékonynak tartotta az integrációt pedagógiai szempontból, 95% szociális, míg 86% érzelmi szempontból. Az érzékenyítés más fogyatékosági csoport megítélésére is pozitív változást hozott.

Rillotta, Nettelbeck (2007) longitudinális vizsgálatában az értelmi fogyatékos emberek iránti attitűdöt hasonlították össze olyan nem fogyatékos tanulók esetében, akik részt vettek érzékenyítő programban, illetve akik nem. Azt találták, hogy azok a diákok, akik részt vettek tréningen, pozitívabb attitűdről számoltak be; akik hosszabb programban képződtek, azoknak még pozitívabb lett az attitűdje.

4.3 A szülők véleménye

Runswick-Cole (2008) 24 szülőt (17 anyát és 7 apát) kérdezett meg arról, hogy sajátos nevelési igényű gyermeküknek miért választották az adott oktatási formát (a speciális oktatást, ill. az integrált oktatást.) A válaszokat tipizálta, így a szülői magatartás három csoportját alakította ki.

1. A szülők nem fogadnak el semmi más megoldást, csak az együttnevelést (még például: Marchesi és mtsai, 2005). Ők azok, akik a fogyatékoság értelmezése során a szociális szempontú modellt hangsúlyozzák (Mittler, 2000), vagyis arra koncentrálnak, hogy a tanulás útjából elhárítsák az akadályokat és megteremtsék a gyermekük

elfogadását az integrált környezetben. Ezek a szülők általában visszautasítják a professzionális segítséget, inkább saját szülői tudásukat hangsúlyozzák.

2. Először az integráció mellett voksolnak, később megváltoztatják ezt és speciális iskolát választanak gyermekeiknek. Az okok a következők: a gyermek részvételét akadályozó tényezők, a források hiánya, rugalmatlan tanítás stílus és attitűd a különbségek irányába, az ellenséges iskolai légkör. Ezek a szülők feladták integrációs elképzeléseiket, miután megtapasztalták, hogy gyermekük kirekesztődik.
3. Mindig is a szegregált, speciális iskolába akarták járatni gyermekeiket, az integráció még lehetőségként sem jelent meg. Egyértelműen a gyermekek korlátaira fókuszálnak, a gyermekekben rejlő faktorokra, a medikális háttérre. Számukra a speciális iskola jelenti a legjobb lehetőséget arra, hogy a gyermekek „normális életet” éljenek.

4.4 Az önattitűd vizsgálat lehetősége

Az önattitűd (önbeállítódás) egy régen kutatott önmotívum. Az önattitűdök sokaságát a valóságos ön-reflexív viselkedések tapasztalatai alapján sajátítjuk el (Nagy, 1994), amely a fogyatékos emberek esetében igen sok nehézségbe ütközhet.

Az önminősítések az önismertekbe beépült különböző erejű pozitív (attraktív) vagy negatív (averzív) meggyőződések. Magunk jutunk belátásra („utálom a pocakomat”, „nagyon szeretem a munkámat”), mások minősítéseit magunkra vonatkoztatjuk. Az önminősítés létezhet tapasztalatilag kialakult attitűd nélkül, de vonatkozhat olyan önismeretre, amelyben tapasztalat alapján beépült önattitűd is létezik. Ebben az esetben az önattitűd és az önminősítés azonos irányú (mindkettő pozitív, illetve negatív), vagy különböző (egyik negatív, másik pozitív, ami kognitív disszonanciát vált ki) (Nagy, 1994).

Különös helyet foglalnak el az attitűd vizsgálatok között a fogyatékos emberek önattitűdjeinek vizsgálata. Ezekben a kutatásokban arra vagyunk kíváncsiak, hogy a fogyatékos embernek milyen a viszonya önmagához és a fogyatékoságához. Ez nyilván kapcsolatban lesz az adott társadalom fogyatékos személyekkel szembeni vélekedéseivel. Az attitűd és az önattitűd kapcsolata tehát rendkívül szoros, hiszen az önelfogadásban a társadalom viszonyulása nagyon fontos (Lányiné, Takács, 2004).

A fogyatékos emberek saját, szerzett fogyatékoságára irányuló attitűdjeinek feltárását célozza a GHAS skála (General Handicapped Attitude Scale) (Buijk, 1986). A kérdőív 36 állítást tartalmaz, amelyekről ötfokú Likert-skálán kell döntést hozni arról, hogy a kérdezett mennyiben tartja érvényesnek önmagára nézve.

Faktorai a következők:

- 1) a fogyatékoság elfogadásának mértéke,
- 2) a segítségtől való függés,
- 3) a társadalmi konzekvenciák (milyen mértékben érzékeli a sérült személy a társadalomnak a fogyatékosokat nem megértő attitűdjét),
- 4) a mély (a személy emocionális diszpozíciója fogyatékoságával való együttélésre) (Lányiné, Takács, 2004).

Történtek már arra is komoly próbálkozások, hogy a fogyatékos emberek, akár az értelmi fogyatékos személyek is miként vonhatók be az őket érintő kutatásokba (Garbutt és mtsai, 2010), ez is nagyon fontos szerepet játszhat az önelfogadásban. Ezekben a kutatásokban, mint a kutatás aktív résztvevői vesznek részt a fogyatékos emberek, megvalósítva ezáltal a participáció elvét.

Az irodalmakat áttanulmányozva találunk olyan kutatást, amely integráltan és szegregáltan tanuló 15-17 év között értelmi fogyatékos fiatalokat vizsgál néhány szempontból. Ez a vizsgálat is megerősítette, hogy integráltan tanuló fiatalok intelligencia hányadosa szignifikánsan nagyobb, mint a szegregáltan tanulóké. Az észlelt stigmát tekintve mindkét csoport hasonlókról számolt be: néven nevezés, ignorálás, erőszakos fizikai kontaktus, szülői korlátozás. Az integrált körülmények között tanulók az iskolai időszakban is tapasztaltak hasonlóakat: pedagógusok túl sok segítsége, visszautasítás vagy épp a pedagógusok dühe, ha nem tudnak megoldani egy feladatot. A súlyosabban fogyatékos személyekhez képest pozitívabban ítélték meg magukat, valamint a szociális összehasonlítás szempontjából a többséghez való hasonlításakor sem találtak különbséget, vagyis az integráltan tanulók nem ítélték meg rosszabbnak magukat, mint a szegregáltan tanuló fiatalok. A jövőre tekintettel mindkét csoport önállóan szeretne élni a szülőktől, bár látják ennek a reális nehézségeit. A szegregált körülmények között tanulók mindegyike valamilyen szakmát (fizikai munkát) szeretne tanulni, míg az integrációban nevelkedők 28%-a nem fizikai munkával szeretne majd pénzt keresni, hanem valamilyen közép- vagy felsőfokú végzettséget igénylő szakmát szeretne tanulni (Cooney, Jahoda, Gumley, Knott, 2006).

Korábbi vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a teljesítménnyel kapcsolatos énkép és a szociális integráció megvalósulása a fogyatékosnak minősített gyermekek esetében alacsonyabb, mint a nem diagnosztizált, de problémás tanulóknál (Stanovich és mtsai, 1998).

5. A szociális kapcsolatok minősége integrált körülmények között

Az optimális szocio-emocionális beilleszkedés vizsgálata integrált körülmények között már a '70-es évek óta az érdeklődés középpontjában van, hiszen sok kutatás jutott arra a megállapításra, hogy a tanulásban akadályozott tanulók szociális státusza befolyásolható integrált feltételek között, mégpedig azáltal, hogy több lehetőségük lesz pozitív interakciók kiépítésére a kortársakkal (Estell és mtsi, 2008). Mégis sokszor az látható, hogy az integrált gyermekek szociális helyzete központi problémát képvisel, gyakran csak érintőleges szerep jut nekik a kortárs csoportban (Elmiger, 1995; Ring, Travers, 2005). Ennek ellenére hiszünk abban, hogy a közös iskoláztatás az akadályozott és a nem akadályozott gyermekek számára egyaránt a szociális- és személyiségfejlődési lehetőségek kibővítési módja (Kleffken, 1996).

Végh (1990) cikkében összegzi több olyan amerikai vizsgálat eredményeit, amelyek az 1959-es év és az 1972-es év között kerültek publikálásra. Számos kutatás szerint alacsonyabb iskolai teljesítményt érnek el a speciális iskolában tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek. Más vizsgálatok ezt nem támasztják alá. A tanulmányok egyik csoportja azt emeli ki, hogy a külön nevelt enyhén értelmi fogyatékos tanulók társas és/vagy emocionális alkalmazkodása jobb, míg a kutatók egy másik csoportja ezt megkérdőjelezi. Cegelka, Tyler (1970, idézi, Végh, 1990) 40 hatékonyságvizsgálat adatait összegezve azt találták, hogy az iskolai teljesítményben vagy nincs különbség az integráció és a szegregáció között vagy az együttnevelés hatékonyabb volta derült ki.

Rapier (1974 idézi Cambra, Silvestre, 2003) szociometriát alkalmazva azt találta, hogy a siket tanulók szociális státusza hasonló a többiekéhez az integrált osztályokban és magasabb, mint az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeké. Gottlieb (1974 idézi Cambra, Silvestre, 2003) szerint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szociális státusza nagyon eltérő képet mutat. Háromféle iskolatípusban vizsgálódott: integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek iskolájában, speciális osztályban és nem integráló intézményben. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat ott ítélték meg a legkedvezőbben, ahol nem volt integráció.

Randoll (1994) vizsgálatai elsősorban tanulásban akadályozott gyermekek integrációjára vonatkoztak, ehhez az FDI 4-6. kérdőívet, a „Kérdőívek az integráció dimenzióihoz” nevűt használta, amelyben az integráció szociális, teljesítmény-motivációs és emocionális aspektusait mérte fel. Eredményei alapján a tanulásban akadályozott gyermekek szignifikánsan rosszabbnak ítélik meg a szociális integrációjukat, mint ép osztálytársaik. Az integrált iskoláztatásban részesülő tanulásban akadályozott gyermekek tehetségkonceptiója saját megítéléseikben szignifikánsan alacsonyabb, mint a svájci speciális iskolák tanulóié. A

harmadik dimenzió esetében, az emocionális kérdésben nem talált a szerző szignifikáns különbséget.

Hallássérültek esetében is használták az FDI kérdőívet. Az eredmények nem igazolták azt, hogy a nagyothalló tanulók az osztálytársaik szemszögéből rosszabbul integrálódtak, mint ahogy a halló osztálytársak. A két csoport között sem a szociális, sem az emocionális dimenzió szempontjából nem találtak eltérést, azonban a teljesítmény-motiváció alapján a nagyothalló tanulók megítélése alacsonyabb; vagyis az iskolai követelményeknek kevésbé tudnak megfelelni. A kutatás alapján elmondható, hogy a nagyothalló tanulók iskolai integrációja kevésbé problematikus, mint a tanulásban akadályozott gyermekeké, ami abból is látszik, hogy például a saját szociális helyzetüket realiztikusabban ítélték meg (Elmiger, 1995).

Bless (1995) cikkében 45 vizsgálat eredményeit összegzi. Ezek szerint a tanulásban akadályozott tanulók általában szignifikánsan alacsonyabb szociometriai státusszal rendelkeznek, mint nem akadályozott osztálytársaik. Ezek az eredmények nem függenek a konkrét iskolaszervezési struktúrától vagy az integráció típusától, de az integráció időtartamától sem. Ez nem mond ellent annak a ténynek, hogy egyes tanulásban akadályozott gyermekek kedveltek az általános iskolai osztályokban, s osztálytársaik jól elfogadják őket. És fordítva is igaz: van sok tanuló, akiknél nincs különösebb tanulási probléma, mégsem kedvelik őket és peremhelyzetre szorúlnak az osztályban. Ezek az eredmények felvetik azt a kérdést, hogy az elfogadás-elutasítás nem annyira az akadályozottságra, hanem sokkal inkább a gyermek személyiségére vonatkozik. Ezt erősíti meg egy másik vizsgálat is (Torda, 2004), ahol 9 tanulásban akadályozott gyermeket kérdeztek meg a kirekesztettség, az izoláció és a másság kapcsán. Azt találták, hogy a fogyatékos diákok többsége nem peremhelyzetű vagy közösségtől izolált, így elfogadásuk vagy elutasításuk leginkább személyiség jellemzőiktől függhet.

Német nyelvterületen végzett vizsgálatok szerint az integráltan tanuló tanulásban akadályozott gyermekek iskolai teljesítménye magasabb szintű volt, viszont társaik között szociális státuszuk alacsony maradt, önértékelésük is alacsonyabb volt, mint a szegregált iskolában tanuló társaiké (Lányiné, 1995). Máshol felmerült az integráció gátló hatásainak megléte pl.: gátlólag hathat az ún. „jó” tanulók fejlődésére, de mások kimutatták azt is, hogy ezek a gondolatok, félelmek alaptalanok (Bless, 1995).

Több mint félezer teljes integrációban tanuló gyermekeket vizsgáltak meg az Amerikai Egyesült Államokban szociometria módszerét alkalmazva. Az integrált gyermekek között volt tanulásban akadályozott gyermek, érzelmi és viselkedési problémával küzdő tanuló,

mozgáskorlátozott és érzékszervi fogyatékos diák is. A legkevesebb pozitív választást az érzelmi és viselkedési problémával küzdő gyermekek kapták, majd a tanulásban akadályozott gyermekek, végül pedig a mozgáskorlátozottak. Érdekes megállapítása volt a vizsgálatnak az, hogy önmagában az a tény, hogy a fogyatékos gyermekek a nap 100%-át integrált körülmények között töltik (ez a teljes integráció a cikk értelmezésében), még nem változtatta meg az azonos életkorú kortársak véleményét róluk (Sale, Carey, 1995).

Cuckle, Wilson (2002) kutatásukban azt vizsgálták, hogy teljes integrációban tanuló 12-18 év közötti Down-szindrómás fiataloknak milyen kapcsolataik vannak kortársaikkal. A cikkből nem derül ki, hogy ezek a fiatalok az értelmi fogyatékoság milyen súlyossági fokán állnak, mégis az eredmények miatt fontosnak tartom röviden ismertetni.

A vizsgálat során csak a Down-szindrómás fiatalokat kérdezték meg arról, hogy mit jelent számukra a barátság, mégis sokszor a szülők és a „segítők” is beleszóltak a fiatalok véleményébe. A legtöbb fiatal meg tudott nevezni egy barátot, és el tudta mondani, hogy számára mit jelent a barátság. Habár a Down-szindrómás fiataloknak van pár barátjuk az iskolában, a kapcsolatok közül mégis nagyon kevés terjed ki a fiatalok otthoni életére, így a társas élet gyakran a család köré szerveződik. A Down-szindrómás fiataloknak határozott elképzelésük van a barátságról, azonban amit ők szeretnének, nem mindig jön létre.

A legtöbb szülő szeretne több szabadságot adni Down-szindrómás gyermekének, de félnek a következőktől:

- sebezhető gyermekük „túl barátkozó”, és gátlás nélkül beszélget idegenekkel
- gyermekük kapcsolata sokszor helytelen az ellenkező nemmel
- személyes biztonság, közúti biztonság és önálló közlekedés problémái
- gyermekük egészségét érintő veszélyek

Az iskolák feladata lenne, hogy megszervezzenek olyan különböző iskolai és iskolán kívüli programokat, ahol a Down-szindrómás fiatalok együtt tudnak működni kortársaikkal (sportesemények, éttermi étkezés, stb.)

A tanulmány eredményei azt mutatják, hogy különböző eszközök segítségével több lehetőséget kell biztosítani a szociális kapcsolatok kialakítására:

- szociális készségek tanítása
- csoportban az érzelmek és a kapcsolatok felfedezése
- az iskolában és az iskolán kívül különböző programok szervezése, amelyeken a Down-szindrómás fiatalok és kortársaik kapcsolatba léphetnek egymással
- ezek megszervezésére kreatív és elkötelezett emberekre van szükség.

Margalit (1997 idézi Cambra, Silvestre, 2003) azt találta, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek elfogadása mind a tanulók, mind pedig a tanárok körében 1 év integráció után nőtt.

Klicpera, Klicpera (2003) Alsó-Ausztriában vizsgálta a sajátos nevelési igényű tanulók szociális tapasztalatait integrált körülmények között. A komplex kérdőív rendszerrel megkérdezték a gyermekeket, a pedagógusokat, a gyógypedagógusokat és a szülőket is. A résztvevő sajátos nevelési igényű gyermekek fogyatékosági típus szerint a következőképpen oszlottak meg: 30 tanulásban akadályozott tanuló, 4 értelmileg akadályozott tanuló, 1 mozgáskorlátozott tanuló, 1 autista tanuló és 1 érzékszervi fogyatékos tanuló. Azt találták, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók általában kedvezőtlenebb szociális tapasztalatokról számoltak be. Szignifikánsnak mutatkozott a különbség a sajátos nevelési igényű és a nem sajátos nevelési igényű tanulók között az agresszív és proszociális viselkedés megtapasztalásában. Az integrált tanulók közül sokan az agresszió áldozatának érzik magukat (például: verekedés, csúfolás, kiközösítés). Emellett sajnos ritkán számoltak be segítő, támogató magatartásmód megéléséről. Nem volt szignifikáns különbség a két tanulócsoport között önmaguk viselkedésének megítélésében.

Ebben a vizsgálatban a sajátos nevelési igényű gyermekek általában egyedül érzik magukat, és gyakran visszahúzódnak a szociális kapcsolatok elől. Sokan számoltak be levertségről, depresszív tünetekről is. A szociális elfogadottságukat is kedvezőtlenül ítélték meg ezek a gyermekek. A sajátos nevelési igényű diákok kevesebb barátot tudtak megnevezni az osztályból, és csekély mértékű kölcsönös kapcsolatuk volt, valamint rosszabbnak ítélték meg az osztályfőnökkel való kapcsolatukat, mint a nem sajátos nevelési igényű gyermekek.

A gyermekek a sajátos nevelési igényű tanulókat általában kedvezőtlen szociális magatartással jellemezték, sokszor visszahúzódnak és viktimizáltnak látták őket. Viszont ritkábban gondolták őket agresszívnek, mint az osztály többi tanulóját.

A sajátos nevelési igényű gyermekek szülei elégedettek voltak, többször említették, hogy a gyermekek teljesítménymotivációjára pozitív hatással van az integráció, a nem sajátos nevelési igényű tanulók teljesítménye. De például az integratív oktatásban megjelenő globális szociális tapasztalatok (például: a tanárok csoportmunkához való hozzáállása) szempontjából nem volt különbség a szülők véleményében. Két fő kivétellel minden integrált gyermek szülője jelezte, hogy gyermekének legalább egy jó barátja van, de 21%-uknak nincs osztályon belüli barátja. Mindezek ellenére a nem fogyatékos gyermekek szülei általában saját gyermekük és az integrált tanuló gyermek közötti pozitív kapcsolatról számoltak be.

A pedagógusok többféle tevékenységet szerveznek a kölcsönös megértés és a proszociális magatartás elősegítéséhez:

- Beszélgetések az együttéléstről az osztályban
 - A pedagógusok 80%-a min. kéthetente beszélget a gyerekekkel konfliktuskezelésről, barátságról.
 - Kb. 50% irányít gyakran vitatkozást különböző témákban (pl. felelősségvállalás az osztályban, segítségnyújtás)
 - 90%-uk konkrét esetekből kiindulva, spontán kezdeményez beszélgetést.
 - Egyéb feldolgozási módok: beépítés a tantárgyak tananyagába (60%), olvasmányokba (40%), szerepjátékokba (20%).
- Kooperatív tanulás és csoportmunka
 - A pedagógusok 90%-a alkalmaz kooperatív technikákat
 - 60%-uk szervez csoportmunkát legalább hetente.
 - A tanítók kb. 60%-a tartja a tanítási idő valamivel több, mint 1/3-át csoport- és páros munkaként.
- Beszélgetés a fogyatékosokról (különböző fogyatékos típusokról különböző módszerekkel)
- Tutorok alkalmazása
 - Aki hamarabb befejezi a feladatot (30%)
 - Padtárs (40%)
 - Önkéntes (80%)

A gyógypedagógus feladata az egyéni fejlesztés és a bekapcsolódás a kéttanáros munkába. Ez utóbbi esetben 80%-ban együtt készülnek fel az órára. Egyéni fejlesztést a gyógypedagógus 2/3-a naponta ad, főleg matematika és anyanyelv (német) tárgyakból. A többi tárgyat együtt tanulják a többiekkel az osztályban.

Cambra, Silvestre (2003) vizsgálataiban 4. 5. és 6. osztályos tanulók vettek részt, 97 fő ép fejlődésű gyermek és 29 fő sajátos nevelési igényű diák. Módszerként egy énkép skálát és szociometriát alkalmaztak. Az énkép skála három dimenziót igyekezett feltárni, amelyek a következők voltak: személyes dimenzió, elméleti dimenzió, szociális dimenzió.

- A személyes dimenzióban a tanulók fizikai jellemzőiket, saját személyiségüket ítélték meg. Ilyen megállapításokra kellett igennel vagy nemmel felelni: „Csúnya vagyok.”
- Az elméleti dimenzió lehetőséget adott a diákoknak arra, hogy saját tanulási képességeikről, teljesítményeikről, illetve a tanárokkal való kapcsolatukról

nyilatkozzanak. Például ilyen tartalmú állításokat tartalmazott a skála: „A tanáraink barátságatlanok.”

- A szociális dimenzióban az osztálytársakkal való kapcsolatra kérdeztek rá, valamint a barátságok létrehozásával és fenntartásával kapcsolatos képességekre. Például: „Nehéz barátokat szerezni.”

A kutatás eredményei szerint a nem sajátos nevelési igényű tanulók énképe jobb lett, mint a sajátos nevelési igényű tanulóké, ettől függetlenül ez nem azt jelenti, hogy nekik negatív lenne az énképük. A személyes énkép vonatkozásában nem lett statisztikai különbség, viszont a másik két dimenzió esetében igen. A nem sajátos nevelési igényű gyermekeket választották többször a szociometriai vizsgálatban, mint a sajátos nevelési igényű diákokat, akár a játékra, akár a munkára vonatkozó kérdéseknél. Emellett tendencia mutatkozott a sajátos nevelési igényű tanulók elutasításának irányában.

Az eredmények kapcsán két javaslat fogalmazódott meg, amellyel ösztönözni lehetne a jobb szociális integráció elérését. Az iskolákban olyan csoportmunkákat kellene alkalmazni, amelyben minél több kooperáció és kommunikációs helyzet hozható létre a sajátos nevelési igényű tanulók és osztálytársaik között (ezt erősíti meg pl.: Benkmann, 1994). A másik javaslat szerint növelni kellene a gyermekek tudását a különböző fogyatékoságokkal kapcsolatban, hogy így el tudják fogadni a különböző fejlődési mintákat. Fontos, hogy a tevékenységek illeszkedjenek a megfelelő életkorhoz, tudáshoz (Cambra, Silvestre, 2003).

Bunch, Valeo (2004) vizsgálataiban 6 és 18 év közötti nem sajátos nevelési igényű tanulókat kérdeztek meg. A kísérleti személyek egyik fele integráló iskolában tanul, ahol a fogyatékos gyermekek teljes integrációban vesznek részt. Az interjúalanyok másik fele olyan intézménybe jár, ahol a sajátos nevelési igényű diákok szegregált osztályokban vagy csoportokban tanulnak. A szerzők az interjú kérdéseiket négy témakör köré csoportosították: barátság, bántó viselkedés, védelem és az integráció-szegregáció elfogadása. A 4. táblázat az eredményeiket foglalja össze:

Témakör	Nem SNI tanulók, akiknek az iskolájában van szegregált osztály vagy csoport	Nem SNI tanulók, akiknek az iskolájában van teljes integráció
Barátság	<ul style="list-style-type: none"> • a struktúra gátja a barátságok létrejöttének • a tanulók szerint fogyatékos gyermekeknek fogyatékos barátai vannak • barátságra példát csak az alsó tagozatban találtak 	<ul style="list-style-type: none"> • az általános iskolában és a középiskolában egyaránt van fogyatékos barátjuk a tanulóknak és minden integrált gyermeknek tudják a nevét
Bántó viselkedés	<ul style="list-style-type: none"> • 5. osztálytól felfelé a tanulók többsége említett példát erre a viselkedésre • a zaklatás mind nyílt, mind burkolt formában előfordul (fütyülés, pofavágás) • sokan kifejezték a viselkedés helytelenségét 	<ul style="list-style-type: none"> • zaklatás – amennyiben előfordul – nyílt és burkolt formában is megjelenik • ezt a viselkedést az éretlenséggel és a tudáshiánnyal magyarázták a gyermekek • sokan jelezték, hogy ezt a viselkedést nem tudják elfogadni
Védelem	<ul style="list-style-type: none"> • a középiskolások fele aktívan közbelép, másik fele nem csinál semmit • az alsó tagozatos gyermekek nem említették meg a közbelépés szükségességét 	<ul style="list-style-type: none"> • középiskolások többsége aktívan beavatkozik, kisebb részük szól valakinek • véleményük szerint valamilyen oktatási program csökkenthetné ezt a viselkedést
Integráció-szegregáció elfogadása	<ul style="list-style-type: none"> • támogatták a szegregációt, mert bizonyos feltételek csak ott érhetőek el • néhányan jelezték, hogy lehet, hogy nem ez a legjobb megoldás számukra • néhányan jelezték, hogy mindkét forma lehetőséget adhat az interakcióra 	<ul style="list-style-type: none"> • elutasítják a szegregált oktatást, senki nem kérdőjelezte meg az integrációt • elfogadták, hogy saját iramban tanulnak fogyatékos társaik • felelősséget éreztek tanulásuk támogatásában

4. táblázat: Bunch, Valeo (2004) kutatási eredményei

Pawson és mtsai (2005) kidolgoztak egy olyan eszközt, amely képek segítségével mutatja be a vizsgált személy szociális hálóját, valamint a szociális beilleszkedését, ezáltal lehetővé téve olyan csoportok megkérdezését is, akiknek a kommunikációja akadályozott. Vermeer és mtsai (2004) pedig egy olyan mérőeszközt próbáltak ki, amely felnőtt értelmi fogyatékos személyek észlelt kompetenciáját és szociális befogadását méri.

Skarbrevik (2005) az integrált nevelés minőségéhez a következő tényezőket emelte ki: az adekvát program meglétét, a méltányosságot, valamint a tanuló szociális helyzetét. Vizsgálatában több változó hatását igyekezett mérni: pénzügyi források, vidék – város viszonylat, fizikai korlátozás, segédeszközök megléte, osztálynagyság, osztályfok és a fogyatékos típusa. Ezek közül kiemelném az osztálynagyság kérdését. Azt találta, hogy a kisebb osztálylétszámok alsó tagozatban jobb lehetőséget adnak a szociális inklúzióra, mert enyhe negatív korrelációt talált az osztálynagyság és a befogadás mértéke között. Hasonló tendenciát találtak középfokon is, de az már nem volt szignifikáns különbség. A másik fontos változó az osztályfok volt, vagyis a gyermekek életkora. Az idősebbek kevésbé fogadták be az akadályozott osztálytársaikat. A barátság és a szociális interakció fontosságát biztosítani kell a személyes növekedéshez, és ezt nem lehet elhanyagolni a sajátos nevelési igényű tanulóknál sem.

Egy brit vizsgálatban azt találták a szerzők, hogy a korábban szegregáltan tanuló fogyatékos gyermekek (min. 18 hónap integráció után) szociális elfogadása nem különbözik a tipikus fejlődésű osztálytársakétól. Viszont az egyéb sajátos nevelési igénnyel rendelkező gyermekek kevésbé elfogadottak és jobban elutasítottak mind a munka, mind pedig a szociális tevékenységek során. Őket kevésbé kooperatívnak és kevésbé vezető alkatnak találták a többiek. A fogyatékos gyermekeket pedig leginkább félénknek minősítették, valamint ők voltak azok, akik ki voltak téve valamilyen bántalmazásnak. A szociális elfogadásban megnyilvánuló különbség oka a viselkedésben keresendő, míg az egyik csoport inkább félénk, a másik kooperációra képtelen (Frederickson és mtsai, 2007).

Mand (2007) tanulásban akadályozott gyermekeket vizsgált szegregált körülmények között és viselkedési zavarral küzdő diákokat integrált körülmények között. Ez utóbbi csoportnál azt találta, hogy 27,5%-uk elutasított helyzetben volt az osztályban. Míg viselkedési zavarral nem küzdők esetében ez a százalék csak 3,3%. Eredményei függetlenek voltak az integrált vagy szegregált körülményektől. A fiúk mindkét iskolatípusban inkább elutasítottak voltak, mint a lányok.

Frostad, Pijl (2007) majdnem ezerfős mintán nézte meg a gyermekek szociális helyzetét az osztályban, valamint szociális képességeik fejlettségét. A szociometria során a nem sajátos

nevelési igényű gyermekek több választást kaptak. Tanulásban akadályozott diákok esetében a szociális pozíció és a szociális képességek fejlettsége között nem talált kapcsolatot. Megállapította, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók 20-25%-a peremhelyzetben van, míg a nem sajátos nevelési igényű gyermekeknek csak 8%-a. Megfogalmazta, hogy érdemes lenne az egyes fogyatékosági típusokat külön-külön vizsgálni.

Koster, Pijl, Houten, Nakken (2007) a szociometriai felmérést interjúkkal egészítette ki. Az ő vizsgálatukban a sajátos nevelési igényű tanulók 10%-a volt népszerű helyzetben, míg a nem sajátos nevelési igényű gyermekek 21%-a. Érdekes eredmény született, hiszen mind a pedagógusok, mind a szülők, mind pedig a gyógypedagógusok jobbnak ítélték a gyermek helyzetét az osztályban, mind maguk a gyermekek.

Estell (és mtsai, 2008, 2009) harmadik osztályos gyermekeket (1361 főt) vizsgáltak longitudinális módszerrel a hatodik osztályig, ebből nehezen tanuló volt 55 fő. Az eredményeik azt jelezték, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek hasonló arányban tartoznak egy kortárs csoporthoz, mint az átlagosan teljesítő kortársaik, ebben a csoportban hasonló státuszt töltenek be, valamint a csoportnagyság tekintetében sem találtak különbséget. Ennek ellenére, az integrált gyermekeknek az osztályban kevesebb kölcsönös kapcsolatuk van. Az utánkövetés során a helyzetük nem változott, de ez nem azt jelenti, hogy szociálisan marginalizált helyzetben lennének az osztályban. A szerzők szerint inkább azt, hogy szociális képességek megszerzésében hátrányban vannak és ezt a lemaradást az évek során sem sikerül behozni.

III. Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációjának vizsgálata az általános iskolában

1. A vizsgálat hipotézisei

A szakirodalmi áttekintést követően a következő hipotéziseket állítottuk fel.

1.a Az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok szociális beilleszkedése legalább olyan mértékben megvalósul, mint a nem fogyatékos társaiké (Randoll, 1994; Klicpera, Klicpera, 2003; Cambra, Silvestre, 2003; Frederickson és mtsai, 2007). Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek jellemzője a kognitív funkciók lassúbb fejlődése, ami érintheti a szociális alkalmazkodás területét is (Mesterházi, 2001), de Frostad, Pijl, (2007) azt találták, hogy a szociális pozíció és a szociális képességek fejlettsége között nincs kapcsolat.

1.b Az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok iskolához való érzelmi viszonya nem tér el a nem fogyatékos társaiknál mérhető mértéktől (Randoll; 1994; Elmiger, 1995; Cambra, Silvestre, 2003), hiszen a sikeres integráció feltétele egy érzelmileg elfogadó közeg.

1.c Az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok teljesítménymotivációja rosszabb lesz, mint a nem fogyatékos társaiké (Randoll, 1994; Elmiger, 1995); elsősorban az ép társakkal való összehasonlítás lehetősége miatt.

2. A korábbi szociometriai vizsgálatok alapján (Bless, 1995; Sale, Carey, 1995; Klicpera, Klicpera, 2003; Cambra, Silvestre, 2003; Frederickson és mtsai, 2007; Frostad, Pijl, 2007; Koster, Pijl, Houten, Nakken, 2007; Estell és mtsai, 2008, 2009) azt feltételezzük, hogy az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek rokonszenvi kérdések tekintetében kevesebb kölcsönös választást kapnak osztálytársaiktól, mint a többi gyermek.

3. Az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek a beilleszkedési nehézségekre vonatkozó kérdésekben szignifikánsan több választást kapnak, mint a nem integrált osztálytársaik, mert a társaik számára is jól érzékelhetőek a beilleszkedési nehézségeik.

4. Feltételezzük, hogy lesznek olyan szociometriai kérdések, amelyeknél elsősorban nemi különbségeket fogunk találni és nem a fogyatékoság ténye lesz a meghatározó. Ezt arra alapozzuk, hogy vannak olyan kérdések, amelyek a kognitív tényezőktől független egyéb képességbeli tehetségekre kérdez rá (rajz, sport, tánc stb.), amelyekben az értelmi fogyatékoság tényétől függetlenül lehetnek tehetségek a gyermekek.

5. Feltételezzük, hogy a gyógypedagógusok véleménye az integrációról szignifikánsan pozitívabb attitűdöt fog mutatni, mint a pedagógusoké, mivel számukra nem jelent nehézséget az enyhén értelmi fogyatékos gyermekekkel való pedagógiai munka, míg a pedagógusoknak a

legtöbbször igen. Valamint feltételezzük azt is, hogy az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok teljesítményének és szociális beilleszkedésének megítélése szignifikáns különbséget fog mutatni a gyógypedagógusok javára, vagyis a pedagógusok rosszabbnak látják a gyermekeket ezekből a szempontokból (Forlin, 1995; Scruggs, Mastropieri, 1996; Padelidou, Lampropoulou, 1997; Loreman és mtsai, 2007; Mahat, 2008; Baker-Ericzén és mtsai, 2009)

6. Feltételezzük, hogy a metafora-kutatás tartalmi többletet nyújt az integrációval és az integráltan tanuló gyermekekkel kapcsolatos kutatásokban az attitűdök feltárására (Vámos, 2003; Péntzes, 2008).

A kutatás célja mindezek mellett:

1. Részletes információt kapni a pedagógusok tanulásszervezési eljárásairól az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált nevelése-oktatása során (elsősorban a differenciálásról, az alkalmazott munkaformákról és módszerekről) (M. Nádasi, 1986; Reiser és mtsai, 1994; Wocken, 1994; Ainscow, Tweddle, 1995; Sebba, Byers, Rose, 1996; Kagan, 2001; M. Nádasi, 2003; N. Kollár, 2004a; Ofsted, 2004; Papp, 2006; Rief, Heimburge, 2006; Szekeres, 2006a; Szekeres, 2006b; Szekeres, 2006c).

2. Részletes információt kapni a gyógypedagógusok rehabilitációs/rehabilitációs foglalkozásain használt eljárásokról (elsősorban a segítségnyújtás formáiról és a gyógypedagógiai fejlesztés céljairól) (Wocken, 1996; Horváth, Hatos, 1997; Bradley, Roaf, 2000; Guiney, 2000; Metzger, Papp, 2000; Doyle, 2002; Eason, Whitbread, 2006; Nind, Wearmouth, 2006; Papp, 2007; Nagle, Thurlow, 2008; Norwich, 2008; Szekeres, Ari, 2008; McDuffie és mtsai, 2009, Nilsen, 2010).

2. A vizsgálat módszerei

2.1 FDI 4-6 „Kérdőív az integráció dimenzióihoz”

Ezt a kérdőívet kifejezetten tanulásban akadályozott tanulók vizsgálatára dolgozták ki a szerzők. A fordítást Csányi Yvonne végezte el (Perlusz, 2000). A kérdőív az integráció három dimenzióját vizsgálja: szociális, emocionális és teljesítmény-motivációs integráció.

A *szociális dimenzióban* az integrált gyermek és az osztálytársak közötti kapcsolatot tárhatjuk fel. Információt ad arra vonatkozólag, hogy jól érzi-e magát szociálisan a gyermek az osztályban vagy rosszul, pozitív kontaktusokat tud-e felépíteni az osztályban, illetve részese-e az osztály eseményeinek. Az integrált gyermek minél pozitívabban látja az osztálytársaihoz fűződő viszonyát, annál jobb egy tanuló szociális integrációja. Az eredeti kérdőív esetében a Cronbach-alfa: 0,89 (Haeberlin, Moser, Bless, Klaghofer, 1989).

A magyar skála Cronbach-alfája: 0,836.

Ebbe a dimenzióba tartozó itemek a következők (SI): 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44.

Az *emocionális integráció dimenziója* a tanuló közérzetéről ad információt. A pedagógiai integráció sikerességének egyik legmegbízhatóbb jele a tanuló érzelmi állapotának önértékelése az iskolai környezetben. Az eredeti kérdőív esetében a Cronbach-alfa: 0,93 (Haeberlin, Moser, Bless, Klaghofer, 1989).

A magyar skála Cronbach-alfája: 0,932.

Ebbe a dimenzióba tartozó itemek a következők (EI): 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43.

A *teljesítmény-motivációs integráció dimenziója* a gyermek saját képességeinek az iskolai oktatás keretében történő megítélését jelenti. Jól integrálódnak a gyermek akkor ítélni magát, ha meg tud felelni az iskolai követelményeknek, s ezáltal motiváltan birkózik meg a feladatokkal. Így mindenképp összefügg az emocionális dimenzióval (Haeberlin, Moser, Bless, Klaghofer, 1989). Az eredeti kérdőív esetében a Cronbach-alfa: 0,93 (Haeberlin, Moser, Bless, Klaghofer, 1989).

A magyar skála Cronbach-alfája: 0,922.

Ebbe a dimenzióba tartozó itemek a következők (TI): 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42, 45.

A válaszok értékelése pontozással történik 1-től 4-ig. Az állítás minőségétől függően forgatás érvényesül az adott pontszám nagyságában, azaz egyes állításoknál a „pontosan illik rám”

válasz négy, míg másoknál egy pontot ér. Ennek alapján az egyes skáláknál elérhető minimális pontszám a 15 pont, a maximális pedig a 60 pont.

A kérdőív az 1. sz. mellékletben található.

2.2 Szociometria

A több szempontú szociometriai eljárást Mérei Ferenc dolgozta ki, annak érdekében, hogy elősegítse az iskolák, kollégiumok közösségeinek vizsgálatát. Olyan eljárást dolgozott ki, amely a közösséget méri fel, nem csak az egyén helyét mutatja meg a társas mezőben, hanem magát a közösséget is jellemzi és lehetővé teszi egy csoportnak, mint szociálpszichológiai egységnek a meghatározását. Ezt úgy érte el, hogy nemcsak rokonszenvi, hanem funkció- és feladatvezérlésű választásokat is iktatott a szociometriai felmérésbe, így a spontán érzelmi összefüggéseken kívül felvilágosítást kaphatunk a társas mező reális viszonyairól, hierarchiájáról, funkciójellegetű tagolódásairól. Az adatokból következtetni lehet arra is, hogyan függenek össze a rokonszenvi választások a funkcióválasztásokkal.

A szociometriai felmérőlapot úgy állították össze, hogy a kérdések különböző mérlegelési szempontoknak feleljenek meg. Ezek lehetnek:

- Rokonszenvet feltételező kérdések (együttélés, együtt lakás, együtt szórakozás)
- Közösségi funkcióra vonatkozó kérdések (vezető, szervező, képviselő magasabb szervezetek előtt)
- Egyéni tulajdonságokra, képességekre, adottságokra, érvényesülésre vonatkozó kérdések (műveltség, kezűgyesség, szakmai hozzáértés)
- Közösségi helyzetre, népszerűsége vonatkozó kérdések (Mérei, 1974, 1996)

Mindezeket figyelembe vettük a kérdések összeállításánál.

A kérdéseket faktoranalizáltuk, mert tudni szeretnénk volna azt, hogy az általunk összeállított kérdőív kérdései vajon csoportosulnak-e nagyobb faktorok mentén.

A Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) érték az egyik legfontosabb mérőszám annak megítélésében, hogy a változók – ebben az esetben a szociometriai felmérésben használt kérdések - mennyire alkalmasak a faktorelemzésre. Esetünkben a KMO-érték 0,934, vagyis nagyobb mint 0,8, amely azt mutatja, hogy változóink nagyon alkalmasak a faktoranalízisre.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,934
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9514,318
	df	378
	Sig.	,000

5. táblázat: Kaiser-Meyer-Olkin érték és a Bartlett-próba

A Bartlett-próba korrelációkkal kapcsolatos teszt, hiszen a faktoranalízis alapfeltétele, hogy korreláljanak egymással a változók, lehetőleg minél erősebben. A fenti táblázatból leolvashatjuk, hogy szignifikancia érték $p < 0,001$, azaz a Bartlett-próba szerint a kiinduló változók alkalmasak a faktorelemzésre, mivel van közöttük korreláció (Sajtos, Mitev, 2007).

A faktoranalízis segítségével 5 faktort azonosítottunk:

1. faktor: Képességek

Ezek a kérdések különböző képességekkel kapcsolatosak (például: intellektuális képességek, motoros képességek, szociális képességek stb.)

Szociometriai kérdés	Faktorsúly
Kik a legszorgalmasabbak az osztályban?	,941
Kiket küldenél el az osztályból egy tanulmányi versenyre?	,911
Kik rajzolnak a legügyesebben?	,638
Kiknek szokott közületek a tanító néni megbízásokat adni?	,807
Ki tudná a legjobban megszervezni az osztályban a farsangot?	,743
Kiket szokott sokszor megdicsérni a tanító néni?	,913
Kik a legmegértőbbek az osztályban?	,694
Kik azok, akik a legügyesebben szerepelnének egy TV-s vetélkedőben?	,780
Kik azok, akik gyakran jól válaszolnak a tanító néni kérdésére?	,909
Kik azok, akik szívesen segítenek másoknak?	,687
Kikre vagy a legbüszkébb az osztályban?	,850

6. táblázat: A képességek faktorhoz tartozó kérdések

Az 1. faktor Cronbach-alfája: 0,958.

2. faktor: Beilleszkedési nehézségek

Ebbe a faktorba olyan kérdések kerültek, amelyek a beilleszkedési problémákra kérdeznek rá.

Szociometriai kérdés	Faktorsúly
Kik azok a gyermekek, akik szívesebben vannak egyedül, amikor a többiek együtt játszanak?	,857
Kik azok a csendes gyermekek nálatok, akik nem szoktak szerepelni az órán?	,775
Kik azok, akik még keresik barátjukat az osztályban?	,846
Kiknek segít gyakran a tanító néni közületek?	,594

Ha vannak, véleményed szerint, kik nem érzik igazán jól magukat köztetek?	,813
Kik azok az osztályban, akik valamiben mások, mint a többiek?	,813

7. táblázat: A beilleszkedési nehézségek faktorhoz tartozó kérdések

A 2. faktor Cronbach-alfája: 0,888.

3. faktor: Rokonszenvi választások

Ebbe a faktorba kerültek azok a kérdések, amelyek segítségével a szociogram felrajzolható. Ezeknek a kérdéseknek a segítségével vizsgáltuk az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek és osztálytársaik kölcsönös választásait.

Szociometriai kérdés	Faktorsúly
Kiket hívnál meg a születésnap köszöntésedre?	,753
Kiknek a bulijára mennél el legszívesebben?	,745
Kikkel osztanád meg a legféltettebb titkodat?	,760
Kik azok, akikkel a legszívesebben beszélgetsz az osztályban?	,761

8. táblázat: A rokonszenvi választások faktorhoz tartozó kérdések

A 3. faktor Cronbach-alfája: 0,908.

4. faktor: Versengés faktor

Ebbe a faktorba kerültek azok a kérdések, amelyek a versengéssel kapcsolatos elemekre kérdeznek rá. Olyan gyermekeket választhattak, akik szeretnek győzni és szívesen versenyeznek is.

Szociometriai kérdés	Faktorsúly
Kik a legjobb sportolók az osztályban?	,856
Kik azok, akik jó csapatkapitányok lennének egy versenyen?	,723
Kik azok, akik leginkább győzni szeretnének?	,790

9. táblázat: A versengés faktorhoz tartozó kérdések

A 4. faktor Cronbach-alfája: 0,814.

5. faktor: Verbális agresszió

Ebbe a faktorba került két kérdés. Az egyik a gyermeki csúfolódásra kérdez rá, míg a másik a tanító által alkalmazott verbális büntetésekre.

Szociometriai kérdés	Faktorsúly
Kik azok, akiket a tanító néni gyakran megszid valamiért?	,867
Kik azok, akik gyakran csúfolódnak?	,835

10. táblázat: A verbális agresszió faktorhoz tartozó kérdések

Az 5. faktor Cronbach-alfája: 0,822.

A teljes kérdőív a 2. sz. mellékletben olvasható.

2.3 Kérdőív a pedagógusok részére

A vizsgálatban pedagógusok és gyógypedagógusok vettek részt. A következőkben pedagógusok alatt értjük az általános iskolában dolgozó tanítókat és tanárokat, akiknek általános pedagógiai végzettségük van, és nem soroljuk ide a gyógypedagógusokat, akiket külön kategóriaként fogunk kezelni.

A vizsgálati eszköz összesen 28 kérdést tartalmazott. A kérdőív első részében alapadatokra kérdeztünk rá. A kitöltő nemére, státuszára az iskolában, a település nagyságára, ahol elhelyezkedik az intézmény, valamint a megyére és az intézmény fenntartójára vonatkozó kérdés. A pedagógus képzettségére és pedagógiai tapasztalatára is rákérdeztünk. Többek között a pedagógiai feltételek tisztázása is célunk ezért található kérdés, amely az integráció típusát, a differenciálás feltételeit, módszereit, az integrált nevelés előnyeit és hátrányait kutatja. A kérdőív végére két megkezdett metaforát tettünk, amelyeket a vizsgálati személyeknek kellett befejezniük. A kérdőív a 3. sz. mellékletben található.

2.4 Kérdőív a gyógypedagógusok részére

A vizsgálati eszköz összesen 18 kérdést tartalmazott. A kérdőív első részében hasonlóan a pedagógus kérdőívhez alapadatokra kérdeztünk rá. A kitöltő nemére, státuszára az iskolában, a végzettségére, a gyógypedagógiai szakjaira, valamint a pedagógiai tapasztalatára is. A kérdőív többi része kifejezetten a gyógypedagógiai munka specifikumait érinti az integrált nevelésre vonatkozóan (a képességfejlesztés célja, a segítségadás módjai, a kéttanáros modell alkalmazása stb.) A kérdőív végére ugyanazt két megkezdett metaforát tettük, amelyeket a pedagógusoknál is használtunk. A teljes kérdőív a 4. sz. mellékletben olvasható.

2.5 Kérdőív a gyermekről (pedagógusok és gyógypedagógusok részére)

A vizsgálati eszköz összesen 12 kérdést tartalmazott. A harmadik kérdőívet mind az osztályban tanító pedagógusnak, mind a gyógypedagógusnak is ki kellett töltenie annyi példányban, ahány integráltan tanuló gyermekkel foglalkoznak. Itt a gyermekkel kapcsolatos

konkrét kérdésekre kell válaszolniuk, a teljesítményük és a szociális beilleszkedésük vonatkozásában. A kérdőív teljes változata az 5. sz. mellékletben található.

2.6 Metaforakutatás

A metafora egy fogalmi tartománynak egy másik fogalmi tartomány terminusaival történő megértését jelenti (Kövecses, 2005). Ezért a metafora vizsgálat gyakori olyan tudományos kutatásban, amikor olyan jelenségekről van szó, amelyek másként nem vagy csak nehezen közelíthetők meg (Vámos, 2003), például a vizsgálati személyek nem biztos, hogy az igazat írják le az elvárások miatt. Metaforák gyűjtésére többféle technika áll rendelkezésünkre, a lényeg mindegyiknél az, hogy a vizsgált személy a szókép valamelyik formájához forduljon, amikor válaszol. Ebben a vizsgálatban mi a mondatbefejezést választottuk, ahol mindenki szabadon kifejezhette az integrációval és az integrált gyermekkel kapcsolatos gondolatait, érzéseit.

A gyógypedagógusi és a pedagógusi kérdőívek végén két mondatot kellett a kollégáknak befejezniük. Ezek a következők voltak:

Az integráció olyan, mint

.....

Az integrált gyermek olyan, mint

.....

3. A vizsgált minta jellemzői

A vizsgálatban integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek vettek részt. Az iskolák címét a Közoktatási Információs Iroda honlapján szereplő (www.kir.hu) sajátos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat a 2005/2006-os tanévben integráltan nevelő, oktató intézmények listájából gyűjtöttük ki. Összesen 983 intézményt jelzett az oldal, ebből kihagytuk az óvodákat és azokat az iskolákat, ahol csak alsó- vagy csak felső tagozaton folyt oktatás. Ezen statisztikai rendszer alapján kb. 650 intézményben (kb. 650) vállalják az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatását-nevelését.

Mind a 650 intézményt megkerestük, első körben e-mail segítségével, második körben pedig postai levél útján. A levél teljes változata a 6. sz. mellékletben olvasható. Minden intézményből minden olyan 4., 5. és 6. osztály részvételét kértük, ahol abban az évben tanult enyhén értelmi fogyatékos gyermek integrált körülmények között. Az osztályfok kiválasztása során fontosnak tartottuk azt, hogy mind alsó tagozatos, mind felső tagozatos gyermekek bekerüljenek a mintába. Ennek egyik oka az, hogy a hazai pedagógiai gyakorlatban jelentős

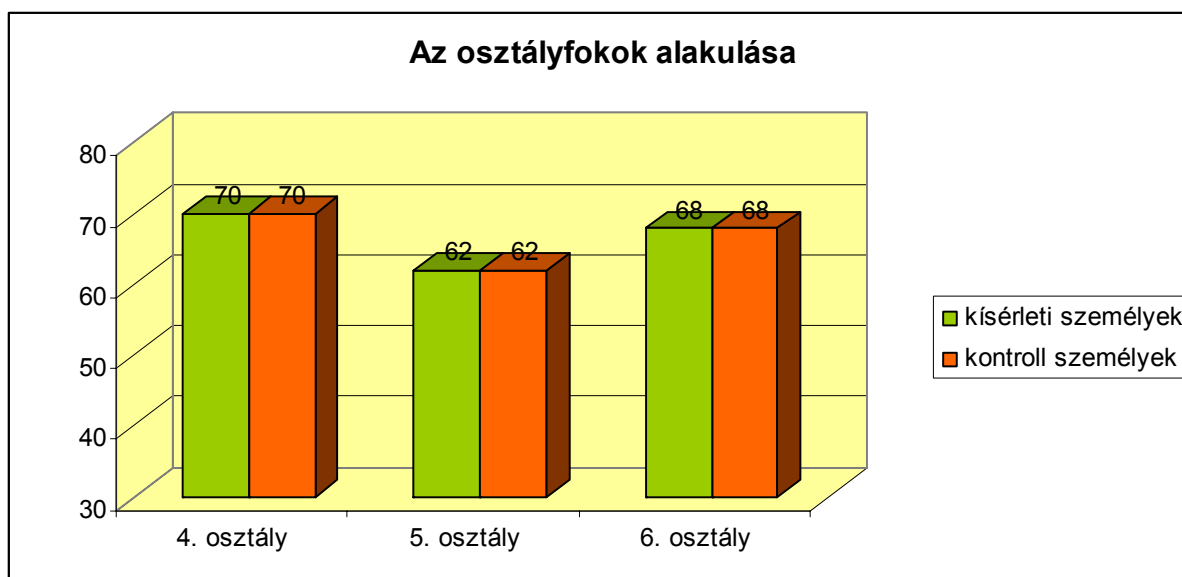
különbség van a kettő között (például: egy tanítós alsó tagozat, több tanáros felső tagozat), másik oka pedig az, hogy a tanulóknak a fentebb már ismertetett két kérdőívet is ki kellett tudniuk tölteni és ezt az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknek is egy viszonylagos biztonsággal és önállósággal kellett végrehajtania. Így összesen 72 iskolából gyűjtöttünk adatokat.

Minden integrált gyermekhez az osztályából kiválasztottunk egy kontroll gyermeket, még pedig úgy, hogy névsorba raktuk az osztály tanulóit. A névsorban következő azonos nemű gyermek lett a kontroll személy. Amennyiben a névsor utolsó gyermeke volt a vizsgálati személy, a névsor elején álló gyermek lett a párja. Olyan eset is előfordult, hogy több integrált gyermek volt egymás után a névsorban, ekkor az utánuk következő gyermekek lettek a kontroll személyek. A gyermekek nemi eloszlása látható a 11. táblázatban:

	kontroll csoport	kísérleti csoport	összesen
fiú	103	103	206
lány	97	97	194
összesen	200	200	400

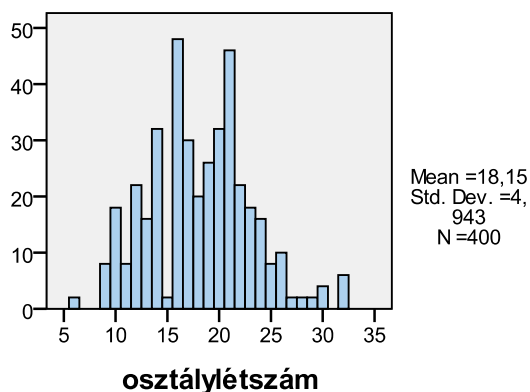
11. táblázat: A vizsgálatban résztvevő gyermekek nemi eloszlása

A gyermekek eloszlását az egyes osztályfokon belül az 5. ábra foglalja össze:



5. ábra: Az osztályfokok alakulása a mintában

Az osztálylétszámok a következőképpen alakultak:



6. ábra: Az osztálylétszám alakulása a mintában

Az átlagos osztálylétszám 18 fő volt és a minta legnagyobb része 13 fő és 23 fő között volt. Előfordult olyan osztály, ahol 6 gyermek tanult együtt, a legnagyobb csoportba 32 tanuló járt. A pedagógusoknak készült kérdőív 4. kérdésében arra voltunk kíváncsiak, hogy az a település ahol az intézmény található mekkora. Ezért rákérdeztünk a település nagyságára. A hazai szegregált intézmények általában nagyvárosokban vannak, ezért érdekes az a kérdés, hogy vajon-a lakóhelyen maradás mennyire segíti az integrált nevelés elterjedését. Amennyiben igen, akkor a kisebb lélekszámú településeken lesz több integrációs próbálkozás, míg a nagyobb helyeken, ahol van szegregált intézmény, inkább azt választják a szülők és a szakemberek.

A 12. táblázat azt foglalja össze, hogy a válaszadók intézménye mekkora településen található:

A település lakossága	N	%
300.000 főnél nagyobb	10	5,2%
50.000 – 299.999 fő	5	2,6%
20.000 – 49.999 fő	0	0%
10.000 – 19.999 fő	1	0,5%
5.000 – 9.999 fő	15	7,8%
1000 – 4.999 fő	132	68,8%
1000-nél kevesebben	29	15,1%
Összesen	192	100%

12. táblázat: A minta eloszlása a település nagysága szerint

Jól látható, hogy minta több mint 68%-a 1000 és 5000 főt számláló kis helységből érkezik és ezt pedig még az annál is kisebb helyek követik. A minta 15%-a van olyan településről, ahol 1000 főnél kevesebben élnek.

A megye szerint kapott eredményeket a 7. sz. melléklet tartalmazza. A legtöbb adatot Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből szereztük meg, ezt követi Baranya megye, majd pedig Borsod-Abaúj-Zemplén megye. Veszprém megyéből és Csongrád megyéből nem sikerült adatokat nyernünk. Az adatbázis szerint itt is vannak integráló általános iskolák, de az intézmények valamilyen okból kifolyólag nem akartak bekapcsolódni a kutatásba. Ennek oka lehet az, hogy annak ellenére, hogy az alapító okiratukban szerepel az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek ellátása, elképzelhető, hogy épp nincs egy sem az intézményben. Illetve ha van is, nem a vizsgált 4., 5. vagy 6. évfolyamon.

A kutatás tervezésekor reprezentatív minta létrehozása volt a cél, hiszen nincs olyan hazai vizsgálat, amely ezen fogyatékosági csoportról ebben a tekintetben információt tudna nyújtani. Sem az e-mailes, sem a postai, sem a telefonos megkeresés során nem sikerült két megyéből adatokat nyernünk, illetve maradt olyan megye, ahonnan nagyon kevés számú visszajelzést kaptunk. Az adatbázis szerint elviekben itt vannak integráló intézmények, de gyakorlatilag előfordulhat, hogy az alapító okirat módosítása megtörténik, de gyermeket nem vesznek fel integrált formában. Vagy azért mert nincs (kisebb település esetén ez könnyen előfordulhat) vagy azért mert a közelben van szegregált intézmény, amely felvállalja a gyermek nevelését-oktatását.

A régiók vonatkozásában a következő eloszlás alakult ki:

Régió	N	%
Észak-Magyarország	43	21,5%
Észak-Alföld	56	28%
Dél-Alföld	9	4,5%
Közép-Magyarország	16	8%
Közép-Dunántúl	7	3,5%
Nyugat-Dunántúl	23	11,5%
Dél-Dunántúl	46	23%
Összesen	200	100%

13. táblázat: A minta eloszlása régió szerint

Az intézmény fenntartójára is rákérdeztünk a pedagógusoktól. 191 esetben jelezték, hogy önkormányzati fenntartásról van szó. 1 intézmény pedig egyházi vezetésű, 1 egyéb formát jelölt be. A mintában alapítványi iskola nem szerepel.

Az elemzés során a mintából kiszűrtem azokat a pedagógusokat és gyógypedagógusokat, akik több gyermeket is tanítanak, így eredményeik a mintában többször megjelentek volna.

A kitöltők között a nemi arány a következőképpen alakult:

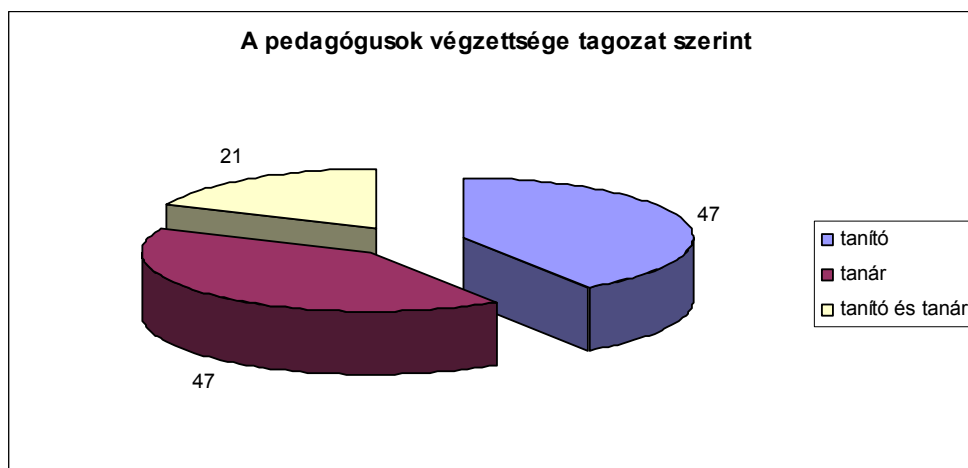
pedagógusok	N	százalék	gyógypedagógusok	N	százalék
férfi	13 fő	10%	férfi	2 fő	3%
nő	107 fő	90%	nő	67 fő	97%
összesen	120 fő	100%	összesen	69 fő	100%

14. táblázat: A pedagógusok és a gyógypedagógusok nemi megoszlása

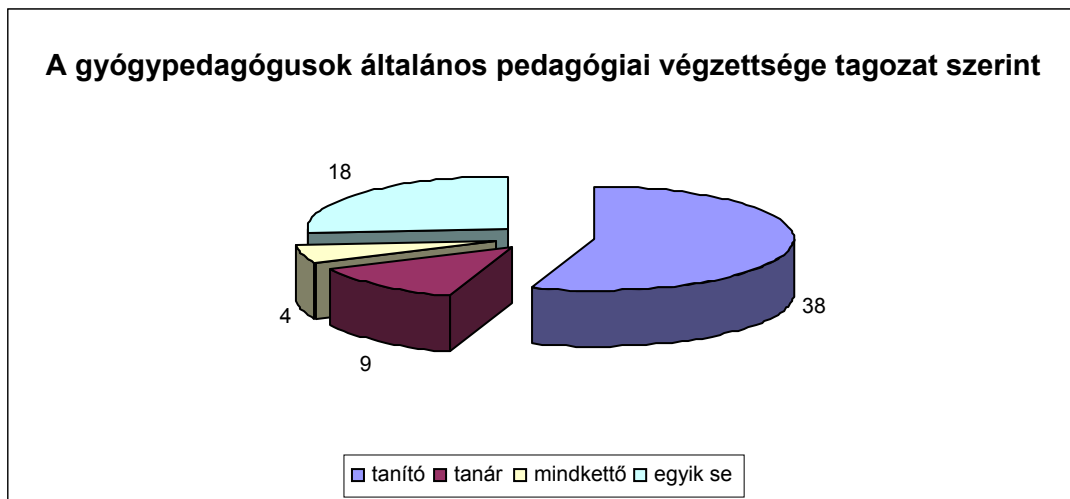
A pedagógusok közül 6 fő rendelkezik egyetemi végzettséggel mindössze, a többiek (109 fő) főiskolai végzettséggel. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a vizsgált intézményekben képesítés nélküli pedagógus nem töltötte ki a kérdőívet, valamint olyan kolléga sem, aki még középfokú végzettséggel rendelkezne. Hallgató sem volt a kitöltő pedagógusok között.

A gyógypedagógusok közül 66 fő rendelkezik főiskolai végzettséggel, 2 fő egyetemi végzettséggel és 1 fő még jelenleg is tanul valamelyik egyetem gyógypedagógusokat képző karán. Az eredmény nem meglepő, hiszen jó pár évvel ezelőtt komoly erőfeszítések történtek annak érdekében, hogy minél több szakképzett gyógypedagógus dolgozzon a speciális intézményekben és az integráló óvodákban/iskolákban. A törvény lehetőséget biztosít arra, hogy az utolsó éves hallgatókat gyógypedagógusi munkakörben alkalmazzák az intézmények. Egyetemi végzettség pedig azért ilyen kevés, mert csak 2004 óta van arra lehetőség, hogy a gyógypedagógusok kifejezetten ilyen területen szerezzenek egyetemi (MA) szintű végzettséget.

Ugyanebben a kérdésben történt utalás arra, hogy a pedagógus, gyógypedagógus milyen tagozatra, vagy mely tagozatokra szerzett végzettséget, vagyis oktathat az alsó- és a felső tagozaton egyaránt. A 7. és a 8. ábra ezeket az eredményeket foglalja össze:



7. ábra: A pedagógusok végzettsége tagozat szerint



8. ábra: A gyógypedagógusok végzettsége tagozat szerint

A gyógypedagógusok kicsit több mint 70%-a rendelkezik általános pedagógus diplomával, hiszen a főiskolai szintű tanító végzettséget vagy a főiskolai szintű tanári végzettséget vagy mindkettőt bejelölte. Csupán 18 fő jelezte, hogy semmilyen egyéb pedagógusi végzettséggel nem rendelkezik.

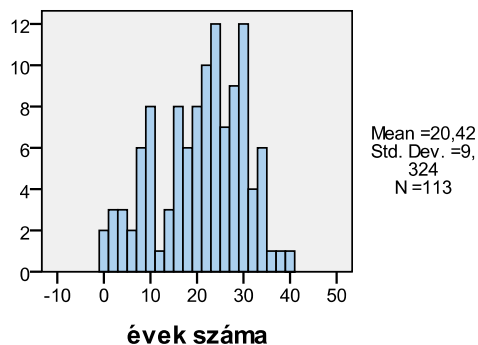
A pedagógusok pályán eltöltött évek számát a 15. táblázat foglalja össze:

	N	min.	max.	átlag	szórás
pályán eltöltött évek	113	0 év	39 év	20,42 év	9,324

15. táblázat: A pedagógus pályán eltöltött évek száma

A pedagógus kollégák pályán töltött átlaga 20 év. A mintában szerepel pályakezdő tanító/tanár is, hiszen ők azok akiknél még 0 év tapasztalat szerepel. A kérdőívben ennél a kérdésnél náluk, csak hónapok szerepeltek. Van olyan pedagógus, aki 39 éve van a pályán. A szórás is elég nagy, majdnem 10 év. Ez azt jelenti, hogy a minta legnagyobb részének 10 és 30 év közötti tapasztalata van a pedagógusi pályán. A következő oszlopdiagram bemutatja a pedagógus pályán eltöltött évek eloszlását:

Pedagógus pályán eltöltött évek száma



9. ábra

A pedagógus pályán eltöltött évek számát az a tény, hogy ki melyik régióból származik, nem befolyásolja ($F=0,599$, $p=0,731$).

A gyógypedagógusok pályán eltöltött éveinek a számát a 16. táblázat foglalja össze:

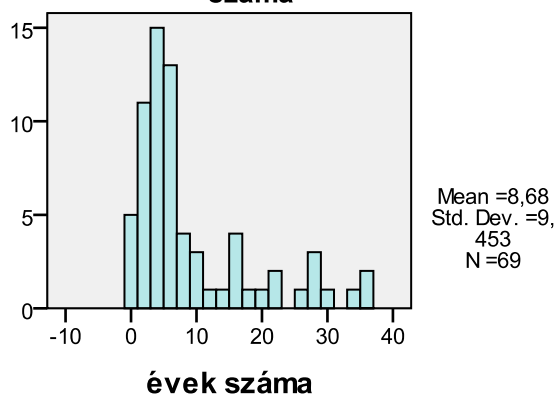
	N	min.	max.	átlag	szórás
pályán eltöltött évek	69	0 év	35 év	8,68 év	9,453

16. táblázat: A gyógypedagógusok pályán eltöltött éveinek száma

69 gyógypedagógus válaszolt erre a kérdésre. Az általános pedagógusokhoz hasonlóan itt is volt pályakezdő, akinek még csak hónapokban mérhető a tapasztalata. Átlagban 8,6 éve dolgoznak a pályán. A többi pedagógussal összehasonlítva mind tapasztalatokban, mind életkorban más a gyógypedagógusok eloszlása.

A következő oszlopdiagram bemutatja a pedagógus pályán eltöltött évek eloszlását:

Gyógypedagógus pályán eltöltött évek száma



10. ábra

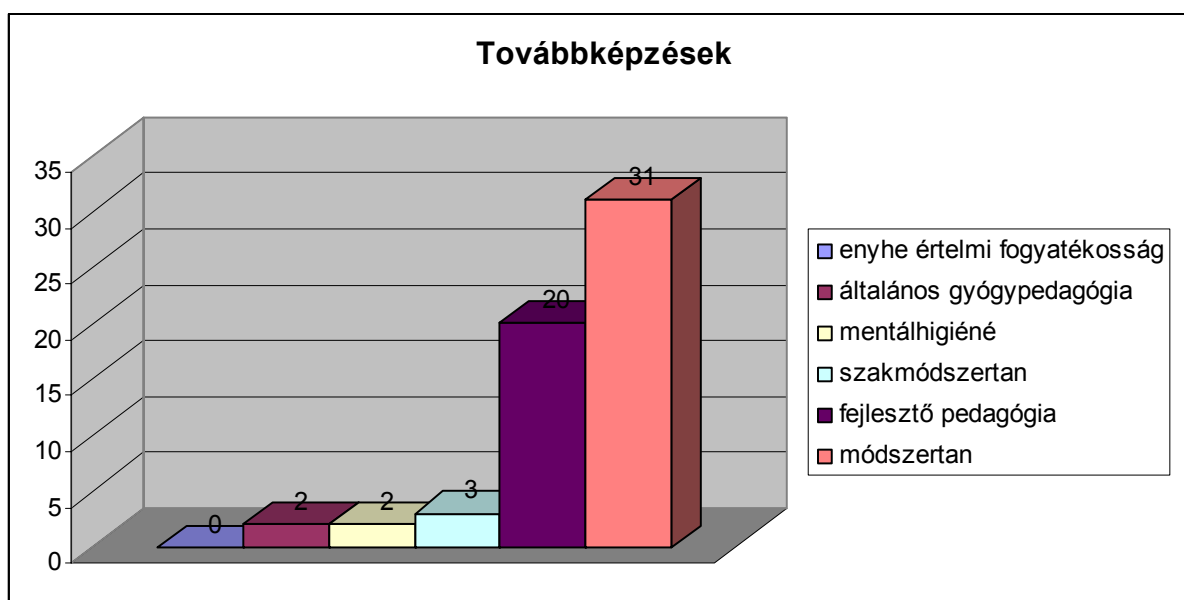
Összehasonlítva a pedagógusok és a gyógypedagógusok pályán eltöltött éveik számát, szignifikáns különbséget kapunk ($t=12,418$, $p<0,001$). A pedagógusok jelentősen több éve vannak a pályán, mint a gyógypedagógusok.

A gyógypedagógus pályán eltöltött évek számát az a tény, hogy ki melyik régióból származik, nem befolyásolja ($F=0,972$, $p=0,452$).

A 9. kérdésben az integráció típusára kellett válaszolni a kitöltő pedagógusoknak. Minden intézményben tudatos integráció zajlik, ami azt jelenti, hogy előre felkészülten tudatosan választották az integráció felvállalását és ez valószínűsíti azt is, hogy az iskolák alapító okiratában rögzítve van ez a vállalás. A pedagógusok szerint intézményükben nem lokális és nem szociális integráció zajlik, hanem a funkcionális két formáját jelölték meg. 32 fő válaszolta azt, hogy iskolájukban funkcionális, részleges integráció zajlik és 80 esetben pedig funkcionális, teljes együttnevelés történik. 1 fő jelezte az egyéb kategóriát, de azt nem pontosította.

Az általános pedagógusok szerint a minta 73%-ában teljes integrációról beszélhetünk, míg a gyógypedagógusok csak 63%-ban (43 fő) választották ezt. A gyógypedagógusok többet soroltak a részleges integráció körébe, az egyéb kategóriákat tekintve pedig a gyógypedagógusok szintén több intézményt soroltak ide, mint a pedagógusok. A pedagógusokhoz hasonlóan minden gyógypedagógus tudatos integrációt jelölt és nem választották a lokális vagy a szociális integrációs formát.

A következő kérdésben olyan továbbképzésekre kérdez rá a kérdőív, amelyek hasznosíthatóak az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek nevelése-oktatása során. A pedagógusok közül 67 fő (59%) nem vett részt semmilyen továbbképzésen és csupán 47 fő (41%) képezte tovább magát valamilyen témában. Érdeemes azt is megnézni, hogy ki milyen továbbképzést tekint a témához illeszkedőnek. A 11. ábra ezt foglalja össze:

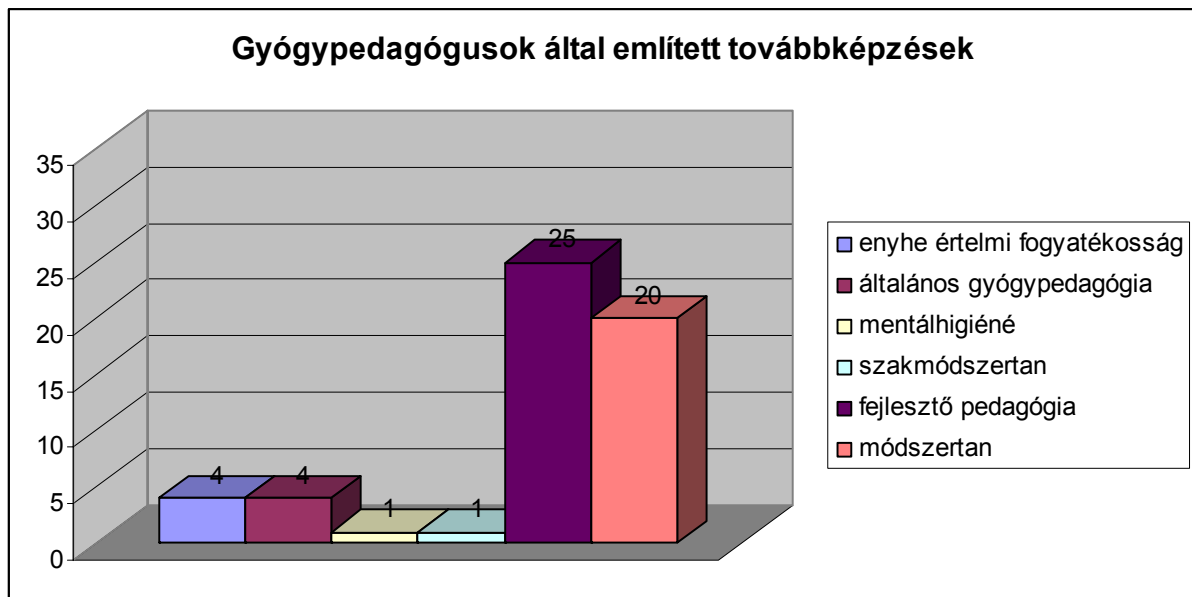


11. ábra: A pedagógusok által elvégzett továbbképzések

Senki sem választott olyan képzést, ahol azt a fogyatékosági csoportot lehetett volna jobban megismerni, akikkel nap mint nap foglalkoznak. Összesen 2 pedagógus vett részt olyan képzésben, ahol általános gyógypedagógiai ismereteiket tudták bővíteni. Mentálhigiéné képzésen szintén csak 2 fő vett részt. Szakmódszertani tudásukat (pl.: matematika tanítás módszertana) is csak 3 fő fejlesztette valamilyen képzésen. A pedagógusok nagy része a módszertani képzéseket és a fejlesztő pedagógiával kapcsolatos képzésekben vett részt azért, hogy sikeresebben tudjon foglalkozni az integrált tanulókkal. A módszertani képzés azért nagyon fontos, mert a közoktatás egyre inkább elmozdul a hagyományos tanítási-tanulási módszerek felől a kooperatív csoportmunka vagy akár a projektmunka irányába, hiszen ezek a munkaformák biztosítanak arra lehetőséget, hogy minden gyermek individuális szükségletei

minél inkább kielégítést nyerjenek. A vizsgálatban résztvevők 28%-a vett részt ilyen képzésen. Fejlesztő pedagógiával foglalkozó továbbképzést már kevesebben végeztek (18%), és természetesen ebből is hiányzik az a fajta tudás, ismeret, amely az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek tanórai kereten belüli megsegítését tartalmazza.

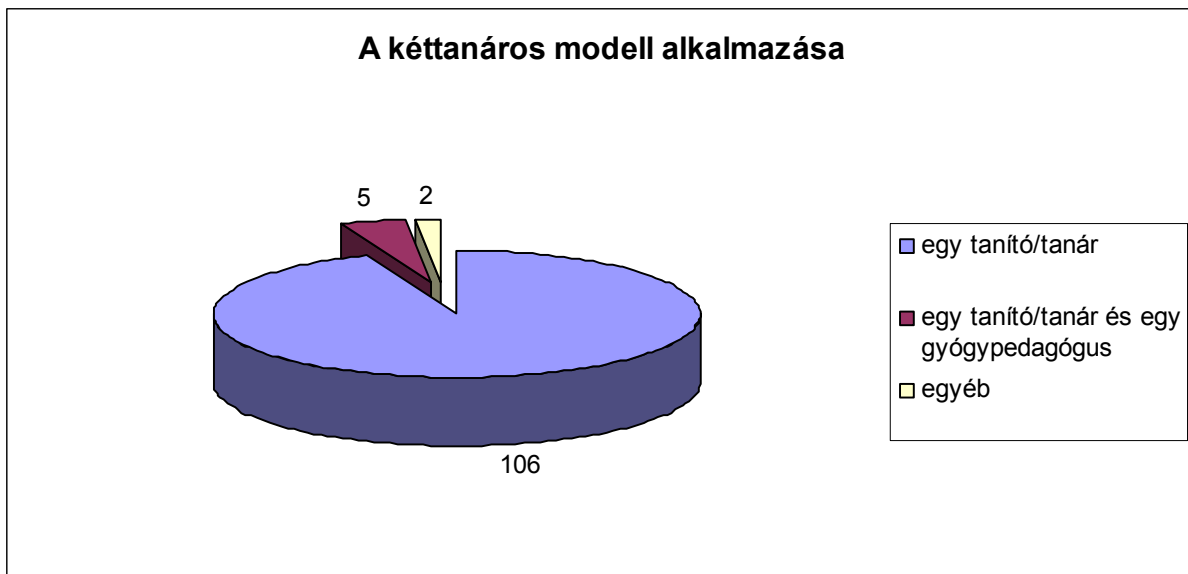
A gyógypedagógusoknál a pedagógusokhoz képest fordított arány jött ki a részvételt tekintve. A gyógypedagógusok 60%-a részt vett valamilyen kiegészítő képzésen, és csak 40%-uk nem. Érdeemes megnézni, hogy az egyes típusú képzések választása milyen arányban történt meg:



12. ábra: Gyógypedagógusok által említett továbbképzések

Hasonlóan alakult a választás, mint a másik csoport esetében. Leginkább a módszertani képzéseket választották, illetve a fejlesztő pedagógiai, preventív eljárásokat bemutató tanfolyamokat. Érdekes kérdés, hogy egy végzett gyógypedagógusnak ez utóbbiakra miért van szüksége. Elképzelhető, hogy ezeket még a gyógypedagógus diplomájuk előtt végezték el a kollégák. Az is jól látszik, hogy az általános gyógypedagógiai továbbképzéseket és az enyhe értelmi fogyatékoság mélyebb megismerésére szánt képzéseket is többen választották. A mentálhigiénés és a szakmódszertani képzéseket is csupán 1-1 fő jelölte.

A nyugati országokban sok helyen az integráció sikere a kéttanáros modell bevezetésétől függ, ezért a kérdőívben helyet kapott ez a kérdés. Rákérdeztem arra, hogy általában egy tanító vagy két tanító vagy egy tanító és egy gyógypedagógus van-e jelen a tanórákon. Ez utóbbi formát nevezi a szakirodalom kéttanáros-modellnek. Sajnos a válaszok nem mutatnak túl jó képet ezen modell alkalmazásáról. Összesen 5 fő jelezte, hogy általában kéttanáros modellben történik a tanítás.



13. ábra: A kéttanáros modell alkalmazása a pedagógusok szerint

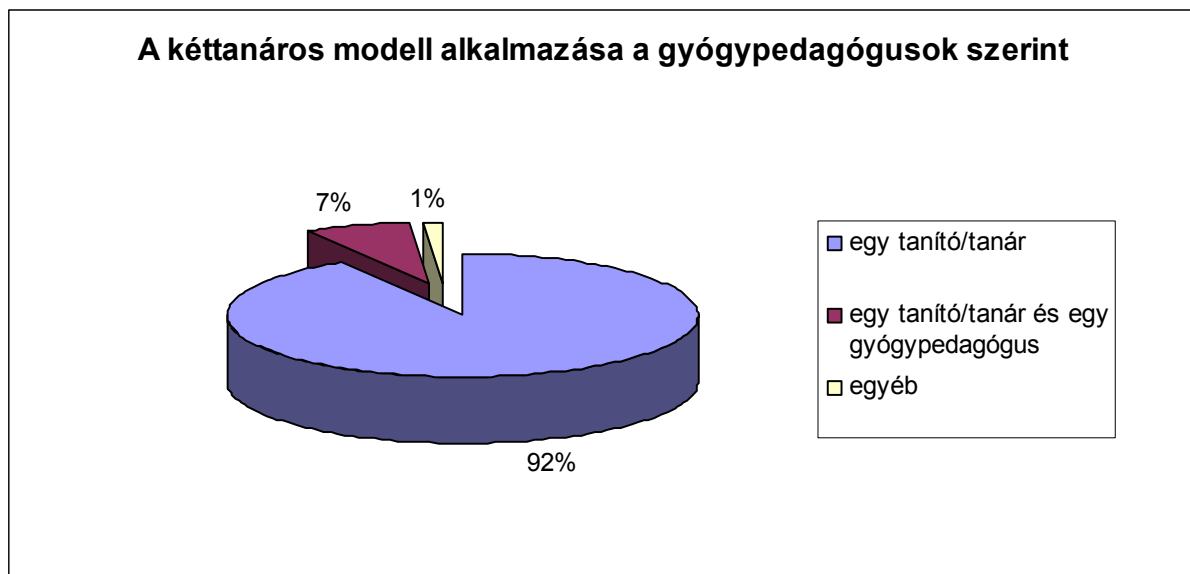
Az eredményben természetesen az is benne van, hogy a kérdőív általában kérdezte ezt a kérdést. Ez nem zárja azt ki, hogy egy-egy esetben ne alkalmaznák a pedagógusok a kéttanáros modellt.

Az ezt követő nyitott kérdésre 4 pedagógus válaszolt, amelyben az együttműködés hogyanjára kérdeztünk rá. A válaszok a következők voltak:

- közös felkészülés, konzultáció; a tanórán a gyógypedagógus jól segítheti az integrált gyerekek munkáját, számukra is sikerélményt nyújtó feladatokat készít
- összedolgozunk az integrációs vezető tanárral, egyeztetjük a tanterveket, készségtárgyakon minden órán az osztályban vesznek részt a tanulók
- bizonyos osztályokban valósul csak meg, az én osztályomban nem
- óra elején a gyógypedagógus ráhangoló gyakorlatokkal, feladatokkal kezdi az órát, majd a rászoruló gyerekekkel külön asztalnál lassabb tempóban az anyaghoz kapcsolódóan differenciált feladatokkal segíti a megértést.

Ez a 4 válasz pozitív tapasztalatot tükröz.

Ugyanezt a kérdést feltettük a gyógypedagógusoknak is:



14. ábra: A kéttanáros modell alkalmazása a gyógypedagógusok szerint

Négy fővel több gyógypedagógus választotta a kéttanáros modellt, mint pedagógus. Elképzelhető, hogy belevették azokat az eseteket is, amikor egyszer- egyszer megsegítették a pedagógust vagy az integrált gyermeket osztálytermi keretek között.

Az ezt követő kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan is oszlik meg a munka a két szakember között. Összesen 9 gyógypedagógus válaszolt erre a nyitott kérdésre és ők így jellemezték a közös munka menetét:

- közös megbeszélés után háromhavonta egyéni fejlesztési tervet készítek minden gyermekre, hetente konzultáció, ahol a tanórákra lebontva megbeszéljük az aktuális tananyagot, fejlesztési feladatokat, munkaformákat, eszközöket, módszereket
- kísérleti próbálkozásai voltak, de nagyon pozitívak a tapasztalatok
- tanterv alapján összedolgozunk a szaktanárral, jegyzetelésben, órai magyarázatban, tananyagfeldolgozásban, plusz feladat készítésében, szaktanár által előírt csökkentett követelmény elsajátításában segédkezem, ez nagyon jól működik
- csupán alkalmanként valósítható meg, segítőként veszek részt bizonyos órákon
- próbálkoztak vele az 1. osztályban, de nem volt sikeres
- gyógypedagógus foglalkozik a tanulásban akadályozott gyerekekkel, a tanító a többiekkel
- óra elején ráhangolódó feladatokkal kezd a gyógypedagógus, majd a tanórával párhuzamosan egyéni foglalkozást tart

- egyéni segítséget nyújtok első osztályban az integrált tanulóknak az órai feladatmegoldásában

Egy kolléga jelezte, hogy nem volt sikeres a próbálkozás. A többi válasz esetében pozitív tapasztalatokról olvashatunk. Az is jól látszik, hogy az együttműködés különböző formái valósulnak meg: a professzionális asszisztenciától a tényleges együtt oktatásig (co-teaching, team-teaching) (Doyle, 2002; Kemény, 2004).

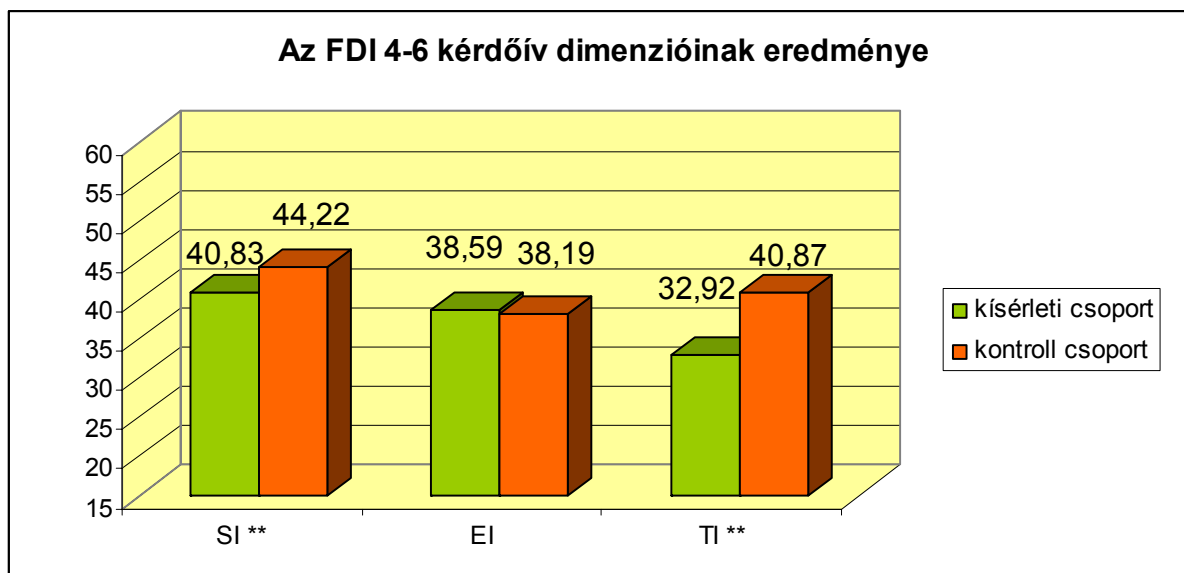
4. Az alkalmazott matematikai-statisztikai módszerek

A kérdőívek sajátosságaiból adódóan és a kutatás céljainak megfelelően a vizsgálat során alap leíró statisztikák alapján végeztünk elemzéseket. Az adatfeldolgozás során az SPSS programot (17 verzió) használtuk. Ezen kívül, ahol lehetséges volt, két mintás t-próbát, illetve egy- és kétszemponos varianciánalízist, alkalmaztunk a szignifikancia, illetve a korreláció megítélése szempontjából. Alkalmaztunk még khi-négyzet próbát, Friedman-próbát, valamint faktoranalízist is.

5. Eredmények

5.1 Az FDI 4-6 kérdőív elemzése

A 15. ábra azt foglalja össze, hogy az integráltan tanuló gyermekek és a hozzájuk választott kontroll diákok eltérnek-e egymástól az egyes dimenziók esetében.



15. ábra: Az FDI 4-6 kérdőív dimenzióinak eredménye

Jelölés: +: $p < 0.10$; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

A **szociális dimenzióban** az integrált gyermek és az osztálytársak közötti kapcsolatot tárhatjuk fel. Információt ad arra vonatkozólag, hogy jól érzi-e magát szociálisan a gyermek

az osztályban vagy rosszul, pozitív kontaktusokat tud-e felépíteni az osztályban, illetve részese-e az osztály eseményeinek. Az integrált gyermek minél pozitívabban látja az osztálytársaihoz fűződő viszonyát, annál jobb egy tanuló szociális integrációja. A kétmintás t-próba eredménye alapján $t=3,624$, $p<0.01$ szinten szignifikáns (Ki(SI): 40,38; Ko(SI): 44,22). Az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja rosszabb, mint a vele egykorú nem fogyatékos gyermekeké.

Az **emocionális integráció** dimenziója a tanuló közérzetéről ad információt. A pedagógiai integráció sikerességének egyik legmegbízhatóbb jele a tanuló érzelmi állapotának önértékelése az iskolai környezetben. Érdekes, hogy a gyermekek osztályban lévő helyzete után – ami inkább rosszabb, mint a többieké – mégis egy pozitívabb érzelmi állapotot tükröző eredmény született ebben a dimenzióban. A kísérleti csoport és a kontroll csoport tagjainak átlaga között nincs szignifikáns különbség (Ki(EI): 38,59; Ko(EI): 38,19). A kétmintás t-próba eredménye alapján $t=-0,336$.

A **teljesítmény-motivációs integráció** dimenziója a gyermek saját képességeinek az iskolai oktatás keretében történő megítélését jelenti. Jól integrálnak a gyermek akkor ítélteti magát, ha meg tud felelni az iskolai követelményeknek, s ezáltal motiváltan birkózik meg a feladatokkal. Így mindenképp összefügg az emocionális dimenzióval (Haeblerin, Moser, Bless, Klaghofer, 1989). A kétmintás t-próba eredménye alapján $t=8,878$, $p<0.01$ szinten szignifikáns eredmény (Ki(TI): 32,92; Ko(TI): 40,87). A többiekhez képest az enyhén értelmi fogyatékos tanuló nem tud megfelelni a követelményeknek. Ez az eredmény nem meglepő, hiszen Haeblerin és mtsai (1989) is hasonló eredményt kaptak az eredeti, német nyelvű kérdőívvel. Sok iskolában az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek értékelése az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek általános iskolájának követelményei alapján történik. (Erre a későbbiekben még visszatérünk.) Mégis több lehetőségük adódik az összehasonlításra integrált körülmények között, ami realisabb énképhez vezethet, de nehezítheti is az önel fogadást.

Az egyes dimenziók együttjárását, összefüggését mutatja be a 17. táblázat:

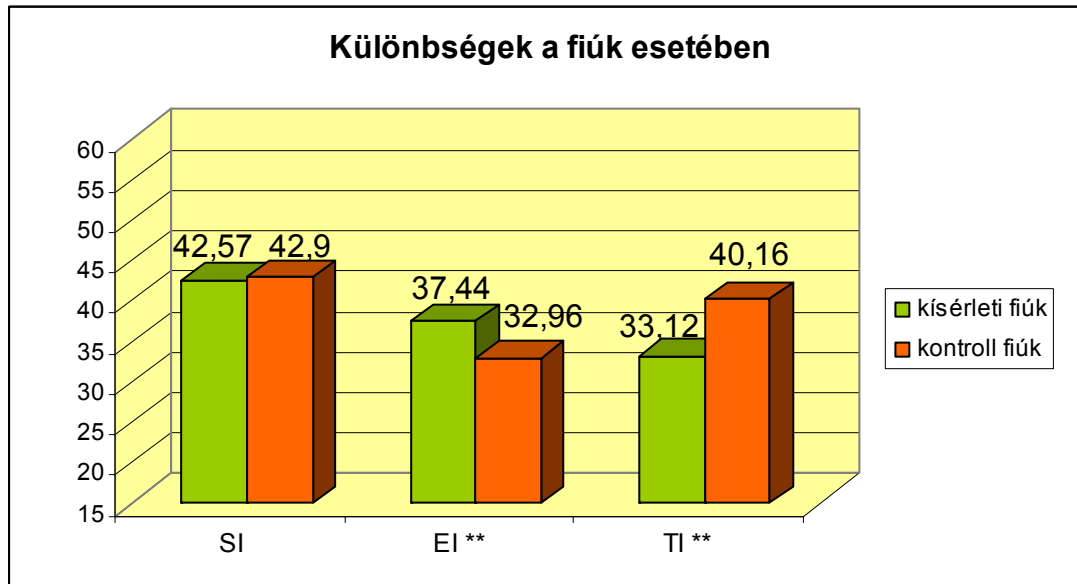
		SI	EI	TI			SI	EI	TI
kontroll csoport	SI	1	0,306**	0,31**	kísérleti csoport	SI	1	0,435**	0,2**
	EI	0,306**	1	0,317**		EI	0,435**	1	0,335**
	TI	0,31**	0,317**	1		TI	0,2**	0,335**	1

17. táblázat: Az FDI egyes dimenzióinak együttjárása

Jelölés: +: $p<0.10$; *: $p<0.05$, **: $p<0.01$

Mind a kontroll csoport, mind pedig a kísérleti csoport FDI dimenziói esetén azt látjuk, hogy az összefüggés pozitív szignifikáns.

Most azt nézzük meg, hogy vannak-e nemi különbségek. Először a fiúk által adott válaszokat hasonlítsuk össze.



16. ábra: Különbségek a fiúk esetében a mintában

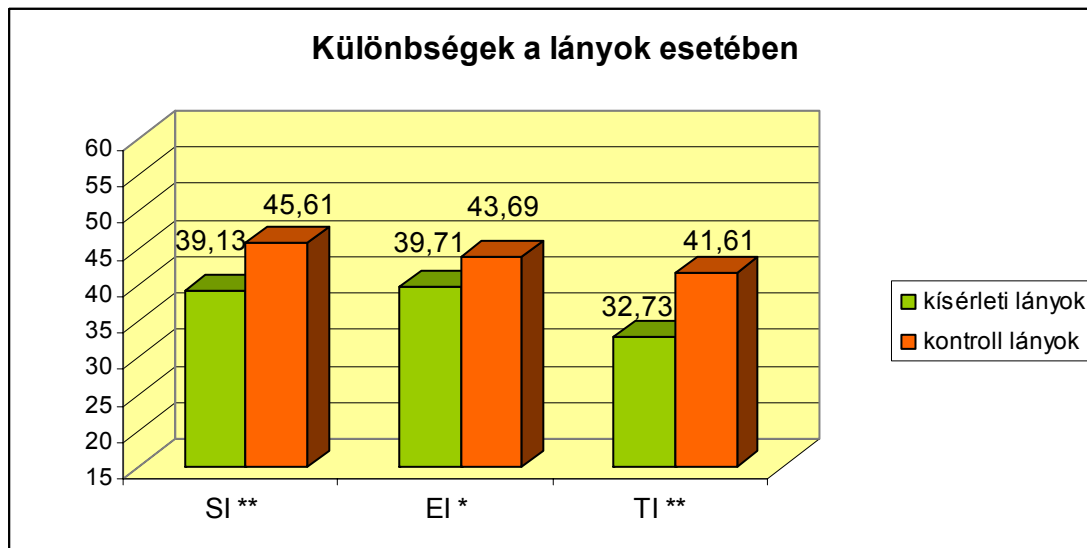
Jelölés: +: $p < 0.10$; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

A szociális dimenzió esetében a kétmintás t-próba eredménye $t=0,271$ nem szignifikáns (Ki(SI): 42,57; Ko(SI): 42,9). A vizsgált populációban a fiúk esetében nincs különbség az osztálytársi kapcsolatok minőségében, illetve a két csoport ugyanannyira az osztály részének tartja magát.

Az emocionális integráció vonatkozásában már mást láthatunk. A kísérleti csoportba tartozó fiúk jobban szeretnek iskolába járni, mint a kontroll csoportba tartozó hasonló nemű diákok. Érzelmi állapotuk egyértelműen pozitívabb a fogyatékos fiúknak ezekben az osztályokban. A kétmintás t-próba eredménye $t=-2,682$, ami $p < 0.01$ szinten szignifikáns (Ki(EI): 37,44; Ko(EI): 32,96).

A teljesítmény-motivációs dimenzió esetében a kontroll fiúk jobbnak tartják a teljesítményüket, mint a kísérleti fiúk ($t=5,437$), $p < 0.01$ szinten szignifikáns. Ez az eredmény azonos a teljes mintán kapott eredménnyel.

A lányok esetében egészen más jellegű különbségeket találunk:

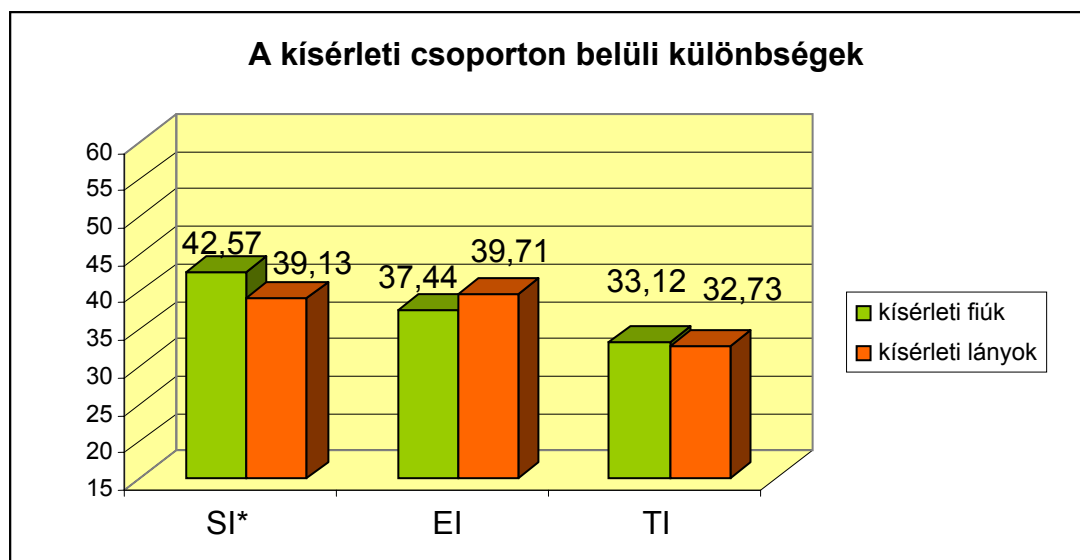


17. ábra: Különbségek a lányok esetében a mintában

Jelölés: +: $p < 0.10$; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

Itt minden dimenzió esetében azt látjuk, hogy a kontroll csoport szignifikánsan jobb eredményeket ért el, vagyis több barátjuk van az osztályban, szívesebben is járnak az iskolába és a teljesítményük is jobb ($t(SI)=4,648$, $p < 0.01$; $t(EI)=2,686$, $p < 0.05$; $t(TI)=7,181$, $p < 0.01$). A mintánkban a fiúk integrációja társas kapcsolatok és érzelmi szempontból a gyermekek, tanulók önbevallása alapján sikeresebb, mint a lányoké.

Most azt nézzük meg, hogy a kísérleti csoporton belül hogyan is alakulnak az egyes dimenziók, módszerként kétmintás-t próbát és kétszemponos varianciaanalízist használtunk:

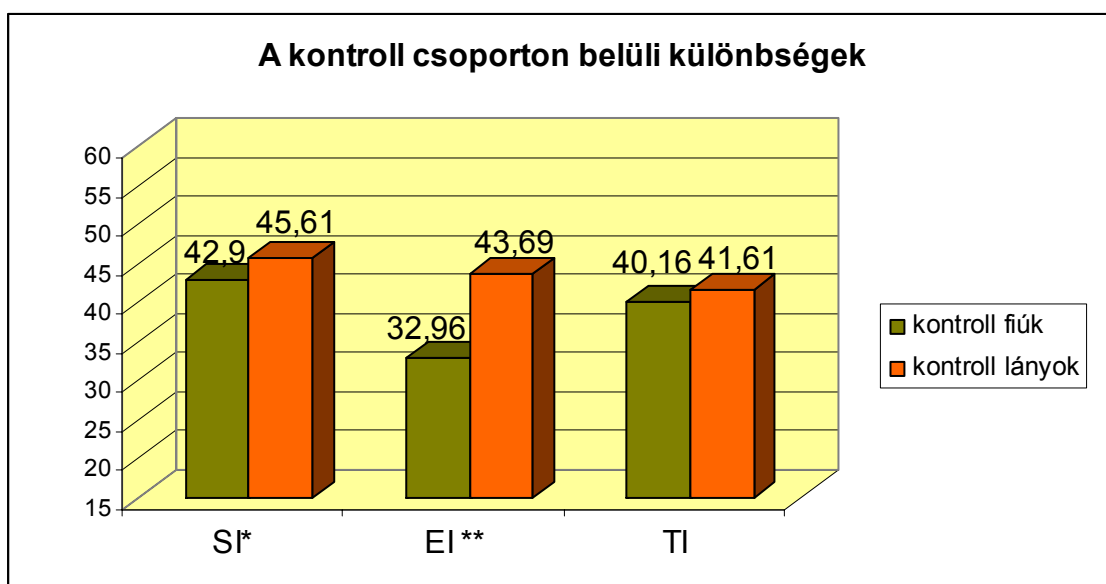


18. ábra: A kísérleti csoporton belüli nemi különbségek

Jelölés: +: $p < 0.10$; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

A kísérleti csoporton belül azt láthatjuk, hogy a szociális dimenzióban jelentős eltérés van a fiúk és a lányok között. Ahogy a fentebbi elemzések már sugallták a fiúk léte az integrált osztályban partnerséget és baráti viszonyokat tekintve jobb, mint a lányoké ($t(SI)=2,536$, $p<0,05$). Az emocionális és a teljesítmény-motivációs dimenzió esetében pedig nem találunk szignifikáns különbséget ($t(EI)=-1,419$; $t(TI)=0,325$). Az mindenestre továbbra is nagyon érdekes, hogy a lányok annak ellenére, hogy az osztálytársakhoz fűződő viszonyuk nem a legjobb, még szeretnek az iskolába, az osztályba járni. Emögött számos olyan tényező van, amely nem az osztálytársak létevel függ össze (például: a pedagógus személyiség, az inergazdag környezet stb.).

Érdeemes megnézni a kontroll csoporton belül ugyanezeket az eredményeket.

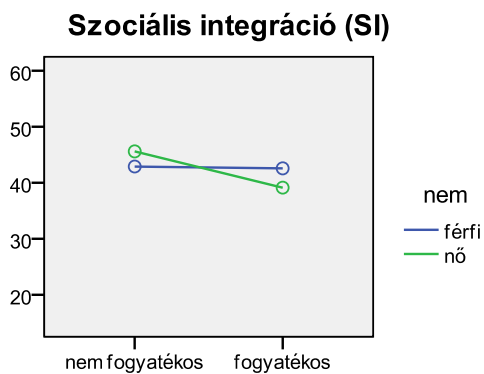


19. ábra: A kontroll csoporton belüli nemi különbségek

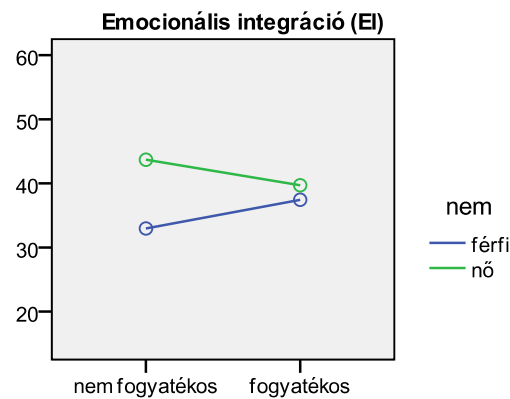
Jelölés: +: $p<0,10$; *: $p<0,05$, **: $p<0,01$

A teljesítmény-motivációs integráció dimenziójánál náluk sem találunk különbségeket ($t=-1,1093$). A szociális integráció dimenzióban a lányok jelentősen több osztálytársi kapcsolatról számoltak be, mint a fiúk ($t=-2,157$, $p<0,05$). Nagyobb különbséget az emocionális integráció dimenziójánál kaptunk, ezek szerint a kontroll csoportba került lányok sokkal szívesebben járnak iskolába, mint a fiúk. Az eredmény nem meglepő, hiszen a szakirodalomból ismert tény, hogy a lányok a jó magviseletük, csendességük miatt több megerősítésben részesülhetnek, valamint konform viselkedésük elősegíti a sikeresebb emocionális beilleszkedést is (Nguyen, 2002).

Kétszemponos varianciaanalízist alkalmazva néztük meg a fogyatékoság tényének és a nemnek az együttes hatását.



20. ábra

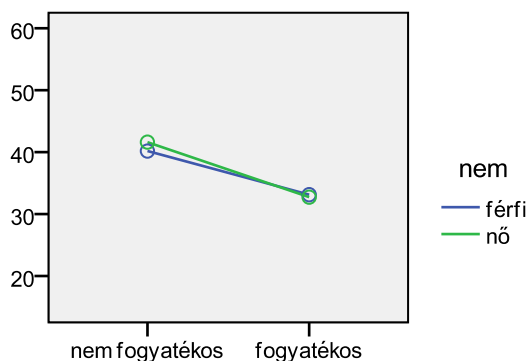


21. ábra

A szociális dimenzió esetében a fogyatékoság és a nem interakciójában szignifikáns hatást találtunk ($F=11,082$, $p<0,001$), amely azt jelzi, hogy a két tényező együttes hatását érdemes néznünk.

Az emocionális integráció dimenziójánál szintén a két tényező együttes hatását érdemes vizsgálni ($F=14,325$, $p<0,001$).

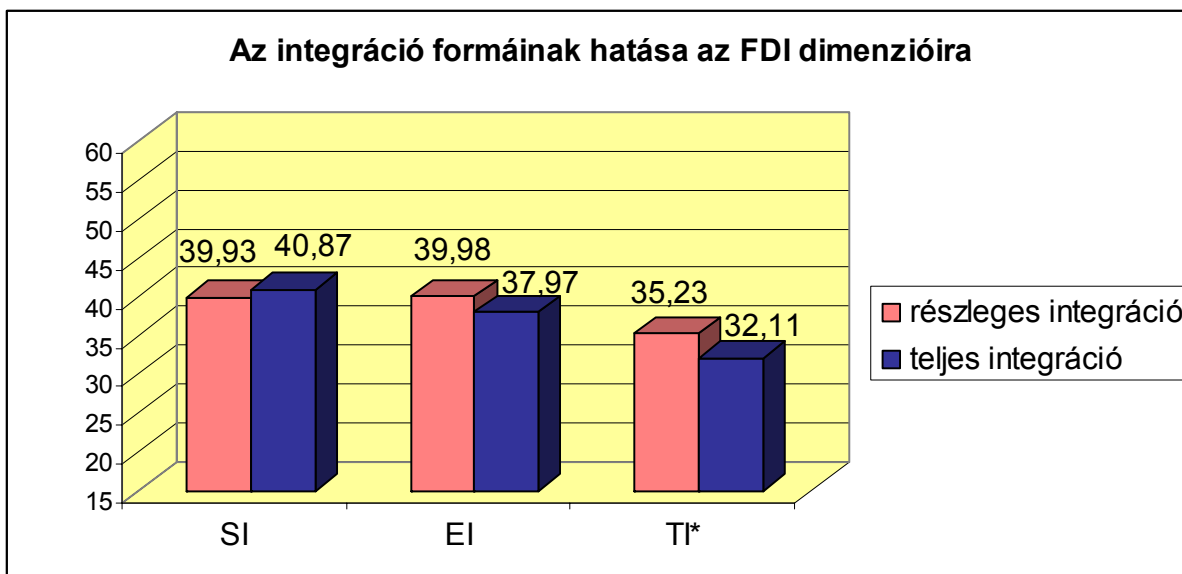
Teljesítmény-motivációs integráció (TI)



22. ábra

A teljesítmény-motivációs dimenzió esetében viszont nincs ilyen szignifikáns interakció ($F=1,051$, $p=0,306$), csupán a fogyatékoság ténye okozza a jelentős különbségeket.

A pedagógusok 125 esetben jelezték, hogy az intézményben funkcionális, teljes integráció zajlik, 44 esetben pedig azt, hogy funkcionális, részleges integráció működik. (31 esetben nem kaptunk választ erre a kérdésre.) A 23. ábrán azt láthatjuk, hogy van-e hatása az integráció formájának az FDI 4-6 kérdőív egyes mért dimenzióira.



23. ábra: Az integráció formáinak hatása az FDI dimenzióira

Jelölés: +: $p < 0.10$; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

A szociális és az emocionális integrációs dimenzió esetében nincs különbség a két csoport között ($t(SI) = -0,568$, nem szignifikáns; $t(EI) = 1,074$, nem szignifikáns). Nagyjából hasonlóan érzik magukat mind a teljes, mind pedig a részleges integrációs körülmények között. Egy dimenzió esetében szignifikáns különbség adódott. A kétmintás t-próba eredménye $t = 2,171$, $p < 0.05$ szinten szignifikáns. Részleges integrációs körülmények között az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek teljesítmény-motivációs integrációja sikeresebb, mint a teljes integrációban résztvevőké. Ennek több oka is lehet. Egyrészt, hogy a teljes integrációban tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek többször szembesülhetnek gyengébb teljesítményükkel amiatt, hogy csak nekik ad differenciáltan feladatot a pedagógus vagy éppen azért, mert még nekik sem eléggé differenciál a tanár.

Ezek után érdemes azt is megvizsgálni, hogy a pedagógusok véleménye általában az integrációról, valamint az egyes FDI dimenziók mennyire járnak együtt. A 18. táblázat ezeket az eredményeket mutatja be:

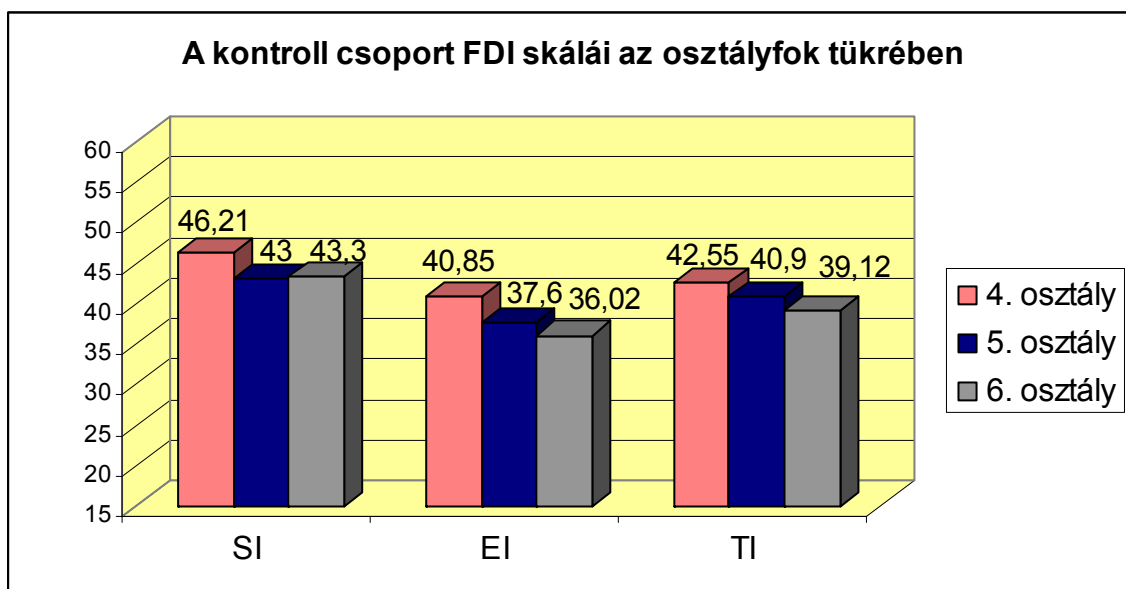
		SI	EI	TI
pedagógusok	az integráció sikere általában	0,303**	0,207*	0,017
	az integráció sikere az adott gyermekre vonatkozólag	0,248**	0,14	0,08
gyógy-pedagógusok	az integráció sikere általában	0,191*	-0,035	-0,046
	az integráció sikere az adott gyermekre vonatkozólag	0,322**	0,237*	0,256**

18. táblázat: Együttjárások vizsgálata

Jelölés: +: $p < 0.10$; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

A korreláció számítás eredménye azt mutatja, hogy minél sikeresebbnek látták a pedagógusok az integrációt általában, a gyermekek szociális és emocionális integrációja önbevallásuk alapján annál sikeresebb lett. Viszont a teljesítmény-motivációval ennek semmilyen kapcsolata sincs. A konkrét gyermekekre vonatkozó megítélésüknél már csak a szociális dimenzióánál találtunk szignifikáns kapcsolatot. A gyógypedagógusok ítéleténél viszont azt látjuk, hogy a konkrét gyermekre vonatkozó megállapításaiknál pontosabbak voltak, vagyis ott minden dimenzió esetében láthatunk ilyen pozitív együttjárást. Az integráció általános becslésénél viszont ismét csak az osztálytársakhoz fűződő viszonyról szóló szociális dimenzióánál. Az elemzés után megállapíthatjuk, hogy az integráció sikerességénél elsősorban a szociális szempontú beilleszkedésre gondoltak a megkérdezett pedagógusok.

Egyszempontos és kétszempontos varianciaanalízis segítségével az egyes dimenziók osztályfokok szerinti változását kerestük:

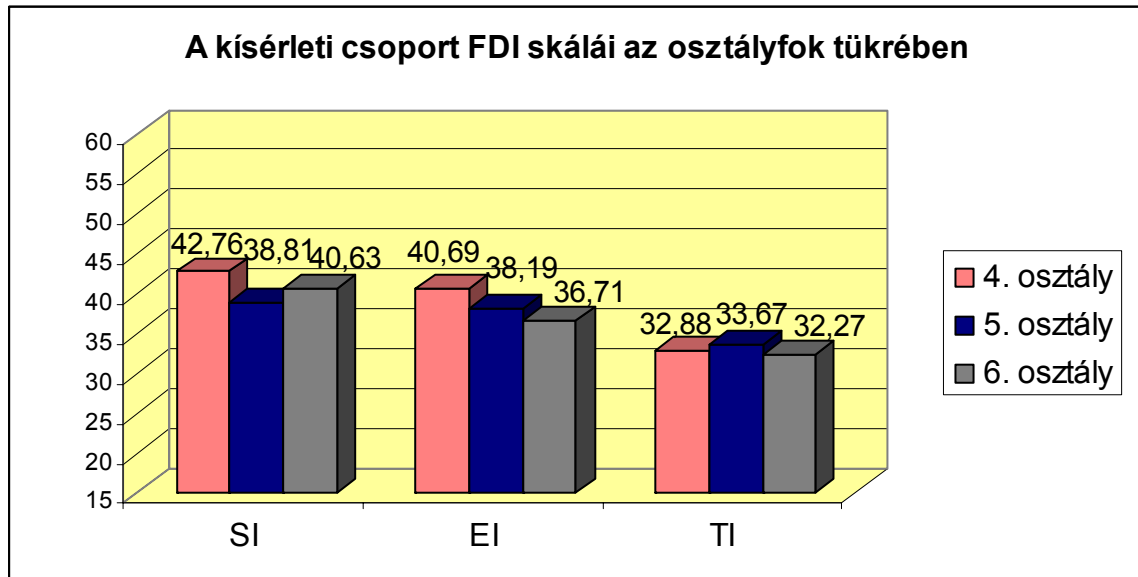


24. ábra: A kontroll csoport FDI skálái az osztályfok tükrében

A kontroll csoportba tartozó gyermekek esetében minden dimenzióban található szignifikáns változás. A szociális dimenzió esetében 4. osztályról 5. osztályra történik jelentős változás ($F=3,209$, $p<0,05$), ami azt jelenti, hogy szociális szempontból e két osztályfok között történik negatív irányba változás. Ehhez képest a 6. osztályban a változás nem jelentős. Az emocionális dimenzióánál kapott eredmények alapján 4. osztályról 6. osztályra történik változás ($F=4,836$, $p<0,05$). A felső tagozatban a vizsgálat minta kontroll gyermekei kevésbé szeretnek iskolába járni, mint a 4. osztályos gyermekek. A teljesítmény-motivációs integráció dimenziójánál az ábrán fokozatos csökkenést figyelhetünk meg. Itt szintén a 4. osztályosok és a 6. osztályosok között kapunk szignifikáns különbséget ($F=3,431$, $p<0,05$). A 6. osztályba

járó gyermekek teljesítmény motivációja rosszabb, mint a 4. osztályba járóké. Természetesen ez egy keresztmetszeti kutatás, ennél még pontosabb adatok nyerhetők majd egy longitudinális kutatás esetén.

Ezt követően nézzük meg a kísérleti csoportnál kapott eredményeket:



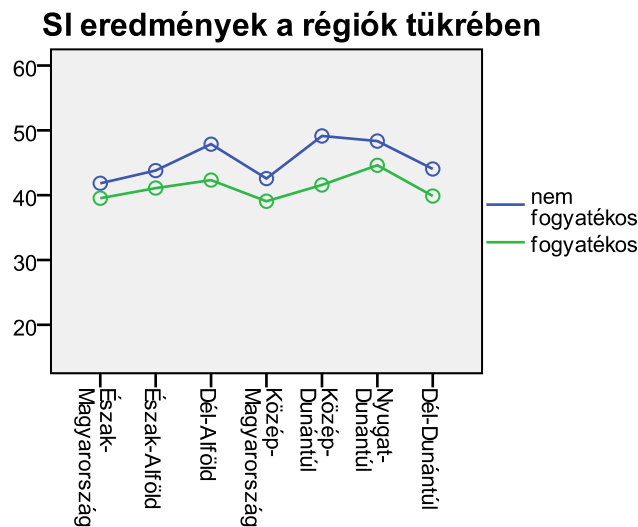
25. ábra: A kísérleti csoport FDI skálái az osztályfok tükrében

Az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek ezen mintájában két dimenzióban kaptunk jelentős különbséget, amelyek hasonló mintázatot követnek a fentebb tárgyalt kontroll csoport eredményeihez. A szociális dimenzió esetében azt kaptuk, hogy a 4. osztályos gyermekek szociális kapcsolatai jobbak, mint az 5. osztályos gyermekeké ($F=3,951$, $p<0,05$). Az emocionális dimenzió esetében pedig azt, hogy a 6. osztályos tanulók járnak kevésbé szívesen az adott intézménybe, mint a 4. osztályos diákok ($F=3,972$, $p<0,05$). A teljesítmény-motivációs dimenziónál nem kaptunk szignifikáns különbséget, ami egyrészt jó, másrészt persze nem. Azt már eddig is láttuk, hogy ebben a dimenzióban a két vizsgált csoport jelentősen eltért, vagyis itt jóval alacsonyabb értékeket látunk, mint az előző diagramon. Viszont nincs jelentős változás az egyes évfolyamok között, nem következik be az a csökkenés, amely a kontroll csoport esetében 2 év alatt megtörténik, ennek oka valószínűleg az, hogy már eleve nagyon alacsony értéket kaptak erre az integrált tanulók. A pontosabb történéseket majd csak egy longitudinális vizsgálat során lehet még jobban megismerni.

Kétszemponos varianciaanalízissel a fogyatékoság tényének és az osztályfok interakcióját is vizsgáltuk. Az eredmények azt mutatják, hogy egyik dimenziónál sincs jelentős hatása a két tényező interakciónak ($F(SI)=0,219$, $p=0,804$; $F(EI)=0,055$, $p=0,947$; $F(TI)=1,012$, $p=0,365$).

Szintén kétszemponos varianciaanalízissel vizsgáltuk a nem és az osztályfok együttes hatását. A kísérleti csoport esetében egyik dimenziónál sem találtunk szignifikáns interakciót ($F(SI)=0,737$, $p=0,48$; $F(EI)=0,077$, $p=0,926$; $F(TI)=2,233$, $p=0,11$), ezért ezeket az eredményeket ennél részletesebben nem ismertetjük.

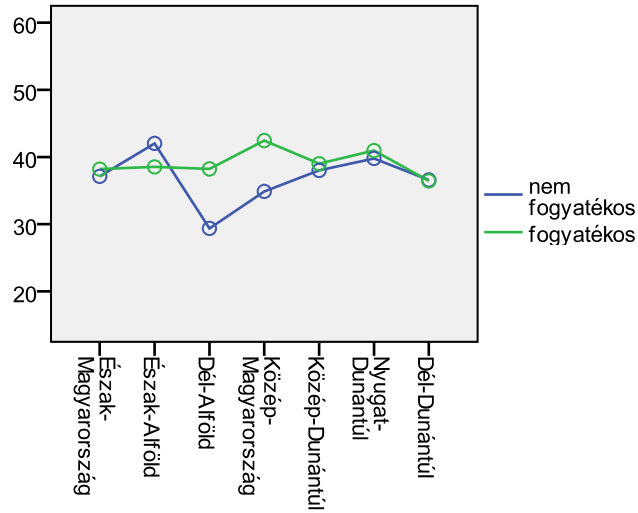
Érdeemes lehet megnézni az egyes dimenziók eredményeit a régiók függvényében.



26. ábra

A szociális integráció dimenziójánál kétszemponos varianciaanalízis módszert használva azt látjuk, hogy a fogyatékoság tényének szignifikáns hatása van ($F=12,262$, $p<0,001$), a régióknak is ($F=2,712$, $p<0,05$), ellenben a két tényező interakciójának nincs jelentősége ($F=0,267$, $p=0,952$). A kísérleti csoport esetében két régió között lett szignifikáns különbség ($F=-5,081$, $p<0,05$), mégpedig Észak-Magyarország ($SI=39,53$) és Nyugat-Dunántúl ($SI=44,61$) között. Vagyis Nyugat-Dunántúlon élő enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális szempontú beilleszkedése szignifikánsan jobb, mint Észak-Magyarországon. A kapott eredményt nem magyarázhatja az a tény sem, hogy milyen településekről érkeztek a válaszok, hiszen Észak-Magyarországról (43 településből) 38 olyan település vett részt a vizsgálatban, ahol 5000 főnél kevesebben élnek (88%), míg Nyugat-Dunántúl esetében a vizsgált 23 esetből 17 településen ugyanez volt a helyzet (73%).

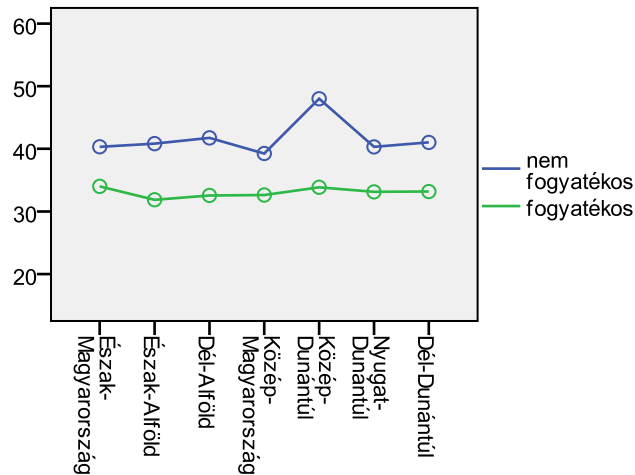
El eredmények a régiók tükrében



27. ábra

Az emocionális dimenzió esetében sem a fogyasztóknak ($F=2,247$, $p=0,135$), sem a régióknak ($F=1,603$, $p=0,145$), sem a kettő interakciójának nincs szignifikáns hatása ($F=1,43$, $p=0,202$).

TI eredmények a régiók tükrében



28. ábra

A régiók tükrében a teljesítménymotivációs dimenzió esetében nincs szignifikáns különbség ($F=0,647$, $p=0,692$), a fogyasztósság ténye viszont jelentős hatás ($F=54,131$, $P<0,001$), a két tényező interakciója ismét nem jelentős ($F=0,519$, $p=0,794$), az egyenesek szinte párhuzamosak egymással.

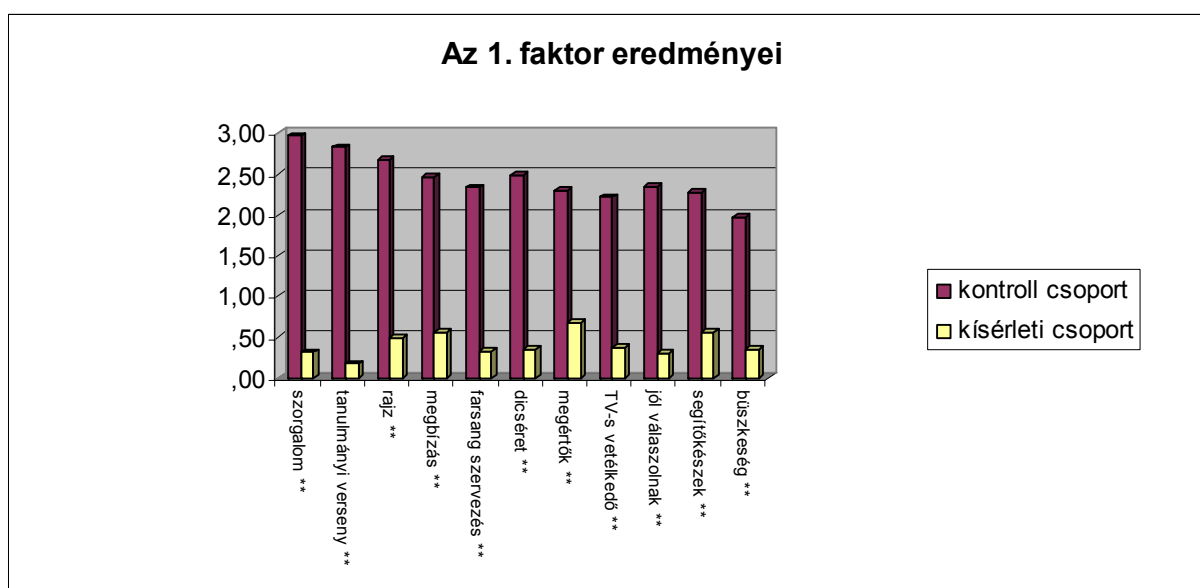
5.2 A szociometria elemzése

A szociometriai kérdéssorra kapott eredményeket a fentebb bemutatott faktoranalízis eredményeképpen kapott faktorok mentén tesszük.

5.2.1

1. faktor elemzése

Az 1. faktorba tartoztak azok a kérdések, amelyek a gyermekek képességeivel kapcsolatosak, legyen az kognitív (megismerő) képesség, motoros képesség vagy akár szociális képesség. Az egyszempontos varianciaanalízis eredményeit foglalja össze a 29. ábra:



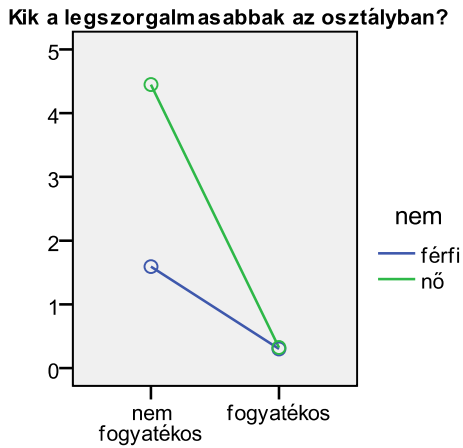
29. ábra: Az 1. faktor eredményei

Jelölés: +: $p < 0,10$; *: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$

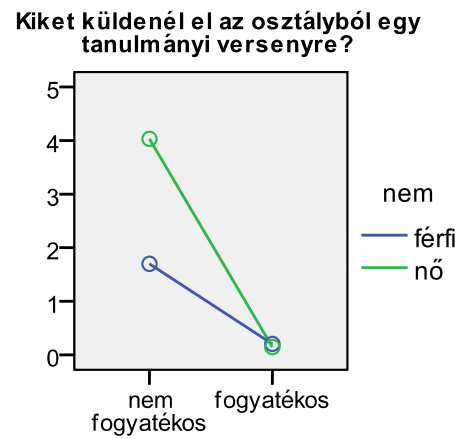
Az összes kérdésben a kontroll csoport tagjait szignifikánsan ($p < 0,001$) többet választották az osztálytársak, mint a kísérleti csoportba tartozó egyéneket. (szorgalom: $F=60,92$, $p < 0,001$; tanulmányi verseny: $F=69,506$, $p < 0,001$; rajz: $F=53,192$, $p < 0,0001$; megbízás: $F=54,985$, $p < 0,001$; farsang szervezés: $F=88,932$, $p < 0,001$; dicséret: $F=54,445$, $p < 0,001$; megértők: $F=77,744$, $p < 0,001$; TV-s vetélkedő: $F=92,803$, $p < 0,001$; jól válaszolnak: $F=73,832$, $p < 0,001$; segítőkészek: $F=69,775$, $p < 0,001$; büszkeség: $F=68,809$, $p < 0,001$)

Kétszempontos varianciaanalízis segítségével azt elemeztük, hogy a fentebb ismertetett eredményeket a nem miként befolyásolta a mintánkban. A következő ábrákon a függőleges tengelyen látható a választások száma az adott kérdésre, a vízszintes tengelyen pedig az, hogy a személy fogyatékos volt-e vagy sem. Minden ábrán jól látható, hogy az egyenesek szöget zárnak, illetve metszik egymást, vagyis a fogyatékoság ténye nem egyformán befolyásolja a szociometriában kapott választásokat a fiúknál és a lányoknál (szorgalom: $F=18,871$,

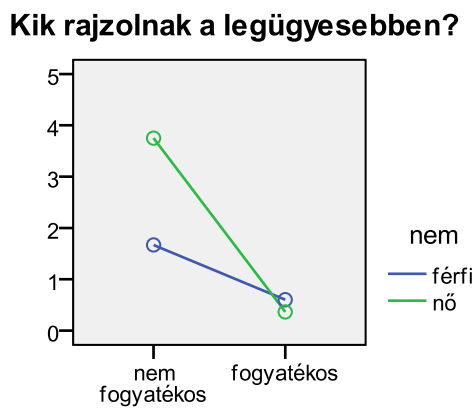
$p < 0,001$; tanulmányi verseny: $F=15,094$, $p < 0,001$; rajz: $F=15,826$, $p < 0,0001$; megbízás: $F=14,215$, $p < 0,001$; farsang szervezés: $F=44,014$, $p < 0,001$; dicséret: $F=18,043$, $p < 0,001$; megértők: $F=16,652$, $p < 0,001$; TV-s vetélkedő: $F=22,288$, $p < 0,001$; jól válaszolnak: $F=15,425$, $p < 0,001$; segítőkészek: $F=17,86$, $p < 0,001$; büszkeség: $F=10,975$, $p < 0,001$). Vagyis ezeknél a kérdéseknél a nem fogyatékos gyermekek esetében a lányok szignifikánsan több választást, míg a fogyatékos tanulóknál azonos mértékben kaptak választást a fiúk és a lányok.



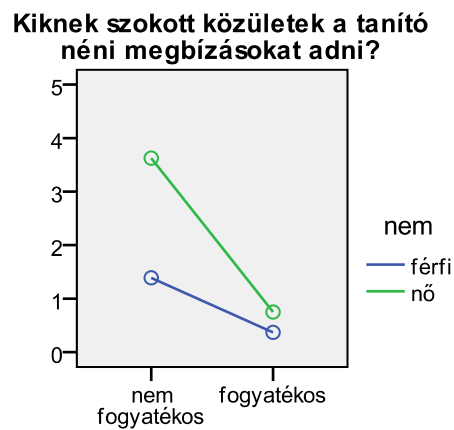
30. ábra



31. ábra

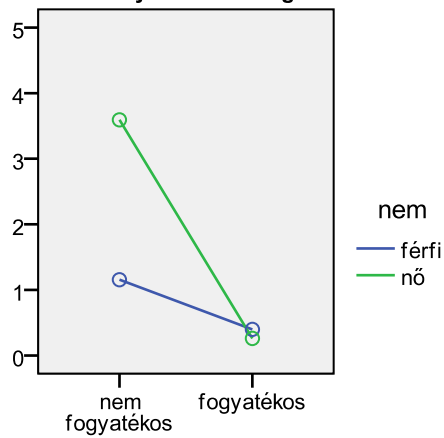


32. ábra



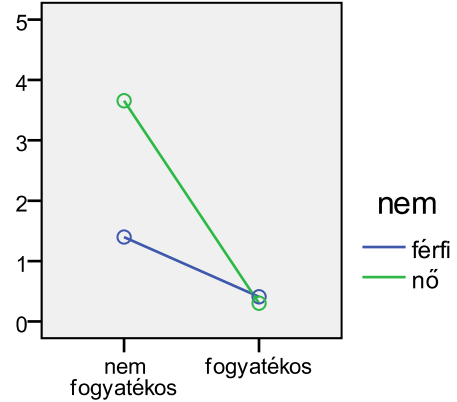
33. ábra

Ki tudná a legjobban megszervezni az osztályban a farsangot?



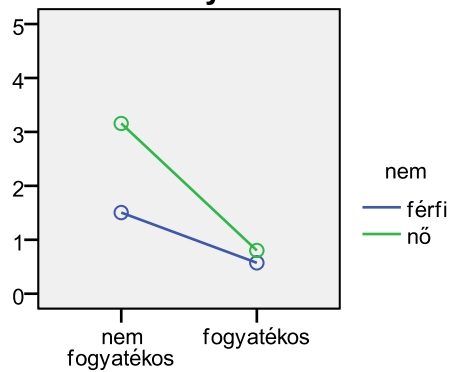
34. ábra

Kiket szokott sokszor megdicsérni a tanító néni?



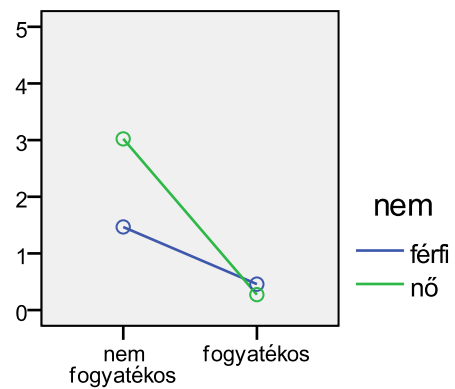
35. ábra

Kik a legmegértőbbek az osztályban?



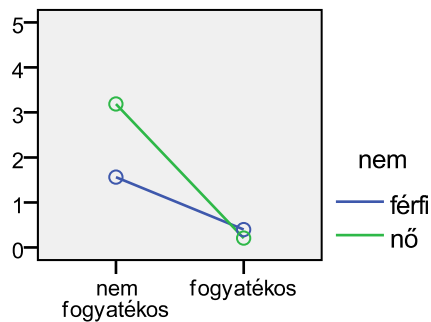
36. ábra

Kik azok, akik a legügyesebben szerepelnének egy TV-s vetélkedőben?



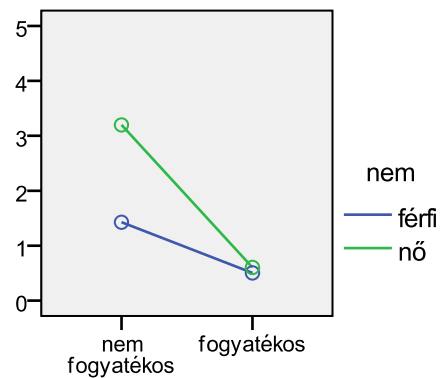
37. ábra

Kik azok, akik gyakran jól válaszolnak a tanító néni kérdésére?



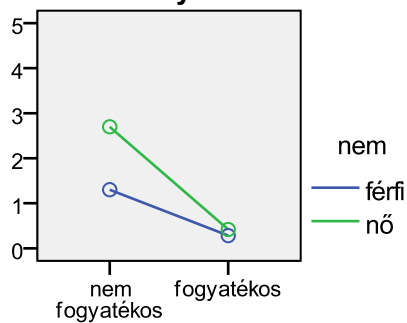
38. ábra

Kik azok, akik szívesen segítenek másoknak?



39. ábra

Kikre vagy a legbüszkébb az osztályban?



40. ábra

Míg az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetében egy kérdésnél van szignifikáns különbség a választások számába a fiúk és a lányok között (megbízás: $t=-2,108$, $p<0,05$), addig a kontroll csoportba tartozó diákoknál az figyelhető meg, hogy a lányok minden kérdésnél szignifikánsan több választást kaptak (szorgalom: $t=-4,447$, $p<0,001$; tanulmányi verseny: $t=-3,82$, $p<0,001$; rajz: $t=-3,846$, $p<0,0001$; megbízás: $t=-4,886$, $p<0,001$; farsang szervezés: $t=-6,54$, $p<0,001$; dicséret: $t=-4,149$, $p<0,001$; megértők: $t=-5,267$, $p<0,001$; TV-s vetélkedő: $t=-4,46$, $p<0,001$; jól válaszolnak: $t=-3,608$, $p<0,001$; segítőkészek: $t=-4,84$, $p<0,001$; büszkeség: $-3,842$, $p<0,001$)

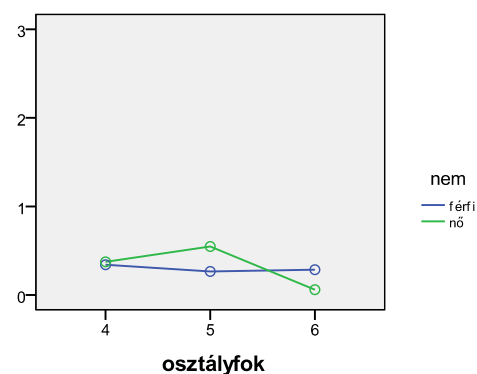
A következő ábrákon (41. ábra és 42. ábra) a kontroll és a kísérleti csoport eredményei az osztályfok és a nem tükrében láthatók, módszerként kétszemponos varianciaanalízist használtunk.

Kik a legszorgalmasabbak az osztályban? (kontroll csoport)



41. ábra

Kik a legszorgalmasabbak az osztályban? (kísérleti csoport)



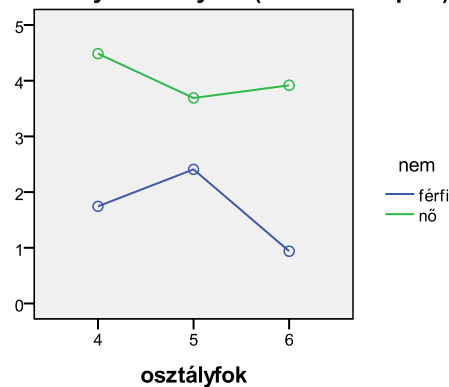
42. ábra

A kontroll csoport esetében a szorgalommal kapcsolatos kérdés kapcsán a nemnek magában is szignifikáns hatása van ($F=19,449$, $p<0,001$), az osztályfok esetében nincs ($F=0,448$, $p=0,627$) és a nem és az osztályfok interakciójában sem találunk szignifikáns hatást ($F=0,702$,

$p=0,497$). A kísérleti csoport esetében – ahogy az az ábrán is látszik – sem a nemnek ($F=0,068$, $p=0,794$), sem az osztályfoknak ($F=1,561$, $p=0,213$), sem a kettő interakciójának nincs jelentős hatása ($F=1,601$, $p=0,204$).

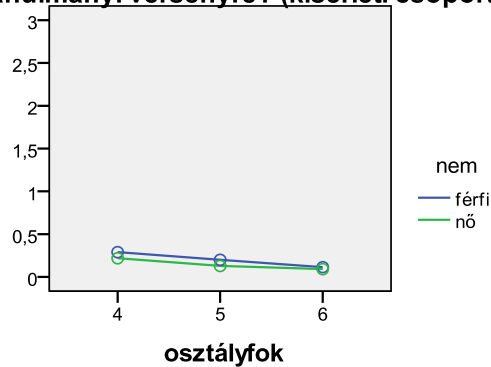
A tanulmányi versenyre vonatkozó kérdésnél a kontroll csoport esetében a nemnek magában is szignifikáns hatása van ($F=14,378$, $p<0,001$), az osztályfok esetében nincs ($F=0,517$, $p=0,597$) és a nem és az osztályfok interakciójában sem találunk szignifikáns hatást ($F=0,713$, $p=0,492$). A kísérleti csoport esetében – ahogy az az ábrán is látszik – sem a nemnek ($F=0,517$, $p=0,473$), sem az osztályfoknak ($F=1,379$, $p=0,254$), sem a kettő interakciójának nincs jelentős hatása ($F=0,043$, $p=0,957$).

Kiket küldenél el az osztályból egy tanulmányi versenyre? (kontroll csoport)



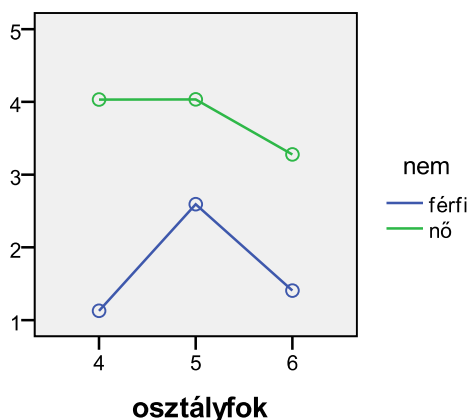
43. ábra

Kiket küldenél el az osztályból egy tanulmányi versenyre? (kísérleti csoport)



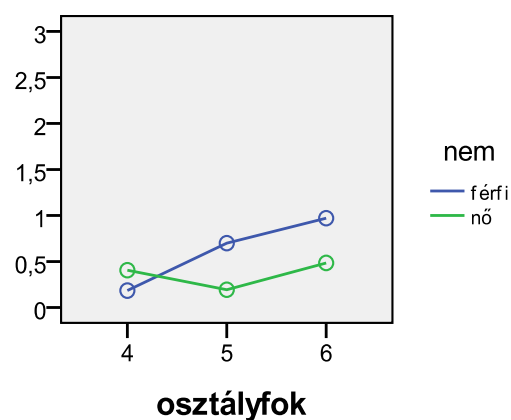
44. ábra

Kik rajzolnak a legügyesebben? (kontroll csoport)



45. ábra

Kik rajzolnak a legügyesebben? (kísérleti csoport)



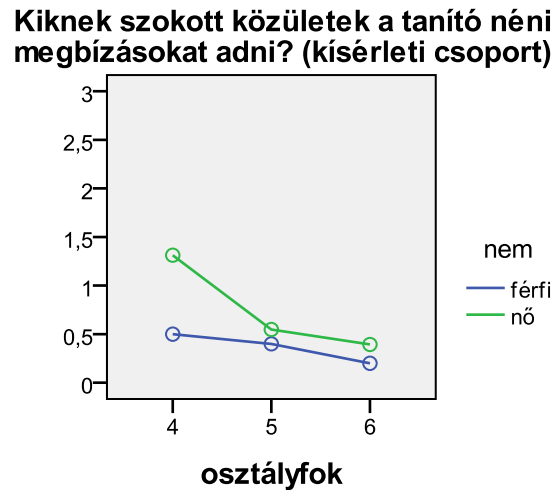
46. ábra

A rajzolás ügyességére vonatkozó kérdésnél a kontroll csoport esetében a nemnek magában is szignifikáns hatása van ($F=14,536$, $p<0,001$), az osztályfok esetében nincs ($F=1,117$, $p=0,329$) és a nem és az osztályfok interakciójában sem találunk szignifikáns hatást ($F=0,641$,

$p=0,528$). A kísérleti csoport esetében sem a nemnek ($F=1,414$, $p=0,236$), sem az osztályfoknak ($F=1,429$, $p=0,242$), sem a kettő interakciójának nincs jelentős hatása ($F=1,26$, $p=0,286$).



47. ábra



48. ábra

A megbízások kapcsán kicsit más képet kaptunk. A kontroll csoport esetében továbbra is a nemnél találtunk szignifikáns hatást ($F=23,766$, $p<0,001$), az osztályfok ($F=1,215$, $p=0,299$) és a kettő interakciója esetén nem ($F=0,093$, $p=0,911$). A kísérleti csoportnál a nemnek ($F=4,671$, $p<0,05$) és az osztályfoknak ($F=4,296$, $p<0,05$) van hatása, a kettő interakciójának viszont nincsen ($F=1,48$, $p=0,23$). Ahogy fentebb is említettük lányok kapnak több megbízást a tanítótól, mint a fiúk. Az osztályfokok függvényében ez mindkét nem esetében csökken, vagyis minél magasabb osztályfokról beszélünk, annál kevesebb megbízást adnak a pedagógusok az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknek.



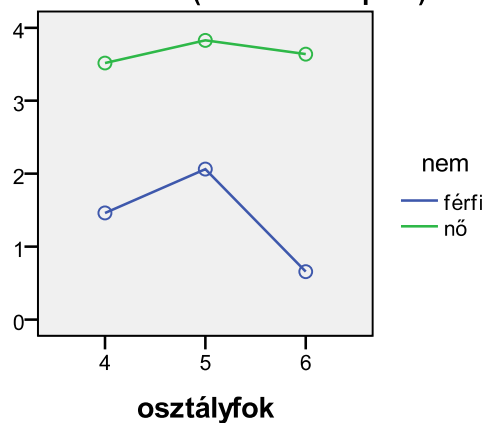
49. ábra



50. ábra

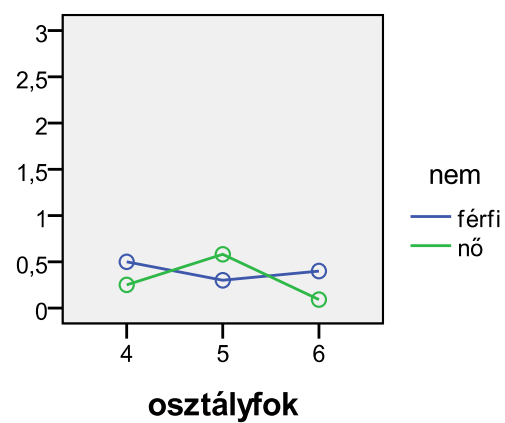
A farsangszervezésre vonatkozó kérdésnél a kontroll csoport esetében a nemnek magában is szignifikáns hatása van ($F=41,899$, $p<0,001$), az osztályfok esetében nincs ($F=1,74$, $p=0,178$) és a nem és az osztályfok interakciójában sem találunk szignifikáns hatást ($F=1,156$, $p=0,317$). A kísérleti csoport esetében sem a nemnek ($F=1,834$, $p=0,177$), sem az osztályfoknak ($F=1,454$, $p=0,236$), sem a kettő interakciójának nincs jelentős hatása ($F=0,357$, $p=0,7$).

Kiket szokott sokszor megdicsérni a tanító néni? (kontroll csoport)



51. ábra

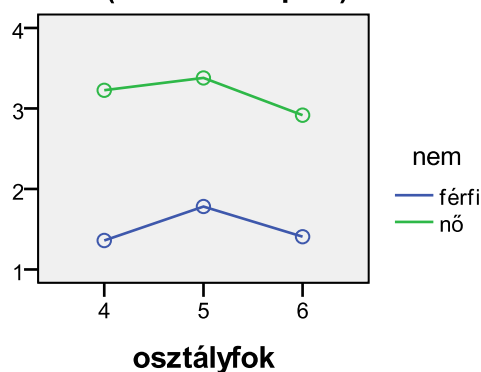
Kiket szokott sokszor megdicsérni a tanító néni? (kísérleti csoport)



52. ábra

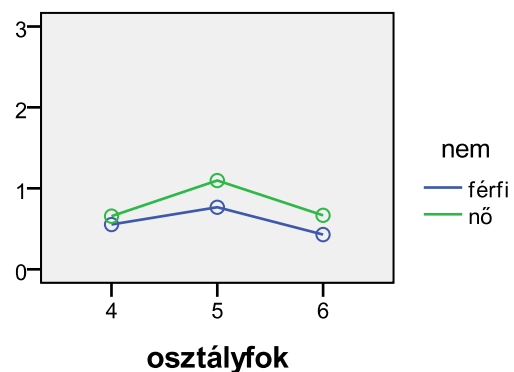
A dicséretre vonatkozó kérdésnél a kontroll csoport esetében a nemnek magában is szignifikáns hatása van ($F=17,053$, $p<0,001$), az osztályfok esetében nincs ($F=0,688$, $p=0,504$) és a nem és az osztályfok interakciójában sem találunk szignifikáns hatást ($F=0,447$, $p=0,64$). A kísérleti csoport esetében sem a nemnek ($F=0,65$, $p=0,421$), sem az osztályfoknak ($F=0,979$, $p=0,377$) nincs jelentős hatása. Viszont a kettő interakciójában tendencia figyelhető meg ($F=2,548$, $p<0,1$).

Kik a legmegértőbbek az osztályban? (kontroll csoport)



53. ábra

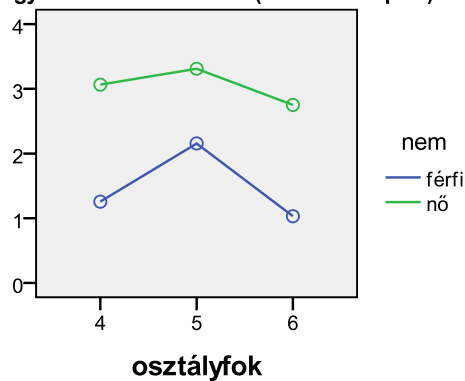
Kik a legmegértőbbek az osztályban? (kísérleti csoport)



54. ábra

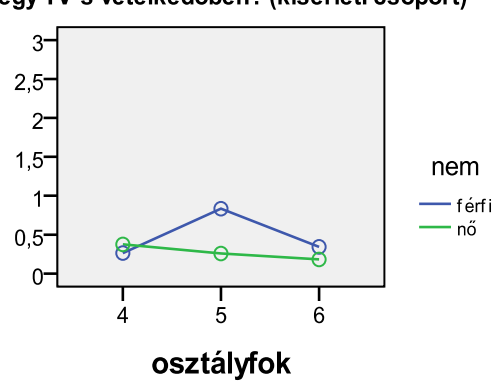
A megértésre vonatkozó kérdésnél a kontroll csoport esetében a nemnek magában is szignifikáns hatása van ($F=27,383$, $p<0,001$), az osztályfok esetében nincs ($F=0,589$, $p=0,556$) és a nem és az osztályfok interakciójában sem találunk szignifikáns hatást ($F=0,119$, $p=0,888$). A kísérleti csoport esetében a nemnek nincs szignifikáns hatása ($F=2,169$, $p=0,142$). Az osztályfok esetében viszont tendencia figyelhető meg ($F=2,382$, $p<0,1$), a kettő interakciójának nincs jelentős hatása ($F=0,186$, $p=0,83$).

Kik azok, akik a legügyesebben szerepelnének egy TV-s vetélkedőben? (kontroll csoport)



55. ábra

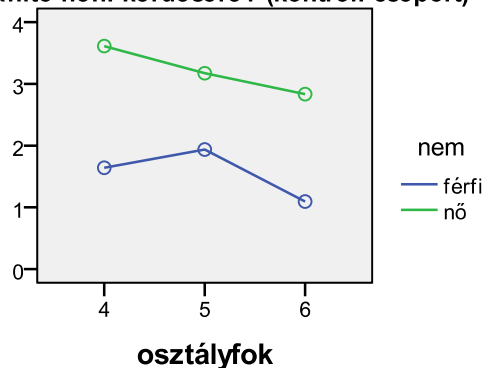
Kik azok, akik a legügyesebben szerepelnének egy TV-s vetélkedőben? (kísérleti csoport)



56. ábra

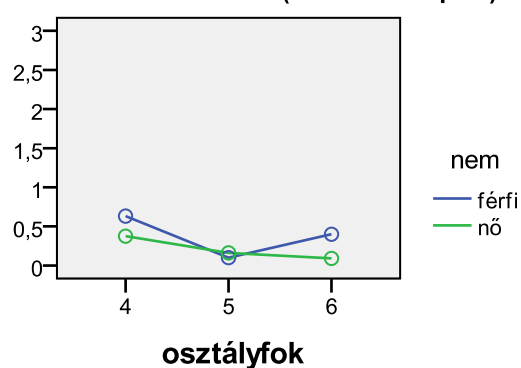
A TV-s vetélkedőre vonatkozó kérdésnél a kontroll csoport esetében a nemnek magában is szignifikáns hatása van ($F=19,933$, $p<0,001$), az osztályfok esetében nincs ($F=1,954$, $p=0,145$) és a nem és az osztályfok interakciójában sem találunk szignifikáns hatást ($F=0,331$, $p=0,719$). A kísérleti csoport esetében ismét tendencia figyelhető meg a nem tekintetében ($F=3,091$, $p<0,1$), csak fordítva mint a kontroll csoport esetében, hiszen a fiúk kaptak több választást. Az osztályfok és a nem interakciójában ($F=2,784$, $p<0,1$), az osztályfoknak önmagában nincs szignifikáns hatása ($F=2,056$, $p=0,131$). Az integrált gyermekek közül inkább a fiúkat küldenek el erre az osztálytársak, mint a lányokat. Ez érdekes, mivel a kontroll csoport esetében szignifikánsan több lányt küldenek el erre a feladatra, mint fiút.

Kik azok, akik gyakran jól válaszolnak a tanító néni kérdésére? (kontroll csoport)



57. ábra

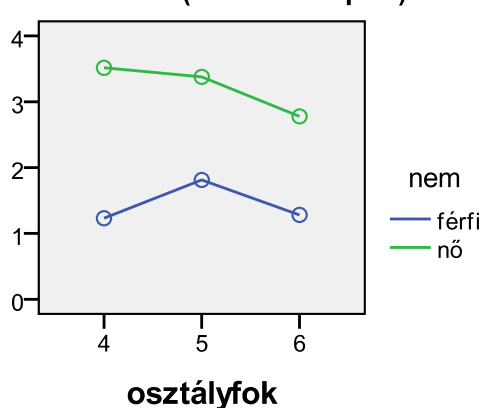
Kik azok, akik gyakran jól válaszolnak a tanító néni kérdésére? (kísérleti csoport)



58. ábra

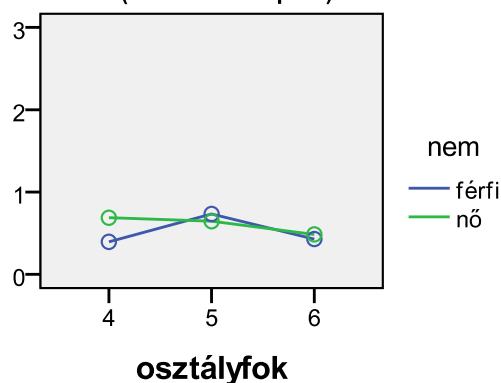
A tanító néni kérdéseire jól válaszolóokra vonatkozó kérdésnél a kontroll csoport esetében a nemnek magában is szignifikáns hatása van ($F=13,176$, $p<0,001$), az osztályfok esetében nincs ($F=0,877$, $p=0,418$) és a nem és az osztályfok interakciójában sem találunk szignifikáns hatást ($F=0,223$, $p=0,8$). A kísérleti csoport esetében ismét tendencia figyelhető meg a nem tekintetében ($F=2,742$, $p<0,1$), valamint szignifikáns hatás az osztályfok esetében ($F=4,731$, $p<0,05$), a kettő interakciója továbbra sem szignifikáns ($F=1,248$, $p=0,289$). Ismét tendencia figyelhető meg, vagyis az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknél inkább a fiúk válaszolnak jól, míg a nem fogyatékos csoportnál szignifikánsan többször a lányokat jelölték erre a kérdésre.

Kik azok, akik szívesen segítenek másoknak? (kontroll csoport)



59. ábra

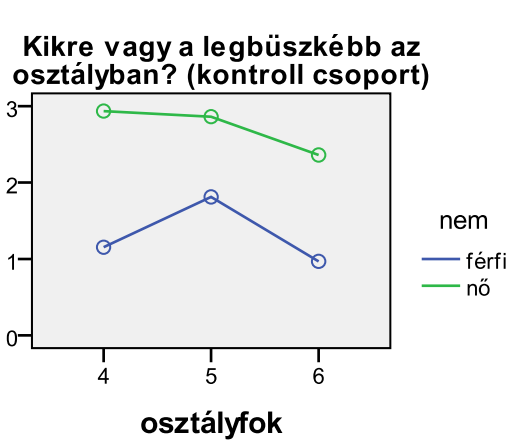
Kik azok, akik szívesen segítenek másoknak? (kísérleti csoport)



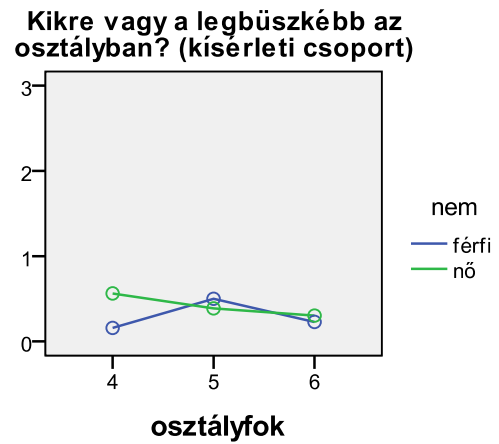
60. ábra

A segítőkészre vonatkozó kérdésnél a kontroll csoport esetében a nemnek magában is szignifikáns hatása van ($F=23,377$, $p<0,001$), az osztályfok esetében nincs ($F=0,787$, $p=0,457$) és a nem és az osztályfok interakciójában sem találunk szignifikáns hatást ($F=0,482$, $p=0,618$). A kísérleti csoport esetében sem a nemnek ($F=0,331$, $p=0,566$), sem az

osztályfoknak ($F=0,783$, $p=0,458$), sem a kettő interakciójának nincs jelentős hatása ($F=0,539$, $p=0,584$).



61. ábra



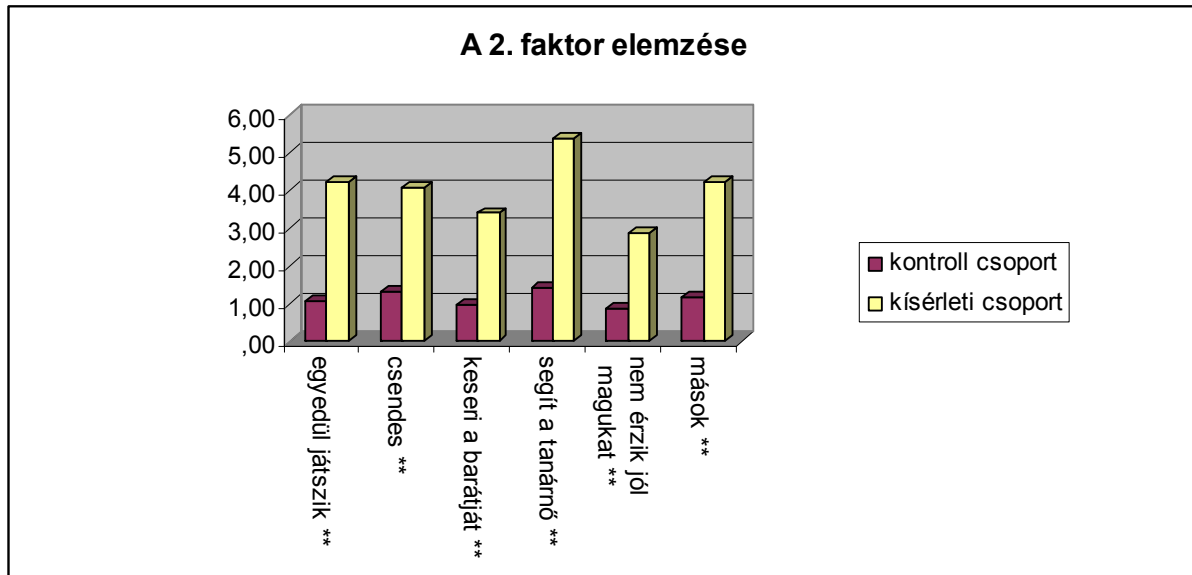
62. ábra

A büszkeségre vonatkozó kérdésnél a kontroll csoport esetében a nemnek magában is szignifikáns hatása van ($F=14,788$, $p<0,001$), az osztályfok esetében nincs ($F=1,11$, $p=0,332$) és a nem és az osztályfok interakciójában sem találunk szignifikáns hatást ($F=0,33$, $p=0,719$). A kísérleti csoport esetében sem a nemnek ($F=1,156$, $p=0,284$), sem az osztályfoknak ($F=0,801$, $p=0,45$), sem a kettő interakciójának nincs jelentős hatása ($F=1,775$, $p=0,172$).

5.2.2

2. faktor elemzése

Ebbe a faktorba olyan kérdések kerültek, amelyek a beilleszkedési nehézségekre kérdeztek rá. Az egyszempontos varianciaanalízis eredményeit foglalja össze a 63. ábra:



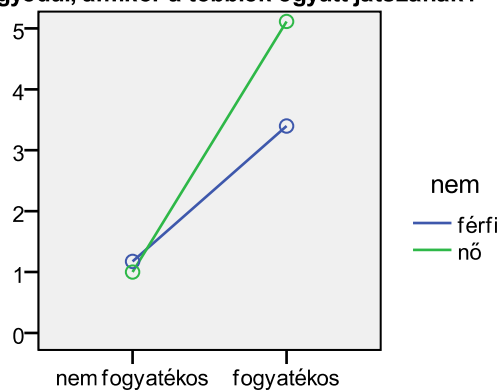
63. ábra: A 2. faktor elemzése

Jelölés: +: $p < 0.10$; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

Az összes kérdésben a kísérleti csoport tagjait szignifikánsan ($p < 0,001$) többet választották az osztálytársak, mint a kontroll csoportba tartozó egyéneket. (egyedül játszik: $F=70,45$, $p < 0,001$; csendes: $F=71,017$, $p < 0,001$; keresi a barátját: $F=54,069$, $p < 0,001$; segít a tanárnő: $F=127,889$, $p < 0,001$; nem érzik jól magukat: $F=56,177$, $p < 0,001$; mások: $F=109,571$, $p < 0,001$)

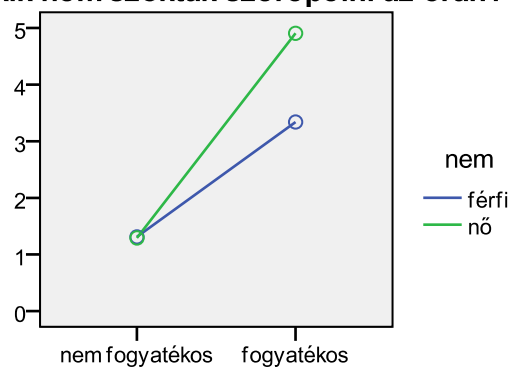
Kétszempontos varianciaanalízis segítségével azt elemeztük, hogy a fentebb ismertett eredményeket a nem miként befolyásolta a mintánkban. A következő ábrákon (64 - 69. ábra) a függőleges tengelyen látható a választások száma az adott kérdésre, a vízszintes tengelyen pedig az, hogy a személy fogyatékos volt-e vagy sem.

Kik azok a gyermekek, akik szívesebben vannak egyedül, amikor a többiek együtt játszanak?



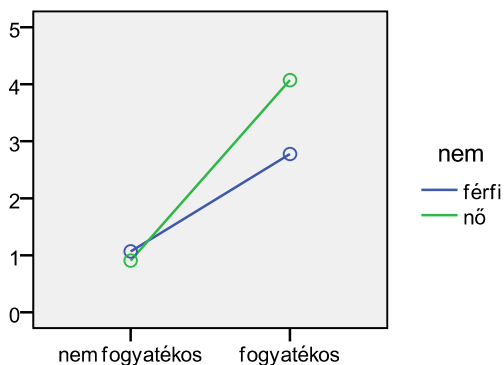
64. ábra

Kik azok a csendes gyermekek nálatok, akik nem szoktak szerepelni az órán?



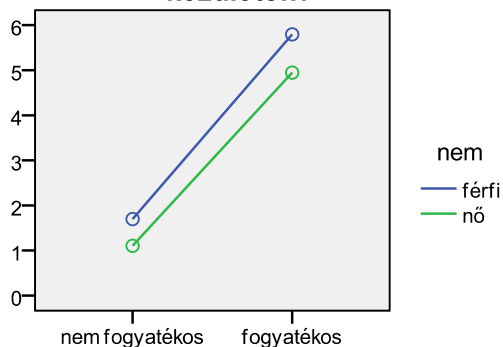
65. ábra

Kik azok, akik még keresik barátjukat az osztályban?



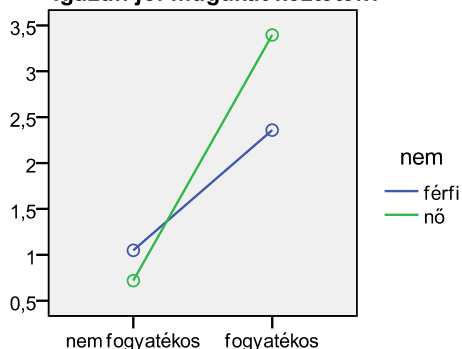
66. ábra

Kiknek segít gyakran a tanító néni közületek?



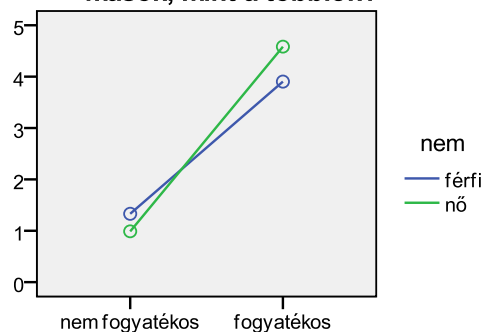
67. ábra

Ha vannak, véleményed szerint, kik nem érzik igazán jól magukat köztetek?



68. ábra

Kik azok az osztályban, akik valamiben mások, mint a többiek?



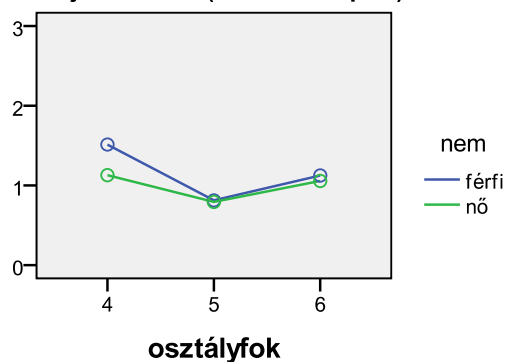
69. ábra

Több ábrán jól látható, hogy az egyenesek metszik egymást, vagyis a fogyatékoság ténye nem egyformán befolyásolja a beilleszkedési nehézségekkel kapcsolatos választásokat a fiúknál és a lányoknál (egyedül játszik: $F=6,543$, $p<0,05$; csendes: $F=5,846$, $p<0,05$; keresi a

barátját: $F=5,007$, $p<0,05$; nem érzik jól magukat: $F=6,863$, $p<0,01$). Két kérdés kapcsán viszont nem ezt az eredményt kaptuk. A tanár nő segítségével rákérdező kérdés kapcsán nem találtunk interakciót a nem és a fogyatékoság ténye között ($F=0,13$, $p=0,718$), vagyis a fiúk legyenek akár a kontroll vagy a kísérleti csoportban több segítséget kapnak a lányokhoz képest, ezért az egyenesek párhuzamosan futnak. A mások mint a többiek kérdésnél csak tendenciát találtunk a két tényező interakciója során ($F=3,045$, $p<0,1$).

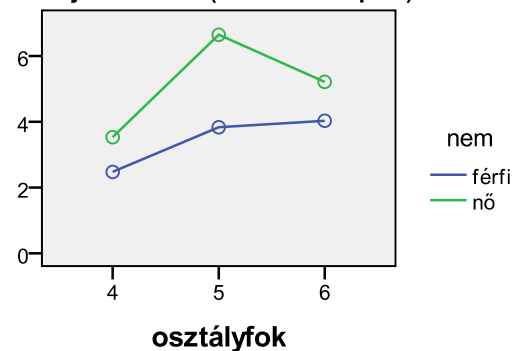
A következő ábrákon (70 -71. ábra) a kontroll és a kísérleti csoport eredményei az osztályfok és a nem tükrében láthatók, módszerként kétszemponos varianciaanalízist használtunk.

Kik azok a gyermekek, akik szívesebben vannak egyedül, amikor a többiek együtt játszanak? (kontroll csoport)



70. ábra

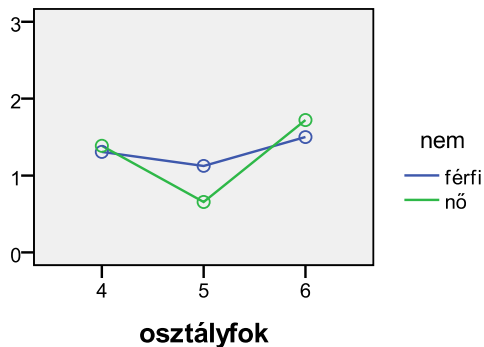
Kik azok a gyermekek, akik szívesebben vannak egyedül, amikor a többiek együtt játszanak? (kísérleti csoport)



71. ábra

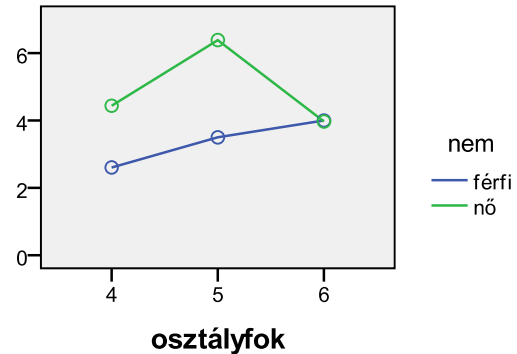
Az egyedül játszásra kérdező tételnél a kontroll csoport esetében nincs szignifikáns különbség sem a nemre ($F=0,36$, $p=0,549$), sem az osztályfokra ($F=1,278$, $p=0,281$), sem pedig a nem és az osztályfok interakciójára ($F=0,192$, $p=0,826$). A kísérleti csoport esetében viszont mind a nemre ($F=6,044$, $p<0,05$), mind az osztályfokra ($F=3,816$, $p<0,05$) találtunk szignifikáns hatást, a kettő interakciójára viszont nem ($F=0,654$, $p=0,521$). Vagyis a lányok a többiek szerint többet játszanak egyedül, mint a fiúk és az életkor előrehaladtával ez egyre többet van így mind a fiúknál, mind a lányoknál.

Kik azok a csendes gyermekek nálatok, akik nem szoktak szerepelni az órán? (kontroll csoport)



72. ábra

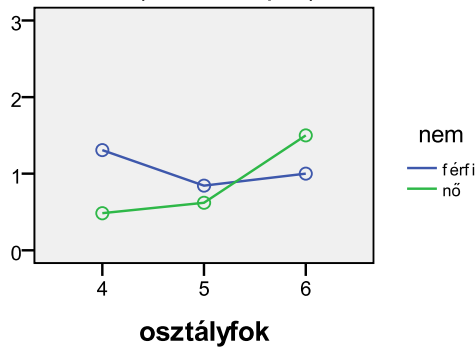
Kik azok a csendes gyermekek nálatok, akik nem szoktak szerepelni az órán? (kísérleti csoport)



73. ábra

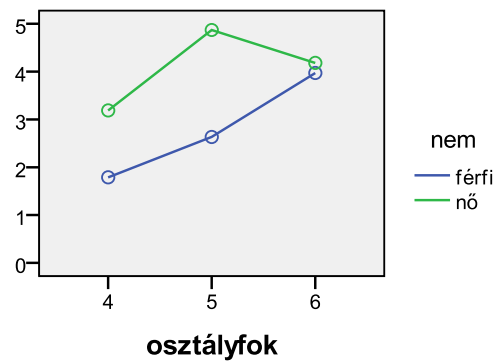
A csendes gyermekekre rákérdező tételnél a kontroll csoport esetében nincs szignifikáns különbség sem a nemre ($F=0,34$, $p=0,853$), sem az osztályfokra ($F=1,885$, $p=0,155$), sem pedig a nem és az osztályfok interakciójára ($F=0,47$, $p=0,626$). A kísérleti csoport esetében viszont a nemre ($F=7,329$, $p<0,01$) találtunk szignifikáns hatást, az osztályfokra ($F=2,048$, $p=0,132$) és a kettő interakciójára viszont nem ($F=2,154$, $p=0,119$). Itt is az látszik, hogy a lányok csendesebbek az órákon, mint a fiúk.

Kik azok, akik még keresik barátjukat az osztályban? (kontroll csoport)



74. ábra

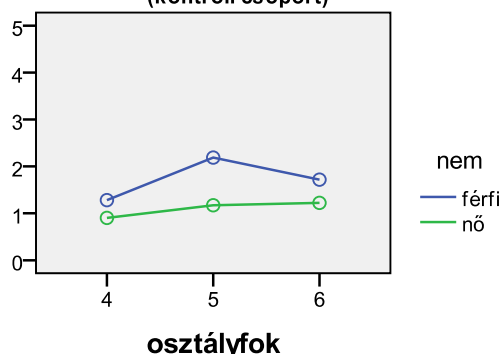
Kik azok, akik még keresik barátjukat az osztályban? (kísérleti csoport)



75. ábra

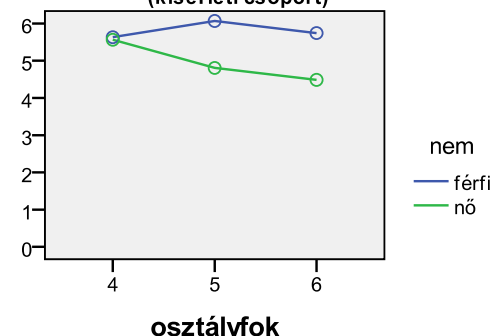
A barátkeresésre rákérdező tételnél a kontroll csoport esetében nincs szignifikáns különbség sem a nemre ($F=0,393$, $p=0,531$), sem az osztályfokra ($F=1,096$, $p=0,336$), sem pedig a nem és az osztályfok interakciójára ($F=1,803$, $p=0,168$). A kísérleti csoport esetében viszont a nemre ($F=4,911$, $p<0,05$) találtunk szignifikáns hatást, az osztályfokra ($F=2,91$, $p<0,1$) csak tendenciát és a kettő interakciójára semmilyen szignifikáns hatást nem találtunk ($F=1,016$, $p=0,364$). Szintén az enyhén értelmi fogyatékos lányok keresik inkább a barátaikat még az osztályban, mint a fiúk.

Kiknek segít gyakran a tanító néni közületek? (kontroll csoport)



76. ábra

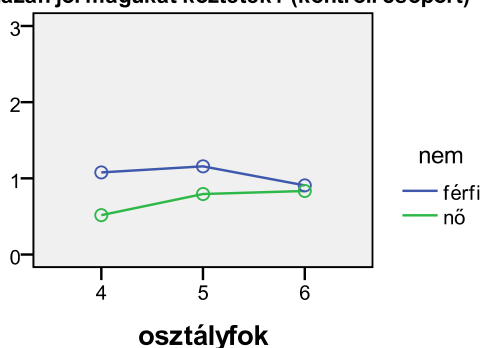
Kiknek segít gyakran a tanító néni közületek? (kísérleti csoport)



77. ábra

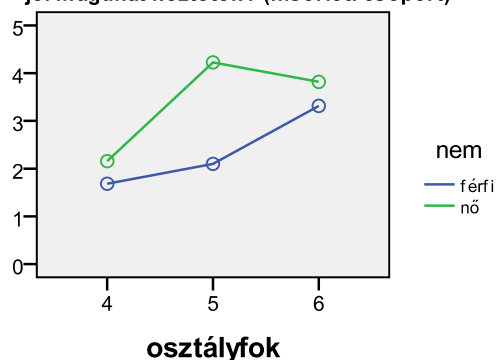
A tanárnő segítségére kérdező tételnél a kontroll csoport esetében szignifikáns hatást találtunk a nemre ($F=4,504$, $p<0,05$); az osztályfokra ($F=1,339$, $p=0,265$) és a két tényező interakciójára nem találtunk ilyen hatást ($F=0,419$, $p=0,659$). A kísérleti csoport esetében sem a nemnek ($F=1,803$, $p=0,181$), sem az osztályfoknak ($F=0,203$, $p=0,816$), sem a kettő interakciójának nincs jelentős hatása ($F=0,392$, $p=0,676$).

Ha vannak, véleményed szerint, kik nem érzik igazán jól magukat köztetek? (kontroll csoport)



78. ábra

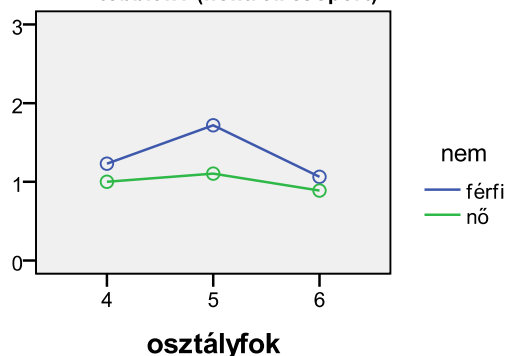
Ha vannak, véleményed szerint, kik nem érzik igazán jól magukat köztetek? (kísérleti csoport)



79. ábra

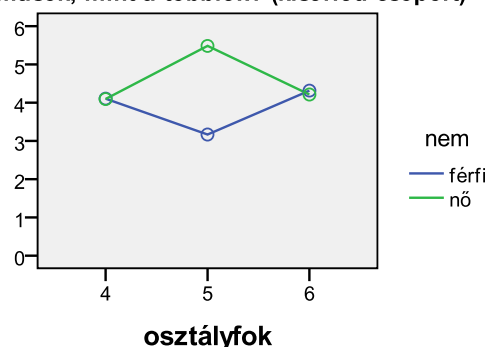
Az osztályban magukat nem jól érzőkre kérdező tételnél a kontroll csoport esetében tendenciaszerű hatást találtunk a nemre ($F=3,007$, $p<0,1$); az osztályfokra ($F=0,285$, $p=0,752$) és a két tényező interakciójára nem találtunk ilyen hatást ($F=0,568$, $p=0,568$). A kísérleti csoport esetében viszont szignifikáns különbséget találtunk a nemre ($F=4,673$, $p<0,05$) és az osztályfokra ($F=4,458$, $p<0,05$), a kettő interakciójára viszont nem ($F=1,253$, $p=0,288$). Ismét azt az eredményt kaptuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos lányok kevésbé érzik jól magukat az osztályban a fiúkhoz képest (a nem fogyatékos csoportnál inkább a fiúkra gondolnak ennél a kérdésnél) és a többiek szerint jelentős a különbség a 4. és az 5. osztály között, 6. osztályra ez mérséklődik.

Kik azok az osztályban, akik valamiben mások, mint a többiek? (kontroll csoport)



80. ábra

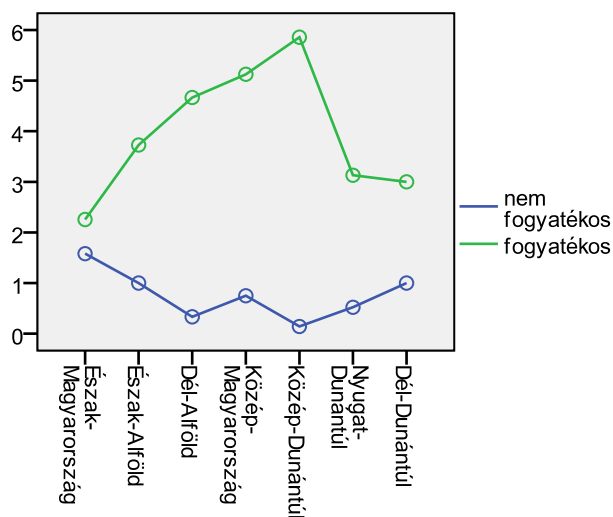
Kik azok az osztályban, akik valamiben mások, mint a többiek? (kísérleti csoport)



81. ábra

Ennek a faktornak az utolsó kérdésében egyetlen egy tényező kapcsán sem találtunk szignifikáns hatást (kontroll csoport: nem $F=2,558$, $p=0,111$; osztályfok $F=1,41$, $p=0,247$; interakció $F=0,41$, $p=0,665$; kísérleti csoport: nem $F=1,806$, $p=0,181$; osztályfok $F=0,061$, $p=0,941$; interakció $F=2,016$, $p=0,136$).

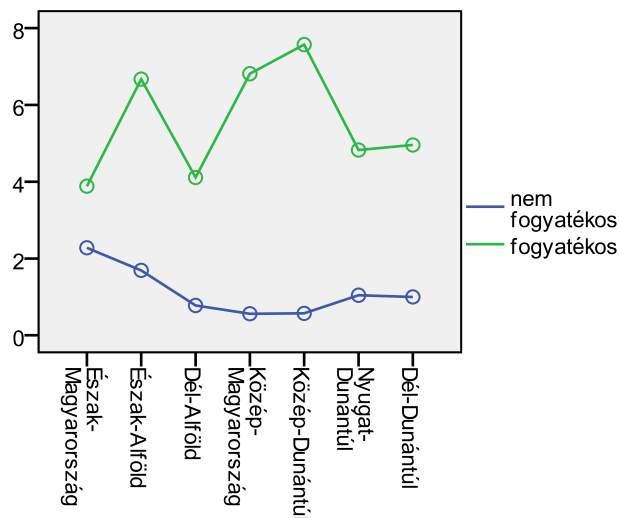
Régiók összehasonlításakor azt látjuk, hogy három kérdés esetében nincs jelentős különbség annak függvényében, hogy melyik régióból érkezett a válasz (egyedül: $F=0,672$, $p=0,672$; csendes: $F=0,899$; $p=0,495$; nem érzik jól magukat: $F=0,846$, $p=0,535$). A barátkeresésre vonatkozó kérdésnél a régióknak önmagában nincs ($F=0,759$, $p=0,603$), viszont a fogyatékos és régiók interakciójának van szignifikáns hatása ($F=2,5$, $p<0,05$):



82. ábra: A barátkeresésre vonatkozó kérdés régiók szerint

Önmagában a régiók vagy a fogyatékos ténye nem magyarázza az eredményeket, a kettő interakciójának van jelentősége. Megállapítható, hogy vannak olyan régiók, ahol a fogyatékos ténye nem meghatározó, inkább maga a régió fontos (például: Észak-Magyarország). Ehhez képest van olyan régió is, ahol a fogyatékos ténye inkább

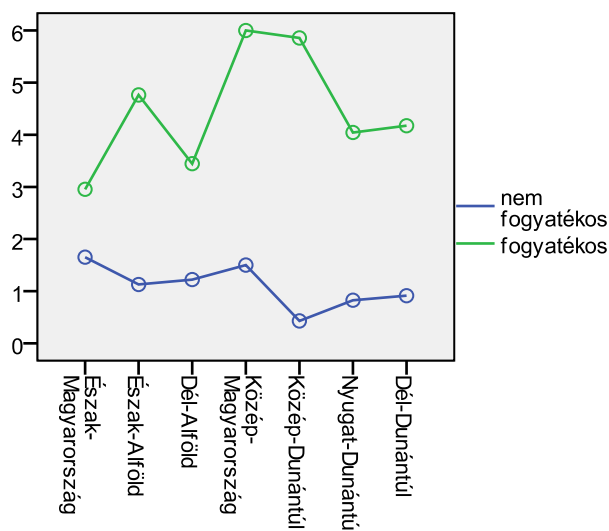
meghatározó (például: Közép-Dunántúlon vagy Dél-Alföldön). Vagyis ez azt jelenti, hogy ez utóbbi két régióban a barátkeresés egyik szempontja az, hogy ne legyen fogyatékos a személynek, míg Észak-Magyarországon ennek a szempontnak nincs jelentősége. Fontos kiemelni azt is, hogy ez utóbbi két régió esetében nagyon kicsi elemszámról beszélhetünk. Hasonló eredményt kaptunk a tanárő segítségére vonatkozó kérdésnél:



83. ábra: A tanárő segítségére vonatkozó kérdés régiók szerint

Ennél a kérdésnél a régiókra csak tendenciát találtunk ($F=1,81$, $p<0,1$), a régiók és a fogyatékoság tényezőjének interakciójára viszont ismét erős szignifikáns hatást ($F=3,181$, $p<0,05$).

A mások mint a többiek kérdésnél ismét az interakció magyarázza meg a különbségeket:



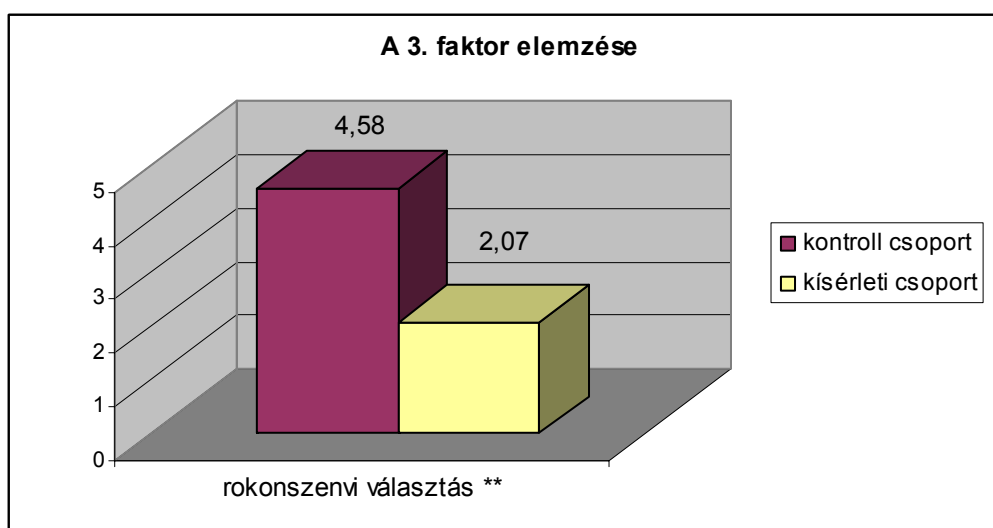
84. ábra: A mások mint a többiek kérdés régiók szerint

Önmagában a régióknak nincs szerepe a kérdésre kapott válaszokban ($F=1,325$, $p=0,245$), a régiók és a fogyatékoság tényének interakciója viszont jelentősen meghatározó ($F=2,325$, $p<0,05$).

5.2.3

3. faktor elemzése

Ebbe a faktorba kerültek a rokonszenvi választások. A négy kérdésre kapott eredményeket egyben fogom bemutatni és kezelni, a szociometriai vizsgálatok szokásos feldolgozását követve. Az egyszempontos varianciaanalízis eredményeit foglalja össze a 85. ábra:

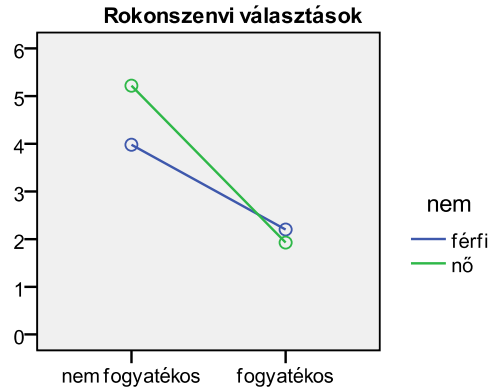


85. ábra: A 3. faktor elemzése

Jelölés: +: $p<0,10$; *: $p<0,05$, **: $p<0,01$

Szignifikánsan kevesebb választást kaptak az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek, mint a kontroll csoportba tartozó tanulók ($F=72,318$, $p<0,001$). Ehhez hasonló eredményeket kapott Pijl, Frostad (2010), akik azt találták, hogy a fogyatékos gyermekek kevésbé elfogadottak, mint a nem fogyatékos gyermekek az osztályban, vagyis jelentősen kevesebb rokonszenvi választást kaptak a szociometria során.

Kétszempontos varianciaanalízis segítségével azt elemeztük, hogy a fentebb ismertetett eredményeket a nem miként befolyásolta a mintánkban.

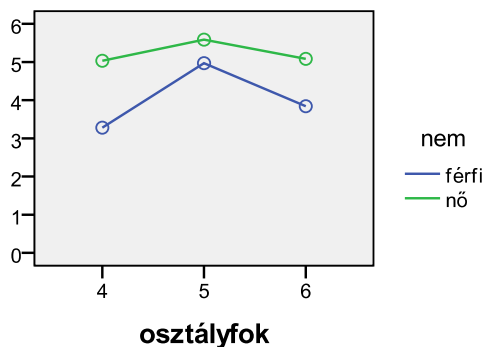


86. ábra

A rokonszenvi választások esetében azt látjuk, hogy a nemnek nincs szignifikáns hatása ($F=2,709$, $p=0,101$), viszont a fogyatékoság tényének ($F=75,051$, $p<0,001$) és a két tényező együttesének már van ($F=6,684$, $p<0,05$), ez utóbbi az ábrán is jól látható, hiszen az egyenesek metszik egymást. A kísérleti csoport lányai kevesebb rokonszenvi választást kaptak mind a kontroll lányokhoz, mind pedig a kísérleti fiúkhoz képest.

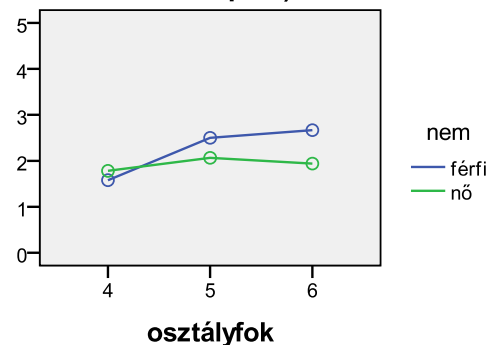
A következő ábrákon (87 – 88. ábra) a kontroll és a kísérleti csoport eredményei az osztályfok és a nem tükrében láthatók, módszerként kétszemponos varianciaanalízist használtunk.

Rokonszenvi választások (kontroll csoport)



87. ábra

Rokonszenvi választások (kísérleti csoport)

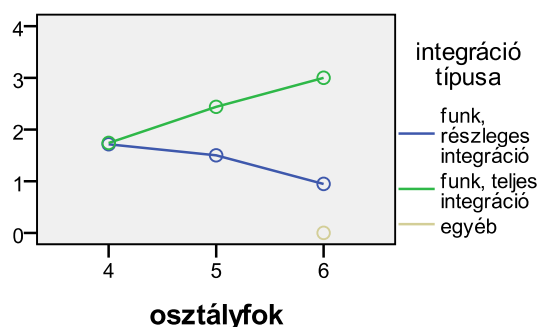


88. ábra

A kontroll csoport esetében a nemnél találtunk szignifikáns hatást ($F=7,08$, $p<0,01$), az osztályfok ($F=2,124$, $p=0,122$) és a kettő tényező interakciójánál nem ($F=0,516$, $p=0,598$). A kísérleti csoport esetében egyik tényezőnél sem mutatkozott szignifikáns különbség (nem: $F=0,742$, $p=0,39$; osztályfok: $F=1,257$, $p=0,287$, interakció: $F=0,573$, $p=0,565$).

Szintén kétszemponos varianciaanalízissel néztük meg az integráció típusának hatását és az osztályfok hatását a rokonszenvi választások alakulására az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetében.

Rokonszenvi választások az integráció típusának és az osztályfoknak a függvényében

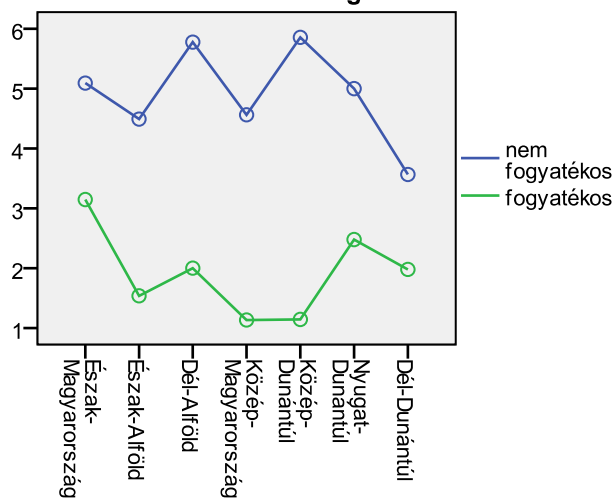


89. ábra

Az eredmények azt mutatják, hogy az integráció típusának van szignifikáns hatása a rokonszenvi választásokra ($F=3,088$, $p<0,05$), az osztályfoknak nincs ($F=0,143$, $p=0,867$) és az integráció típusának és az osztályfok interakciójának sincs jelentős hatása ($F=1,935$, $p=0,148$). Vagyis teljes integrációban az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szignifikánsan több rokonszenvi választást kaptak, mint azok a diákok, aki részleges integrációban tanulnak.

A rokonszenvi választások alakulása az egyes régiókban:

Rokonszenvi választások a régiók tükrében



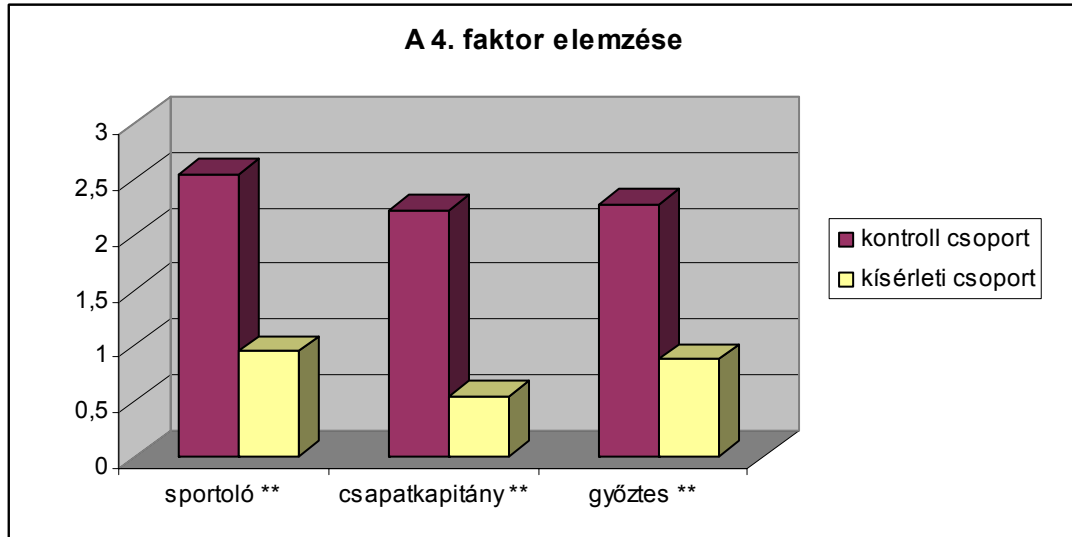
90. ábra

Rokonszenvi választások esetében a fogyatékoság tényének jelentős a hatása ($F=61,204$, $p<0,001$), a régióknak szintén ($F=2,238$, $p<0,05$), a két tényező interakciója viszont nem jelentős ($F=1,238$, $p=0,286$). Egyszempontos varianciaanalízis módszerével azt látjuk, hogy Észak-Magyarországon (átlag: 3,15) az integrált tanulók szignifikánsan több választást kaptak, mint Észak-Alföldön (átlag: 1,54, $F=1,609$, $p<0,05$), Közép-Magyarországon (átlag: 1,13, $F=2,013$, $p<0,05$), és Dél-Dunántúlon (átlag: 1,98, $F=1,168$, $p<0,05$).

5.2.4

4. faktor elemzése

Ebbe a faktorba kerültek a versengéssel kapcsolatos kérdések. Az egyszempontos varianciaanalízis eredményeit foglalja össze a 91. ábra:

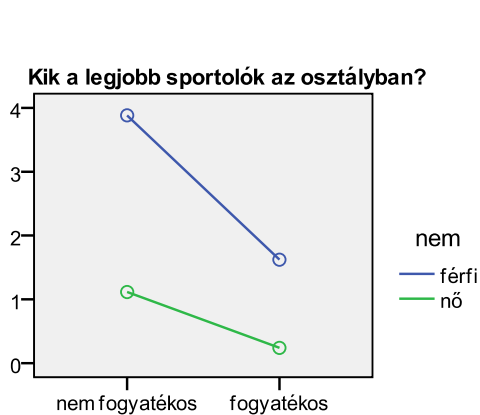


91. ábra: A 4. faktor elemzése

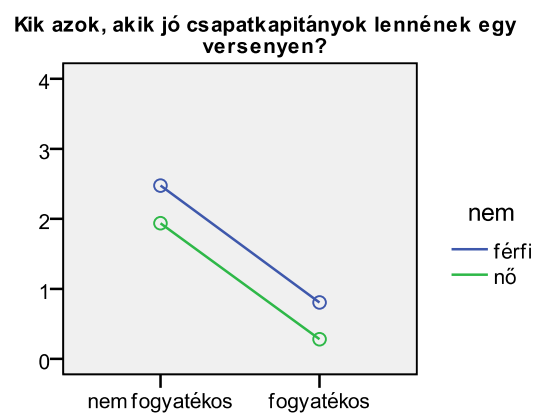
Jelölés: +: $p < 0.10$; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

Mind a három kérdésben a kontroll csoport tagjait szignifikánsan ($p < 0,001$) többet választották az osztálytársak, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat (sportoló: $F=21,121$, $p < 0,001$; csapatkapitány: $F=62,545$, $p < 0,001$; győztes: $F=38,284$, $p < 0,001$).

Kétszempontos varianciaanalízis segítségével azt elemeztük, hogy a fentebb ismertetett eredményeket a nem miként befolyásolta a mintánkban. Ezek olyan kérdések voltak, amelyekre mind a kontroll, mind a kísérleti csoport esetében főleg leginkább fiúkra esett a társak választása.



92. ábra

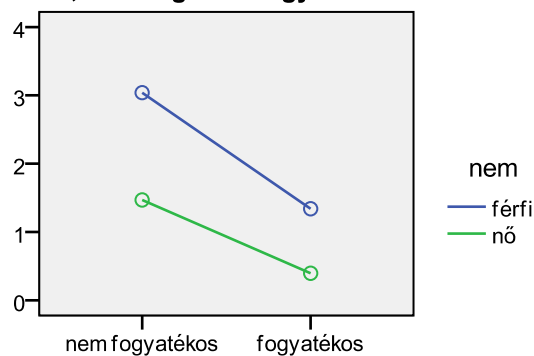


93. ábra

A Kik a legjobb sportolók kérdésre kapott válaszok azt mutatják, hogy szignifikáns hatása van mind a nemnek ($F=39,605$, $p<0,001$), mind a fogyatékosnak ($F=22,624$, $p<0,001$) mind pedig a kettő interakciójának ($F=4,423$, $p<0,05$).

A csapatkapitánysággal kapcsolatos kérdésnél azt találtuk, hogy a nemnek ($F=6,448$, $p<0,05$) és a fogyatékoság tényének van szignifikáns hatása ($F=63,151$, $p<0,001$), viszont a kettő interakciójának nincs ($F=0,001$, $p=0,974$), ez utóbbi a fenti ábrán jól látható, az egyenesek párhuzamosak egymással.

Kik azok, akik leginkább győzni szeretnének?

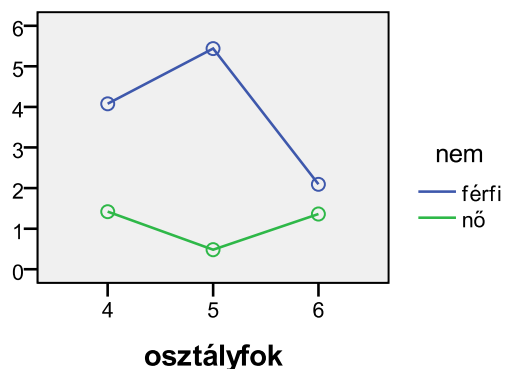


94. ábra

A győzni akarásra vonatkozó kérdésnél hasonló eredményeket kaptunk, mint a csapatkapitánysággal kapcsolatban. A nemnek ($F=33,591$, $p<0,001$) és a fogyatékoság tényének van szignifikáns hatása ($F=40,836$, $p<0,001$), viszont a kettő interakciójának nincs ($F=2,083$, $p=0,15$).

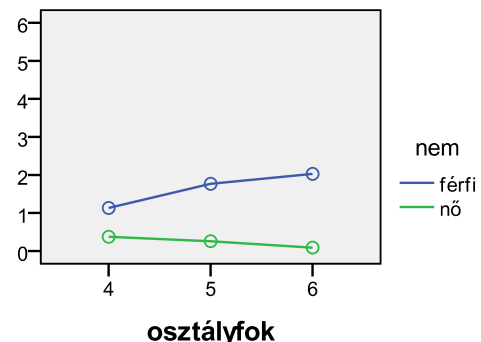
A következő ábrákon (95 – 96. ábra) a kontroll és a kísérleti csoport eredményei az osztályfok és a nem tükrében láthatók, módszerként kétszemponos varianciaanalízist használtunk.

Kik a legjobb sportolók az osztályban? (kontroll csoport)



95. ábra

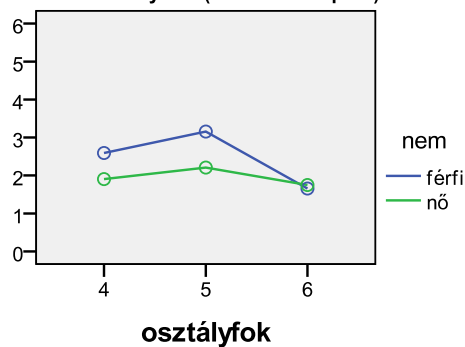
Kik a legjobb sportolók az osztályban? (kísérleti csoport)



96. ábra

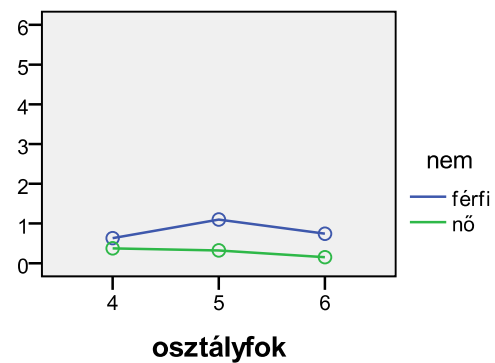
A kontroll csoport esetében a sportolásra vonatkozó kérdésnél a nemre szignifikáns hatást kaptunk ($F=24,956$, $p<0,001$), az osztályfokra nem ($F=1,876$, $p=0,156$), a két tényező interakciójára ismét jelentős a hatás ($F=4,678$, $p<0,01$). A kísérleti csoport esetében csak a nemre találtunk ilyen szignifikáns hatást ($F=17,106$, $p<0,001$), az osztályfokra ($F=0,327$, $p=0,721$) és a két tényező interakciójára nem ($F=1,082$, $p=0,341$). A két csoport között a különbséget az okozza, hogy a nem enyhén értelmi fogyatékos fiúkat a 6. osztályban sokkal kevesebben választották ebben a kérdésben, mint 4. vagy 5. osztályban.

Kik azok, akik jó csapatkapitányok lennének egy versenyen? (kontroll csoport)



97. ábra

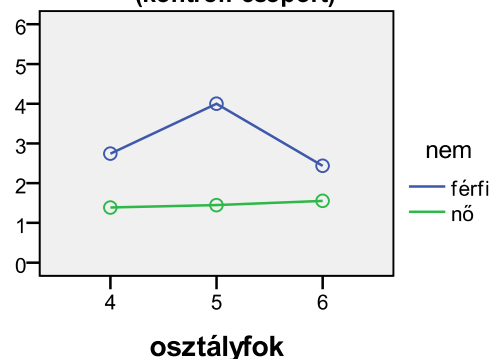
Kik azok, akik jó csapatkapitányok lennének egy versenyen? (kísérleti csoport)



98. ábra

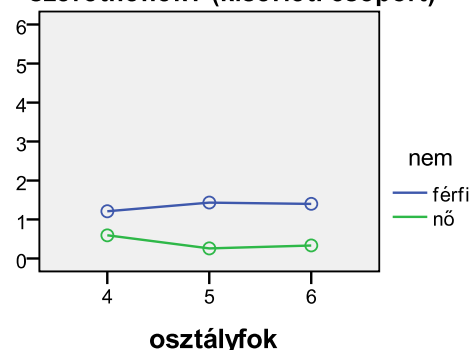
A kontroll csoport esetében a csapatkapitány kiválasztására vonatkozó kérdésnél egyik tényezőre sem találtunk szignifikáns hatást (nem: $F=1,801$, $p=0,181$; osztályfok: $F=2,143$, $p=0,12$; interakció: $F=0,667$, $p=0,514$). A kísérleti csoport esetében csak a nemre találtunk ilyen hatást ($F=10,195$, $p<0,01$), az osztályfokra ($F=0,862$, $p=0,424$) és az interakcióra viszont nem ($F=0,806$, $p=0,448$).

Kik azok, akik leginkább győzni szeretnének? (kontroll csoport)



99. ábra

Kik azok, akik leginkább győzni szeretnének? (kísérleti csoport)



100. ábra

Ebben a faktorban az utolsó kérdésnél mindkét csoport esetében csak nemi hatást találtunk (kontroll: $F=17,949$, $p<0,001$; kísérleti: $F=19,556$, $p<0,001$) az osztályfok (kontroll: $F=1,456$,

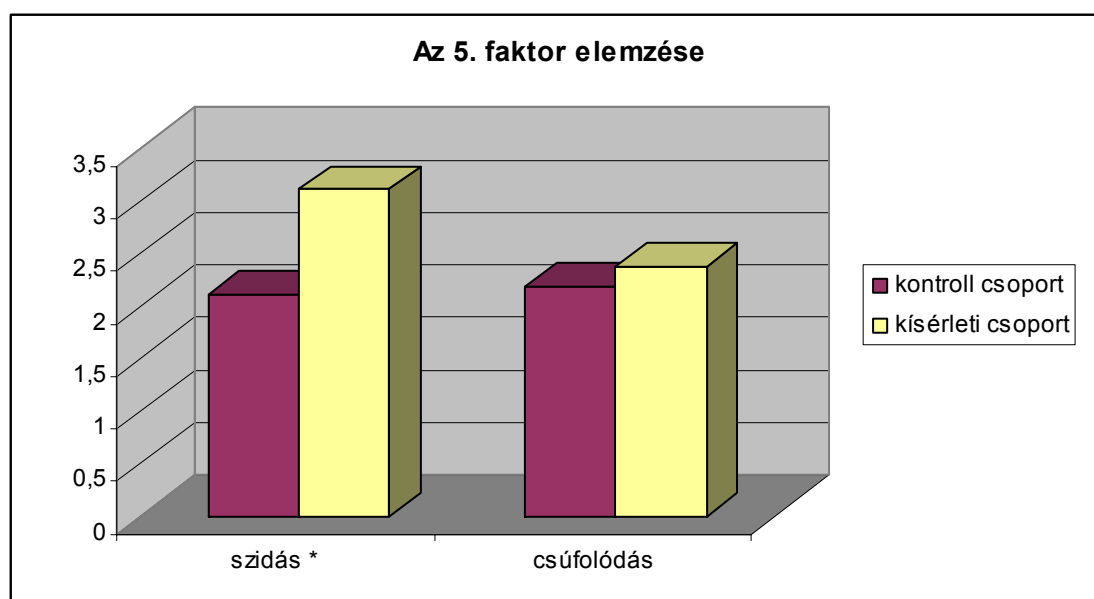
$p=0,236$; kísérleti: $F=0,023$, $p=0,977$) és az interakció jelenléte nem jelentős ennél a kérdésnél (kontroll: $F=1,677$; $p=0,19$; kísérleti: $F=0,638$, $p=0,529$).

Ennél a faktornál a régiók esetében nem találtunk jelentős hatást (sportolók: $F=0,275$, $p=0,948$; csapatkapitányok: $F=0,879$, $p=0,51$; győztesek: $F=1,365$, $p=0,228$).

5.2.5

5. faktor elemzése

Ebbe a faktorba kerültek a verbális agresszióval kapcsolatos kérdések. Az egyszempontos varianciaanalízis eredményeit foglalja össze a 101. ábra:



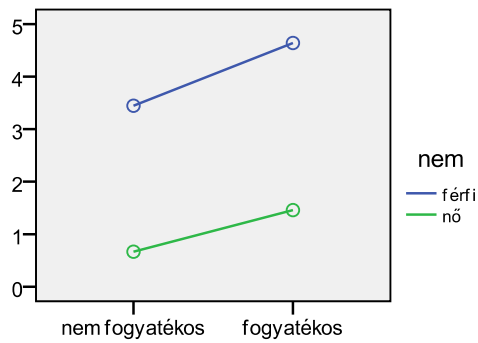
101. ábra: Az 5. faktor elemzése

Jelölés: +: $p<0.10$; *: $p<0.05$, **: $p<0.01$

A kérdéssorban egyetlen olyan kérdés volt, ahol nem találtunk szignifikáns különbséget valamelyik csoport javára, és ez a csúfolódásra rákérdező elem volt. Ezek szerint az integrált gyermekek ugyanannyira csúfolódnak, mint az osztály többi tagja, nem többet és nem kevesebbet ($F=0,321$, $p=0,571$). A tanárnő gyakori szidására vonatkozó kérdésnél már ismét kapunk szignifikáns különbséget, vagyis az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket többször megszidják az osztálytársaik szerint, mint a kontroll csoportba tartozó tanulókat. ($F=6,107$, $p<0,05$).

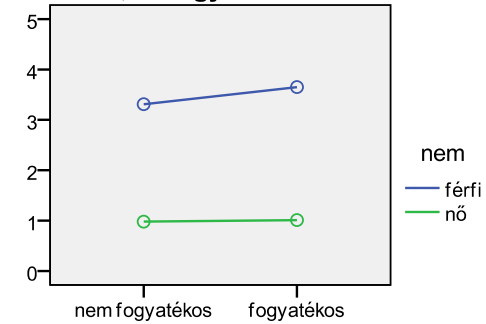
Kétszempontos varianciaanalízis segítségével azt elemeztük, hogy a fentebb ismertetett eredményeket a nem miként befolyásolta a mintánkban.

Kik azok, akiket a tanító néni gyakran megszid valamiért?



102. ábra

Kik azok, akik gyakran csúfolódnak?



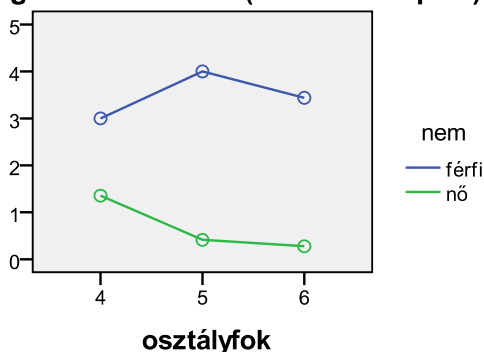
103. ábra

A szidással kapcsolatban találtunk nemi különbségeket ($F=62,539$, $p<0,001$) és ahogy fentebb is említettük van a fogyatékoság tényéhez kapcsolható szignifikáns hatás ($F=6,937$, $p<0,01$), a két tényező interakciójánál ilyen nem találtunk ($F=0,285$, $p=0,594$), ez utóbbi a fenti ábrán jól látható, az egyenesek párhuzamosak egymással. A tanító inkább fiúkat szid meg az osztályban mind a fogyatékos, mind a nem fogyatékos gyermekek közül.

A csúfolódásra vonatkozó kérdéskor csak nemi különbségeket találtunk ($F=62,64$, $p<0,001$), a fogyatékoságra ($F=0,349$, $p=0,555$) és a két tényező interakciójára nem ($F=0,241$, $p=0,624$), ez utóbbi a fenti ábrán jól látható, az egyenesek párhuzamosak egymással. Vagyis csúfolódnak inkább a fiúk szoktak, a lányok - tartozzanak bármelyik csoportba is – kevésbé.

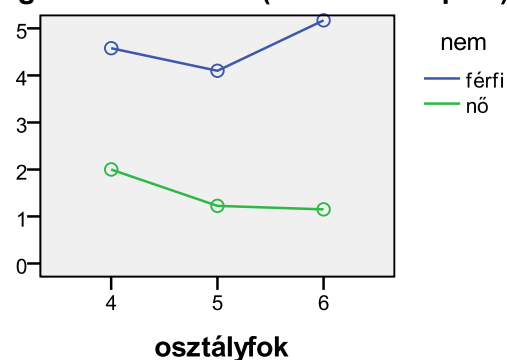
A következő ábrákon (104 – 105. ábra) a kontroll és a kísérleti csoport eredményei az osztályfok és a nem tükrében láthatók, módszerként kétszemponos varianciaanalízist használtunk.

Kik azok, akiket a tanító néni gyakran megszid valamiért? (kontroll csoport)



104. ábra

Kik azok, akiket a tanító néni gyakran megszid valamiért? (kísérleti csoport)

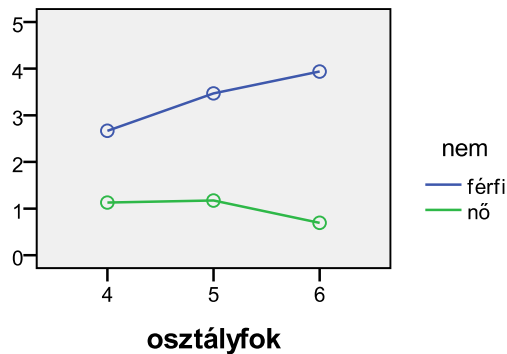


105. ábra

Továbblemezve a kapott adatok, azt látjuk, hogy továbbra is a nemnek van jelentős hatása erre a kérdésre mind a kontroll csoport ($F=31,94$, $p<0,001$), mind pedig a kísérleti csoport

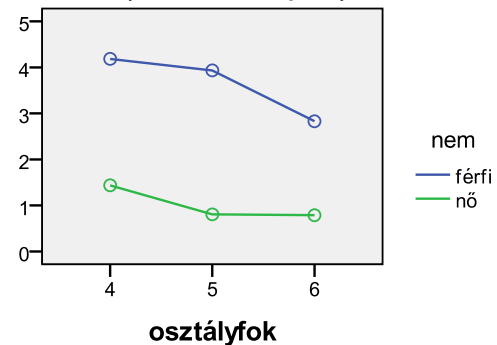
($F=30,085$, $p<0,001$) esetében. Az osztályfokra (kontroll: $F=0,206$, $p=0,814$; kísérleti: $F=0,426$, $p=0,654$) és a két tényező interakciójára nem találtunk ilyen összefüggést (kontroll: $F=1,432$, $p=0,241$; kísérleti: $F=0,6$, $p=0,55$).

**Kik azok, akik gyakran csúfolódnak?
(kontroll csoport)**



106. ábra

**Kik azok, akik gyakran csúfolódnak?
(kísérleti csoport)**



107. ábra

A csúfolódással kapcsolatban hasonló eredményt kaptunk, mint a faktorba tartozó másik kérdésnél. A nemnek van jelentős hatása erre a kérdésre mind a kontroll csoport ($F=25,893$, $p<0,001$), mind pedig a kísérleti csoport ($F=38,194$, $p<0,001$) esetében. Az osztályfokra (kontroll: $F=0,375$, $p=0,688$; kísérleti: $F=1,924$, $p=0,149$) és a két tényező interakciójára nem találtunk ilyen összefüggést (kontroll: $F=1,178$, $p=0,31$; kísérleti: $F=0,549$, $p=0,578$).

Ennél a faktornál a régiók esetében nem találtunk jelentős hatást (szidás: $F=1,807$, $p=0,097$; csúfolódás: $F=1,639$, $p=0,135$).

5.3 A pedagógusok és a gyógypedagógusok azonos kérdéseinek elemzése

Az elemzés során a mintából kiszűrtem azokat a pedagógusokat és gyógypedagógusokat, akik több gyermeket is tanítanak, így eredményeik a mintában többször megjelentek volna.

Mindkét pedagógus csoportnál szerepelt egy kérdés, amely az integrált nevelés-oktatás előnyeire és hátrányaira kérdezett rá mind az ép fejlődésű, mind pedig az integrált gyermekek szempontjából. A válaszok bemutatása során a főcsoportokat szeretném részletezni (a két pedagóguscsoport együtt kerül bemutatásra).

A következőkben szeretném összefoglalni az integráció előnyeit a nem integrált gyermekek szempontjából:

AZ INTEGRÁCIÓ ELŐNYEI AZ ÉP FEJLŐDÉSŰ GYERMEKEK SZEMPONTJÁBÓL	%
1. ATTITÚD A KÜLÖNBÖZŐSÉG IRÁNT <ul style="list-style-type: none"> • másság megtanulása • kultúrák megismerése • elfogadás • másság kezelése • tolerancia • nyitottság 	64%
2. EMPÁTIA ÉS SEGÍTÉS <ul style="list-style-type: none"> • segítőkészség • türelem • szociális készségek fejlődése • alkalmazkodás 	51%
3. EGYÜTTMŰKÖDÉS	16%
4. SZEMÉLYISÉG GAZDAGODÁSA <ul style="list-style-type: none"> • önállóság • sikerélmények • kreativitás erősítése 	5%
5. CSOPORTÉLMÉNY <ul style="list-style-type: none"> • együtt van mindig az osztály • közösség fejlesztése 	3%
6. NINCS	3%
7. BARÁTSÁGOK KIALAKULÁSA	1%
8. ISMÉTLÉS	1%
9. DIFFERENCIÁLT MUNKA	1%
10. TUDÁS TOVÁBBADÁSA	1%

19. táblázat: Az integráció előnyei az ép fejlődésű gyermekek szempontjából

Most nézzük meg ugyanezt az integrált gyermekek szemszögéből:

AZ INTEGRÁCIÓ ELŐNYEI AZ INTEGRÁLT GYERMEKEK SZEMPONTJÁBÓL	%
1. CSOPORTÉLMÉNY <ul style="list-style-type: none"> • beilleszkedés • közös élmények • nem érzik magukat kirekesztve 	36%
2. FEJLESZTŐ KÖRNYEZET <ul style="list-style-type: none"> • tanul a többiektől • szabálytanulás • gyorsabb fejlődés • személyre szabott fejlesztési lehetőségek • több ismeret • ingergazdag környezet 	32%

3. SZEMÉLYISÉG GAZDAGODÁSA	17%
<ul style="list-style-type: none"> • pozitív pszichés fejlődés • önbizalom fejlődése • sikerélmények, talpraesettség 	
4. HOSSZÚTÁVÚ INTEGRÁCIÓ	17%
<ul style="list-style-type: none"> • nagyobb esély az önálló életre • életszerűbb környezet 	
5. ÖNELFOGADÁS	11%
6. EGYÜTTMŰKÖDÉS	8%
7. SEGÍTSÉG ELFOGADÁSA	4%
8. BARÁTSÁGOK KIALAKULÁSA	3%
9. KEVESEBB UTAZÁS	3%
10. NINCS	3%

20. táblázat: Az integráció előnyei az integrált gyermekek szempontjából

Az eredményekre khi-négyzet próbát alkalmazva, azt találtuk, hogy az előnyök esetében több tényező között is fennáll együttjárás:

- a fejlesztő környezet és a csoportélmény között (Pearson khi-négyzet: 3,49, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns), eszerint amennyiben egy (gyógy)pedagógus a csoportélményt, mint előnyt választotta, inkább nem jelölte a fejlesztő környezet hatását. Ebben az értelemben a (gyógy)pedagógusok elválasztották az elsősorban szociális képességekre gyakorolt hatásokat (csoportélmény) a kognitív képességekre gyakorolt hatásoktól (fejlesztő környezet).
- a hosszútávú integráció és a csoportélmény között (Pearson khi-négyzet: 3,586, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns). Az a (gyógy)pedagógus aki nem választotta a csoportélményt, az a hosszútávú pozitív hatását sem jelölte az integrációnak.

A kereszt táblák a 8. mellékletben találhatóak meg.

Mindkét csoport esetében választották azt a pedagógusok és a gyógypedagógusok is, hogy nincs előnye az integrációnak. További négy esetben ugyanazokat a fő kategóriákat tudtuk megalkotni. Ezek szerint a csoportélmény, az együttműködés, a barátságok kialakulása és a személyiség gazdagodása minden gyermeknél megfigyelhető. Kiemelendő, hogy a nem fogyatékos gyermekek segítséget és empátiát tanulhatnak, míg az integrált diákok megtapasztalhatják a segítség elfogadását. A többség számára pedagógiai szempontból előnynek tartják a (gyógy)pedagógusok az ismétlést, a differenciált munka megvalósulását, valamint a tudás átadásának lehetőségét. Az integrált gyermekeknél a fejlesztő környezetet emelik ki ebből a szempontból. A gyermekek attitűdje változhat a különbözőségek iránt és itt nemcsak a fogyatékos csoportokra vonatkoztatva gondolják ezt a megkérdezettek. Az integrált gyermekeknél kiemelik az önel fogadás fontosságát. Ez utóbbi csoportnál előnynek jelölik meg a kevesebb utazást, ami az integráció mozgatórugói közül az első volt a

kialakulása során, valamint néhány pedagógus hosszabb távra is kitekint és megemlíti a később társadalmi integráció megvalósulását.

Nemzetközi vizsgálatban a pedagógusok a szociális képességekkel kapcsolatos előnyöket emelték ki főleg (a tanulással kapcsolatosan csak nagyon kis százalékban jelentek meg). A fogyatékos diákoknál a szociális modell szerepe lett fontos, míg a nem fogyatékos tanulók esetében a megértést, a törődést és a toleranciát emelték ki a megkérdezettek (Anderson és mtsai, 2007).

Ugyanezen kérdés másik része a hátrányokat próbálta meg feltárni. Nézzük erre milyen típusú válaszok érkeztek az ép fejlődésű gyermekek oldaláról:

AZ INTEGRÁCIÓ HÁTRÁNYAI AZ ÉP FEJLŐDÉSŰ GYERMEKEK SZEMPONTJÁBÓL	%
1. NINCS RÁ ELÉG FIGYELEM • energia- és figyelem-megosztás	43%
2. LASSÚSÁG • zavarják a tanulásukat • időt vesz el a többség fejlesztésétől	15%
3. TEHETSÉGGONDOZÁS HIÁNYA	11%
4. ATTITÚD PROBLÉMÁK • nem tudnak helyzeteket elfogadni • másság elfogadása nehéz	11%
5. NINCS	10%
6. MAGATARTÁSI PROBLÉMÁK	9%
7. KONFLIKTUSOK, VITÁK	4%

21. táblázat: Az integráció hátrányai az ép fejlődésű gyermekek szempontjából

Az integrált gyermekek szempontjából a következő hátrányokra hívták fel a figyelmet a megkérdezettek:

AZ INTEGRÁCIÓ HÁTRÁNYAI AZ INTEGRÁLT GYERMEKEK SZEMPONTJÁBÓL	%
1. NINCS RÁ ELÉG FIGYELEM	27%
2. MAGÁNY	21%
3. KUDARCÉLMÉNY	20%
4. ÖNBIZALMA NEM FEJLŐDIK	16%
5. CSÖKKENT TELJESÍTMÉNY	12%
6. NINCS	9%
7. TÁRGYI TÉNYEZŐK • nagy osztálylétszám	8%
8. LASSÚSÁG • kisebb mértékű fejlődés • lassúbb tempó • időhiány	4%
9. KONFLIKTUSOK, VITÁK	4%

22. táblázat: Az integráció hátrányai az integrált gyermekek szempontjából

Az jól látszik, hogy az integrált gyermekek szemszögéből többféle hátrányt jeleztek a válaszolók, mint a nem integrált gyermekek oldaláról. Mindkét esetben szintén voltak olyan kollégák, akik a nincs hátrányt választották. Amennyiben tényleg differenciáltan szervezik meg a tanulást az osztályban a nem fogyatékos gyermekeknél megjelenő érvek, mint lassúság, figyelemmegosztás, valamint tehetséggondozás, nem jelenthet tényleges hátrányt. Hiszen a differenciált munkaszervezésbe bele kellene, hogy férjen az a lehetőség, hogy a lassabb gyermekek kevesebb, míg a gyorsabb gyermekek több és minőségileg is más feladatot kapjanak. A magatartási problémák, valamint a konfliktusok, viták esetében kérdés, hogy ezek mennyiben az integráció létének köszönhetőek, vagy a pedagógiai munkában egyébként is megjelenő nehezen kezelhető helyzetek, amelyeknek a megoldására a pedagógusok eszköztárában kevés eszköz, módszer található. Amennyire előny is lehet az attitűd megváltozása, annyiban nehézséget is jelenthet, hiszen jelzik a (gyógy)pedagógusok azt, hogy nehéz a gyermekek számára a másság elfogadása. Ebben hatalmas szerepet kell, hogy játsszon a pedagógus személyisége, elfogadó attitűdje.

Az integrált gyermekeknél is megjelennek azok a hátrányok, amelyek pedagógiai munkaszervezéssel kapcsolatosak (lassúság, figyelem kérdése). A csökkent teljesítmény szintén érdekes, hiszen a legtöbb vizsgált gyermek eltérő tanterv szerint halad, tehát a követelményeik is egészen mások, mint a többi gyermeknek. Ezért is érdekes, hogy a lemaradást problémaként éli meg a (gyógy)pedagógus. Ezzel összefügg a kudarcélmény és az önértékelés fejlődése, amelyet nyilván az okoz, hogy látja a gyermek a teljesítménybeli különbségeket. A szociális integráció nem megvalósulásáról szólnak a (gyógy)pedagógusok, amikor a kiközösítést és a magányt említik. Sajnos tárgyi tényezők is negatívan hathatnak az integráció sikerességére, ilyen a mindkét pedagóguscsoport megítélése szerint a túl nagy osztálylétszám.

Nemzetközi vizsgálatban a pedagógusok négy kategóriába számoltak be hátrányról: a pedagógus időhiánya, a nem fogyatékos gyermekekre szánható idő rövidege, viselkedési problémák az osztályban, a tanulással kapcsolatos hátrányok (Anderson és mtsai, 2007).

A 25. kérdés során 0-100 közötti skálán kellett a pedagógusoknak általában megítélni az integráció sikerességét. A 23. táblázat ezeket az eredményeket mutatja:

	N	min.	max.	átlag	szórás
integráció sikere	104	0	100	57,86	22,387

23. táblázat: Az integráció sikere általában a pedagógusok véleménye szerint

Az látható, hogy a pedagógusok átlagban 58%-os sikerességet látnak az integrációban. Ez az átlag csak kicsivel van feljebb az 50%-nál. Az is leolvasható, hogy volt olyan pedagógus, aki

0-t választott és volt olyan, aki 100%-os sikert lát az integrációban. A minta nagy rész valahol 38 és 78 között jelölt.

Régiók szerint elemezve a pedagógusi válaszokat, egyszempontos varianciaanalízis módszerével szignifikáns különbséget találtunk a régiók vonatkozásában ($F= 3,056$, $p<0,05$). Észak-Magyarországon (átlag: 43,61) a pedagógusok szignifikánsan kevésbé tartják sikeresnek az integrációt, mint Észak-Alföldön (átlag: 61,29, $F=17,675$, $p<0,05$), Közép-Magyarországon (átlag: 73,5, $F=29,889$, $p<0,05$), Nyugat-Dunántúlon (átlag: 60, $F=16,389$, $p<0,05$) és Dél-Dunántúlon (átlag: 63,08, $F=19,466$, $p<0,05$). Közép-Magyarországról (átlag: 73,5) válaszoló pedagógusok szignifikánsan jobbnak tartják az integráció sikerét, mint a Dél-Alföldről (átlag: 46, $F= 27,5$, $p<0,05$) vagy Közép-Dunántúlról (átlag: 46,33, $F=27,167$, $p<0,05$) válaszolók.

A gyógypedagógusoknak a 15. kérdés során 0-100 közötti skálán kellett általában megítélni az integráció sikerességét. A 24. táblázat ezeket az eredményeket mutatja:

	N	min.	max.	átlag	szórás
integráció sikere	63	20	100	68,25	18,342

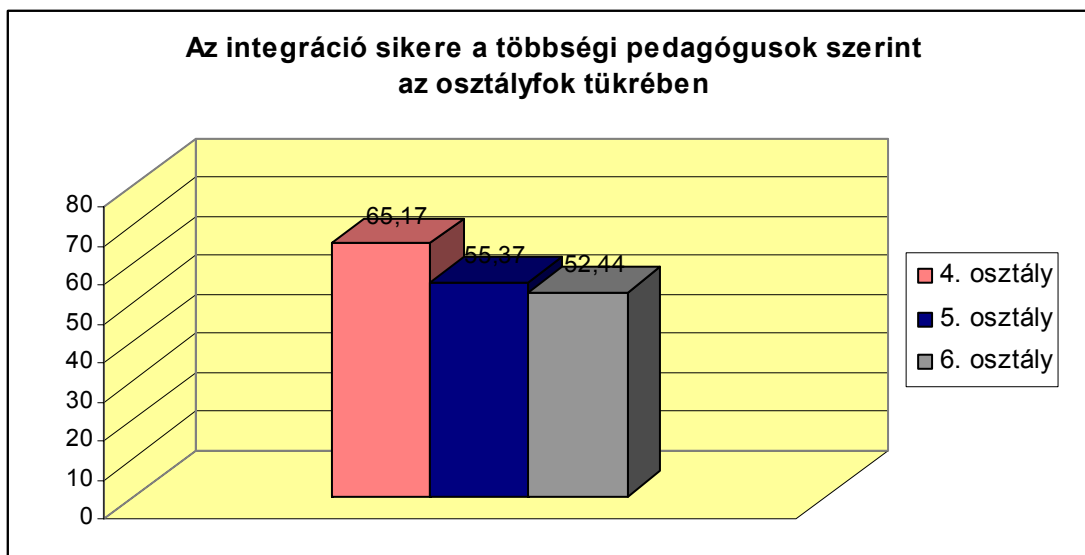
24. táblázat: Az integráció sikere általában a gyógypedagógusok megítélése alapján

A gyógypedagógusok közül az integráció általános sikerességére a legrosszabb válasz a 20% volt, a legjobb pedig a 100%-os választás. A 63 válaszoló gyógypedagógus átlagban 68%-ban tartja sikeresnek az integrációt. Ez majd 10%-kal jobb, mint a pedagógusok megítélése. A minta nagyjából 50 és 85 közötti értéket választott, ami azt jelenti, hogy sokan 50%-osnál sikeresebbnek ítélték meg az integrációt általában.

Összehasonlítva a pedagógusok és a gyógypedagógusok véleményét az integráció sikeréről, szignifikáns különbséget kapunk ($t=-3,006$, $p<0,001$). A gyógypedagógusok megítélése az integráció sikeréről jelentősen jobb, mint a pedagógusok megítélése.

Régiók szerint elemezve a gyógypedagógusi válaszokat, egyszempontos varianciaanalízis módszerével nem találtunk szignifikáns különbséget régiók vonatkozásában ($F= 0,756$, $p=0,607$).

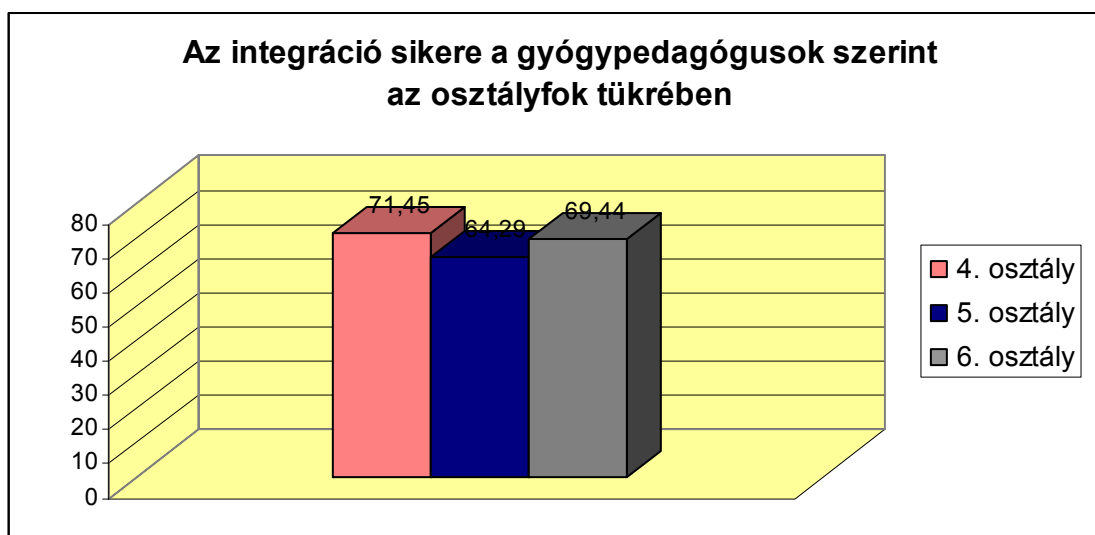
Érdeemes azt is megnézni, hogy az egyes osztályfokokon tanító pedagógusok hogyan látják ezt a kérdést, a 108. ábra ezt foglalja össze:



108. ábra: Az integráció sikere a pedagógusok szerint az osztályfok tükrében

Minden osztályfok esetében találunk különbséget. A 4. osztályban tanító és az 5. osztályban dolgozó pedagógusok között van különbség a tekintetben, hogy mennyire tartják sikeresnek az integrációt. Egyszempontos varianciaanalízis módszerével csökkenést látunk ($F=9,802$), amely $p<0,05$ szinten szignifikáns. Hasonlót tapasztalunk a 4. és 6. osztályban tanítók között ($F=12,725$), ez az érték szintén $p<0,05$ szinten szignifikáns. Összességében az integráció sikerességében a 4. és az 5. osztály közötti fokozat átlépése jelentősnek tűnik, és ez a hatás – eredményeink alapján – tartósnak bizonyul.

A gyógypedagógusoknál is megnéztük az osztályfokok szerepét az integráció megítélésében.



109. ábra: Az integráció sikere a gyógypedagógusok szerint az osztályfok tükrében

Egyszempontos varianciaanalízis módszerével hasonlóan a pedagógusokhoz itt is tapasztaltunk egyfajta csökkenést a 4. osztályról az 5. osztályra ($F=7,169$, $p<0,05$), de egyéb szignifikáns különbség nincs. Itt nem jelenik meg a különbség a 4. és a 6. osztály között. Az

5. osztály esetében tapasztalható csökkenés következménye lehet annak, hogy a gyermekek ekkor töltik az első évüket a felső tagozatban. Sok olyan új dolgot kell megtanulniuk és megszokniuk, amelyek előtte még nem voltak. Ez magyarázhatja azt a jelenséget, amelyet mindkét pedagógus csoportnál tapasztalunk.

Mind a pedagógusi, mind a gyógypedagógusi kérdőívben kellett állításokról dönteni.

Az állításokat faktoranalizáltuk, mert tudni szeretnénk volna azt, vajon csoportosulnak-e nagyobb faktorok mentén az állítások. Először a pedagógusi válaszokat elemezzük.

Ebben az esetben a KMO-érték 0,597, vagyis nagyobb mint 0,5, amely azt mutatja, hogy változóink alkalmasak látens struktúrákeresésre (Székelyi, Barna, 2002).

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,597
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	109,654
	df	36
	Sig.	,000

25. táblázat: Kaiser-Meyer-Olkin érték és a Bartlett-próba

A Bartlett-próba korrelációkkal kapcsolatos teszt, hiszen a faktoranalízis alapfeltétele, hogy korreláljanak egymással a változók, lehetőleg minél erősebben. A fenti táblázatból leolvashatjuk, hogy szignifikancia érték $p < 0,001$, azaz a Bartlett-próba szerint a kiinduló változók alkalmasak a faktorelemzésre, mivel a változóink páronként nem függetlenek (Székelyi, Barna, 2002).

A faktoranalízis segítségével 3 faktort azonosítottunk a pedagógusi válaszok alapján:

1. faktor: Értékek az integrációban

Ebben a faktorban a pedagógusok úgy gondolják, hogy az integrációban az integrált gyermekek szociális készsége nagymértékben fejlődik és a társaikban is kialakulnak morális értékek, ezért nem értenek egyet azzal az állítással, hogy csak szegregált formában lehet a fogyatékos gyermekeket tanítani, illetve azt sem, hogy az integráció csak többletmunkát jelentene.

Állítások	Faktorsúly
A fogyatékos gyermeket csak a szegregált nevelési formában lehet eredményesen fejleszteni.	-,741
Az integrált gyermek szociális készsége nagymértékben fejlődik.	,624
A pedagógusnak CSAK többletmunkát jelent az integráció.	-,787
A társakban morális értékek alakulnak ki (empátia, segítőkészség, tolerancia).	,534

26. táblázat: A pedagógusok 1. faktorának faktorsúlyai

2. faktor: Fejlődési lehetőségek

Ebben a faktorban a pedagógusok úgy gondolják, hogy az integrációban a pedagógus módszerei, eszközei fejlődnek, és azzal nem értenek egyet, hogy a fogyatékos gyermek azonnal szembesülne a másságával ebben a helyzetben.

Állítások	Faktorsúly
A fogyatékos gyermek azonnal szembesül másságával, amely pszichés zavarokat okozhat.	-,844
A pedagógus pedagógiai módszerei, eszközei és technikái is fejlődnek az integráció során.	,635

27. táblázat: A pedagógusok 2. faktorának faktorsúlyai

3. faktor: Előítéletek erősödése

Ebben a faktorban a pedagógusok úgy gondolják, hogy az integrációban a gyermekek megtanulják azt, hogy mindenki más. Ezzel együtt szerintük a tanulók nem tanulják meg az együttműködés egyes formáit, valamint azt is gondolják, hogy az integrált gyermeket kiközösítik az osztályból.

Állítások	Faktorsúly
Az integráció során a gyermek megtanulja, hogy mindenki más.	,692
A többi gyermek kiközösíti a fogyatékos gyermeket mássága miatt.	,675
A társak megtanulják az együttműködés más formáit.	-,67

28. táblázat: A pedagógusok 3. faktorának faktorsúlyai

A győgypedagógusi válaszokkal ugyanígy jártunk el. Ebben az esetben a KMO-érték 0,529, vagyis nagyobb mint 0,5, amely azt mutatja, hogy változóink alkalmasak látens struktúrákeresésre (Székelyi, Barna, 2002).

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,529
Bartlett's Test of Approx. Chi-Square	113,924
Sphericity df	36
Sig.	,000

29. táblázat: Kaiser-Meyer-Olkin érték és a Bartlett-próba

A Bartlett-próba korrelációkkal kapcsolatos teszt, hiszen a faktoranalízis alapfeltétele, hogy korreláljanak egymással a változók, lehetőleg minél erősebben. A fenti táblázatból leolvashatjuk, hogy szignifikancia érték $p < 0,001$, azaz a Bartlett-próba szerint a kiinduló

változók itt is alkalmasak a faktorelemzésre, mivel a változóink páronként nem függetlenek (Székelyi, Barna, 2002).

A faktoranalízis segítségével 3 faktort azonosítottunk:

1. faktor: Szegregáció pártiak

Ebben a faktorban a gyógypedagógusok úgy gondolják, hogy a fogyatékos gyermekeket csak szegregált formában lehet eredményesen fejleszteni és, hogy az osztályban tanító pedagógus számára az integráció csak többletmunkát jelent. Így ezzel ellentétben a társak nem tanulják az együttműködés formát és morális értékek sem alakulnak ki.

Állítások	Faktorsúly
A fogyatékos gyermeket csak a szegregált nevelési formában lehet eredményesen fejleszteni.	,708
A pedagógusnak CSAK többletmunkát jelent az integráció.	,759
A társak megtanulják az együttműködés más formáit.	-,718
A társakban morális értékek alakulnak ki (empátia, segítőkészség, tolerancia).	-,468

30. táblázat: A gyógypedagógusok 1. faktorának faktorsúlyai

2. faktor: Kiközösítés

Ebben a faktorban a gyógypedagógusok úgy gondolják, hogy az integrációban az integrált gyermeket kiközösítik és azonnal szembesül másságával, valamint ezzel ellentétben a társakban sem alakulnak ki morális értékek.

Állítások	Faktorsúly
A többi gyermek kiközösíti a fogyatékos gyermeket mássága miatt.	,846
A fogyatékos gyermek azonnal szembesül másságával, amely pszichés zavarokat okozhat.	,732
A társakban morális értékek alakulnak ki (empátia, segítőkészség, tolerancia).	-,557

31. táblázat: A gyógypedagógusok 2. faktorának faktorsúlyai

3. faktor: Szociális képességek

Ebben a faktorban a gyógypedagógusok úgy gondolják, hogy az integrációban a gyermekek megtanulják, hogy mindenki más, ezáltal fejlődnek a szociális képességeik is, valamint a pedagógus technikai, módszerei is.

Állítások	Faktorsúly
Az integráció során a gyermek megtanulja, hogy mindenki más.	,669
Az integrált gyermek szociális készsége nagymértékben fejlődik.	,644
A pedagógus pedagógiai módszerei, eszközei és technikái is fejlődnek az integráció során.	,606

32. táblázat: A gyógypedagógusok 3. faktorának faktorsúlyai

5.4 A pedagógusok kérdőívének elemzése

Nem minden kérdést tettünk fel a pedagógusoknak és gyógypedagógusoknak egyaránt. Ebben a fejezetben azokat a kérdéseket elemezzük, amelyeket a pedagógusoknak tettünk fel.

Rákérdeztünk arra van-e a mintában kettős végzettségű szakember, vagyis akinek az általános pedagógusi diplomája mellett gyógypedagógusi képesítése is van. 5 esetben volt olyan kolléga, akinek megvan a gyógypedagógusi végzettsége is, ez a minta 3 %-a.

A pedagógusok legnagyobb része szokott differenciálni tanóráin, de sajnos az nem derül ki, hogy milyen gyakorisággal. A 115 megkérdezett pedagógusból 114 fő igennel, míg 1 fő válaszolt nemmel.

Ehhez kapcsolódott a differenciálás nehézségeire vonatkozó nyílt kérdés is. A válaszokat tartalmilag dolgoztuk fel, nagyobb csoportokba rendezve a válaszokat. Így a szervezés alá kerültek az ezzel kapcsolatos problémák, mint az időhiány vagy a felkészülés nehézségei. A gyenge kognitív képességek és feladatmegoldás kategóriája alá kerültek azok a megállapítások, amelyek a gyermekekkel kapcsolatosak és a tanulásra vonatkoznak, mint például a nagy különbség a képességek között, lassú tempó vagy a nehézkes feladatmegértés. A pedagógusok teendői közé pedig olyan nehézségeket soroltunk be, amelyek a szervezésen kívül még felmerültek a válaszokban (figyelemmegosztás, segítségadás stb.). A gyermekek szociális képességeinek fejlettségét külön csoportba rendeztük, hiszen ez kiemelten fontos lehet a differenciálás vagy épp a csoportmunka alkalmazásakor. Az eszközfeltételeket is többen említették, de ide soroltuk a megfelelő képzés szükségességét is. Az egyébbe pedig olyan válaszok kerültek, amelyek irrelevánsak a kérdés szempontjából, mint például az, hogy a délutáni foglalkozásokon nincs jelen a gyógypedagógiai segítség.

A 33. táblázat foglalja össze a válaszokat:

DIFFERENCIÁLÁS NEHÉZSÉGEI	%
1. SZERVEZÉS <ul style="list-style-type: none"> • időhiány • rövid tanóra • szervezési nehézségek • időigényes felkészülés • magas osztálylétszám 	44%
2. GYENGE KOGNITÍV KÉPESSÉGEK ÉS FELADATMEGOLDÁS <ul style="list-style-type: none"> • nagy az értelmi különbségek a gyermekek között • képességek eltérése • lassú tempó (szélsőséges) • nehézkes feladatmegértés • nincs önálló feladatmegoldás • kitartás • írás-olvasásban lemaradás 	41%
3. PEDAGÓGUSOK TEENDŐI <ul style="list-style-type: none"> • elaprózódik a figyelem • figyelem-megosztás • eltérő tanterv alapján kell velük foglalkozni • fegyelmezési problémák • több segítségadás • le kell kötni a tanulókat • csoportalakítás nehézségei • nehéz az egyéni segítség 	25%
4. SZOCIÁLIS KÉPESSÉGEK <ul style="list-style-type: none"> • önértékelési problémák • türelmetlenek a gyermekek magukkal szemben • folyamatos visszajelzés igénye • önellenőrzés hiánya • együttműködés hiánya 	14%
5. ESZKÖZFELTÉTELEK <ul style="list-style-type: none"> • megfelelő feladatok összeállítása • technikai eszközök hiánya • megfelelő háttérképzés • eszközök, tankönyvek 	21%
6. EGYÉB <ul style="list-style-type: none"> • du. foglalkozásokon nincs gyógypedagógiai segítség • másság elfogadása 	3%

33. táblázat: A differenciálással kapcsolatos nehézségek a pedagógusok megítélése szerint

A kérdőív lehetőséget adott arra, hogy több nehézséget is leírjanak a válaszolók, ezért a százalékok azt mutatják meg, hogy milyen mértékben választották azt a pedagógusok.

A pedagógusok majdnem fele jelezte a szervezési nehézségeket, illetve a gyenge kognitív képességeket. 21% az eszközök meglétét hiányolta, 25% pedig a saját teendőiket tartotta túl nehéznek vagy soknak ahhoz, hogy differenciáljanak. 14% szerint a szociális képességekben vannak olyan hiányosságok, amelyek megnehezítik ezt a fajta munkát. Csupán 3% jelzett valamilyen egyéb dolgot.

Az eredményekre khi-négyzet próbát alkalmazva, azt találtuk, hogy a szervezési nehézség és a gyermekek gyenge kognitív képességei közötti szempontok különválnak (Pearson khi-négyzet: 16,327, amely $p < 0.01$ szinten szignifikáns). Az a pedagógus, aki szervezési nehézségeket megemlített, nem tartotta fontosnak a kognitív képességek milyenségét. És fordítva, az a pedagógus, aki a gyenge kognitív képességeket említette, a szervezési nehézségeket nem. A 34. táblázatban a két változó keresztábrájából láthatók a kapott és az elvárt értékek különbségei:

34. táblázat: Khi-négyzet tábla a szervezési nehézségre és a gyenge kognitív képességekre

			szervezési nehézség		Összesen
			nem	igen	
gyenge kognitív képességek	nem	Érték	22	35	57
		Elvárt Érték	31,7	25,3	57,0
		%	40,7%	81,4%	58,8%
	igen	Érték	32	8	40
		Elvárt Érték	22,3	17,7	40,0
		%	59,3%	18,6%	41,2%
Összesen	Érték	54	43	97	
	Elvárt Érték	54,0	43,0	97,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

A differenciálás többi nehézsége között nem találtunk ilyen kapcsolatot.

A következő kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy milyen feltételei vannak a differenciálásnak a pedagógusok szerint.

DIFFERENCIÁLÁS FELTÉTELEI	%
1. SZERVEZÉS <ul style="list-style-type: none"> • idő • alapos megszervezés • időigényes felkészülés • alacsony osztálylétszám • kevesebb tananyag, több óra hetente • csoportösszetétel (heterogén, homogén) 	38%
2. KOGNITÍV KÉPESSÉGEK <ul style="list-style-type: none"> • önálló feladatmegoldásra képes legyen • feladattudat 	23%
3. PEDAGÓGUSOK TEENDŐI <ul style="list-style-type: none"> • az osztály/gyermek alapos ismerete • nagyobb figyelem-megosztás • módszertani repertoár • a tanár személyisége, stílusa 	32%
4. SZOCIÁLIS KÉPESSÉGEK <ul style="list-style-type: none"> • elfogadó csoport • együttműködés magas szintje 	15%
5. ESZKÖZFELTÉTELEK <ul style="list-style-type: none"> • szintjüknek megfelelő feladatok • technikai eszközök (fénymásoló, írásvetítő) • eszközök, tankönyvek • megfelelő helyiség (ahol az osztály mozgatható) 	52%

35. táblázat: A differenciálás feltételei a pedagógusok megítélése szerint

A pedagógusok legnagyobb mértékben az eszközfeltételeket említették meg, a megkérdezettek 52%-a szerint feltétel a megfelelő szintű feladatok, technikai eszközök és a megfelelő helyiség megléte. 38% a szervezéssel kapcsolatos elemeket tartotta fontosnak, például: az időt, az alacsonyabb osztálylétszámot vagy éppen a csoportösszetétel milyenségét. 32%-ban a pedagógusok személyiségét és teendőit tartják a legfontosabbnak (nagyobb figyelem-megosztás, módszertani repertoár). Annak ellenére, hogy a gyenge kognitív képességeket, mint nehézséget említették a pedagógusok, itt csak 23%-uk jelezte, hogy feltétele a differenciálásnak például az önálló feladatmegoldás képessége vagy a megfelelő szintű feladattudat megléte. Csak 15%-uk jelezte a szociális képességek szerepét.

Az eredményekre khi-négyzet próbát alkalmazva, azt találtuk, hogy a feltételek esetében több tényező között is fennáll szignifikáns különbség:

- a szervezés és a gyermekek kognitív képességei között (Pearson khi-négyzet: 6,431, amely $p < 0.01$ szinten szignifikáns). Ezt a két szempontot a pedagógusok külön kezelik, aki szervezési nehézséget említ, nem említ a kognitív képességek fontosságát.
- a pedagógusok teendői és a gyermekek kognitív képességei között (Pearson khi-négyzet: 4,035, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns).
- a szociális képességek és a gyermekek kognitív képességei között (Pearson khi-négyzet: 6,59, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns). Azok a pedagógusok, akik nem említették a kognitív képességek fontosságát, azok nem említették a szociális képességeket sem.
- az eszközfeltételek és a gyermekek kognitív képességei között (Pearson khi-négyzet: 6,141, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns). Azok a pedagógusok, akik az eszközfeltételeket fontosnak tartották, nem tartották jelentősnek a gyermekek kognitív képességeinek a milyenségét. És azok, akik nem a kognitív képességeket fontosnak jelölték, az eszközfeltételeket nem emelték ki.
- a szociális képességek és a pedagógusok teendői között (Pearson khi-négyzet: 4,775, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns).
- az eszközfeltételek és a szociális képességek között (Pearson khi-négyzet: 3,717, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns).

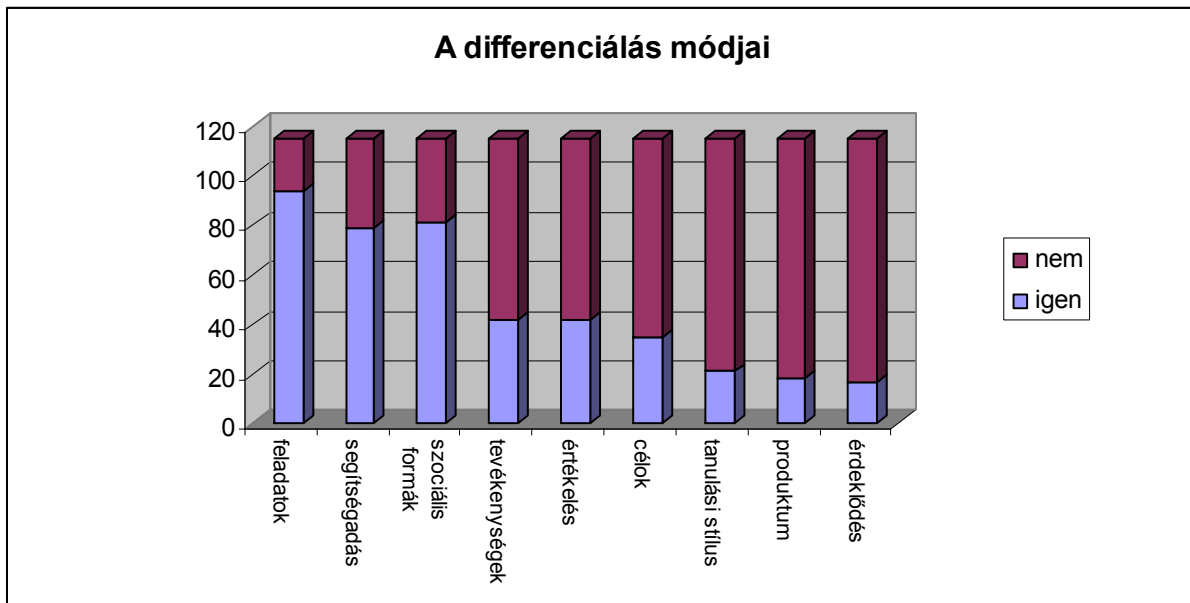
A khi-négyzet próbákat bemutató keresztábrák a 8. sz. mellékletben található.

Azt gondoljuk, hogy a differenciálás nehézségei és feltételei között van kapcsolat, ezért ezekre a változókra is alkalmaztuk a khi-négyzet próbát. Két esetben találtunk szignifikáns összefüggést:

- a szervezés nehézségei és a pedagógus teendői között (Pearson khi-négyzet: 6,44, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns). Azok a pedagógusok, akik nem tartották fontosnak a szervezés nehézségeit, nem említették a pedagógus teendőit sem.
- a szervezés nehézségei és a szociális képességek fejlettsége között (Pearson khi-négyzet: 6,983, amely $p < 0.01$ szinten szignifikáns). Azok a pedagógusok, akik fontosnak tartották a szervezés nehézségeit, nem említették a szociális képességeket, mint tényezőt a differenciálás nehézségei között.

Áttekintve a keresztábrákat (8. sz. melléklet) azt láthatjuk, hogy a szervezés nehézségei együttjárnak sokféle pedagógusi teendővel, valamint azt is, hogy azok a pedagógusok, akik a szervezési nehézségeket jelezték, kevésbé gondolják azt, hogy a szociális képességek fontos feltételei lennének a differenciálásnak.

A 110. ábra a differenciálás módozatait foglalja össze:



110. ábra: A differenciálás módjai

A legtöbb pedagógus a feladatokban differenciál (94 fő), majd a szociális formák változtatása következik (81 fő), valamint a segítségadás az a terület, ahol még a megkérdezett pedagógusok 69%-a igennel válaszolt (79 fő). A többi mód viszonylag kevés alkalommal jelent meg. Közel azonos létszámban választották a tevékenységekben (42 fő), a célokban (35 fő) és az értékelésben (42 fő) történő differenciálást. Az FDI 4-6 kérdőívben a teljesítmény-motivációs dimenzióra kapott eredmények összefügghetnek azzal, hogy csak ennyi pedagógus választották az értékelésben alkalmazott differenciálás lehetőségét. Figyelemreméltó az is, hogy a mindezek ellenére ilyen kevesen figyelnek oda az egyéni igényekre, szükségletekre a célok felállításban. Nagyon kevesen választották a tanulási stílus (21 fő), a produktum (18 fő), valamint az érdeklődés (17 fő) szerinti differenciálást. A pedagógusok kevesebb, mint 15%-a veszi figyelembe azt, hogy mi érdekli a gyermekeket, pedig több helyen említették a kérdőívben a gyermekek motivációs problémáit.

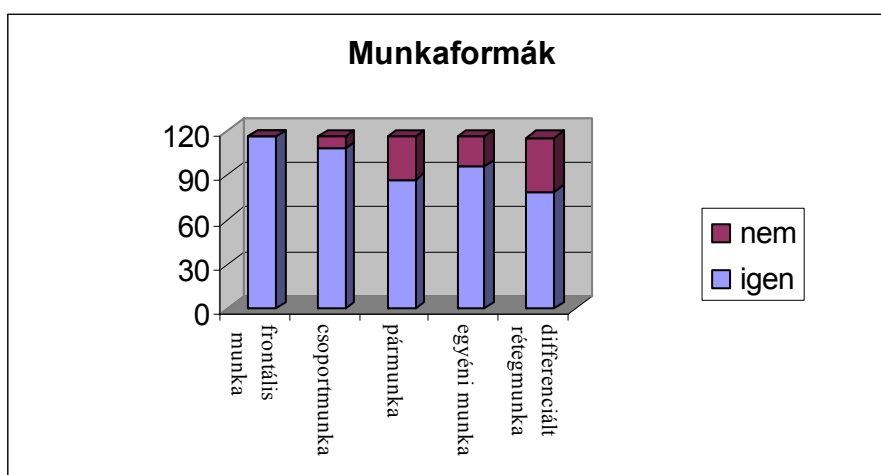
Khi-négyzet próba segítségével megnéztük, hogy mely differenciálási módok között van szignifikáns összefüggés a mintában:

- a feladatok differenciálása és a szociális forma megválasztása között (Pearson khi-négyzet: 4,955, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns). Az a pedagógus, aki a feladatokban differenciál, a szociális formákban is gyakran differenciál.
- a feladatok differenciálása és az érdeklődés figyelembevétele között (Pearson khi-négyzet: 7,018, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns). Az a pedagógus, aki a feladatokban differenciál, az az érdeklődés szempontját nem veszi figyelembe.

- a cél és a tevékenység differenciálása között (Pearson khi-négyzet: 4,822, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns). Az a pedagógus, aki a célok szintjén nem differenciál, az általában a tevékenységek között sem biztosít erre lehetőséget.
- az értékelés és a tevékenység differenciálása között (Pearson khi-négyzet: 5,185, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns). Az a pedagógus, aki az értékelésben nem differenciál, az általában a tevékenységek között sem.
- az értékelés és a cél differenciálása között (Pearson khi-négyzet: 4,822, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns). Az a pedagógus, aki az értékelésben nem differenciál, az általában a célok között sem használja ezt a tanulászervezést.
- a produktum és a cél differenciálása között (Pearson khi-négyzet: 9,485, amely $p < 0.01$ szinten szignifikáns). Az a pedagógus, aki a produktumban nem differenciál, az általában a célok esetében sem használja ezt a tanulászervezést.
- az értékelés és a produktum differenciálása között (Pearson khi-négyzet: 8,365, amely $p < 0.01$ szinten szignifikáns).
- az értékelés és az érdeklődés differenciálása között (Pearson khi-négyzet: 4,28, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns).

A kereszttáblák a 8. sz. mellékletben találhatók.

A következő kérdésben az egyes munkaformákra kérdezett rá a kérdőív.



111. ábra: A pedagógusok által választott munkaformák

Frontális munkát a megkérdezettek 100%-a alkalmaz, ezt követi a csoportmunka, amit 108 fő jelölt be. A pármunkát 87-en választották. Egyéni vagy individualizált munkaformát szintén sokan 96 fő választotta, ez a megkérdezett pedagógusok 82%-a. A legkevesebben a differenciált, egyéni rétegmunkát választották, ami mindenképpen épít az egyéni, önálló munkára, hiszen "ennek lényege, hogy a tanuló "képeségei" alapján az osztályt csoportokra

osztják, s ennek megfelelően kapnak az egyes rétegek nehéz, közepes vagy könnyű, egyénileg megoldandó feladatot." (M. Nádasi, 2003, 368.)

Khi-négyzet próbával ellenőriztük azt a kérdésünket, vajon az egyes munkaformák alkalmazása milyen mértékben függ össze:

- a csoportmunka és a pármunka közötti kapcsolat szignifikáns (Pearson khi-négyzet: 6,444, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns), ami azt jelenti, hogy ha a pedagógusok használnak pármunkát, akkor használnak csoportmunkát is.

Érdekes, hogy az egyéni munka és a differenciált egyéni rétegmunka között nem találtunk ilyen kapcsolatot. Kérdéses, hogy a válaszoló pedagógusok tudták-e erről az utóbbi munkaformáról pontosan, hogy ez micsoda.

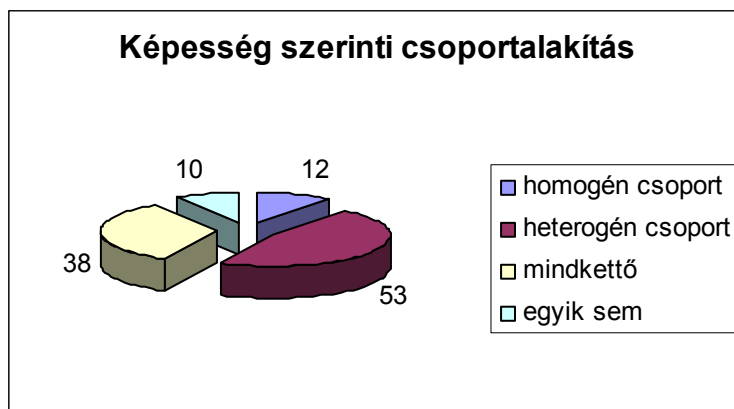
A pedagógusoknak nemcsak azt kellett megjelölniük, hogy alkalmazzák-e ezeket a munkaformákat, hanem azt is, hogy milyen százalékban, mértékben teszik ezt. Az eredmények hasonlóak lettek:

Munkaformák	%
frontális munka	43,45%
csoportmunka	21,44%
pármunka	11,32%
egyéni munka	18,29%
differenciált rétegmunka	11,68%

36. táblázat: A munkaformák alkalmazásának mértéke

A következő kérdés a csoportmunkára kérdez rá jobban, mégpedig a csoportalakítás szempontjaira. A válaszoló pedagógusokból 110 fő jelezte, hogy használ valamilyen elvet csoportalakítás során. Viszont 3 fő azt jelezte, hogy nem használ ilyet.

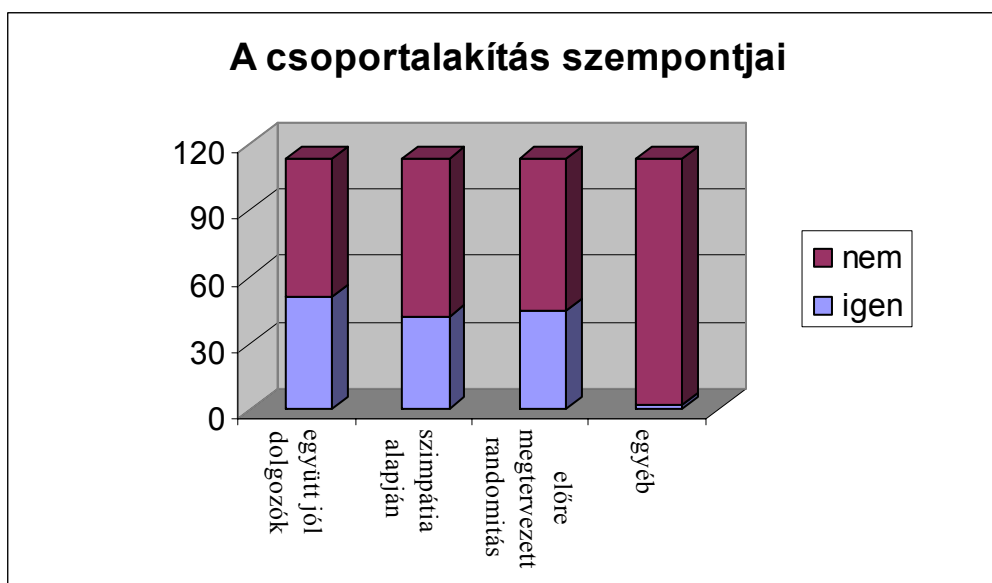
Képességszint szerint elképzelhető a homogén csoport, a heterogén csoport, mindkettő használata vagy akár egyik használata sem. Az erre adott válaszokat mutatja be a következő kördiagram:



112. ábra: Képesség szerinti csoportalakítás

Csak 12 fő jelezte, hogy homogén csoportokat használ, ez nagyon biztató, hiszen tudjuk, hogy igazi kooperatív munka heterogén összetételű csoportban jöhet létre (Horváth, é. n., Kagan, 2001). Csak heterogén csoportokat 53 fő használ, a minta 46%-a. Mindkét formát alkalmazzák 38-an, vagyis a pedagógusok 33%-a. További kérdéseket vet fel az, hogy 10 fő egyáltalán nem használja a képesség szerinti csoportalakítást (9%).

Ha tovább szeretnénk elemezni a csoportalakítás szempontjait, akkor a 113. ábrán láthatjuk, hogy mit használnak még a pedagógusok:



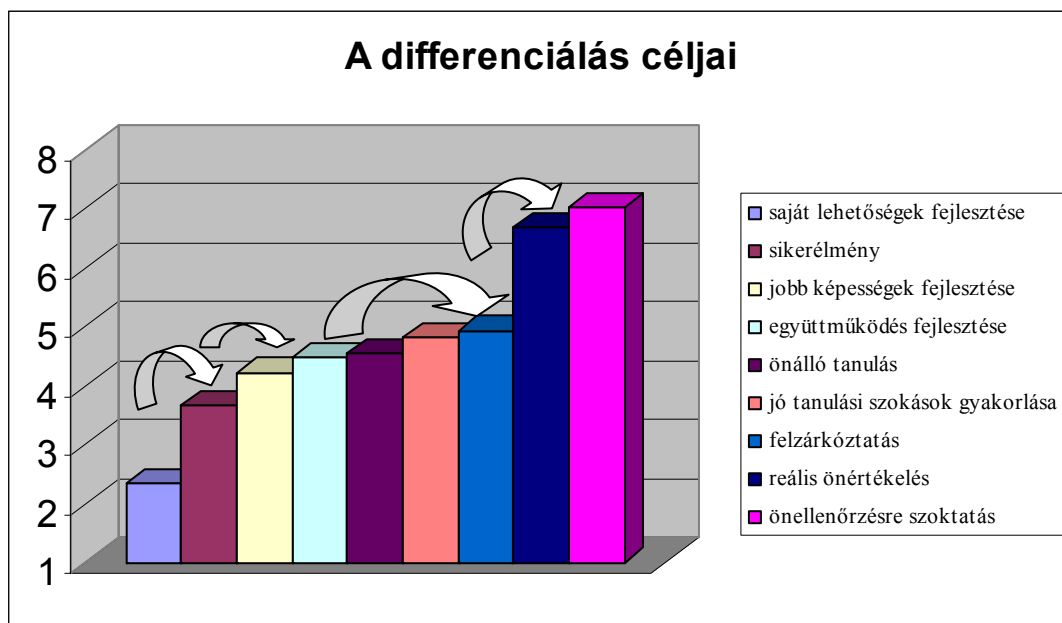
113. ábra: A csoportalakítás szempontjai

Közel azonos számban választották azt a szempontot, hogy a jól együtt dolgozni tudók kerüljenek egy csoportba (51 fő) és azt, hogy előre megtervezett módon, de véletlenszerűen kerüljenek egy csoportba (45 fő) a gyermekek. A csoportmunka bevezetésekor fontos lehet az a szempont, hogy olyan tanulók kerüljenek össze, akik szívesen és jól dolgoznak együtt. A randomitás pedig pont ebből a szempontból lehet veszélyes, hiszen a gyermekeknél előfordulhat, hogy olyanok kerülnek egy csoportba, akik valamiért nem tudnak

együttműködni (például mindannyian gyengébb szociális képességekkel rendelkeznek stb.) Ennél még kevesebben jelölték azt, hogy a diákok is választhatnak csoporttagokat, pedig több szerző is (Horváth, é.n.; Kagan, 2001) fontosnak tartja azt, hogy legyen alkalmuk a gyermekeknek megtapasztalni azt, hogy nem biztos, hogy a legjobb barátjával fog tudni a legjobban együtt dolgozni és ezek alapján a tapasztalások alapján átgondolni a választását.

Khi-négyzet próbát alkalmazva azt találtuk, hogy azok a pedagógusok, akiknél az a fontos szempont, hogy a jól együttműködők kerüljenek egy csoportba, kevésbé használják az előre megtervezett, de random szerinti csoportalakítást (Pearson khi-négyzet: 12,925, amely $p < 0.01$ szinten szignifikáns).

A differenciálás céljainál tíz választ kellett a pedagógusoknak rangsorolniuk aszerint, hogy mit tartanak a differenciálás céljainak leginkább és legkevésbé. A 114. ábrán ezeket az eredményeket látjuk:



114. ábra: A differenciálás céljai

A pedagógusok a legfontosabbnak a gyermekek saját lehetőségeinek fejlesztését tartják, ezt követi a sikerélmény biztosítása. Majd a jobb képességek fejlesztése - ami alatt érthetjük a tehetséggondozást is – és az együttműködés fejlesztése következik.

Majdnem ennyire fontosnak tartják az önálló tanulás megtanítását a diákok részére, valamint a helyes tanulási szokások kialakítását is.

Szintén visszautalnék egy előző kérdésre, ahol igen kevesen választották a tanulási stílus szerinti differenciálást. A megfelelő tanulási módszerek megválasztása a tanulási stílus figyelembevételével igen fontos tényező lehet a jó szokások kialakításához és így pedig az önálló tanulás elsajátításához (Lappints, 2002; Strichart, Mangrum, 2002).

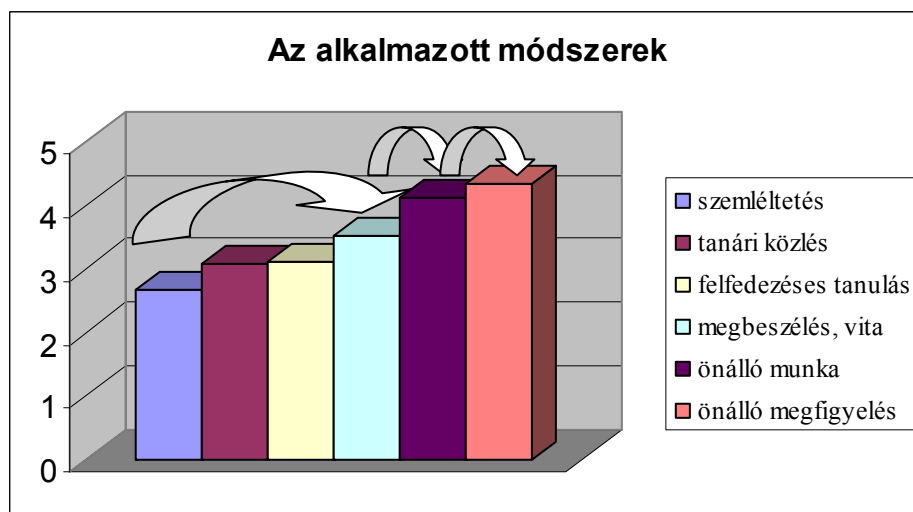
Ezt követi a felzárkóztatás, mint cél. Amennyiben a nem fogyatékos gyermekek felzárkóztatását jelentik a jelölések, akkor ez itt egy megvalósítható cél. Amennyiben az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekekre vonatkoztatjuk, akkor ez a felzárkózás soha nem fog bekövetkezni. Az ő esetükben mindenképpen mást célt érdemes kitűzni.

Utolsó helyre került a reális önértékelés kialakítása, valamint az önellenőrzésre szoktatás, mint cél.

Friedman próbát alkalmaztunk a rangsorolt változókra, szignifikáns különbséget kaptunk a következő esetekben (114. ábrán a nyilak jelzik):

- szignifikáns különbség van a saját lehetőségek fejlesztése és a sikerélmény biztosítása között (khi-négyzet: 53,878, ami $p < 0,01$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van a sikerélmény biztosítása és a jobb képességek fejlesztése között (khi-négyzet: 4,072, ami $p < 0,05$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van az együttműködés és a felzárkóztatás biztosítása között (khi-négyzet: 4,472, ami $p < 0,05$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van a felzárkóztatás és a reális önértékelés kialakítása között (khi-négyzet: 14,049, ami $p < 0,01$ szinten szignifikáns)

Szintén rangsorolni kellett az alkalmazott módszereket:



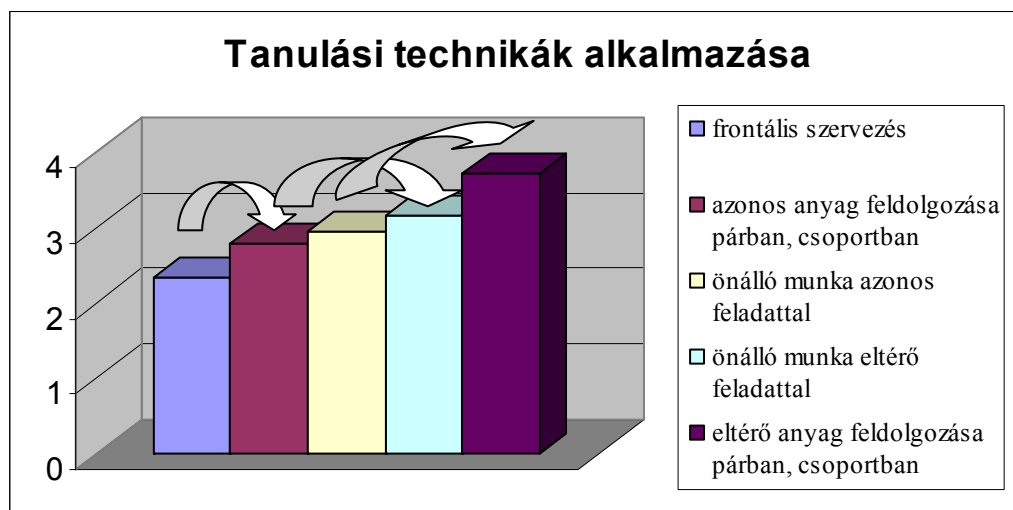
115. ábra: Az alkalmazott módszerek rangsora

A megkérdezett pedagógusok legelőbbre sorolták a szemléltetést, a bemutatást és a tanári kísérletet. Második helyre került a tanári közlés, elbeszélés, magyarázat. Ismét egy olyan módszercsoport, amely a pedagógus aktivitására épít és kevésbé a gyerekére. A harmadik helyre került a felfedezéses tanulás, amelynek során a gyermek cselekvései és tevékenységei kerülhetnek a középpontba. Vizsgálatok bebizonyították, hogy azok a tapasztalatok maradnak

meg leginkább a tanulóknak, amelyek kapcsolódnak önálló tevékenységükhöz (Rief, 2006). Ezt ismét egy verbális módszer követi, a megbeszélés és a vita. A végére maradt két olyan módszer, amely a tanulók aktivitására épít. Az ötödik lett a tanulók önálló munkája tankönyvekkel és feladatlapokkal. Utolsó helyre pedig az önálló megfigyeléseik kerültek. Friedman próbát alkalmaztunk a rangsorolt változókra, szignifikáns különbséget kaptunk a következő esetekben (115. ábrán a nyilak jelzik):

- szignifikáns különbség van a szemléltetés és a megbeszélés, vita módszereinek rangjai között (khi-négyzet: 33,976, ami $p < 0,01$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van a megbeszélés, vita és az önálló munka között (khi-négyzet: 8,494, ami $p < 0,01$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van az önálló megfigyelés és az önálló munka között (khi-négyzet: 6,024, ami $p < 0,05$ szinten szignifikáns)

A tanulási technikákat szintén rangsorolni kellett aszerint, hogy milyen gyakran alkalmazza azokat a pedagógusok.



116. ábra: Tanulási technikák alkalmazása

Az ábráról leolvasható, hogy a frontális óraszervezés került az első helyre, ami várható volt. A többi esetben pedig rendszerező elvnek bizonyult az, hogy leginkább azonos tananyaggal dolgoztatják a gyermekeket és legkevésbé pedig azt tudják elképzelni a pedagógusok, hogy egyszerre dolgozzanak, de különböző feladatokkal vagy akár tananyagon. Legutoljára sorolták azt, amikor eltérő tananyagot dolgoznak fel a gyermekek párban, vagy csoportban. Friedman próbát alkalmaztunk a rangsorolt változókra, szignifikáns különbséget kaptunk a következő esetekben (116. ábrán a nyilak jelzik):

- szignifikáns különbség van a frontális szervezés és az azonos anyag feldolgozása párban, csoportban rangjai között (khi-négyzet: 13,552, ami $p < 0,01$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van az azonos anyag feldolgozása párban, csoportban és az önálló munka eltérő feladattal rangjai között (khi-négyzet: 8,805, ami $p < 0,01$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van az önálló munka azonos feladattal és az eltérő anyag feldolgozása párban, csoportban rangjai között (khi-négyzet: 8,805, ami $p < 0,01$ szinten szignifikáns)

Ismét Kagan (2001) megállapításaira hivatkoznék, aki kiemeli az egymástól való tanulás fontosságát, ami mind a csoportban, mind pedig a csoportok között megvalósulhat.

A 37. táblázat azokat a szempontokat mutatja be, amelyek a tanterem berendezésénél megjelentek, mint az integrációs munka fontos feltételei:

SZEMPONTOK	%	SZEMPONTOK	%
1. Az asztalok elrendezése <ul style="list-style-type: none"> • Körben • L alakban • U/V alakban • Három oszlopban 	49%	2. Családias hangulat	25%
3. Asztalok nagysága <ul style="list-style-type: none"> • Egyszemélyes padok • Kétszemélyes padok • Csoportos asztalok • Trapéz alakú asztal 	41%	4. Terem eszközigénye <ul style="list-style-type: none"> • Fekete tábla • Fejlesztő játékok • Elválasztható terek • Interaktív tábla • Számítógép • Szőnyeg • Tágas 	50%

37. táblázat: A tanterem berendezése

A megjelenő szempontok jól tükrözik azokat az elemeket, amelyek az integrált gyermek befogadásához fontosak lehetnek mind a szociális beilleszkedés, mind pedig a teljesítmény szempontjából. Ez utóbbi esetben pedig kiemelten kapott említést a differenciáláshoz kellő feltételek. Úgy, mint a megfelelő alakban elrendezett padok, amelyek könnyen mozgathatók, átrendezhetőek, vagy a fejlesztő játékok megléte. A szociális beilleszkedés szempontjából megemlítendő a családias, tágas tér, a szőnyeg vagy éppen a csoportos asztalok.

Az eredményekre khi-négyzet próbát alkalmazva, azt találtuk, hogy az asztalok elrendezése és az eszközigény között szignifikáns összefüggés van (Pearson khi-négyzet: 3,767, amely

$p < 0.05$ szinten szignifikáns), a keresztábrából (8. sz. melléklet) leolvasható, hogy az a pedagógus, aki megemlítette az asztalok elrendezését, az kevésbé gondolt a terem egyéb eszközigényére és fordítva.

A 23. kérdés arra vonatkozott, hogy ismerik-e a pedagógusok a szabad tanulás, mint tanulásszervezési eljárás módszerét, amelynek középpontjában elsősorban a szükségleteknek megfelelő, individuális szempontú maximális differenciálás áll a tanítási-tanulási folyamat során (Horváth, 2008). A kérdésre 106 fő válaszolt, ebből 15 fő (14%) jelezte, hogy ismeri, 91 fő (86%) pedig azt, hogy még nem hallott róla. A 15 főből nem mindenki válaszolt a nyitott kérdésre, amely az alkalmazásra kérdezett rá. A válaszok a következők voltak:

- szabad a gyermeknek szólni, kérdezni, esetleg mást készíteni, mint a többiek; azon a feladaton dolgozhat, amin szeretne
- saját ütemében halad a gyerek az anyaggal
- egyéni ütemben és egyéni módon tanulnak a sajátos nevelési igényű tanulók, megfelelő környezetben, minél több érzékszervükön keresztül megszerezve az információt
- néhány perces beszélgetés, választás alapján történő feladatvállalás, hangulatváltozásokhoz igazodó játékos feszültségoldó tevékenységek
- az osztály összetételétől, a gyerek személyiségétől függ, hogy melyik módszer válik be
- választhatnak feladatot, önellenőrzés
- gyakorló órákon

Több válaszból az tűnik ki, hogy a pedagógusok nem ismerik a szabad tanulás módszerét, hiszen ez egy olyan „...nyitott oktatási forma, amely figyelembe veszi és épít a tanulók egyéni érdeklődésére, valamint a szervezeti keretek és formák, a szervezési módok és a munkaformák széles skáláját az aktuális igényekhez igazítva alkalmazza. Fontos szerepet kap a tanulók önismerete, az önértékelés fejlesztése. Ezekre építve igyekszik kialakítani és hasznosítani a tanulási folyamat során a gyermekek önálló választását.” (Virányi, 2008, 231.)

5.5 A gyógypedagógusok kérdőívének elemzése

Ebben a fejezetben csak azokat a kérdéseket elemezzük, amelyeket a gyógypedagógusoknak tettünk fel.

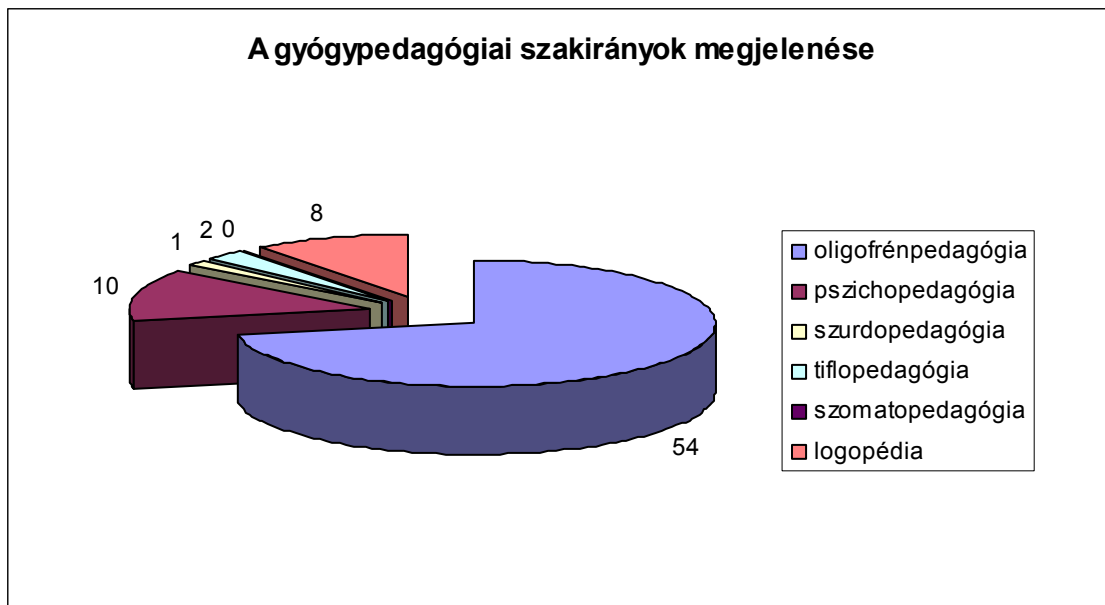
A 117. ábrán azt láthatjuk, hogy a válaszolók között hány gyógypedagógus szerepelt:



117. ábra: A végzett gyógypedagógusok száma

8 főnek nincsen gyógypedagógus végzettsége, ide került az a 1 fő, aki még hallgató, illetve azok a kollégák, akik például gyógypedagógiai asszisztens végzettséggel látják el a gyermekek habilitáció, rehabilitációs fejlesztését – törvényileg szabálytalan módon. Tehát a gyógypedagógusokként dolgozók 12%-ának a végzettsége egyáltalán nem megfelelő vagy még nem megfelelő. A többi pedagógus esetében ilyen nem találtunk a mintában.

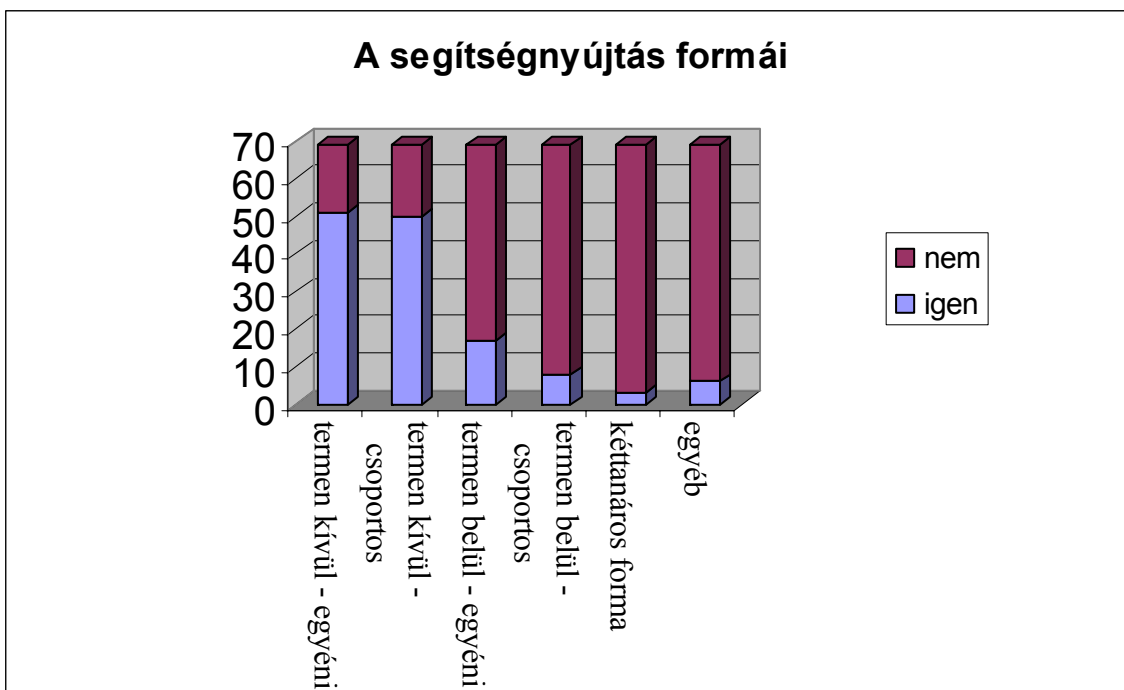
A gyógypedagógusok 7 szakirányon (korábban szakon) szerezhettek végzettséget. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek ellátására az oligofrénpedagógia szakon, valamint a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon (korábban szakon) végzett gyógypedagógusok kompetensek (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet., 168/2000. (IX. 29) Kormányrendelet.). Ezért fontos, hogy a 132 gyógypedagógus végzettséggel rendelkező vizsgálati személy mely szakirányokat jelölte be. A 118. ábra ezt foglalja össze:



118. ábra: A gyógypedagógiai szakirányok megjelenése

A minta legnagyobb részét a régi nevén oligofrénpedagógiai szakon végzettek teszik ki, akik kompetensek a gyermekek ellátásban. 10 fő pszichopedagógus és 8 fő logopédus a képzési és kimeneti követelmények szerint nem láthatja el enyhén értelmi fogyatékos tanulók egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és fejlesztését. A mintában 1 főnek van szurdopedagógusi (hallássérültek pedagógiája szakos), 2 főnek pedig tiflopedagógusi (látássérültek pedagógiája szakos) végzettsége és senki nem rendelkezik szomatopedagógusi (mozgáskorlátozottak pedagógiája szakos) végzettséggel.

A 12. kérdésben arra kerestük a választ, hogy a gyógypedagógusok milyen formában nyújtanak segítséget az integrált tanulónak. A 119. ábra ezeket az eredményeket foglalja össze:



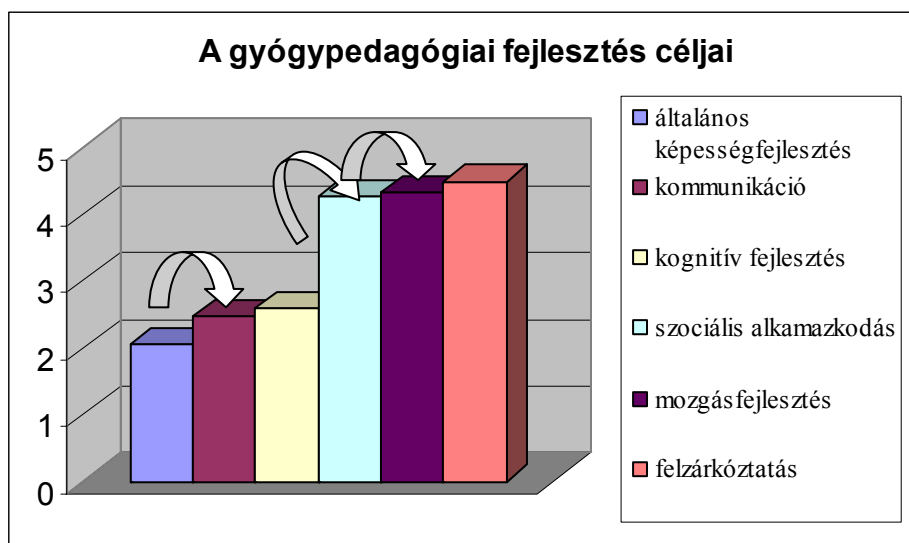
119. ábra: A segítségnyújtás formái

50 gyógypedagógus nyilatkozott úgy, hogy az osztálytermen kívül csoportos megsegítést alkalmaz, ill. 51 fő jelölte be azt, hogy szintén az osztályon kívül egyéni fejlesztést is biztosít. Egyértelműen az osztályon kívüli megsegítési formákat választották nagy számban. A megkérdezett gyógypedagógusok 25%-a (17 fő) jelezte, hogy az osztálytermen belül nyújt egyéni megsegítést, 12%-a (8 fő) pedig azt, hogy csoportos formában. A kéttanáros modellt itt még kevesebben választották, mint 10. kérdésben, összesen csak 3 fő jelezte. 6 fő jelzett egyéb segítségnyújtási megoldásokat.

Khi-négyzet próba segítségével megnéztük, hogy mely segítségnyújtási formák között van szignifikáns összefüggés a mintában:

- a termen kívül csoportos és a termen belül egyéni között (Pearson khi-négyzet: 11,066, amely $p < 0.01$ szinten szignifikáns), vagyis az a gyógypedagógus, aki leginkább termen kívül csoportos formában fejleszt, az egyáltalán nem tart rehabilitációs foglalkozásokat az osztálytermen belül egyéni formában.
- a termen kívül csoportos és a termen belül csoportos között (Pearson khi-négyzet: 5,544, amely $p < 0.05$ szinten szignifikáns), vagyis az a gyógypedagógus, aki a leginkább termen kívül csoportos formában fejleszt, az egyáltalán nem fejleszt az osztálytermen belül csoportos formában.
- a termen belül egyéni és a termen belül csoportos között (Pearson khi-négyzet: 19,259, amely $p < 0.01$ szinten szignifikáns), vagyis az a gyógypedagógus, aki termen belül egyéni formában nem fejleszt, az nem fejleszt csoportos formában sem.

Rákérdeztünk arra is, hogy a rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozásokat milyen céllal tartják a gyógypedagógusok. A 120. ábra az egyes területek közötti rangsort mutatja be.



120. ábra: A gyógypedagógiai fejlesztés célja

Az első helyre került az általános képességfejlesztés, ezt követi a kommunikáció, majd pedig a kognitív (megismerő) képességek fejlesztése. Az utolsó három helyre sorolták a kollégák a szociális alkalmazkodás és a mozgás fejlesztését. A mozgás fejlesztése, megsegítése a kognitív képességek alakulása szempontjából kiemelkedően fontos lehet, ezért érdekes, hogy az 5. helyre került csupán. Valószínűleg az is meghatározza, hogy milyen lehetőségek vannak az intézményekben, például: van-e megfelelő nagyságú terem a mozgásfejlesztésre, illetve eszközök hozzá. A felzárkóztatás, korrepetálás az utolsó helyre került. A gyógypedagógiai fejlesztés mindig a képességek kibontakozását kell, hogy célolja, ezért a rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozások nem válhatnak sima korrepetálássá vagy nem lehet a céljuk a felzárkóztatás. Ez utóbbi azért sem, mert az enyhén értelmi fogyatékos gyermek nem fog felzárkózni, hiszen a probléma fő tünete a kognitív funkciók lassúbb fejlődése (Mesterházi, 2001a).

Friedman próbát alkalmaztunk a rangsorolt változókra, szignifikáns különbséget kaptunk a következő esetekben (120. ábrán nyilak jelzik):

- szignifikáns különbség van az általános képességfejlesztés és a kommunikáció fejlesztése között (khi-négyzet: 6,816, ami $p < 0,01$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van a kognitív és a szociális alkalmazkodás fejlesztése között (khi-négyzet: 58,73, ami $p < 0,01$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van a szociális alkalmazkodás és a mozgás fejlesztése között (khi-négyzet: 9,257, ami $p < 0,01$ szinten szignifikáns)

5.6 A gyermekről szóló kérdőívek elemzése

A gyermekekről szóló kérdőív először a gyermek nemére és osztályfokára kérdez rá. Ennek bemutatása már megtörtént A vizsgált minta jellemzői című fejezetben. A következő kérdés arra irányult, hogy a pedagógusok és a gyógypedagógusok mennyi ideje, hány éve tanítják a gyermeket, tanulót.

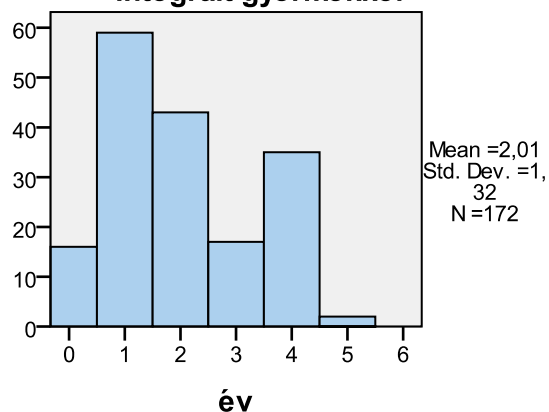
A pedagógusok válaszai így alakultak:

	N	min.	max.	átlag	szórás
gyermekkel ennyi éve foglalkoznak	172	0 év	5 év	2,01 év	1,32

38. táblázat: A pedagógusok ennyi éve látják el a gyermekeket

Ezt a kérdést 172 fő válaszolta meg. Megjelennek azok a válaszok, amelyek arra utalnak, hogy sokan nemrég, maximum egy pár hónapja foglalkoznak a tanulókkal. Ezt jelölik a 0 év válaszok. Maximumnak 5 évet jelöltek a pedagógusok, ami érdekes, hiszen a legidősebbek a mintában 6. osztályosok. Átlagban pedig 2 éve ismerik a gyermekeket.

Pedagógusok ennyi éve foglalkoznak az integrált gyermekkel



121. ábra

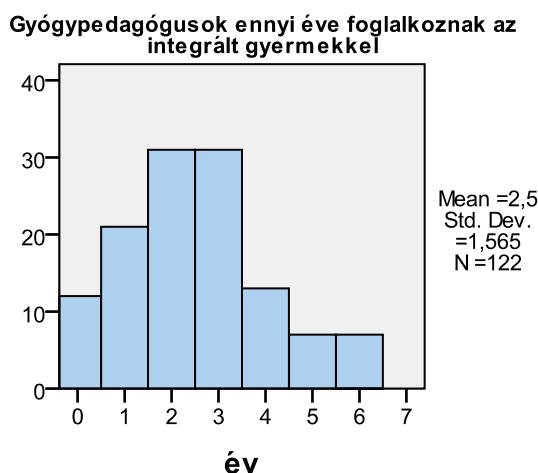
Az ábrán jól látszik, hogy majdnem 60 fő 1 éve látja el az adott gyermeket, több mint 15 fő még egy éve sem ismeri.

Nézzük meg a gyógypedagógusok válaszait erre a kérdésre:

	N	min.	max.	átlag	szórás
gyermekkel ennyi éve foglalkoznak	122	0 év	6 év	2,5 év	1,565

39. táblázat: A gyógypedagógusok ennyi éve látják el a gyermekeket

A gyógypedagógusok közül ezt a kérdést 122 fő válaszolta meg. Nagyjából hasonló képet kapunk azzal az eltéréssel, hogy van olyan gyógypedagógus, aki bizonyos gyermekek életét a kezdetektől fogva követi az iskolában.



122. ábra

A megkérdezett gyógypedagógusok fele 2-3 éve foglalkozik az integrált gyermekkel.

A pedagógusokat és a gyógypedagógusokat összehasonlítva abban a tekintetben, hogy átlagosan hány év tanítják az integrált gyermekeket, szignifikáns különbséget kapunk ($t=-415$, $p<0,001$), vagyis a gyógypedagógusok ismerik és foglalkoznak jelentős mértékben régebben a gyermekekkel.

Az 5. kérdés arra vonatkozott, hogy eltérő tanterv szerint tanítják-e a gyermeket az intézményben. A pedagógusok és a gyógypedagógusok válaszai nem egyeztek meg.

Keresztábra a pedagógusok és a gyógypedagógusok véleményéről az eltérő tanterv használatával kapcsolatosan

			pedagógusok szerint		összesen
			nem	igen	
eltérő tanterv használata a gyógypedagógusok szerint	nem	Érték	6	1	7
		Elvárt érték	,7	6,3	7,0
		%	66,7%	1,2%	7,6%
	igen	Érték	3	82	85
		Elvárt érték	8,3	76,7	85,0
		%	33,3%	98,8%	92,4%
összesen	Érték	9	83	92	
	Elvárt érték	9,0	83,0	92,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

40. táblázat: Az eltérő tanterv alkalmazásának kérdése

82 pedagógus és gyógypedagógus gondolja úgy, hogy eltérő tanterv szerint értékeli az integrált gyermekeket. 6-an pedig úgy, hogy nem. További 4 fő esetében eltérés van. Ez a

különbség mindenképpen problémás, hiszen a gyermek teljesítményének értékelésénél az osztályban tanító pedagógusnak tisztában kellene lennie az integrált tanuló, enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermektől elvárható eltérő (csökkentett) követelményekkel.

A 41. táblázat azt foglalja össze, hogy a pedagógusok és a gyógypedagógusok milyenek ítélték meg a gyermekek teljesítményét adott területen, valamint azt, hogy ezekben az ítéletekben mennyire különböztek:

	pedagógusok	gyógypedagógusok	t értéke
	átlaga	átlaga	
olvasástechnika	2,554	2,793	-3,61**
szövegértés	2,12	2,489	-4,314**
szókincs	2,359	2,609	-4,744**
önálló írásbeli fogalmazás	1,696	1,848	-2,205*
önálló szóbeli fogalmazás	2,297	2,429	-2,096*
matematika	2,326	2,618	-4,285**
természettudományok	2,448	2,713	-4,407**
testnevelés	3,378	3,463	-1,095
ének	3,095	3,214	-1,996
rajz, technika	3,129	3,259	-1,738
helyesírás	1,989	2,12	-2,238*

41. táblázat: A gyermekek teljesítményének megítélése

Jelölés: +: $p < 0.10$; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

Ha sorrendet kellene felállítanunk, akkor azt mondhatjuk, hogy a pedagógusok szerint a gyermekek legerősebb területe a testnevelés, az ének és a rajz, technika. Ezek mind készségtárgyak. Ezt követi az olvasástechnika, a természettudományok, a szókincs, majd pedig a matematika és az önálló szóbeli fogalmazás. Az osztályban tanító pedagógusok szerint a legnehezebb területek a szövegértés, a helyesírás és az önálló írásbeli fogalmazás.

Friedman próbát alkalmaztunk a pedagógus átlagokra, szignifikáns különbséget kaptunk a következő esetekben:

- szignifikáns különbség van az önálló írásbeli fogalmazás és a helyesírás között (khi-négyzet: 31,154, ami $p < 0,001$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van a helyesírás és az önálló szóbeli fogalmazás között (khi-négyzet: 9,72, ami $p < 0,01$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van a matematika és a szókincs között (khi-négyzet: 4,188, ami $p < 0,05$ szinten szignifikáns)

- szignifikáns különbség van az olvasástechnika és az ének között (khi-négyzet: 45,343, ami $p < 0,001$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van a rajz, technika és a testnevelés között (khi-négyzet: 7,184, ami $p < 0,01$ szinten szignifikáns).

A gyógypedagógusok megítélésében szintén a készségtárgyakban jobb a teljesítményük a gyermekeknek: testnevelés, rajz, technika és ének. Ezt követi az olvasástechnika, a matematika, a természettudományok, a szókincs, majd pedig a szövegértés. Náluk a szövegértés és a matematika jóval előbbre került, mint a pedagógusoknál. A legnehezebbnek ítélték az önálló szóbeli fogalmazást, a helyesírást és az önálló írásbeli fogalmazást.

Friedman próbát alkalmaztunk a pedagógus átlagokra, szignifikáns különbséget kaptunk a következő esetekben:

- szignifikáns különbség van az önálló írásbeli fogalmazás és a helyesírás között (khi-négyzet: 13,755, ami $p < 0,001$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van a helyesírás és a szóbeli fogalmazás között (khi-négyzet: 14,516, ami $p < 0,001$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van a matematika és a természettudományok között (khi-négyzet: 4,091, ami $p < 0,05$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van az olvasástechnika és az ének között (khi-négyzet: 14,222, ami $p < 0,001$ szinten szignifikáns)
- szignifikáns különbség van az ének és a testnevelés között (khi-négyzet: 6,667, ami $p < 0,01$ szinten szignifikáns).

Az utolsó oszlopban látjuk az illesztett mintával az egy mintás t-próba eredményeit. Azt láthatjuk, hogy a gyermekek teljesítményének megítélése a két pedagóguscsoport esetében a legtöbb területnél szignifikáns különbséget mutat. Kivétel ez alól a testnevelés, a rajz, a technika és az ének, tehát a készségtárgyak. A gyógypedagógusok minden esetben jobbnak tartják az integrált gyermekek teljesítményét, mint az osztályban tanító pedagógusok. Ezen eredmények elemzésénél mindenképp fontos megemlíteni az előző kérdésre adott válaszok vegyességét. A pedagógusnak tisztában kellene lennie azzal, hogy a gyermektől milyen osztályfokon milyen teljesítmény várható el. Az osztály többi tagjához való hasonlítás nem ad reális képet a gyermek tudásáról.

A két pedagóguscsoport megítélése szerint két terület van, ahol az egyes osztályfokok teljesítménye jelentősen különbözik egymástól. Egyszempontos varianciaanalízis módszerével az osztályban tanító pedagógusok szerint az írásbeli fogalmazás esetében

egyértelműen az látható, hogy az 5. osztályosok jobbak, mint a 4. osztályos tanulók ($F=0,3024$, $p<0,05$), valamint a 6. osztályba járók jobban teljesítenek, mint az ötödikesek ($F=0,3143$, $p<0,05$). A szóbeli fogalmazásnál pedig úgy gondolják, hogy az 5. osztályba járó gyermekek gyengébbek, mint a 6. osztályban tanulók ($F=0,6786$, $p<0,05$). A gyógypedagógusok is ezt a két területet jelezték. Az írásbeli fogalmazásnál szerintük a 6. osztályos gyermekek jobban teljesítenek, mint az 5. osztályos tanulók ($F=0,4422$, $p<0,05$). A szóbeli fogalmazás esetében szintén ilyen irányú változást tapasztalnak ($F=0,3286$, $p<0,05$). A következő kérdések elemzésénél is így szeretnék eljárni, egymás mellé teszem a pedagógusok és a gyógypedagógusok által kitöltött kérdőívek adatait. A következő kérdés azt tudakolja, hogy a pedagógus szerint az integrált gyermek milyenek látja tanulási teljesítményét. A skála a következő elemeket tartalmazta:

- 1: nem tudja megítélni;
- 2: helyesen látja;
- 3: rosszabbnak látja, mint amilyen valójában;
- 4: jobbnak látja, mint amilyen valójában

Keresztábra a gyermekek önértékeléséről

			gyermek önértékelése a gyógypedagógus szerint				összesen
			nem tudja megítélni	jól látja	rosszabbnak látja	jobbnak látja	
gyermek önértékelése a pedagógus szerint	nem tudja megítélni	Érték	19	12	2	7	40
		Elvárt érték	9,8	17,3	5,3	7,6	40,0
		%	86,4%	30,8%	16,7%	41,2%	44,4%
	jól látja	Érték	2	20	1	2	25
		Elvárt érték	6,1	10,8	3,3	4,7	25,0
		%	9,1%	51,3%	8,3%	11,8%	27,8%
	rosszabbnak látja	Érték	0	2	8	0	10
		Elvárt érték	2,4	4,3	1,3	1,9	10,0
		%	,0%	5,1%	66,7%	,0%	11,1%
	jobbnak látja	Érték	1	5	1	8	15
		Elvárt érték	3,7	6,5	2,0	2,8	15,0
		%	4,5%	12,8%	8,3%	47,1%	16,7%
összesen	Érték	22	39	12	17	90	
	Elvárt érték	22,0	39,0	12,0	17,0	90,0	
	%	100,0%	1,0E2%	100,0%	100,0%	100,0%	

42. táblázat: A tanulási teljesítmény megítélése

A keresztábra alapján azt látjuk, hogy a két pedagóguscsoport vagy azt gondolja, hogy a gyermek nem tudja megítélni a teljesítményét vagy úgy, hogy reálisan látja. 12 gyógypedagógus szerint jól látja a teljesítményét az integrált gyermek, ugyanennyi pedagógus szerint pedig nem tudja megítélni. 8-8 pedagógus véleménye az, hogy jobbnak látják a

teljesítményüket, mint kellene és ugyanennyien állítják azt is, hogy rosszabbnak látják a gyermekek a teljesítményüket, mint kellene (khi-négyzet:77,318, $p<0,001$).

Amennyiben a gyermekek önértékelését osztályfokokra lebontva szeretnénk elemezni, azt látjuk, hogy nincs különbség. Ezt mindkét pedagógus csoport hasonlóan látja.

A következő kérdésben az osztálytársakhoz fűződő viszonyra kérdeztünk rá. A skála a következő elemeket tartalmazta:

- 1: nagyon jó, teljesen befogadták;
- 2: jó;
- 3: semleges;
- 4: néhány helyzetben elutasítják;
- 5: teljesen elutasítják

	pedagógusok	gyógypedagógusok	
	átlaga	átlaga	t értéke
osztálytársakkal való viszony	3,29	3,32	-0,289

43. táblázat: Az osztálytársakkal való viszony

Jelölés: +: $p<0.10$; *: $p<0.05$, **: $p<0.01$

Itt a két csoport között nem volt szignifikáns különbség. Általában azt gondolják, hogy a gyermekeknek semleges a viszonya a többiekhez, hajlanak arrafelé, hogy néhány helyzetben elutasítják őket. Amennyiben a gyermekek osztálytársaikhoz való viszonyát osztályfokokra lebontva szeretnénk elemezni, azt látjuk, hogy nincs különbség. Ezt mindkét pedagógus csoport hasonlóan látja.

A 9. kérdés az osztálytársakhoz való viszony változására kérdez rá. A skála a következő elemeket tartalmazta:

- 1: sokat romlott
- 2: keveset romlott
- 3: nem változott
- 4: keveset javult
- 5: sokat javult

	pedagógusok	gyógypedagógusok	
	átlaga	átlaga	t értéke
a viszony változása	3.30	3.16	1,601

44. táblázat: Az osztálytársakhoz való viszony változása

Jelölés: +: $p<0.10$; *: $p<0.05$, **: $p<0.01$

A két pedagógus csoport között itt sincs jelentős különbség. Úgy gondolják, hogy a gyermekek helyzete a kezdetekhez képest nem változott. Hajlanak arra, hogy keveset talán javult. Amennyiben a gyermekek osztálytársaikhoz való viszonyának változását osztályfokokra lebontva szeretnénk elemezni, szintén azt látjuk, hogy nincs különbség. Ezt pedig mindkét pedagógus csoport hasonlóan látja.

Az adott gyermek integrációjának sikerességét tekintve a pedagógusok és a gyógypedagógusok között jelentős különbséget találtunk. A gyógypedagógusok sokkal sikeresebbnek tartják az egyes gyermekek beilleszkedését, mint az osztályban tanító pedagógusok. Ezt az eredményt mutatja a 45. táblázat:

	pedagógusok	gyógypedagógusok	
	átlaga	átlaga	t értéke
az integráció sikere az adott gyermek esetében	58,24	63,44	-2,974**

45. táblázat: Az integráció sikere az adott gyermek esetében

Jelölés: +: $p < 0.10$; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

A gyermek sikerességének megítélését érdemes a nemek tekintetében is megnézni:

	pedagógusok	gyógypedagógusok	
	átlaga	átlaga	t értéke
fiúk sikeressége	57,33	61,3	-1,531
lányok sikeressége	59,08	65,40	-2,669*

46. táblázat: Az integráció sikere a nemek tekintetében

Jelölés: +: $p < 0.10$; *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

Az eredmények azt mutatják, hogy a fiúk esetében a pedagógusi és a gyógypedagógusi vélemények nem különböznek, míg a lányok esetében szignifikáns különbség van. Az integráció sikerességét a lányok esetében a pedagógusok is jobbnak látják, de a gyógypedagógusoknál ez az arány még nagyobb. Ezek szerint a gyógypedagógusok a lányok integrációját jelentősen sikeresebbnek ítélik meg, mint az osztályban tanító pedagógusok.

Külön megnéztük azt is, hogy a nemi különbségek mellett jelentkezik-e az osztályfokoknál különbség. Sem a pedagógusok, sem pedig a gyógypedagógusok esetében nem született olyan eredmény, amely azt erősítené, hogy különböző osztályfokok esetén az integrációnak sikeressége valamilyen elrendeződést mutatna.

A kérdőív utolsó kérdéseiben a pedagógus, gyógypedagógus sikereire és kudarcaira kérdeztünk rá.

A sikereket elemezve a következő csoportokat hoztuk létre a pedagógusi és a gyógypedagógusi válaszokat egyszerre tekintve:

- teljesítmény általában (egyik tárgyból sem bukott meg, tanulási nehézségek enyhülése, általános tájékozottság, tanulási technikák)
- készségtárgyak (éneke, tánc, testnevelés, rajz, technika)
- reál tárgyak (matematika, természetismeret, környezet, számítógép használat)
- humán tárgyak (magyar, írásbeli fogalmazás, hon-és népismeret, nyelvtan, helyesírás, történelem, angol)
- olvasás (olvasástechnika, szövegértés)
- írástechnika (írás, másolás)
- kommunikációs képességek (szókincs, szereplés/versmondás, kommunikációs képességek fejlődése, már megszólal)
- feladattudat (igyekevés/akarat, feladattudat, precízebb fűzetvezetés, önellenőrzés, szervezés, házi feladatot készít, felszerelése megvan, szorgalmas, képes a tanteremben maradni 45 percig)
- személyiségfejlődés (önértékelés javul, személyiségfejlődés, önbizalom fejlődés, lelkes, felszabadultabb, önállóság, motiváció)
- kortárs kapcsolatok (véleményalkotás másokról, részvétel osztályprogramokban, segítőkészség, részvétel a csoportmunkában, diák-diák kapcsolat javulása, empátia, szociális hátrányok csökkentek/csökkentése)
- jó tanár-diák kapcsolat
- kognitív képességek (figyelem, koncentráció, emlékezet, logikai készség, időbeli/térbeli tájékozódás)
- gyorsabb tempó

Zárójelben olvashatunk néhány konkrét példát a válaszokra. Az első 4 csoportba tantárgyakkal kapcsolatos tudások kerültek. Ezt követi a kultúrtechnikák elsajátítása, valamint a kommunikációs képességekben bekövetkező javulás, fejlődés. Az egyes kognitív képességek kapcsán is megfogalmazták a pedagógusok eredményeket. A szociális képességek közül a megkérdezettek a kortárs kapcsolatok pozitív irányú változását, valamint a jó tanár-diák viszonyt említik. Fontos számukra az is, hogy javult önértékelésük, magabiztosabbak lettek, lelkesen, felszabadultan vesznek részt a napi munkában.

A kudarccokat elemezve ezeket a fő csoportokat kaptuk:

- deviáns viselkedés (agresszió, magatartászavar, hiperaktív, elutasító, tanórán kívüli viselkedése rossz, lopás, hazugság, makacs, nagyszájú, hencegő, kontrollálatlan)
- otthoni környezet (otthoni következetlenség, nem gyakorol, családi háttér nem motivál, család nem fogadja el, alulszocializálatlan)
- reál tárgyak (matematika, számfogalom, analógiák megértése, természetismeret, környezet, számítógép használat)
- humán tárgyak (magyar, írásbeli fogalmazás, hon-és népismeret, nyelvtan, helyesírás, történelem, angol)
- olvasás (olvasástechnika, szövegértés)
- írástechnika (írás, másolás)
- kommunikációs képességek
- feladattudat (nem akar dolgozni, nem szeret iskolába járni, nem jár fejlesztő foglalkozásra, sok hiányzás, nem old meg házi feladatot)
- személyiségfejlődés (fél, félénk, kisebbségi érzés, szorongó, nem szól, ha nem ért valamit, kudarcélmény, önállóság)
- kortárs kapcsolatok (nehezen illeszkedik be, idősebb, szociális kompetencia, társakhoz való viszonyulás)
- kognitív képességek (emlékezet, sok ismétlés kell, gyenge képességek)
- lassabb tempó

Itt is láthatunk hasonló elemeket, amelyeket a sikereknél is említettek a (gyógy)pedagógusok, például: tantárgyak, kultúrtechnikák. Kudarcként élik meg a megkérdezettek, hogy a tanulók otthoni környezete nem minden esetben támogató. Megjelent egy deviáns viselkedés kategória is. A kortárs kapcsolatokban bekövetkező kudarcként aposztrofálják a beilleszkedési nehézségeket vagy éppen az életkori különbségeket.

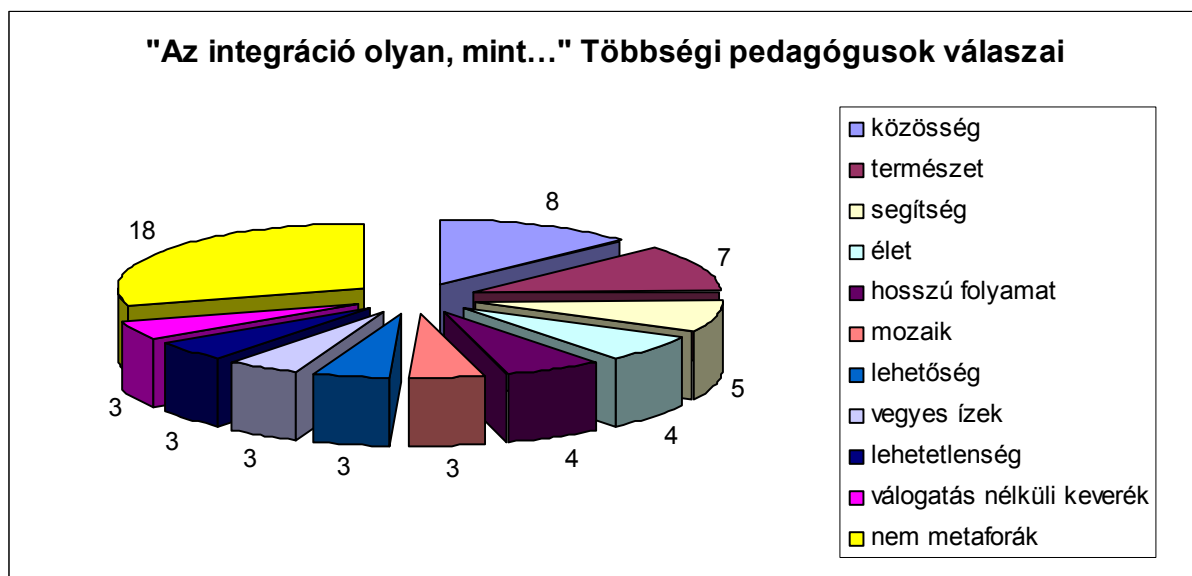
5.7 A metafora kutatás eredményei

A gyógypedagógusi és a pedagógusi kérdőívek végén két mondatot kellett a kollégáknak befejezniük. Ezek a következők voltak:

Az integráció olyan, mint

Az integrált gyermek olyan, mint

Nézzük meg a pedagógusi válaszokat Az integráció olyan, mint... típusú mondatra vonatkozólag. Az egyes válaszok alapján a következő fogalmi kategóriákat hoztuk létre:

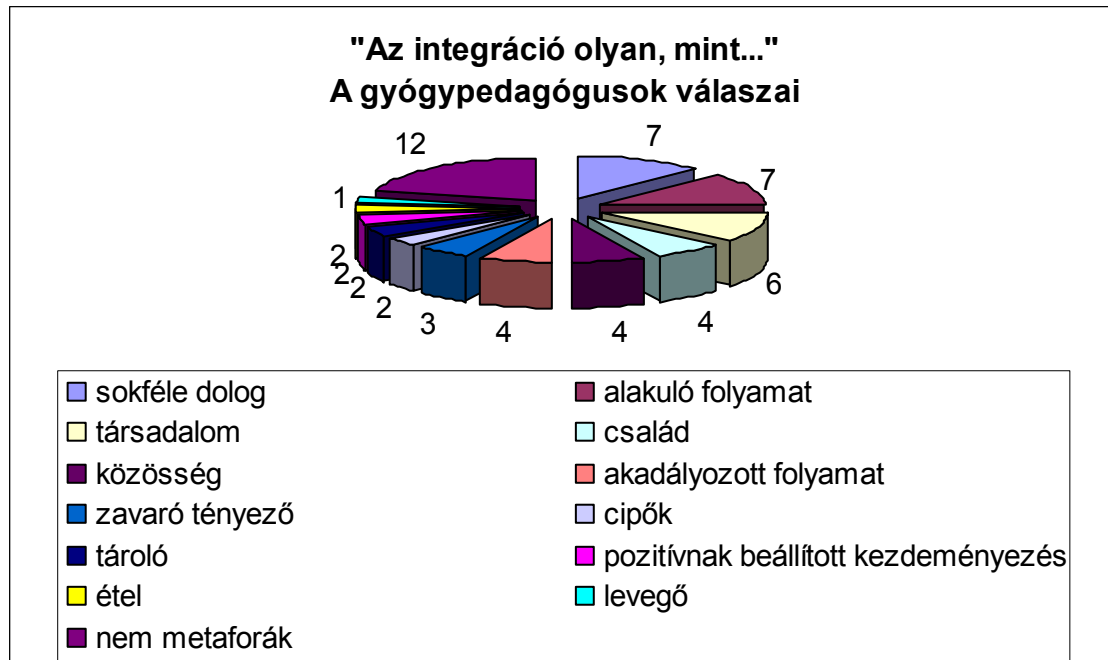


123. ábra: „Az integráció olyan, mint...” Pedagógusok válaszai

18 esetben nem metaforával válaszoltak a pedagógusok. Például azt írták, hogy egy sajátos nevelési forma vagy azt, hogy olyan, mint a többi osztályközösség. A többi választ az ábrán látható kategóriákba soroltuk. A legtöbb a közösségre utaló válasz volt (például: amikor az énekes megtanul kórusban énekelni, a többgenerációs családban való együttnevelés), ezt követték a természethez, a természeti jelenségekhez való hasonlítás (például: egy egyenetlenül nőtt kukoricatábla, tövis a rózsán). A segítséggel kapcsolatos metaforát 5 pedagógus írt (például: a fájós lábú embernek a mankó, egy gyógymód, mely önmagában nem hatásos). 4-4 olyan metaforát írtak, amelyek az élethez, illetve egy hosszú folyamathoz hasonlítják az integrációt (például: a mindennapi élet: sokszor káosz uralkodik, a türelemjáték: hosszú idő alatt mindenkinek meg kell találnia a helyét). A megkérdezettek 3-3 metaforát írtak a következő csoportokba: mozaik (például: egy színes paletta), lehetőség (például: egy új lehetőség, önmagunk és mások valódi megismerésére), vegyes ízek (például:

a gyümölcskosár), lehetetlenség (például: "sziszifuszi" munka), válogatás nélküli keverék (például: ha összekeverjük a bablevest a mákostésztával).

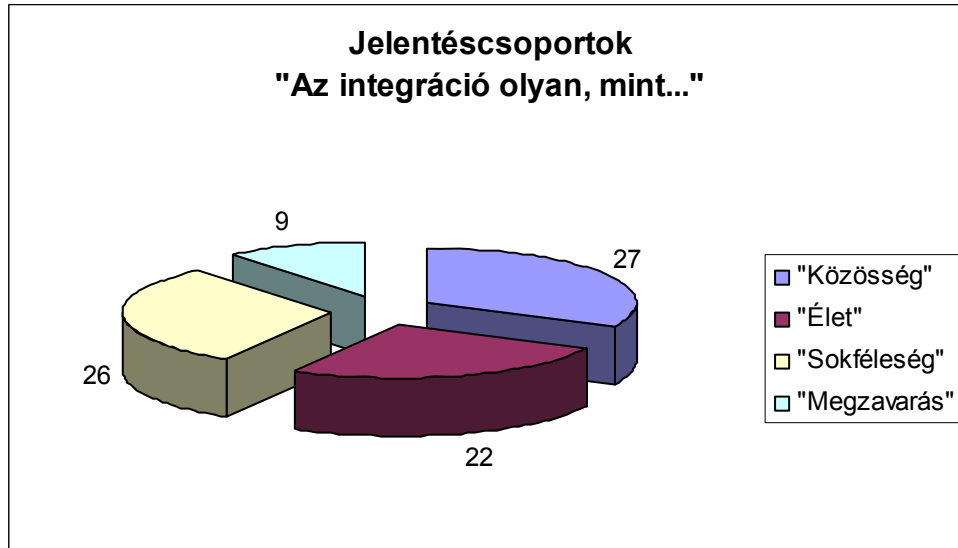
A gyógypedagógus válaszai alapján erre a mondatra a következő fogalmi kategóriákat hoztuk létre:



124. ábra: „Az integráció olyan, mint...” A gyógypedagógusok válaszai

A gyógypedagógusok is 12 esetben nem metaforával válaszoltak (például: egy gyűjtőfogalom: sokféle didaktikai nézetet és tantervi modellt magába foglal). Hét esetben alkottak meg olyan metaforát, amelyben egy alakuló folyamathoz (például: a járnai tanuló gyermek - néha elesik, de fel-feláll és végül megtanul járni), valamint sokféle dologhoz (például: a gyöngyfüzés: a sok egyforma gyöngy közé felfűzünk "másokat" is) hasonlítják az együttnevelést. Ezt követték a társadalommal kapcsolatos metaforák (például: a felnőttek világa: meg kell tanulni egymás mellett élni). 4-4 alkalommal úgy fogalmazták meg az integrációt, mint egy családot (például: egy nagycsalád, melyben a gyengébbnek is van helye), egy közösséget (például: egy óvodai vegyes csoport) és mint egy akadályozott folyamatot (például: amikor a fuldokló gyermeket úszni tanítják). 3 olyan metaforát írtak a gyógypedagógusok, amelyben zavaró tényezőként (például: egy csendes tó, amibe egy nagy követ dobunk) azonosítják az integrációt. Ennél kisebb kategóriák is létrejöttek: a cipők (például: 45-ös cipő: mindenki fel tudja venni, de kevés emberre a legjobb), a tároló (például: egy kosár, melybe sokféle dolog beletehető), a levegő és a pozitívnak beállított kezdeményezés (például: az „embermentés”).

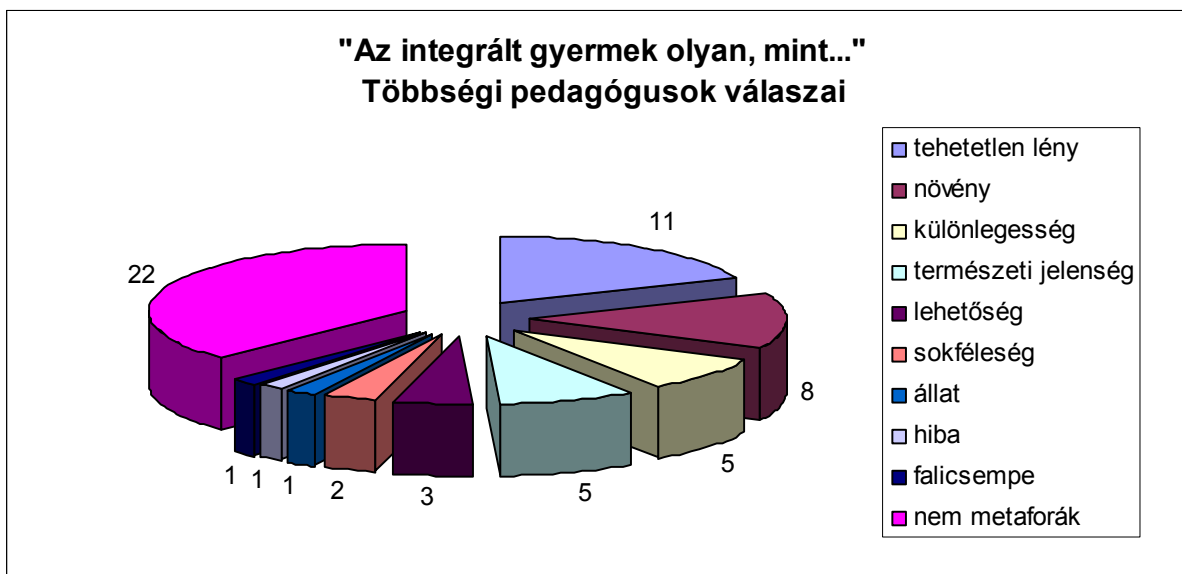
Természetesen az elemzés ezen a szinten nem áll meg, ezt követően létrehozuk a jelentéscsoportokat, amikor is megpróbáljuk a válaszokat jelentés alapján fő (nagyobb) csoportokba sorolni. A pedagógusi és a gyógypedagógusi válaszok alapján a következő jelentéscsoportok alakultak ki:



125. ábra: Jelentéscsoportok „Az integráció olyan, mint...”

A „Közösség” jelentéscsoportba kerültek azok a metaforák, amelyek arról szólnak, hogy az emberek szeretik egymást és segítenek egymáson. A pedagógusi válaszok közül ide kerültek a segítség és a közösség kategóriák, a gyógypedagógusi válaszokon belül pedig a család, a közösség és a társadalom. Az „Élet” jelentéscsoportba tettük azokat a válaszokat, amelyek az élettel kapcsolatos pozitív és negatív folyamatokat hangsúlyozták. Így kerülhettek bele az élet, a hosszú folyamat és a lehetőség válaszok a pedagógusoktól, a gyógypedagógusoktól pedig az alakuló folyamat, akadályba ütköző folyamat és a pozitívnak beállított folyamat. A „Sokféleség” jelentéscsoportba olyan metaforák kerültek, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy sokfélék vagyunk és sokféle módon létezhetünk a világban, egyikhez sem kapcsolódik valamilyen ítélet. Ide kerültek a pedagógusoktól a következő válaszok: mozaik, természet, vegyes ízek, a gyógypedagógusoktól pedig: sokféleség, cipő, tároló, étel. Az egyértelműen negatív jelentéscsoport a „Megzavarás” lett, amelyben azt hangsúlyozták a megkérdezettek, hogy egy eddig jól menő folyamatot zavartak meg (lehetetlenség, válogatás nélküli keverék, zavaró tényező).

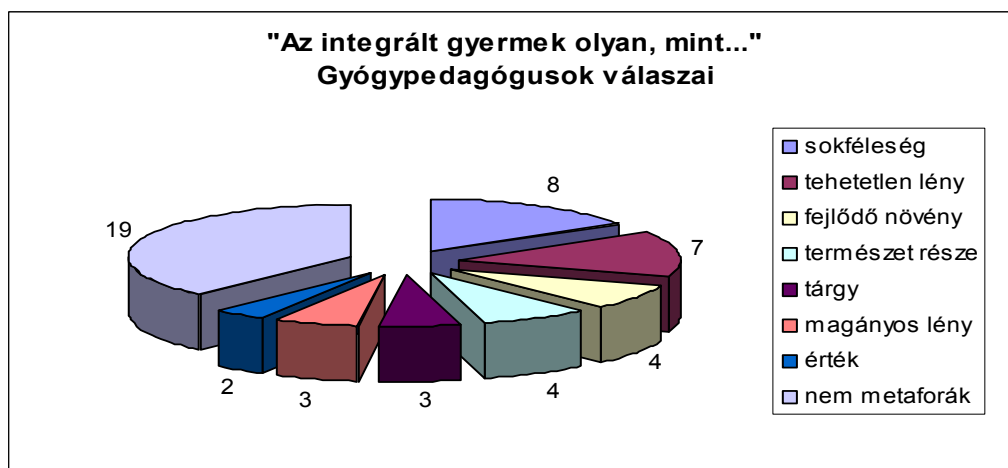
A második mondatra a pedagógusi válaszok alapján a következő fogalmi kategóriákat alkottuk meg:



126. ábra: „Az integrált gyermek olyan, mint...” Pedagógusok válaszai

Erre a kérdésre is nagy arányban nem metaforával feleltek a pedagógusok (22 fő, például: a többi, csak több segítséget kap). Igen sokan választották a mondat befejezéséhez a tehetetlen lény hasonlatot (például: a saját közegéből kiszakított árva madárka). Ezt követték a növény (például: az éretlen gyümölcs az érettek között) válaszok. 5-5 fő választotta a különlegességhez (például: a gyémánt), ill. a természeti jelenséghez (például: a zsenge hajtás) való hasonlítást. Összesen hárman használták a lehetőség (egy nyitott könyv) metaforát. Két fő jellemezte a gyermekeket a sokféleség (például: egy színfolt a palettán) hasonlattal. Természetesen voltak olyan metaforák, amelyeket nem lehetett sehová besorolni, ezek a következők voltak: állat (a rút kiskacsa), hiba (egy kicsit lyukas fog, amit minél előbb meg kell javíttatni), és a falicsempe.

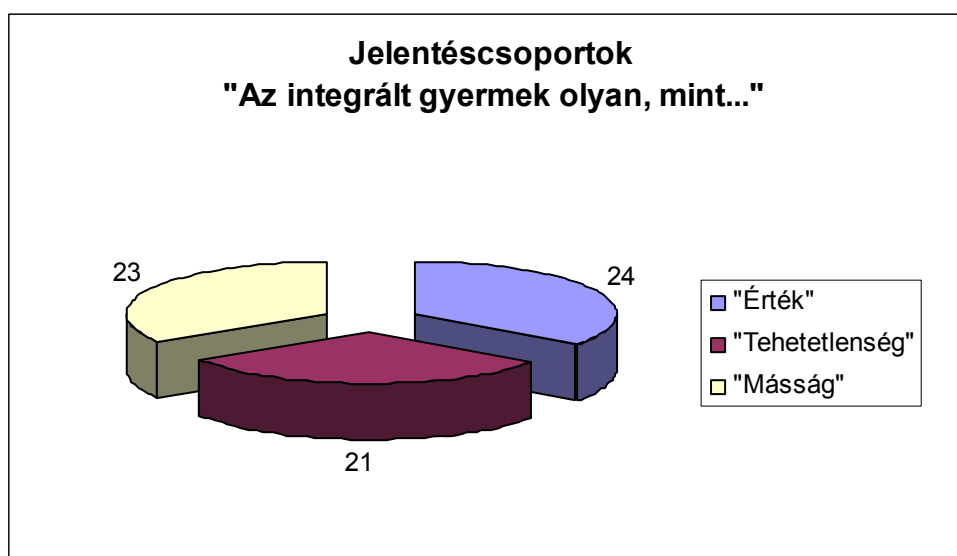
A gyógypedagógusok is megválaszolták ezt a kérdést, a létrehozott fogalmi kategóriák láthatók a 127. ábrán:



127. ábra: „Az integrált gyermek olyan, mint...” Gyógypedagógusok válaszai

19 gyógypedagógus nem metaforával válaszolt (például: aki tanácsadásra, segítségnyújtásra szorul). 7 esetben az integrált gyermeket tehetetlen lényhez hasonlították (például: a léggömb a levegőben, egyedül sodródik ide-oda és rendkívül sérülékeny). 4-4 fő választotta a fejlődő növény (például: egy fejlődésben, növekvésben levő fa, melyet ápolgatni, gondozni, nyesegetni kell), illetve a természet része (például: búzatáblában a pipacs) típusú metaforát. Hasonlították a gyermekeket tárgyhoz (például: a "húsvéti tojás": ha szépen feldíszítod, gyönyörű, de ha nem vigyázunk rá, könnyen összeroppan a kezünkben), valamint magányos lényként (például: a magányos vándor) is beazonosították őket. Csak ketten emelték ki az értékességét a tanulóknak (például: a gyémánt).

A két pedagóguscsoport válasza után nézzük meg, hogy ezen mondatbefejezések alapján milyen jelentéscsoportokat tudunk alkotni.



128. ábra: Jelentéscsoportok „Az integrált gyermek olyan, mint...”

Összesen 24 eset alapján alkottuk meg az „Érték” jelentéscsoportot olyan metaforák alapján, ahol valamilyen speciális tulajdonságot vagy valamilyen lehetőséget emeltek ki a pedagógusok. Ide kerültek a pedagógusi válaszokból a fejlődő növény, sokféleség és az érték csoportokba soroltak. A „Tehetlenség” alatt az hangsúlyozódik, hogy a tanuló nem tud állapota ellen tenni. Ide sorolódtak a tehetetlen lény és a magányos lény jellegű metaforák. Az utolsó jelentéscsoport lett a „Másság”, ahova azok a metaforák kerültek, amelyek azt sugallják, hogy mindenki más. A pedagógusi metaforák közül ide kerültek a tárgy és a természeti jelenség metaforák. A gyógypedagógusi befejezések közül pedig a növény, a természeti jelenség, a falicsempe, az állat és a hiba metaforák.

Az elemzés még ekkor sem fejeződik be, hiszen az egyes metaforák mögött egy forrástartományt kell azonosítani. Az integrációval kapcsolatos metaforáknál az a

következtetés, hogy a válaszok legtöbbsége valamilyen módon arra hívja fel a figyelmet, hogy az eddig jól megszokott napi, pedagógiai gyakorlatot valami megzavarja. Van egy közösség, amelyben sokan, sokfélék élünk és ezt a nyugodt légkört zavarja meg az integráció folyamata. Az integrált gyermeket hasonlító metaforák esetében három olyan kiemelt dolog jelenik meg, amely a legtöbbször eszünkbe jut a fogyatékos személyekről, legyenek akár gyermekek, akár felnőttek. Az egyik ilyen gondolat az a tehetetlenség, hiszen sok fogyatékos állapot jár ezzel vagy azzal, hogy bizonyos tevékenységek elvégzése során segítséget kell igényelnie a személynek. A másik gondolat az érték, ami kifejezi, hogy értékes emberekről beszélünk, akik lehetnek tehetségesek, kiemelkedőek. És ott van a másság gondolata ismét, az a tény, hogy sokfélék vagyunk.

6. A vizsgálat eredményeinek összefoglalása

6.1 A hipotézisek bevalásának vizsgálata

A kutatás egyes megállapításait a hipotézisek mentén rendszerezzük.

1.a Az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok szociális beilleszkedése legalább olyan mértékben megvalósul, mint a nem fogyatékos társaiké.

A szociális integráció dimenziója információt ad arra vonatkozólag, hogy jól érzi-e magát szociálisan a gyermek az osztályban vagy rosszul, pozitív kontaktusokat tud-e felépíteni az osztályban, illetve részese-e az osztály eseményeinek.

Általában az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja rosszabb, mint a vele egykorú nem fogyatékos gyermekeké. Ez megegyezik Randoll (1994) vizsgálatának eredményeivel. Egy másik szerzőpáros szerint pedig – hasonlóan eredményeinkhez - a sajátos nevelési igényű tanulók általában kedvezőtlenebb szociális tapasztalatokról számoltak be, sokan egyedül érezték magukat (Klicpera, Klicpera, 2003).

Nemi különbségeket nézve: a vizsgált populációban a fiúk esetében nincs különbség az osztálytársi kapcsolatok minőségében, illetve a két csoport ugyanannyira az osztály részének tartja magát. Így mintánkban a fiúk integrációja társas kapcsolatok szempontjából a gyermekek, tanulók önbevallása alapján sikeresebb, mint a lányoké. A fiúk léte az integrált osztályban partnerséget és baráti viszonyokat tekintve jobb, mint a lányoké. A lányoknál már ugyanez nem mondható el, a nem fogyatékos lányoknak több barátjuk van az osztályban, mint az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos lányoknak.

A fiúk és lányok eltérő beilleszkedésének oka lehet az, hogy már az iskolába lépéskor nagy különbség adódik a két nem alkalmazkodásában. A lányok önértékelésében nagy jelentősége

van az iskolának, az iskolai teljesítménynek, míg a fiúknál az iskola csak az egyik visszajelentési forrás az önismeret formálódásában a sport és a szakkörök mellett (Kőrössy, 2004). Ezért az enyhén értelmi fogyatékos fiúk esetében is hasonló dologról lehet szó, az integrált lányok esetében a tanulmányi teljesítmény ugyanúgy kiemelt szerepet kaphat, mint a többiek esetében, de ők ezeknek az elvárásoknak nem tudnak megfelelni (lásd később a teljesítmény-motivációs integráció dimenzióját), amely miatt az önértékelésük és az iskolai beilleszkedésük is problémás.

Az osztályfokokat tekintve: a szociális dimenzió esetében azt kaptuk, hogy a 4. osztályos gyermekek szociális kapcsolatai jobbak, mint az 5. osztályos gyermekeké. Ennek hátterében állhat a tagozat váltás, hiszen az alsó tagozatban az osztályokat kevés pedagógus tanítja, míg felső tagozatban egyre több, a belépő tantárgyak miatt. Ezt a problémát fokozhatja még az a tény, hogy ebben az életkorban (kiskamaszok) a fejlődéslélektani változások miatt kritikusak nemcsak saját magukkal szemben, hanem a kortársakkal szemben is. Tárgyilagosan képesek a saját és mások viselkedését megítélni, és ebben néha túlzásokba esnek, például: a szabályokat megszegőket túl szigorú büntetésben részesítenék (Tóth, é.n.).

A régiókat tekintve: azt találtuk, hogy a Nyugat-Dunántúlon élő enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális szempontú beilleszkedése szignifikánsan jobb, mint Észak-Magyarországon. A kapott eredményt nem magyarázhatja az a tény sem, hogy milyen településekről érkeztek a válaszok, hiszen Észak-Magyarországról (43 településből) 38 olyan település vett részt a vizsgálatban, ahol 5000 főnél kevesebben élnek (88%), míg Nyugat-Dunántúl esetében a vizsgált 23 esetből 17 településen ugyanez volt a helyzet (73%). Az eredmény talán magyarázható azzal a ténnyel, hogy Nyugat-Dunántúlon az aktivitási arány a régiókat tekintve a második helyen áll Közép-Magyarország után, illetve azzal is, hogy a munkanélküliség mértéke szintén a második legkisebb mértékben jelenik meg. Ezzel szemben Észak-Magyarország az a régió, ahol a legkisebb az aktivitási arány, valamint a legnagyobb a munkanélküliség (Forrás: KSH).

1.b Az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok iskolához való érzelmi viszonya nem tér el a nem fogyatékos társaiknál mérhető mértéktől, hiszen a sikeres integráció feltétele egy érzelmileg elfogadó közeg.

A pedagógiai integráció sikerességének egyik legmegbízhatóbb jele a tanuló érzelmi állapotának önértékelése az iskolai környezetben. Érdekes, hogy a gyermekek osztályban lévő helyzete után – ami inkább rosszabb, mint a többieké – mégis általában egy pozitívabb

érzelmi állapotot tükröző eredmény született ebben a dimenzióban. Ez megegyezik Randoll (1994) vizsgálatának eredményeivel.

Nemi különbségeket nézve: az enyhén értelmi fogyatékos fiúk jobban szeretnek iskolába járni, mint a nem fogyatékos fiúk. Érzelmi állapotuk egyértelműen pozitívabb a fogyatékos fiúknak ezekben az osztályokban. Ennek hátterében állhat az a tény, hogy az emocionális integrációt nemcsak az osztálytársakkal való viszony, hanem a felnőttekkel való kapcsolat (pedagógus, gyógypedagógus) is meghatározhatja. A mintán végzett elemzésünk ezt nem erősíti meg; se a gyógypedagógussal, se a pedagógussal eltöltött idő nincs kapcsolatban az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek emocionális integrációs dimenziójában kapott eredményeivel. A mintánkban a fiúk és a lányok integrációja közt nincs különbség érzelmi szempontból a gyermekek, tanulók önbevallása alapján.

Az osztályfokokat tekintve: az emocionális dimenzió esetében a 6. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók járnak kevésbé szívesen az adott intézménybe, mint a 4. osztályos integrált diákok. Más kutatások során is megfigyelték ezt az általános tendenciát, miszerint az életkor előrehaladtával az iskolához való pozitív viszony csökken. Aszmann (2003) adatai szerint az 5. osztályos tanulók majdnem fele, addig a 11. osztályos tanulóknak csupán az egyharmada nyilatkozik úgy, hogy élvezi az iskolai munkát, szeret oda járni.

1.c Az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok teljesítménymotivációja rosszabb lesz, mint a nem fogyatékos társaiké; elsősorban az ép társakkal való összehasonlítás lehetősége miatt.

A teljesítmény-motivációs integráció dimenziója a gyermek saját képességeinek az iskolai oktatás keretében történő megítélését jelenti. Jól integrálódnak a gyermek akkor ítélni magát, ha meg tud felelni az iskolai követelményeknek, s ezáltal motiváltan birkózik meg a feladatokkal. Így mindenképp összefügg az emocionális dimenzióval (Haeberlin, Moser, Bless, Klaghofer, 1989). A többiekhez képest általában az enyhén értelmi fogyatékos tanuló nem tud megfelelni a követelményeknek. A teljesítmény-motivációs dimenzió esetében a nem fogyatékos fiúk jobbnak tartják a teljesítményüket, mint az enyhén értelmi fogyatékos fiúk. A nem fogyatékos lányok a teljesítménye is jobb, mint az enyhén értelmi fogyatékos lányoké.

Ez az eredmény nem meglepő, hiszen Haeberlin és mtsai (1989) is hasonló eredményt kaptak az eredeti, német nyelvű kérdőívvel, valamint Randoll (1994) kutatásai is ezt erősítik meg. Elmiger (1995) hasonló eredményt kapott hallássérült tanulók esetében. Mindezen lehet változtatni a tanárképzés átalakításával vagy a végzett pedagógusok továbbképzésével,

elsősorban a fejlesztő értékelés megtanulásával, annak hatékony alkalmazásával az iskolákban.

Sok iskolában az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek értékelése az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek általános iskolájának követelményei alapján történik. Mégis több lehetőségük adódik az összehasonlításra integrált körülmények között, ami realisabb énképhez vezethet, de nehezítheti is az önfogadást.

Nemi különbségeket a mintában nem találtunk.

Az integráció típusát tekintve: részleges integrációs körülmények között az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek teljesítmény-motivációs integrációja sikeresebb, mint a teljes integrációban résztvevőké. Ennek több oka is lehet. Egyrészt, hogy a teljes integrációban tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek többször szembesülhetnek gyengébb teljesítményükkel amiatt, hogy csak nekik ad differenciáltan feladatot a pedagógus vagy éppen azért, mert még nekik sem eléggé differenciál a tanár.

Az osztályfokokat tekintve: a teljesítmény-motivációs dimenziónál nem kaptunk szignifikáns különbséget az osztályfokok esetében, ami egyrészt jó, másrészt persze nem. Azt már eddig is láttuk, hogy ebben a dimenzióban a két vizsgált csoport jelentősen eltért. Viszont nincs jelentős változás az egyes évfolyamok között, nem következik be az a csökkenés, amely a nem fogyatékos gyermekek esetében 2 év alatt megtörténik, ennek oka valószínűleg az, hogy már eleve nagyon alacsony értéket kaptak erre az integrált tanulók. A pontosabb történéseket majd csak egy longitudinális vizsgálat során lehet még jobban megismerni.

2. A korábbi szociometriai vizsgálatok alapján azt feltételezzük, hogy az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek rokonszenvi kérdések tekintetében kevesebb kölcsönös választást kapnak osztálytársaiktól, mint a többi gyermek.

Általában szignifikánsan kevesebb választást kaptak az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek, mint a nem fogyatékos tanulók. Ehhez hasonló eredményeket kapott többek között Pijl, Frostad (2010), akik azt találták, hogy a fogyatékos gyermekek kevésbé elfogadottak, mint a nem fogyatékos gyermekek az osztályban, vagyis jelentősen kevesebb rokonszenvi választást kaptak a szociometria során. Ezt megerősíti számos korábbi kutatási eredmény (Bless, 1995; Sale, Carey, 1995; Cambra, Silvestre, 2003; Torda, 2004; Frostad, Pijl, 2007; Koster, Pijl, Houten, Nakken; 2007; Estell és mtsai, 2008, 2009).

A nemi különbségek tekintetében: a rokonszenvi választások esetében azt látjuk, hogy a nemnek nincs szignifikáns hatása, viszont a fogyatékoság tényének és a két tényező

együttesének már van. Ez azt jelenti, hogy a rokonszenvi választásokat együtt befolyásolja a nem és a fogyatékos ténye.

Az integráció típusát tekintve: teljes integrációban az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szignifikánsan több rokonszenvi választást kaptak, mint azok az integrált diákok, aki részleges integrációban tanulnak. Ez az eredmény ellentmond Bless (1995) vizsgálatainak, ahol azt találták, hogy a fogyatékos tanulók alacsonyabb szociometriai státusza nem függ az integráció típusától. Sale, Carey (1995) megállapították, hogy az a tény, hogy a fogyatékos gyermekek a nap 100%-át integrált körülmények között töltik még nem változtatja meg az azonos életkorú kortársak véleményét róluk.

A régiókat tekintve: Észak-Magyarországon (átlag: 3,15) az integrált tanulók szignifikánsan több választást kaptak, mint Észak-Alföldön (átlag: 1,54), Közép-Magyarországon (átlag: 1,13), és Dél-Dunántúlon (átlag: 1,98). Ez az eredmény meglepő, hiszen a szociális szempontú beilleszkedésnél az észak-magyarországi régió lett a legkevésbé sikeres e tekintetben, mégis a legtöbb rokonszenvi választást ebben a régióban kapták a gyermekek. Az egyes régiókból kapott válaszokat elemezve a település nagysága szerint, azt láthatjuk, hogy Közép-Magyarország és Dél-Dunántúl esetében a nagyobb települések (városok) meghatározóak, míg Észak-Magyarországról elsősorban 5000 fő alatti településekről sikerült válaszokat nyernünk.

Az osztályfokokat tekintve: vizsgáltunkban nem találtunk különbséget a rokonszenvi választások esetében. Ez ellentmond Skarbrevik (2005) adatainak, aki azt találta, hogy az idősebbek kevésbé fogadták be az akadályozott társaikat, mint a fiatalabbak.

Az előnytelen külső fizikai megjelenés, a furcsa vagy különösen az agresszív magatartás minden életkorban rontja a társas helyzetet. A szociális ügyesség, empátia, konfliktusmegoldó képesség viszont általában jellemzi a csoportban vezető szerepet játszó gyermekeket. Az elutasított gyermekekre jellemző, hogy előnytelen külsejűek vagy épp a bizarr, szokatlan, éretlen viselkedés (N. Kollár, 2004b).

A csoportpozíciók szempontjából előnyös tulajdonságok: intelligencia, jó iskolai teljesítmény, felnőttektől való függetlenség, kedvesség, szociabilitás, bátorság (N. Kollár, 2004b).

A magasabb szocioökonómiai státusz a pozíció javulását eredményezi (N. Kollár, 2004b). Fontos lenne a szociális készségek tanítása az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára is (Cuckle, Wilson, 2002), ezzel talán segíteni lehetne a kapcsolataik kialakítását és fenntartását.

3. Az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek a beilleszkedési nehézségekre vonatkozó kérdésekben szignifikánsan több választást kapnak, mint a nem integrált osztálytársaik, mert a társaik számára is jól érzékelhetőek a beilleszkedési nehézségeik.

Az összes beilleszkedési nehézségre vonatkozó kérdésben általában az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket szignifikánsan többet választották az osztálytársak, mint a nem integrált tanulókat.

A nemi különbségeket nézve: az enyhén értelmi fogyatékos lányok a többiek szerint többet játszanak egyedül, mint az enyhén értelmi fogyatékos fiúk, és az életkor előrehaladtával ez nem változik. Ezt erősíti meg az az eredmény is, hogy a lányok csendesebbek az órákon, mint a fiúk. Szintén az enyhén értelmi fogyatékos lányokról állítják osztálytársaik, hogy „még keresik a barátaikat” az osztályban, inkább mint a fiúkról. A fiúk viszont - legyenek akár a kontroll vagy a kísérleti csoportban - több segítséget kapnak a tanártól a lányokhoz képest.

4. Feltételezzük, hogy lesznek olyan szociometriai kérdések, amelyeknél elsősorban nemi különbségeket fogunk találni és nem a fogyatékoság ténye lesz a meghatározó. Ezt arra alapozzuk, hogy vannak olyan kérdések, amelyek a kognitív tényezőktől független egyéb képességbeli tehetségekre kérdez rá (rajz, sport, tánc stb.), amelyekben az értelmi fogyatékoság tényétől függetlenül lehetnek tehetségek a gyermekek.

A kérdéssorban egyetlen olyan kérdés volt, ahol nem találtunk szignifikáns különbséget valamelyik csoport javára, és ez a csúfolódásra rákérdező elem volt (Kik azok, akik gyakran csúfolódnak?). Ezek szerint általában az integrált gyermekek ugyanannyira csúfolódnak, mint az osztály többi tagja, nem többet és nem kevesebbet. A csúfolódásra vonatkozó kérdésnél csak nemi különbségeket találtunk, fiúk többet használják ezt a verbális agresszív elemet, legyenek akár integráltak vagy nem integráltak. Ez az eredmény ellentmond annak a ténynek, hogy a lányokra inkább jellemző a verbális agresszió (F. Lassú, 2004).

Az osztályfokokat külön elemezve nem találtunk különbséget, az egyes régiók vonatkozásában sem.

5. Feltételezzük, hogy a gyógypedagógusok véleménye az integrációról szignifikánsan pozitívabb attitűdöt fog mutatni, mint a pedagógusoké.

Az integráció előnyeként - mind a fogyatékos, mind pedig a többi diák szemszögéből – számos dolgot jelöltek meg a (gyógy)pedagógusok. Ilyenek voltak például: a csoportélmény, az együttműködés, a barátságok kialakulása, a személyiség gazdagodása vagy éppen a segítség

megtanulása, valamint – elfogadása. Mindkét pedagóguscsoport esetében megállapítható volt az, hogy elválasztották az elsősorban szociális képességekre gyakorolt hatásokat (csoportélmény) a kognitív képességekre gyakorolt hatásoktól (fejlesztő környezet), vagyis az a (gyógy)pedagógus aki említette az integráció szociális képességekre gyakorolt hatását, az nem tartotta fontosnak a kognitív képességekben bekövetkező változásokat és fordítva.

Nemzetközi vizsgálatban viszont azt kapták, hogy a pedagógusok a szociális képességekkel kapcsolatos előnyöket emelték ki leginkább (a tanulással kapcsolatosan csak nagyon kis százalékban jelentek meg). A fogyatékos diákoknál a szociális modell szerepe lett fontos, míg a nem fogyatékos tanulók esetében a megértést, a törődést és a toleranciát említették meg a megkérdezettek (Anderson és mtsai, 2007).

Fontos kiemelni azt az eredményünket is, hogy az a (gyógy)pedagógus aki nem választotta a csoportélményt, az a hosszútávú pozitív hatását sem jelölte az integrációnak.

Hátrányok esetében a vizsgálati személyek kiemelték a másság elfogadásának nehézségeit, a magatartási problémák megjelenését, munkaszervezéssel kapcsolatos feladatokat, kiközösítést és a magányt. Nemzetközi vizsgálatban a pedagógusok négy kategóriáról számoltak be mint hátrányokról: a pedagógus időhiánya, a nem fogyatékos gyermekekre szánható idő rövidege, viselkedési problémák az osztályban, a tanulással kapcsolatos hátrányok (Anderson és mtsai, 2007). Ezek mind megjelentek a vizsgálatunkban is, mind a gyógypedagógusok, mind a pedagógusok említették ezeket.

Vizsgálatunk alapján a gyógypedagógusok megítélése általában az integráció sikeréről jelentősen jobb, mint a pedagógusok megítélése. Több nemzetközi kutatás is megerősítette, hogy a gyógypedagógusok attitűdje az integráció, ill. az inklúzió irányába inkább pozitív, mint a pedagógusok vélekedése (Forlin, 1995; Padelidou, Lampropoulou, 1997).

Régiók szerint elemezve a pedagógusi válaszokat azt látjuk, hogy Észak-Magyarországon (átlag: 43,61) a pedagógusok szignifikánsan kevésbé tartják sikeresnek az integrációt, mint Észak-Alföldön (átlag: 61,29), Közép-Magyarországon (átlag: 73,5), Nyugat-Dunántúlon (átlag: 60,) és Dél-Dunántúlon (átlag: 63,08).

Közép-Magyarországról (átlag: 73,5) válaszoló pedagógusok szignifikánsan jobbnak tartják az integráció sikerét, mint a Dél-Alföldről (átlag: 46) vagy Közép-Dunántúlról (átlag: 46,33) válaszolók. Ezt az eredményt magyarázhatja az a tény, hogy ez utóbbi két régióból kevés adatot sikerült gyűjteni.

Régiók szerint elemezve a gyógypedagógusi válaszokat nem találtunk szignifikáns különbséget.

A pedagógusi válaszok azt tükrözik, hogy megítéléseikben az integrációval kapcsolatban az osztályfokoknak van jelentősége. Minél magasabb osztályfokon találkozunk a pedagógus az integrált gyermekkel, annál kevésbé gondolja általában sikeresnek az együttnevelést. Ehhez kapcsolható az a kutatás, miszerint minél magasabb szinten tanít egy pedagógus, annál kevésbé rendelkezik pozitív attitűddel az integráció irányába (Marchesi és mtsai, 2005).

A gyógypedagógusi megítélések - hasonlóan a pedagógusokéhoz – csökkenést mutatnak a sikerességet illetően, de csak a 4. osztályról az 5. osztályra, a többi osztályfokon ilyen összefüggést nem találtunk. Az 5. osztály esetében tapasztalható csökkenés következménye lehet annak, hogy a gyermekek ekkor töltik az első évüket a felső tagozatban. Sok olyan új dolgot kell megtanulniuk és megszokniuk, amelyek előtte még nem voltak. Ez magyarázhatja azt a jelenséget, amelyet mindkét pedagógus csoportnál tapasztalunk.

Az adott gyermek integrációjának sikerességét tekintve a pedagógusok és a gyógypedagógusok között jelentős különbséget találtunk, hasonlóan az általános megítéléshez. A gyógypedagógusok sokkal sikeresebbnek tartják az egyes gyermekek beilleszkedését, mint az osztályban tanító pedagógusok.

Nemi különbségek tekintetében: az eredmények azt mutatják, hogy a fiúk esetében a pedagógusi és a gyógypedagógusi vélemények nem különböznek, míg a lányok esetében szignifikáns különbség van. Az integráció sikerességét a lányok esetében a pedagógusok is jobbnak látják, de a gyógypedagógusoknál ez az arány még nagyobb. Ezek szerint a gyógypedagógusok a lányok integrációját jelentősen sikeresebbnek ítélik meg, mint az osztályban tanító pedagógusok. Ezek az eredmények ellentmondanak annak, amit a gyermekekről az önbevallásuk alapján megtudtunk; az enyhén értelmi fogyatékos fiúk szociális szempontú beilleszkedése sikeresebb, mint az integrált lányoké.

Korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok inkább szeretnék inkluzívan oktatni a mozgáskorlátozott vagy érzékszervi fogyatékos tanulókat, valamint az enyhébb fogyatékosokkal küzdőket, mint azokat a gyermekeket, akiknek komplex problémáik vannak vagy éppen értelmi fogyatékosak (Avramidis, Norwich, 2002; Marchesi és mtsai, 2005; Subban, Sharma, 2006).

6. Feltételezzük, hogy az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok teljesítményének és szociális beilleszkedésének megítélése szignifikáns különbséget fog mutatni a gyógypedagógusok javára, vagyis a pedagógusok rosszabbnak látják a gyermekeket ezekből a szempontokból.

A pedagógusok szerint a gyermekek legerősebb területe a testnevelés, az ének és a rajz, technika. Ezek mind készségtárgyak. Ezt követi az olvasástechnika, a természettudományok, a szókincs, majd pedig a matematika és az önálló szóbeli fogalmazás. Az osztályban tanító pedagógusok szerint a legnehezebb területek a szövegértés, a helyesírás és az önálló írásbeli fogalmazás.

A gyógypedagógusok megítélésében szintén a készségtárgyakban jobb a teljesítményük a gyermekeknek: testnevelés, rajz, technika és ének. Ezt követi az olvasástechnika, a matematika, a természettudományok, a szókincs, majd pedig a szövegértés. Náluk a szövegértés és a matematika jóval előbbre került, mint a pedagógusoknál. A legnehezebbnek ítélték az önálló szóbeli fogalmazást, a helyesírást és az önálló írásbeli fogalmazást.

A gyermekek teljesítményének megítélésében a két pedagóguscsoport esetében a legtöbb területnél szignifikáns különbséget kaptunk. Kivétel ez alól a testnevelés, a rajz, a technika és az ének, tehát a készségtárgyak. A gyógypedagógusok minden esetben jobbnak tartják az integrált gyermekek teljesítményét, mint az osztályban tanító pedagógusok. Ezen eredmények elemzésénél mindenképp fontos megemlíteni azt a tényt, hogy a két pedagóguscsoport között nem volt egyezés tekintetben, hogy eltérő tanterv szerint haladnak-e az enyhén értelmi fogyatékos gyermekekkel vagy nem. A pedagógusnak tisztában kellene lennie azzal, hogy a gyermektől milyen osztályfokon milyen teljesítmény várható el. Az osztály többi tagjához való hasonlítás nem ad reális képet az enyhén értelmi fogyatékos gyermek tudásáról.

A két pedagóguscsoport megítélése szerint két terület van, ahol az egyes osztályfokok teljesítménye jelentősen különbözik egymástól. Az osztályban tanító pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint az írásbeli fogalmazás esetében egyértelműen az látható, hogy az 5. osztályosok jobbak, mint a 4. osztályos tanulók, valamint a 6. osztályba járók jobban teljesítenek, mint az ötödikesek. A szóbeli fogalmazásnál pedig úgy gondolják, hogy az 5. osztályba járó gyermekek gyengébbek, mint a 6. osztályban tanulók.

A két pedagóguscsoport vagy azt gondolja, hogy a gyermek nem tudja megítélni a teljesítményét vagy úgy, hogy reálisan látja. 12 gyógypedagógus szerint jól látja a teljesítményét az integrált gyermek, ugyanennyi pedagógus szerint pedig nem tudja megítélni. 8-8 pedagógus véleménye az, hogy jobbnak látják a teljesítményüket, mint kellene.

Az osztálytársakhoz fűződő viszonyban a pedagógusok és a gyógypedagógus is úgy gondolják, hogy a gyermekeknek semleges a viszonya a többiekhez, hajlanak arrafelé, hogy néhány helyzetben elutasítják őket.

Az osztálytársakhoz fűződő viszony változását tekintve a két pedagóguscsoport úgy gondolja, hogy a gyermekek helyzete a kezdetekhez képest nem változott. Hajlanak arra, hogy keveset talán javult.

7. Feltételezzük, hogy a metafora-kutatás tartalmi többletet nyújt az integrációval és az integráltan tanuló gyermekekkel kapcsolatos kutatásokban az attitűdök feltárására.

A metaforák megismerése során elsősorban minőségi jellegű elemzésre volt lehetőségünk. A pedagógusok és a gyógypedagógusok által írt metaforákat először fogalmi kategóriákba csoportosítottuk, majd jelentéscsoportokat hoztunk létre. Legvégül pedig a metaforák forrástartományát kerestük, ezáltal próbáltunk meg megismerni egy olyan jelenséget, amely másként nehezen közelíthető meg (Vámos, 2003), ez pedig a megkérdezettek gondolatai, érzései az integrációval és az integrált gyermekekkel kapcsolatosan.

„Az integráció olyan, mint...” mondat esetében a válaszok legtöbbsége valamilyen módon arra hívja fel a figyelmet, hogy az eddig jól megszokott napi, pedagógiai gyakorlatot valami megzavarja. Van egy közösség, amelyben sokan, sokfélék élünk és ezt a nyugodt légkört zavarja meg az integráció folyamata. Pénzes (2008) tanulmányában felveti, hogy ha a társadalom elutasító a fogyatékos emberekkel és gyermekekkel szemben, akkor ezek az ellenérzések az intézményekbe is beszivároghatnak. Az ellenérzésektől terhes hangulat pedig megnehezíti a közösség tagjainak együttműködését. Ez a szemlélet a mi kutatási eredményeinkből is tükröződik.

„Az integrált gyermek olyan, mint...” mondat esetében pedig három olyan kiemelt dolog jelenik meg, amely a legtöbbször eszünkbe jut a fogyatékos személyekről, legyenek akár gyermekek, akár felnőttek. Az egyik ilyen gondolat az a tehetetlenség, hiszen sok fogyatékos állapot jár ezzel vagy azzal, hogy bizonyos tevékenységek elvégzése során segítséget kell igényelnie a személynek. A másik gondolat az érték, ami kifejezi, hogy értékes emberekről beszélünk, akik lehetnek tehetségesek, kiemelkedőek. És ott van a másság gondolata, az a tény, hogy sokfélék vagyunk.

Kérdésfeltevéseink továbbá:

1. Részletes információt kapni a pedagógusok tanulásszervezési eljárásairól az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált nevelése-oktatása során (elsősorban a differenciálásról, az alkalmazott munkaformákról és módszerekről).

A differenciálás nehézségei kapcsán a pedagógusok majdnem fele jelezte a szervezési nehézségeket, illetve a gyermekek gyenge kognitív képességeit. 21%-uk az eszközök meglétét hiányolta, 25%-uk pedig a saját teendőiket tartotta túl nehéznek vagy soknak ahhoz, hogy differenciáljanak. 14%-uk szerint a szociális képességekben vannak olyan hiányosságok, amelyek megnehezítik ezt a fajta munkát. Érdekes eredmény az, hogy az a pedagógus, aki a szervezési nehézségeket megemlítette, nem tartotta fontosnak a kognitív képességek milyenségét.

A differenciálás feltételeiként a pedagógusok legnagyobb mértékben az eszközfeltételeket említették meg, a megkérdezettek 52%-a szerint feltétel a megfelelő szintű feladatok, technikai eszközök és a megfelelő helyiség megléte. 38% a szervezéssel kapcsolatos elemeket tartotta fontosnak, például: az időt, az alacsonyabb osztálylétszámot vagy éppen a csoportösszetétel milyenségét. Annak ellenére, hogy a gyermekek gyenge kognitív képességeit, mint nehézséget említették a pedagógusok, itt csak 23%-uk jelezte, hogy feltétele a differenciálásnak például az önálló feladatmegoldás képessége vagy a megfelelő szintű feladattudat megléte. Számos tényezőt (például a vizsgáltunkban jelzett kognitív képességeket, együttműködési képességeket) figyelembe kell vennünk annak eldöntésekor, hogy közös tanulási vagy differenciált tanulási feltételeket biztosítunk tanulóink számára (M. Nádasi, 1986).

A differenciálás módzatait tekintve a legtöbb pedagógus a feladatokban differenciál, majd a szociális formák változtatása következik, valamint a segítségadás az a terület, ahol még a megkérdezett pedagógusok 69%-a igennel válaszolt. Nagyon kevesen választották a tanulási stílus (21 fő), a produktum (18 fő), valamint az érdeklődés (17 fő) szerinti differenciálást. A pedagógusok kevesebb, mint 15%-a veszi figyelembe azt, hogy mi érdekli a gyermekeket, pedig több helyen említették a kérdőívben a gyermekek motivációs problémáit. Az a pedagógus, aki a feladatokban differenciál, a szociális formákban is gyakran differenciál. Az a pedagógus, aki a feladatokban differenciál, az az érdeklődés szempontját nem veszi figyelembe.

A differenciálás céljaként a pedagógusok a legfontosabbnak a gyermekek saját lehetőségeinek fejlesztését tartják, ezt követi a sikerélmény biztosítása. Majd a jobb képességek fejlesztése - ami alatt érthetjük a tehetséggondozást is – és az együttműködés fejlesztése következik.

Majdnem ennyire fontosnak tartják az önálló tanulás megtanítását a diákok részére, valamint a helyes tanulási szokások kialakítását is. A megfelelő tanulási módszerek megválasztása a tanulási stílus figyelembevételével igen fontos tényező lehet a jó szokások kialakításához és így pedig az önálló tanulás elsajátításához (Lappints, 2002; Strichart, Mangrum, 2002).

Ezt követi a felzárkóztatás, mint cél. Amennyiben a nem fogyatékos gyermekek felzárkóztatását jelentik a jelölések, akkor ez itt egy megvalósítható cél. Amennyiben az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekekre vonatkoztatjuk, akkor ez a felzárkózás soha nem fog bekövetkezni. Az ő esetükben mindenképpen mást célt érdemes kitűzni. Utolsó helyre került a reális önértékelés kialakítása, valamint az önellenőrzésre szoktatás, mint cél.

Wocken (1994), Reiser és mtsai (1994) hangsúlyozzák az integráció didaktikai szintjét. Ide tartozhat a belső differenciálás, amely nélkül elképzelhetetlen sikeres és hatékony integráció. Ide tartozhat az eszközök differenciálása is, amely során minden gyermek számára a legmegfelelőbb segédeszközt, taneszközt, fejlesztő eszközt választhatjuk.

A munkaformákat tekintve azt találtuk, hogy a megkérdezett pedagógusok 100%-a alkalmaz frontális munkát, ezt követi a csoportmunka, majd a pármunka. Egyéni vagy individualizált munkaformát szintén sokan választották. Azt kaptuk, ha a pedagógusok használnak pármunkát, akkor használnak csoportmunkát is. Ezt erősíti meg Horváth (é.n.), aki szerint a pármunkából nőhet ki a csoportmunka. Érdekes, hogy az egyéni munka és a differenciált egyéni rétegmunka között nem találtunk ilyen kapcsolatot. Kérdéses, hogy a válaszoló pedagógusok tudták-e erről az utóbbi munkaformáról pontosan, hogy ez micsoda.

Fontos kiemelnünk, hogy csoportmunka során a pedagógusnak más feladatai vannak, például: indirekten irányít, nem tud mindent uralni, zajjal és helyváltoztatással járhat ez a fajta munka (Ainscow, Tweddle, 1995; N. Kollár, 2004a; M. Nádasi, 1986; M. Nádasi, 2003; Sebba, Byers, Rose, 1996).

A csoportalakítás mikéntjére vonatkozóan csak 12 pedagógus jelezte, hogy homogén csoportokat használ, ez nagyon biztató, hiszen tudjuk, hogy igazi kooperatív munka heterogén összetételű csoportban jöhet létre (Horváth, é. n., Kagan, 2001). A pedagógusok közel azonos számban választották azt a szempontot, hogy a jól együtt dolgozni tudók kerüljenek egy csoportba (51 fő) és azt, hogy előre megtervezett módon, de véletlenszerűen kerüljenek egy csoportba (45 fő) a gyermekek. A csoportmunka bevezetésekor fontos lehet az a szempont, hogy olyan tanulók kerüljenek össze, akik szívesen és jól dolgoznak együtt. A randomitás pedig pont ebből a szempontból lehet veszélyes, hiszen a gyermekeknél előfordulhat, hogy olyanok kerülnek egy csoportba, akik valamiért nem tudnak együttműködni (például

mindannyian gyengébb szociális képességekkel rendelkeznek stb.). Ennél még kevesebben jelölték azt, hogy a diákok is választhatnak csoporttagokat, pedig több szerző is (Horváth, é.n.; Kagan, 2001) fontosnak tartja azt, hogy legyen alkalmuk a gyermekeknek megtapasztalni azt, hogy nem biztos, hogy a legjobb barátjával fog tudni a legjobban együtt dolgozni és ezek alapján a tapasztalások alapján átgondolni a választását.

A pedagógusok gyakorlati munkáját, a differenciálás mindennapi megvalósítását számos nemzetközi és hazai kiadvány, publikáció segíti (Bellanca, 2009; Evans, 2007; Heacox, 2006; Ginnis, 2007; Fazekasné, 2007; Karten, 2009; Nicholson-Nelson, 2007; M. Nádas, 2006; Molnár, 2006; Ofsted, 2004; Papp, 2006; Rief, Heimburge, 2006; Szekeres, 2006a; Szekeres, 2006b; Szekeres, 2006c).

2. Részletes információt kapni a gyógypedagógusok rehabilitációs/rehabilitációs foglalkozásain használt eljárásokról (elsősorban a segítségnyújtás formáiról és a gyógypedagógiai fejlesztés céljairól).

A kutatásban megkérdezett gyógypedagógusok legnagyobb része osztályon kívüli megsegítési technikákat alkalmaz egyéni vagy kiscsoportos formában. Csak a gyógypedagógusok 25%-a (17 fő) jelezte, hogy az osztálytermen belül nyújt egyéni megsegítést, 12%-a (8 fő) pedig azt, hogy csoportos formában. A kéttanáros modellt 3 fő alkalmazza csupán.

Azt az eredményt kaptuk, hogy az a gyógypedagógus, aki leginkább termen kívül csoportos formában fejleszt, az egyáltalán nem tart rehabilitációs foglalkozásokat az osztálytermen belül se egyéni, se csoportos formában.

A gyógypedagógiai fejlesztés célját tekintve azt találtuk, hogy az első helyre került az általános képességfejlesztés, majd a kommunikáció, a kognitív (megismerő) képességek fejlesztése. Az utolsó három helyre sorolták a kollégák a szociális alkalmazkodás és a mozgás fejlesztését. A felzárkóztatás, korrepetálás az utolsó helyre került. A gyógypedagógiai fejlesztés mindig a képességek kibontakozását kell, hogy célozza, ezért a rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozások nem válhatnak sima korrepetálássá vagy nem lehet a céljuk a felzárkóztatás. Ez utóbbi azért sem, mert az enyhén értelmi fogyatékos gyermek nem fog felzárkózni, hiszen a probléma fő tünete a kognitív funkciók lassúbb fejlődése (Mesterházi, 2001a).

A kéttanáros-modell alkalmazásának szükségességét számos nemzetközi tanulmány (Wocken, 1996; Horváth, Hatos, 1997; Bradley, Roaf, 2000; Doyle, 2002; Nind, Wearmouth, 2006; McDuffie és mtsai, 2009) és hazai publikáció megerősíti (Metzger, Papp, 2000; Papp, 2007). Eredményeink tükrében megállapíthatjuk, hogy hazánkban kevésbé alkalmazzák ezt a

technikát. A vizsgált integráló intézményekben elsősorban az egyéni és kiscsoportos egészségügyi- és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozások vezetése áll a középpontban, amelyek elengedhetetlenek a fogyatékos gyermekek minél optimálisabb fejlődéséhez (Guiney, 2000; Eason, Whitbread, 2006; Nagle, Thurlow, 2008; Norwich, 2008; Nilsen, 2010; Szekeres, Ari, 2008), ezzel együtt ebben az esetben nem nyújtanak elegendő segítséget az osztályban tanító pedagógusok számára.

6.2 Összegzés, javaslatok

Javaslatok pedagógusok számára

A kutatás eredményeinek tükrében megállapíthatjuk, hogy az osztályban tanító pedagógusok a csökkentett, módosított követelményekkel nem tudnak mit kezdeni, nem tudják az integrált gyermekek teljesítményét azokhoz a követelményhez mérni, amelyek számukra valósak lehetnek. A többi gyermek tudásához való hasonlításnak az lesz következménye, hogy arra irányul a figyelmük, hogy mennyivel kevesebbet tudnak az enyhén értelmi fogyatékos tanulók.

1. javaslat: A differenciált, fejlesztő értékelés megtanulása kiemelten fontos lenne a sikeres integráció szempontjából.

A pedagógusok az integrációt a lányok esetében sikeresebbnek látják, mint a fiúk esetében. A gyermekek önbevallása alapján viszont egyértelműen azt az eredményt kaptuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos fiúk szociális szempontú beilleszkedése megvalósul, míg az enyhén értelmi fogyatékos lányoké nem, vagyis a pedagógusok a lányok csendesebb, visszahúzódóbb viselkedését aposztrofálják beilleszkedésnek.

2. javaslat: A gyermekek igazi megismerése nélkül nem képzelhető el sikeres integráció, a pedagógusoknak ismerniük kell saját nemi sztereotípiáikat és a napi gyakorlat szintjén ezt megfelelően tudni kell kezelni. Emellett fontos lenne a beilleszkedési problémák kapcsán időt szánni beszélgetésekre akár tanítási órák alkalmával (például: osztályfőnöki órán), akár azokon kívül.

Az eredményeink szerint a pedagógusok a differenciálást sokféle célból alkalmazzák, reális nehézségeket fogalmaztak meg és a módjai közül is többfélét használnak az integráló osztályokban. A munkaformáknál még mindig a frontális munka az, amit minden pedagógus

használ. A csoportalakítás szempontjainál elsősorban a szociális készségek fejlettségét veszik figyelembe, illetve szívesen alkalmazzák a random módszereket.

3. javaslat: Érdeemes lenne a differentiálás olyan módozatait is alkalmazni, amelyet eddig kevésbé próbáltak ki (például: a produktum vagy az érdeklődés alapján történőt). A munkaformák esetében javasolt lenne megismerni a differentiált egyéni rétegmunkában rejlő lehetőségeket, amelynek során az osztályban az egyes rétegek közötti differentiálás valósítható meg. Ez azért lenne kiemelten fontos, mert így nemcsak az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek csinálhatnak mást, mint a többiek, illetve így olyan gyermekek is kaphatnak más szintű feladatot, akiknek tanulási nehézségeik vannak, ám erről szakértői véleményük vagy szakvéleményük nincsen. Emellett javasolt lenne a csoportalkotás során a szimpátia szempontjának figyelembevételét gyakrabban alkalmazni.

Javaslatok gyógypedagógusok számára

A pedagógusokhoz hasonlóan a gyógypedagógusok is a lányok esetében látják sikeresebbnek az integrációt, de még nagyobb mértékben, mint a pedagógusok.

1. javaslat: A gyermekek igazi megismerése nélkül nem képzelhető el sikeres integráció, a pedagógusoknak ismerniük kell saját nemi sztereotípiáikat és a napi gyakorlat szintjén ezt megfelelően tudni kell kezelni. Fontos lenne a pedagógusoknak és a gyógypedagógusoknak együttműködniük a szociális beilleszkedés elősegítése céljából (például: olyan játékok, feladatok tervezése, ami ezt segítheti elő a gyermekek körében).

A vizsgálat során egyértelműen kiderült, hogy a kéttanáros formát az integráló intézményekben gyakorlatilag nem használják. Alkalmazásának számos feltétele van, de mivel a kéttanáros formán belül négy típust is elkülöníthetünk (ezek: professzionális asszisztencia; differentiálás támogatással; team-teaching; kooperatív tanítás, kooperatív tanulás), mindegyikhez mást és mást kell létrehozni, ezért a feltételek is alakíthatók.

2. javaslat: A kéttanáros forma alkalmazásának bevezetése és egyre gyakoribb használata az integráló osztályokban. Más kutatások is megerősítették azt, hogy a fogyatékos gyermekek magabiztosabbak, többet tanulnak és jobb a magatartásuk a kéttanáros osztályokban (Hang, Rabren, 2008). Több szerző azt találta, hogy a pedagógusok szerint a kéttanáros osztályokban tanuló diákok magabiztosabbak, jobb a

tantárgyi tudásuk, valamint jobbak a szociális készségeik és kortárs kapcsolataik (Hang, Rabren, 2008).

A gyógypedagógusi válaszok azt tükrözik, hogy az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitáció foglalkozások megvalósulnak a vizsgált integráló intézményekben, elsősorban osztálytermen kívüli tevékenységek során. Az integráció típusát tekintve azt találtuk, hogy részleges integrációs körülmények között az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek teljesítmény-motivációs integrációja sikeresebb, mint a teljes integrációban résztvevőké.

3. javaslat: A sikeres integrációhoz elengedhetetlen feltétel a rehabilitációs foglalkozások megvalósulása, emellett a részleges integrációban létrejövő teljesítmény-motivációs integráció szintjét biztosítani kellene a teljes integrációban is. Ezt a pedagógusoknak nyújtott módszertani tanácsadással, konzultációs lehetőséggel kellene biztosítani, elsősorban az enyhén értelmi fogyatékos tanulóktól elvárható követelményekről, azok számonkérési lehetőségeiről.

Javaslatok a további kutatási témák, módszerek kidolgozásához

Összességében elmondható, hogy az **FDI 4-6 skálát** nemcsak itthon, hanem nemzetközi viszonylatban is használják. A kutatók egy része változatlanul, mások adaptálják vagy kiindulási pontként tekintenek a svájci munkacsoport által összeállított kérdéssora (Bonvin és mtsai, 2008; Thoma, 2008; Rašl és mtsai, 2009; Vetter és mtsai, 2010).

Fontos megjegyeznünk, hogy kutatásunkban számos aspektus nem került a vizsgálat fókuszába. Így nem tudhatjuk mely **háttérváltozók** (családi tényezők, intelligencia) segíthetik az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek sikeres integrációját, ezt egyelőre más hazai vizsgálatoknak sem sikerült specifikálniuk (Józsa, Szabó Ákosné, 2010; Józsa, Fazekasné Fenyvesi, 2010).

Érdeemes lenne az integrációban résztvevők (pedagógus, gyógypedagógus, nem fogyatékos gyermekek, szülők, egyéb segítő szakemberek) **attitűdjével** kapcsolatos kutatásokat folytatni, akár attitűd skálák alkalmazásával akár a metaforakutatás egyéb technikáival.

6.3 A kutatás korlátai

Vizsgálatunk tervezésekor a gyermekek **szociális helyzetének** feltárása nem volt célunk. Az eredményeket látva, érdemes lett volna úgy felépíteni a kérdőív csomagot, hogy erre több kérdés is fókuszáljon. Igyekeztünk az egész országról képet kapni, ami többé-kevésbé sikerült is. Az látható, hogy bizonyos régiókban sikeresebb, más régiókban egyáltalán nem sikeres az együttnevelés. A régió szociális háttere, a munkalehetőségek fontos szerepet játszhatnak ebben. Nem mindegy, hogy az a közeg, ahova a gyermek bekerül eleve egy hátrányosabb országrészben helyezkedik el vagy ő maga a fogyatékosával is kilóg az osztályból.

A megkérdezettek között nem szerepelnek a **szülők**. A kérdőív csomagot összeállítva így is igen nagynak és terebélyesnek tartottuk. Nehezen tudtuk elképzelni, hogy még a szülők megkeresését is rábízzuk a pedagógusokra, gyógypedagógusokra, így ők maradtak ki a vizsgálatból.

A **gyermekek iskolán kívüli kapcsolatairól** nem tudunk meg semmit, nem is céloztuk meg ezt. Mégis fontos megemlíteni, hogy azoknak a gyermekeknek, akiknek nincs az osztályban kölcsönös kapcsolatuk, lehet más közegben, az utcából, ahol laknak, a sportpályáról, ahová járnak, a családból stb.

Keresztmetszeti kutatásunk korlátai nyilvánvalóak. Egy időpillanatban vizsgáltunk meg 400 gyermeket, akik 4., 5. és 6. osztályosak voltak. Csak korlátozottan tehattünk megállapításokat arra vonatkozóan, hogyan változnak a megítélések osztályra-osztályra. Biztosak csak akkor lehetünk, amennyiben ezeket az osztályokat utánkövetjük és longitudinálisan nézzük meg a beilleszkedésük alakulását. Ez a longitudinális utánkövetés 2010/2011. tanévben megkezdődött, az akkor 4. és 5. osztályos gyermekek mára 7. és 8. osztályosak lettek. A rokonszenvi választásaik és a szociális szempontú beilleszkedésük változása tovább követhető.

Irodalomjegyzék

- AAMR (1992): Ad Hoc Committee on Terminology and Classification Mental Retardation: Definition, Classification and System of Support. American Association on Mental Retardation
- AAMR (2002): Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports (10. kiadás). American Association on Mental Retardation, Washington, DC.
- Ainscow, M. (1993): „Special needs in the classroom” Teacher Education Guide, UNESCO, Paris, Magyar kiadás: Bodorné Németh T. /szerk./ (1996): Speciális szükségletek az osztályban, Tanári kézikönyv, BGGYTF, Budapest
- Ainscow, M. – Muncew, J. (1995a): A befogadó iskolai szemlélet. In.: Csányi Y. /szerk./: A hallássérült gyermekek integrált nevelése. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 109-116.
- Ainscow, M. – Muncew, J. (1995b): Attitűdök és kapcsolatok. In.: Csányi Y. /szerk./: A hallássérült gyermekek integrált nevelése. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 75-90.
- Ainscow, M. – Tweddle, D. A. (1995): Feladatok és tevékenységek. In.: Csányi Y. /szerk./: A hallássérült gyermekek integrált nevelése. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 38-52.
- Anderson, M. (1998): Intelligencia és fejlődés. Egy kognitív elmélet. Kulturtrade Kiadó, Budapest
- Anderson, C. J. K. – Klassen, R. M. – Georgiou, G. K. (2007): Inclusion in Australia. What teachers say they need and what school psychologist can offer. School Psychology International. Vol. 28, No. 2, 130-147.
- Alt P. (2008): Differenciálás – egyensúly. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 131-153.
- Ari P. - Szekeres Á. (2007): Inkluzív nevelés - Útmutató tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. Dokumentációs útmutató. Sulinova Kht., Budapest
- Artiles, A. J. (2003/2006): A gyógypedagógia változó identitása: Paradoxonok és dilemmák a kultúra és a tér nézőpontjából. Iskolakultúra, 10. sz., 3-35.
- Aszmann A. (2003) /szerk./: Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. A WHO nemzetközi kutatásának keretében végzett vizsgálat nemzeti jelentése. OGYEI-NDI, Budapest

- Avramidis, E. – Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, 129-147.
- Baker-Ericzén, M. J. – Mueggenborg, M. G. – Shea, M. M. (2009): Impact of trainings on child care providers' attitudes and perceived competence toward inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 28, No. 4, 196-208.
- Bánfalvy Cs. (2008): A mai integrációs folyamatok és azok előzményei. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 11-43.
- Barbas, G. – Birbili, M. – Stagiopoulos, P. – Tzivinikou, S. (2006): A pilot study of factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21, No. 2, 217-226.
- Bass L. (2008): *Amit tudunk és amit nem...az értelmi fogyatékos emberek helyzetéről Magyarországon*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest
- Bass L. – Lányiné Engelmayer Á. (2008): Az értelmi fogyatékoság és az IQ. In.: Bass L. - Kő N. - Kuncz E. - Lányiné Engelmayer Á. - Mészáros A. - Mlinkó R. - Nagyné Réz I. - Rózsa S. /szerk./: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 117-118.
- Báthory Z. (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Begeny, J. C. – Martens, B. K. (2007): Inclusionary education in Italy: a literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*. Vol. 28, No. 2, 80-94.
- Bellanca, J. A. (2009): *200+ Active learning strategies and projects for engaging students' multiple intelligence*. Corwin Press, USA
- Benkmann, R. (1994): Iskolai nehézségekkel küzdő, magatartási problémákat mutató gyerekek szociális kompetenciájának fejlődése és integrációja. In.: Papp G. /szerk./ (1994): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 83-91.

- Bless, G. (1995): A tanulásban akadályozottak integrációja – a szociális, emocionális és értelmi fejlődéssel kapcsolatos hatékonyságkutatás eredményei. In.: Csányi Y. /szerk./: Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány Oki Iskolafejlesztési Központ, Altern füzetek 5., 132-142.
- Bodorné Németh T. /szerk./ (1996): Speciális szükségletek az osztályban Tanári kézikönyv BGGYTF, Budapest
- Bonvin, P. – Bless, G. – Schuepbach, M. (2008): Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 19, No. 1, 1–19.
- Booth, T. – Ainscow, M. (2009): Inklúziós index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez. Csefkó Mónika, Csepregi András és a Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete
- Bowman, I. (1986): Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 1, No. 1, 29-38.
- Bradley, C. – Roaf, C. (2000): Working effectively with Learning Support Assistants (LSAs). In.: Benton, P. – O'Brien, T. /eds./: *Special needs and the beginning teacher*. Continuum, London and New York, 171-191.
- Buijk, C. A. (1986): The Development of a General Handicapped Attitude Scale (GHAS). *International Journal of Rehabilitation Research*, Vol. 9., No 1., 53-56.
- Bunch, G. – Valeo, A. (2004): Students attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, Vol. 19, No. 1., 61-76.
- Bürli, A. (1996): Elképzelések és koncepciók az integratív fejlesztésekről. In.: Csányi Y. /szerk./: *KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. BGGyTF, Budapest, 27-38.
- Cambra, C. – Silvestre, N. (2003): Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No. 2, 197-208.
- Campbell, J. – Gilmore, L. – Cuskelly, M. (2003): Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. Vol. 28., No. 4., 369-379.
- Cook, B. G. (2001): A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*. Vol 34., No. 4, 203-213.

- Cook, B. G. – Cameron, D. L. – Tankersley, M. (2007): Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*. Vol 40., No. 4, 230-238.
- Cooney, G. – Jahoda, A. – Gumley, A. – Knott, F. (2006): Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol 50., No. 6, 432-444.
- Cuckle, P. – Wilson, J. (2002): Social relationships and friendships among young people with Down's syndrome in secondary schools. *British Journal of Special Education*. Vol 29., No. 2, 66-71.
- Czeizel E. – Lányiné Engelmayer Á. – Rátay Cs. (1978): Az értelmi fogyatékosok kóreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében. *Medicina*, Budapest
- Csákvári J. /szerk./ (2006): Inkluzív nevelés – Ajánlások értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák. *SuliNova Kht.*, Budapest
- Csányi Y. (1984): A hallássérültek integrált általános iskolai oktatásáról. *BGGYTF*, Budapest
- Csányi Y. (1995): Speciális nevelési szükségletek – integrált iskolai fejlesztés, főiskolai kutatás. In.: Perlusz A. /szerk./: *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. *BGGYTF*, Budapest, 5-17.
- Csányi Y. (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés S. /szerk./: *Gyógypedagógiai alapismeretek*. *ELTE-BGGYFK*, Budapest, 377-408.
- Csányi Y. /szerk./ (2001a): *Értelmileg és tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése és oktatása. Útmutató szülőknek és szakértői bizottságoknak*. *Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány*, Budapest.
- Csányi Y. (2001b): *Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei*. Budapest, *BGGYTF*
- Csányi Y. (2001c): Steps towards inclusion in Hungary. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 16, No. 3, 301-308.
- Csányi Y. (2008): Új utak és törekvések az SNI-tanulók oktatása terén. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. *ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó*, Budapest, 65-74.
- Csányi Y. – Zsoldos M. (1994): Világkonferencia a speciális szükségletűek neveléséről. *Új Pedagógiai Szemle*. 12. sz. 41-51.

- Diamond, K. E. (2001): Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*. Vol. 21, No. 2, 104-113.
- Doyle, M. B. (2002): *The paraprofessional's guide to the inclusive Classroom. Working as a team*. Paul H. Brookes Publishing Co., Maryland
- Dyson, A. – Millward, A. (1997): The reform of special education or the transformation of mainstream schools? In.: Pijl, S. J. - Meijer, C. J. W. – Hegarty, S. /eds./: *Inclusive education: A global agenda*. London, Routledge, 51-67.
- Eason, A. I. – Whitbread, K. (2006): *IEP and inclusion tips for parents and teachers*. Attainment Publication, USA
- Englbrecht, A. – Weigert, H. (1996): *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály!* BGGYTF, Budapest
- Elmiger, P. (1995): A többségi iskolákba integrált tanulók szociális helyzete. In.: Csányi Y. /szerk./: *A hallássérült gyermekek integrált nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 278-287.
- Estell, D. B. – Jones, M. H. – Pearl, R. – Van Acker, R. – Farmer, T. W. – Rodkin, P. C. (2008): Peer Groups, Popularity, and Social Preference. *Trajectories of Social Functioning Among Students With and Without Learning Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 41, No. 1, 5- 14.
- Estell, D. B. – Jones, M. H. – Pearl, R. – Van Acker, R. (2009): Best friendship of students with or without learning disabilities across late elementary school. *Exceptional Children*, Vol. 76, No. 1, 110-124.
- Evans, P. – Labon, D. – McGovern, M. A. (1996): Speciális nevelési szükségletű tanulók integrációjának alapelvei és gyakorlata. In.: Csányi Y. /szerk./: *KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. BGGyTF, Budapest, 9-15.
- Evans, L. (2007): *Inclusion*. David Fulton Publishers, London
- Fazekasné Fenyvesi M. (2007): Segítő technikák a differenciált oktatásban. In.: Girasek J. /szerk./: *A tanulók hatékony megismerése. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére*. sulINova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht, Budapest, 120-129.
- Fejes J. B. – Szenczi B. (2010): Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. sz., 273-287.

- Ferguson, D. L. (2008): International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, No. 2, 109-120.
- Fish, J. (1995): Az integrált neveléssel kapcsolatos fogalmak és meghatározások. In.: Csányi Y. /szerk./: *A hallássérült gyermekek integrált nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 23-26.
- F. Lassú Zs. (2004): A nemek kérdése – szexualitás az iskolában. In.: N. Kollár K. – Szabó É. /szerk./: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 551-562.
- Flem, A. – Keller, C. (2000): Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 15, No. 2, 188-205.
- Fletcher, J. M. – Morris, R. D. - Lyon, G. R. (2006): Classification and definition of learning disabilities: an integrative perspective. In.: Swanson H. L. - Harris, K.R. - Graham, S. /szerk./: *Handbook of learning disabilities*. The Guilford Press, New York, London, 30-56.
- FNO (2004): *A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása*. (Ford.: Jancsó Ágnes) Egészségügyi Világszervezet, Medicina Kiadó, Budapest
- Forlin, C. (1995): Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179-185.
- Frederickson, N. – Simmonds, E. – Evans, L. – Soulsby, C. (2007): Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*. Vol. 34, No. 2, 105-115.
- Frosted, P. – Pijl, S. J. (2007): Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 22, No. 1, 15-30.
- Gaál É. (2000a): Tanulásban akadályozott gyermekek szegregált és integrált nevelésének jelene és jövője. *Gyógypedagógiai Szemle* 2., 98-109.
- Gaál É. (2000b): Tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In.: Illyés S. /szerk./: *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE-BGGYFK, Budapest, 429-459.
- Gannon, S. – McGilloway, S. (2009): Children's attitudes toward their peers with Down Syndrome in schools in rural Ireland: an exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 24, No. 4, 455-463.
- Garbutt, R. – Tattersall, J. – Dunn, J. – Boycott-Garnett, R. (2010): Accessible article: involving people with learning disabilities in research. *British journal of Learning Disabilities*, Vol. 38, No.1, 21-34.

- Gereben Ferencné (2001): Tanulási zavar. Szócikk. In.: Mesterházi Zs. /szerk./: Gyógypedagógiai lexikon. ELTE-BGGYFK, Budapest, 159-160.
- Ginnis, P. (2007): Tanítási és tanulási receptkönyv. Alexandra Kiadó, Pécs
- Goffman, E. (1981): A hétköznapi élet szociálpszichológiája. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- Goleman, D. (1997): Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest
- Gordosné Szabó A. (2004): Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Guiney, D. (2000): The Individual Education Plan (IEP). In.: Benton, P. – O'Brien, T. /eds./: Special needs and the beginning teacher. Continuum, London and New York, 28-43.
- Haeblerlin, U. – Moser, U. – Bless, G. – Klaghofer, R. (1989): Integration in die Schulklasse. Verlag Paul Haupt Bern und Stuttgart
- Haeblerlin, U. (1996a): Meghatározás. In.: Gaál É. /szerk./: Emberkép gyógypedagógusoknak. Szemelvénygyűjtemény az emberkép tanulmányozásához. BGGYTF, Budapest, 19-33.
- Haeblerlin, U. (1996b): Gyógypedagógia és emberkép. In.: Gaál É. /szerk./: Emberkép gyógypedagógusoknak. Szemelvénygyűjtemény az emberkép tanulmányozásához. BGGYTF, Budapest, 34-54.
- Hang, Q. – Rabren, K. (2009): An Examination of Co-Teaching: Perspectives and Efficacy Indicators. Remedial and Special Education, Vol. 30, No. 3, 259-268.
- Hardman, M. L. - Drew, C. J. – Winston – Egan, M. (1996): Human Exceptionality. 5th ed. Allyn and Bacon, Boston
- Heacox, D. (2006): Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest
- Hewstone, M. (1999): Kontaktus és kategorizálás: csoportközi viszonyok megváltoztatását célzó szociálpszichológiai beavatkozások. In.: Hunyady, Gy. - Hamilton, D. L. - Nguyen Luu, L. /szerk./: A csoportok percepciója. Akadémiai Kiadó, Budapest, 575-610.
- Horne, M. D. (1985): Attitudes toward handicapped students: Professional, peer and parent reactions. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey
- Hortobágyi K. (1989): Differenciálás. In.: Mihály O. /szerk./: Iskola és pluralizmus. Edukáció, Budapest, 149-164.
- Hortobágyi K. (2002): Projekt kézikönyv. Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest
- Horváth A. (é. n.): Kooperatív technikák. Altern füzetek. OKI Iskolafejlesztési Központ

- Horváth M. (2008): A szabad tanulás hazai adaptációja. In.: Szabó Ákosné /szerk./: Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 225-229.
- Horváth M. – Hatos Gy. (1997): A tanulásban és értelmileg akadályozottak nevelése Ausztriában. Gyógypedagógiai Szemle 2., 114-126.
- Howard, T. – Dresser, S. G. – Dunklee, D. R. (2009): Poverty is not a learning disability. Equalizing opportunities for low SES students. Corwin Press, California
- Hunyady Györgyné – M. Nádasi M. /szerk./ (2004): Osztályozás? Szöveges értékelés? Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest
- Illyés Gyuláné /szerk./ (1992): Gyógypedagógiai lélektan II. Tankönyvkiadó, Budapest
- Illyés S. – Mérei V. (1975): Elfogadás és elutasítás az épek fogyatékosokhoz fűződő társas kapcsolataiban. In.: Göllész V. /szerk./: A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve VIII. Budapest
- Józsa K. - Fazekasné Fenyvesi M. (2010): Integráltan és szegregáltan beiskolázott 1. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók készségfejlettségének összehasonlítása többségi tanulókéval. Absztrakt. X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban, Budapest, 2010. november 4–6., 151.
- Józsa K. – Szabó Ákosné (2010): Harmadikos, integrált és szegregált osztályba járó, enyhén értelmi fogyatékos tanulók készségfejlettségének összehasonlítása. Absztrakt. X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban, Budapest, 2010. november 4–6., 153.
- Kagan, S. (2001): Kooperatív tanulás. Önkonet Kft., Budapest
- Kálmán Zs. – Könczei Gy. (2002): A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. Osiris Kiadó, Budapest
- Kalyva, E. – Agaliotis, I. (2009): Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? European Journal of Special Needs Education, Vol. 24, No. 2, 213-220.
- Kanter, G. (1996): Tanulási akadályozottság mint a nevelési hatások specifikus jellegének magyarázó elve. In.: Gaál É. /szerk./: Emberkép gyógypedagógusoknak. Szemelvénygyűjtemény az emberkép tanulmányozásához. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 76-88.
- Karten, T. J. (2009): Inclusion strategies that work for adolescent learners! Sage Publications, Corwin Press, USA

- Kemény P. (2004): Integráció a PRIZMA Általános iskolában.
<http://www.onfejlesztoiskolak.hu/Xikonf/eloadas/prizma.pdf>
- Kleffken, B. (1996): Gondolatok az integráció-orientált iskolareformmal kapcsolatban. In.: Csányi Y. /szerk./: KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról. BGGyTF, Budapest, 70-75.
- Klicpera, C. – Klicpera, B. G. (2003): Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung sozialer Integration. Heilpädagogische Forschung. Band XXIX, Heft 2
- Kókayné Lányi M. (2007): Könyv az integrációról. SuliNova Kht., Budapest
- Koster, M. – Pijl, S. J. – van Houten, E. – Nakken, H. (2007): The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. European Journal of Special Needs Education, Vol. 22, No. 1, 31-46.
- Kőpatakiné Mészáros M. (2001) /szerk./: Befogadó iskolák, elfogadó közösségek. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Kőpatakiné Mészáros M. (2004): Új szakmai igények, új működési forma. Országos Oktatási Integrációs Hálózat, Budapest
- Kőpatakiné Mészáros M. (2006) /szerk./: A befogadó iskolák értékelési gyakorlata. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Kőpatakiné Mészáros M. (2008): A befogadási gyakorlatban alkalmazott modellek, megosztható tapasztalatok. In.: Balázs É. - Kőpatakiné Mészáros M. /szerk./: Új horizontok az együttnevelésben. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
<http://www.ofi.hu/tudastar/inkluzio-jo-gyakorlatai/befogadasi-gyakorlatban>
- Kőrössy J. (2004): Az „én” fogalma, az énéjlődés elméletei. In.: N. Kollár K. – Szabó É. /szerk./: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 51-73.
- Kövecses Z. (2005): A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe. Typotex Kiadó, Budapest
- Kron, M. (1996): Integrációs folyamatok az óvodákban – elmélet és gyakorlati tapasztalatok. In.: Csányi Y. /szerk./: KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról. BGGyTF, Budapest, 94-97.
- Lányiné Engelmayer Á. (1982): A fogyatékosok szocializációjának lehetséges útjai. In.: Pálhegyi F. /szerk./ (1998): A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 146-151.

- Lányiné Engelmayer Á. (1995): A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára. In.: Csányi Y. /szerk./: Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány Oki Iskolafejlesztési Központ, Altern füzetek 5., 11-21.
- Lányiné Engelmayer Á. (1996): Értelmi fogyatékosok pszichológiája. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- Lányiné Engelmayer Á. (2002): Intelligencia, IQ, értelmi fogyatékoság. Magyar Pszichológiai Szemle, 1. sz., 111-125.
- Lányiné Engelmayer Á. (2009): Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés. Medicina Kiadó, Budapest
- Lányiné Engelmayer Á. – Marton K. (1991): Értelmi fogyatékosok szociális teljesítményének vizsgálata. Pszichológia a gyakorlatban 47. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Lányiné Engelmayer Á. – Takács K. (2004): „...Nemcsak a sérült képességeket kell vizsgálni, hanem azt az embert, aki ezeknek a hordozója...”: A fogyatékoság jelensége a pszichológiában. In.: Zászkaliczky P. – Verdes T. /szerk./: Tágabb értelemben vett gyógypedagógia: A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban. ELTE BGGYFK, Budapest, 235-268.
- Lappints Á. (2002): Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai. Comenius Bt., Pécs
- Lewis, A. (1996): A tervezéstől a gyakorlati munkáig. In.: Csányi Y. /szerk./: KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról. BGGyTF, Budapest, 104- 111.
- Loreman, T. – Earle, C. – Sharma, U. – Forlin, C. (2007): The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education. International Journal of Special Education. Vol 22., No. 2, 150-159.
- Luckasson et al.(1992): DSM III. Mental Retardation. Definition, Classification and Systems of Support. 9th Edition, American Association on Mental Retardation, 81 – 91.
- Mahat, M. (2008): The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. International Journal of Special Education. Vol 23., No. 1, 82- 92.
- Mand, J. (2007): Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary classes. European Journal of Special Needs Education, Vol. 22, No. 1, 7-14.

- Maras, P. – Brown, R. (2000): Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*. Vol 70., 337-351.
- Marchesi, Á. – Martin, E. – Echeita, G. – Pérez, E. M. (2005): Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 20, No. 4, 357-374.
- Mattson, E. H. – Hansen, A. M. (2009): Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 24, No. 4, 465-472.
- McDuffie, K: A. – Mastropieri, M. A. – Scruggs, T. E. (2009): Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*. Vol. 75, no. 4, 493-510.
- Meijer, C. (1996): Szervezés. In.: Csányi Y. /szerk./: KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról. BGGyTF, Budapest, 16-26.
- Mérei F. (1974): Szociálpszichológiai vizsgálatok az iskolában. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest
- Mérei F. (1996): Községek rejtett hálózata. Osiris Kiadó, Budapest
- Mesterházi Zs. (1988): A korrekciós nevelés átfogó, tudományos megalapozása. Kutatási témaismertető. BGGYTF, Budapest
- Mesterházi Zs. (1998): Nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. BGGyTF, Budapest
- Mesterházi Zs. (2001a): Gyógypedagógiai lexikon. ELTE BGGYFK, Budapest
- Mesterházi, Zs. (2001b): A tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése és oktatása. In.: Csányi, Y. /szerk./: Értelmileg és tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése és oktatása. ELTE BGGYFK, Budapest, 55-74.
- Mesterházi Zs. (2002): Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásszervezésben. *Gyógypedagógiai Szemle* 1., 10-13.
- Mesterházi Zs. (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? *Iskolakultúra*, 6–7. sz., 150–163.
- Metzger B. – Papp G. (2000): Kéttanáros integrációs modell Budapest XIII. kerületében *Gyógypedagógia Szemle* 1., 19-24.
- Meyer, R. – Heyer, P. (1996): Az elemi iskola – minden gyermek iskolája. In.: Csányi Y. /szerk./: KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról. BGGyTF, Budapest, 60-69.

- Mittler, P. (2000): Working towards inclusive education: Social contexts. David Fulton Publishers, London
- M. Nádas M. (1986): Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Budapest
- M. Nádas M. (2000): Adaptivitás az oktatásban. Comenius Bt., Pécs
- M. Nádas M. (2003): Az oktatás szervezési módjai és munkaformái In.: Falus I. /szerk./: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 361-384.
- M. Nádas M. (2006): A differenciálástól az adaptivitásig. Fejlesztő Pedagógia, 6. sz., 4–8.
- Molnár Ferencné (2006): Differenciálási lehetőségek az általános iskolákban. Fejlesztő Pedagógia, 6. sz., 34–42.
- Moser, U. (1994). A fejlesztő oktatás megítélése tanulásban akadályozott integrált tanulók által. In.: Papp G. /szerk./ (1994): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 71-82.
- Muth, J. (1994): Tíz tézis a fogyatékos gyerekek integrálásáról. In.: Papp G. /szerk./ (1994): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 29-33.
- Muth, J. (1996): Valamennyi gyermek együttes nevelésének támogatása a művelődéspolitikában. In.: Csányi Y. /szerk./: KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról. BGGyTF, Budapest, 41-43.
- Nagle, K. – Thurlow, M. L. (2008): Classification of children with disabilities in the context of performance-based educational reform. An unintended classification system. In.: Florian, L. – McLaughlin, M. J. /eds./: Disability classification in education. Issues and perspectives. Corwin Press, California, 191-203.
- Nagy J. (1994): Én(tudat) és pedagógia. Magyar Pedagógia. 1-2. szám, 3-26.
- Nagy J. (1996): Nevelési kézikönyv – Személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged
- Nguyen Luu L. A. (2002): A nemek szerepe az iskolában. In.: Mészáros A. /szerk./: Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 118-132.
- Nicholson-Nelson, K. (2007): A többszörös intelligencia: iskolai tanítási stratégiák 1-8. évfolyamon. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest
- Nilsen, B. A. (2010): Week by Week: Plans for documenting children's development. Wadsworth, USA

- Nind, M. – Wearmouth, J. (2006): Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 6, No. 3, 116-124.
- N. Kollár K. (2004a): Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés. In.: N. Kollár K. – Szabó É. /szerk./: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 324-349.
- N. Kollár K. (2004b): Társas kapcsolatok, személyközi vonzalom és a csoportfolyamatok. In.: N. Kollár K. – Szabó É. /szerk./: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 279-309.
- Norwich, B. (2008): Perspectives and purposes of disability classification systems. Implications for teachers and curriculum and pedagogy. In.: Florian, L. – McLaughlin, M. J. /eds./: *Disability classification in education. Issues and perspectives*. Corwin Press, California, 131-152.
- O'Brien, T. (2000): Providing inclusive differentiation. In.: Benton, P. – O'Brien, T. /eds./: *Special needs and the beginning teacher*. Continuum, London and New York, 12-27.
- Ofsted (2004): *Special educational needs and disability: Towards inclusive schools*, London: Ofsted.
- Olson, M. R. – Chalmers, L. – Hoover, J. H. (1997): Attitudes and attributes of general education teachers identified as effective inclusionists. *Remedial and Special Education*, Vol. 18, No. 1, 28-35.
- Padelidou, S. – Lampropoulou, V. (1997): Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 12, No. 3, 173-183.
- Pákozdi Kenderessy K. – Bánhidi M. /szerk./ (1995): *Az enyhén sérült gyermekek nevelése az óvodában*. Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola, Hajdúböszörmény
- Pálhegyi F. (1998): Dinamikus összefüggések a gyógypedagógiai pszichológiában. In.: Pálhegyi F. /szerk./: *A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 52-92.
- Papházy É. /szerk./ (2006): *Inkluzív nevelés – Ajánlások tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák. SuliNova Kht., Budapest
- Papp G. (2001): Hol tartunk ma? Információk a tanulásban akadályozott gyermekek integrációjáról. *Fejlesztő Pedagógia* 4-5., 27-34.

- Papp G. (2004): Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában. Comenius Bt., Pécs
- Papp G. (2006): A differenciálás megközelítésének néhány szempontja. Fejlesztő Pedagógia, 6. sz., 12–16.
- Papp G. (2007): A pedagógus megváltozott felelőssége az együttnevelésben Gyógypedagógiai Szemle 2. sz., 114-118.
- Papp G. (2008): Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban. In.: Szabó Ákosné /szerk./: Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Inkluzív nevelés. Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT. Budapest, 215-225.
- Papp G. - Faragóné Bircsák M. (2007): Útmutató tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. Módszertani intézményi útmutató. Sulinova, Budapest
- Papp G. (2010): Integráció, inklúzió nemzetközi nézőpontból. Absztrakt. X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban, Budapest, 2010. november 4–6., 150.
- Párdányi T. (1991): Enyhe értelmi fogyatékos tanulók részleges integrációja az iskolában. Előzetes információ. Gyógypedagógiai Szemle, 3. sz., 171-179.
- Pawson, N. – Raghavan, R. – Small, N. – Craig, S. – Spencer, M. (2005): Social inclusion, social networks and ethnicity: the development of the Social Inclusion Interview Schedule for young people with learning disabilities. British Journal of Learning Disabilities. Vol. 22, 15-22.
- Pénzes É. (2008): Metaforák a (gyógy)pedagógiában. Új Pedagógiai Szemle, 6-7. sz., 228-238.
- Perlusz A. (1995): Hallássérült tanulók az általános iskolában. Integráltan tanuló hallássérült gyermekek szociometriai vizsgálata. Szakdolgozat, ELTE-BTK, Budapest
- Perlusz A. (2000): A hallássérült gyermekek integrációja. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest
- Perlusz A. (2008): Látássérültek iskoláztatása és társadalmi integrációja. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 113-129.
- Perlusz A. – Balázs J. (2008): Az empátia, tolerancia, segítőkészség vizsgálatára kidolgozott eljárás első alkalmazásának tapasztalatai. Iskolakultúra, 1-2., 92-99.

- Pijl, S. J. – Frostad, P. (2010): Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 25, No. 1, 93-105.
- Pusztalaki, A. (2007): Fogyatékos személyek társadalmi elfogadása. Záródolgozat. ELTE BGGYFK, Budapest
- Radnóti K. (2006): A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei az iskolában. In.: Kerber Z. /szerk./: *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 105-120.
- Radványi K. (2001): Adatok az értelmileg akadályozott gyermekek képességeinek megítéléséhez iskoláskorú Down-szindrómás személyek értelmi szintjének, szociális kompetenciájának (adaptív viselkedésének) és otthoni környezetének vizsgálata alapján. Bölcsészdoktori disszertáció, ELTE
- Randoll, D. (1994): Az integrált iskoláztatás hatásai tanulási akadályozott gyerekek és tanáraik ítéletében. In.: Papp G. /szerk./ (1994): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 57-70.
- Ranschburg J. (2003): *Az érzelem és a jellem lélektanából. Fejlődéslélektani tanulmányok*. Okker Kiadó, Budapest
- Rašl, L. – Rechberger, V. – Schmidt, S. (2009): Soziales Integriertsein und Stressverarbeitung bei Pädagogikstudentinnen der Karl-Franzens-Universität Graz http://www.uni-graz.at/paedxwww_posterfertig_v6.pdf Letöltés: 2011. február 1.
- Reiser, H. – Klein, G. – Kreie, G. – Kron, M. (1994): Az integráció mint folyamat. In.: Papp G. /szerk./ (1994): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 20-28.
- Réthy Endréné (2004): *Inkluzív pedagógia*. In.: Nahalka I. – Torgyik J. /szerk./: *Megközelítések. Roma gyermekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 231-245.
- Rief, S. F. – Heimborge, J. A. (2006): *How to reach and teach all children in the inclusive classroom. Practical strategies, lessons and activities*. Jossey-Bass, San Francisco
- Rillotta, F. – Nettelbeck, T. (2007): Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1), 19-27.
- Ring, E. – Travers, J. (2005): Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 20, No. 1, 41-56.

- Runswick-Cole, K. (2008): Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education*. Vol. 35., No. 3, 173-180.
- Sajtos L. – Mitev A. (2007): SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv. Alinea Kiadó, Budapest
- Sale, P. – Carey, D. M. (1995): The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, Vol. 62, No. 1, 6-19
- Salné Lengyel M. – Kőpatakiné Mészáros M. (2001): Az együttnevelés jelenlegi helyzete – egy OKI-kutatás tapasztalatai. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. sz., 11-17.
- Schiffer Cs. (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 45-63.
- Scruggs, T. E. – Mastropieri, M. A. (1996): Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Sebba, J. – Byers, R. – Rose, R. (1996): A csoportmunka szerepe. In.: Csányi Y. /szerk./: *KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. BGGyTF, Budapest, 112-126.
- Skarbrevik, K. J. (2005): The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 20, No. 4, 387-401.
- Somorjai Á. (2008): Integráltan és szeparáltan tanuló vak fiatalok. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 77-112.
- Sparrow, S. S. – Cicchetti, D. V. – Balla, D. A. (2005): *Vineland Adaptive Behavior Scales: Second Edition (Vineland II), Survey Interview Form/Caregiver Rating Form*. Pearson Assessments, Livonia MN.
- Stanovich, P. J. – Jordan, A. – Josette, P. (1998): Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*. Vol. 19, No. 2, 120-126.
- Strichart, S. S. – Mangrum II C. T. (2002): *Teaching Learning Strategies and Study Skills to Students with Learning Disabilities, Attention Deficit Disorders, or Special Needs*. Allyn and Bacon, Boston

- Subban, P. – Sharma, U. (2006): Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, Vol. 21, No. 1, 42-52.
- Szabó Ákosné (2003): Velük vagy rajtuk? A roma gyermekek és szüleik szükségletei *Gyógypedagógiai Szemle* 2., 97-109.
- Szabó Ákosné (2004): A képességfejlesztés és az életmód összefüggései tanulásban akadályozottaknál. In.: Gordosné Szabó A. /szerk./: *Gyógyító pedagógia*. Medicina Kiadó, Budapest, 217-235.
- Szabó Ákosné /szerk./ (2006): *Inkluzív nevelés – Projektpedagógia*. Sulinova Kht., Budapest
- Szabó Ákosné /szerk./ (2007): *Inkluzív nevelés – Kooperatív tanulás*. Sulinova Kht., Budapest
- Szabó Ákosné (2008): Laudáció. *Metamorfózisok: a debilitástól a tanulási akadályozottsáig*. In.: Szabó Ákosné /szerk./: *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 11-35.
- Székelyi M. – Barna I. (2002): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Typotex Kiadó, Budapest
- Szekeres Á. (1999): Adatok a tanulásban akadályozott gyermekek integrált neveléséről és oktatásáról a Közalapítványhoz érkezett pályázatok alapján. Kézirat. BGGYTF, Budapest
- Szekeres Á. (2001): A tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése a fővárosban. *Fejlesztő Pedagógia* 4-5. 34-41.
- Szekeres Á. (2006a): A differenciálás gyakorlata pedagógusok körében végzett felmérés alapján. In.: Varga Józsefné /szerk./ (2006): *Apáczai-napok 2005 Globalizáció és fenntartható fejlődés*. Nemzetközi tudományos konferencia. Tanulmánykötet. NYME Apáczai Csere János Kar, Győr, 38-50.
- Szekeres Á. (2006b): *Inkluzív nevelés - Tevékenységközpontú pedagógiák*. Sulinova Kht., Budapest
- Szekeres Á. (2006c): Néhány gondolat a differenciálásról. *Fejlesztő Pedagógia*. 6. sz., 9-11.
- Szekeres Á. (2006d): Fogyatékossággal élő tanulók integrált oktatása Portugáliában. In.: Várterész F. /szerk./: *Így is lehet tanítani! Tolerancia és befogadás – jó gyakorlatok az oktatásban Európa-szerte*. Tempus Közalapítvány, Socrates Nemzeti Iroda, Budapest, 16-17.
- Szekeres Á. (2007a): A gyógypedagógus terapeuta-képzés múltja, jelene és jövője. In.: Lőrincz I. /szerk./ (2007): *Apáczai-napok 2006 Hagyomány és fejlődés Nemzetközi*

- tudományos konferencia. Tanulmánykötet I. NYME Apáczai Csere János Kar, Győr, 46-51.
- Szekeres Á. (2007b): Szempontok a tanulásban akadályozott gyermekek (gyógy)pedagógiai segítéséhez. In.: Bollókné Panyik I. /szerk./: Gyermek – Nevelés - Pedagógusképzés 2007. Trezor Kiadó, Budapest, 51-64.
- Szekeres Á. (2008a): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja – egy tervezett kutatás kérdései. Gyógypedagógiai Szemle, 2. sz., 115-122.
- Szekeres Á. – Ari P. (2008): Sérülésspecifikus eszköztár tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
- Szekeres Á. (2008b): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja – első adatok. In.: Belina K. – Klebniczki J. – Lipócziné Csabai S. – Borsné Pető J. /szerk./: AGTEDU 2008. A Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából rendezett tudományos konferencia kiadványa. II. Kecskeméti Főiskola, Kecskemét, 210-215.
- Takács I. (2008): Fogyatékos hallgatók az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 155-184.
- Tarnai B. (2009): Kooperatív tanítás: Egy méret mindenkire jó? Az angol nyelvű szakirodalom áttekintése. In.: Radványi, K. /szerk./: Előadások az Ért. Ak. Klubban. ELTE-BGGYFK, Budapest, 25-40.
- Thoma, P. (2008): Die verdrängte Rolle der Schule – Schule als Ökosystem In.: Thoma, P. - Rehle, C. (2009): Inklusive Schule - Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn Verlag Julius Klinkhardt, 17-33. <http://fiss-inklusion.de/user/wisshi/wisshi-01/wisshi-Thoma-Oekosystem.htm> Letöltés: 2011. február 1.
- Torda Á. (2004): Az integrált iskoláztatás hatása a gyermek személyiségfejlődésére. In.: Gordosné Szabó A. /szerk./: Gyógyító pedagógia. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 357-368.
- Tóth L. (é.n.): Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen
- Townsend, M. A. R. – Wilton, K. M. – Vakilirad, T. (1993): Children's attitudes toward peers with intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, Vol. 37, 405-411.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2008): Policy guidelines on inclusion in education.

- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2005):
Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all.
- Vámos Á. (2003): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*. 4. sz., 109-112.
- Végh J. (1990): Az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos gyerekek különnevelésének hatékonysága. In.: Illyés S. – Bass L. /szerk./: *Nevelhetőség és általános iskola IV*. BGGYTF, Budapest
- Vermeer, A. – Lijnse, M. – Lindhout, M. (2004): Measuring perceived competence and social acceptance in individuals with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, No. 3, 283-300.
- Vetter, A. – Löhle, E. – Bengel, J. – Burger, T. (2010): The Integration Experience of Hearing Impaired Elementary School Students in Separated and Integrated School Settings. *American Annals of the Deaf*, Vol. 155, No. 3, 369-376.
- Virányi A. (2008): A szabad tanulás hatása a tanulási képesség változására. In.: Szabó Ákosné /szerk./: *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 231-244.
- Waldron, N. L. – McLeskey, J. (1998): The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*. Vol. 64, No. 3, 395-405.
- Wedell, K. (2008): Evolving dilemmas about categorization. In.: Florian, L. – McLaughlin, M. J. /ed./: *Disability classification in education. Issues and perspectives*. Corwin Press, California, 47-67.
- Wocken, H. (1994): Integráció az iskolában. In.: Papp G. /szerk./ (1994): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 7-19.
- Wocken, H. (1996): Az integratív oktatás alapvető feltételei. In.: Csányi Y. /szerk./: *KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. BGGyTF, Budapest, 44-46.
- Wong, D. K. P. (2008): Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. Vol 29., 70-82.
- Zsoldos M. – Várnai Zs. – Kool, E. /szerk./ (2003): *Együttnevelési lehetőségek a holland és a magyar iskolákban*. Speciális Nevelés Holland–Magyar Együttműködési Projekt, Budapest
- Zsolnai A. /szerk./ (2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest

- Zsolnai A. (2006a): A szocialitás fejlődése 4-8 éves életkorban – Módszertani segédanyag. Mozaik Kiadó, Szeged
- Zsolnai A. (2006b): A szocialitás fejlesztése 4-8 éves korban. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz., 27-37.
- Zsolnai A. (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. Iskolakultúra Online, 1. sz., 119-140.
- Zsolnai A. - Kasik L. (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetenciában. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz., 3-15.

Törvények, rendeletek

- A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény
- 2/2005. OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
- Nemzeti Alaptanterv
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet. Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- 23/ 1997. (VI. 4.) MKM sz. rendelet a Fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Fogyatékos tanulók iskolai oktatása tantervi irányelve kiadásáról
- 168/2000. (IX. 29) Kormányrendelet. Magyar Közlöny, 2000/98. A gyógypedagógiai felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről

1. sz. melléklet

FDI 4-6 kérdéssor

Név:.....

Születési idő:.....

Csoport / osztály:.....

Iskola neve:.....

Iskola címe:.....

SI	
EI	
TI	

Gyakorló példa:

Szívesen tornázom.

Pontosan illik rám.

Illik rám.

Kicsit illik rám.

Nem illik rám.

Ha szívesen tornázol, s ezért az állítás teljesen Rád illik, akkor abba a kockába kell tenned egy X-et, amely fölött az áll, hogy: „Pontosan illik rám.”

Természetesen a többi válaszlehetőséget is kiválaszthatod, attól függően, hogy az adott állítás mennyire igaz Rád. Egy-egy mondatról gondolhatod, hogy: „Kicsit illik rám.”, vagy azt is, hogy: „Nem illik rám.”

- Minden állítás után gondolkodj, hogy ez az állítás mennyire illik Rád!
- Mindegyik kérdésre adj valamilyen választ!
- Minden állítás után valamelyik kockába tegyél egy X-et!
- Ha valamit nem értesz, kérdezd meg!
- Ceruzával és radírral dolgozz, javíthatsz is!
- Nincs jó vagy rossz válasz, csak az a fontos, hogy őszintén válaszolj!

	Pontosan illik rám	Illik rám	Kicsit illik rám	Nem illik rám
1. Szívesen járok iskolába.				
2. Nagyon szívesen vagyok együtt az osztálytársaimmal.				
3. A tanulás nagy nehézséget okoz.				
4. Az iskolát érdekesnek tartom.				
5. Nagyon sok barátom van az osztályban.				
6. A házi feladatokban mindig elmaradok.				
7. Örülök, ha végre egyszer nem kell iskolába menni.				
8. Osztálytársaim mindig segítőkészek.				
9. Bár nagyon igyekszem, a nehéz feladatokat mégsem tudom megoldani.				
10. Nincs kedvem iskolába menni.				
11. Csak kevés olyan osztálytársam van, akit szeretek.				
12. Az iskolában sok minden nem sikerül.				
13. A szünidő végén már várom az iskolát.				
14. Szabad délutánjaimon szívesen vagyok együtt osztálytársaimmal is.				
15. Ha a tanár új feladatokat magyaráz el azonnal megértem.				
16. Az iskolában csak kevés dolog tetszik nekem.				
17. Az osztálytársaim gyakran felbosszantanak.				
18. A nagyon nehéz feladatokat is meg tudom oldani.				
19. Iskola nélkül sokkal szebb volna minden.				
20. Osztálytársaimmal nagyon jóban vagyok.				
21. Gyorsan tanulok.				
22. Az iskola nagyon tetszik nekem.				
23. Az osztályban sok olyan tanuló van, aki zavar engem.				
24. Az iskolában sok dologhoz nem vagyok elég okos.				

Értékelés:	SI kék	EI piros	TI zöld
-------------------	---------------	-----------------	----------------

	Pontosan illik rám	Illik rám	Kicsit illik rám	Nem illik rám
25. Gyakran már csak azt várom, hogy vége legyen a tanításnak.				
26. Az osztályban mindnyájan jó barátok vagyunk.				
27. Az iskolában sok dolog nekem túl nehéz.				
28. Örülök, ha már nincs iskola.				
29. Az osztályban magányosnak érzem magam.				
30. Mindig megértem azt, amit a tanár magyaráz.				
31. Néha unalmas az iskolában.				
32. Az osztálytársaimmal kitűnően megértjük egymást.				
33. Az iskola nem okoz nekem fáradtságot.				
34. Néha elegendő van az iskolából				
35. Az osztálytársaimmal a tanítás után is szívesen vagyok együtt.				
36. Mindent tudok az iskolában.				
37. Élvezem az iskolát.				
38. Az osztályban sokan vannak, akiket nem szeretek.				
39. Okos tanuló vagyok.				
40. Néha szívesen lógnék az iskolából.				
41. Az osztályban nem mindig érzem jól magam.				
42. Sok iskolai feladatot nem tudok megoldani.				
43. Jó volna, ha már nem kellene iskolába járnom.				
44. Az osztálytársaim társaságában unatkozom.				
45. Könnyen tanulok.				

Értékelés	SI kék	EI piros	TI zöld
------------------	---------------	-----------------	----------------

2. sz. melléklet Szociometriai kérdéssor

Írd ide a saját nevedet: _____

1. Kiket hívnál meg a születésnap köszöntésedre?

2. Kik a legszorgalmasabbak az osztályban?

3. Kiket küldenél el az osztályból egy tanulmányi versenyre?

4. Kik a legügyesebb táncosok az osztályban?

5. Kik rajzolnak a legügyesebben?

6. Kik a legjobb sportolók az osztályban?

7. Kiknek szokott közületek a tanító néni megbízásokat adni?

8. Ki tudná a legjobban megszervezni az osztályban a farsangot?

9. Kiket szokott sokszor megdicsérni a tanító néni?

10. Kik azok, akiket a tanító néni gyakran megszid valamiért?

11. Kik a legmegértőbbek az osztályban?

12. Kik azok a gyermekek, akik szívesebben vannak egyedül, amikor a többiek együtt játszanak?

13. Kiknek a bulijára mennél el legszívesebben?

14. Kikkel osztanád meg a legféltettebb titkodat?

15. Kik azok, akik a legügyesebben szerepelnének egy TV-s vetélkedőben?

16. Kik azok, akik gyakran csúfolódnak?

17. Kik azok, akikkel a legszívesebben beszélgetsz az osztályban?

18. Kik azok a csendes gyermekek nálatok, akik nem szoktak szerepelni az órán?

19. Kik azok, akik jó csapatkapitányok lennének egy versenyen?

20. Kik azok, akik még keresik barátjukat az osztályban?

21. Kik azok, akik gyakran jól válaszolnak a tanító néni kérdésére?

22. Kiknek segít gyakran a tanító néni közületek?

23. Kik azok, akik leginkább győzni szeretnének?

24. Ha vannak, véleményed szerint, kik nem érzik igazán jól magukat köztetek?

25. Kik azok, akik szívesen segítenek másoknak?

26. Kik azok az osztályban, akik valamiben mások, mint a többiek?

27. Kikre vagy a legbüszkébb az osztályban?

28. Kik azok a gyermekek, akiket szeretnél jobban megismerni az osztályból?

3. sz. melléklet KÉRDŐÍV/osztályfőnök, tanító, tanár

A kitöltő neve:.....

1. Neme: nő férfi

2. A kitöltő státusza:.....

3. Az iskola neve és címe:.....

.....

.....

4. A település lakossága:

Budapest (300.000 főnél több)

50.000 – 299.999 fő között

20.000 – 49.999 fő között

10.000 – 19.999 fő között

5.000 – 9.999 fő között

1.000 – 4.999 fő között

999 főnél kevesebben

5. Megye szerint:.....

6. Az intézmény fenntartója:

önkormányzat

egyház

alapítvány

egyéb:.....

7. Hol szerezte pedagógiai képesítését? *(Többet is jelölhet!)*

nincs pedagógiai képesítése

nincs pedagógiai képesítése, de jelenleg pedagógusképző intézmény hallgatója

középfokú tanítói/óvodapedagógusi diplomát szerzett

főiskolai szintű tanítói végzettsége van

főiskolai szintű tanári végzettsége van

főiskolai szintű gyógypedagógusi végzettsége van

egyetemi szintű tanári végzettsége van

egyetemi szintű gyógypedagógusi végzettsége van

8. Hány éve van a pedagógus pályán?

9. Az integráció melyik típusa valósul meg az Önök intézményében?

- lokális (helyi) integráció: csak az épület közös
- szociális integráció: a szabadidőt töltik együtt a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek
- funkcionális, részleges integráció: az integrált gyermek bizonyos tárgyakat külön, más tárgyakat együtt tanul a többiekkel
- funkcionális, teljes integráció: minden órán együtt tanulnak a gyermekek
- spontán integráció: nem tudatosan tervezett integráció
- egyéb:.....

10. Sorolja fel, hogy milyen integrált osztályokban tanít?

11. Részt vett-e olyan továbbképzésen, amelyet hasznosít az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek oktatása-nevelése során?

nem vettem részt

részt vettem

Ha igen, akkor a továbbképzés neve:

Mit tud hasznosítani belőle?

12. Általában egyszerre hány pedagógus van jelen a tanítási órán az integrált osztály(ok)ban?

- egy általános iskolai tanító/tanár
- két általános iskolai tanító
- egy általános iskolai tanító/tanár és egy gyógypedagógus
- egyéb:.....

13. Ha alkalmazzák a kéttanáros modellt, hogyan oszlik meg Önök között a munka?

14. Szokott-e differenciálni a tanóráin?

- igen
- nem

Ha igen, milyen nehézségekkel találkozik?

.....
.....
.....

Ha nem, tervezi-e, hogy a jövőben differenciálni fog egyes tanóráin?

.....
.....
.....

15. Ön szerint milyen feltételei vannak a differenciálásnak?

.....
.....
.....

16. Mi alapján differenciál Ön a leggyakrabban? *(Többet is jelölhet!)*

- a segítségadás módja és intenzitása szerint
- a feladatok szerint (mennyiség, technikai kivitelezés, utasítás stb.)
- a tanulási stílus szerint (auditív, vizuális, motoros-taktilis csatorna)
- a szociális formák szerint (egyéni-, pár-, csoportos munka)
- a tevékenységek szerint
- a célok szintjén
- az értékelésben
- a produktumban
- az érdeklődés szerint

17. Alkalmazza-e Ön a tanórákon az alábbi munkaformákat? *(Többet is jelölhet!)*

Kérem, írja melléjük hány százalékban használja ezeket a munkaformákat!

- frontális munka%
- csoportmunka, kooperatív csoportmunka%
- pármunka, tanuló pár%
- egyéni munka, individualizált munka%
- differenciált egyéni réteg munka%

18. Ha alkalmaz csoportos munkaformákat, milyen elv alapján képez csoportokat a tanulókból? *(Többet is jelölhet!)*

- azonos teljesítményű tanulók kerülnek egy csoportba (homogén csoport)
- eltérő teljesítményű tanulók kerülnek egy csoportba (heterogén csoport)
- egymással jól dolgozni tudók kerülnek egy csoportba
- a tanulók választják meg a csoportot
- előre megtervezett formában véletlenszerűen kerülnek össze a csoportok
- semmilyen elv sem
- egyéb, mégpedig.....

19. Ön szerint mi lehet a differenciálás célja? Kérem, állítson fel rangsort 1-10-ig!

- felzárkóztatás
- a jobb képességek fejlesztése
- a helyes tanulási szokások gyakorlása
- minden tanuló saját lehetőségeinek a fejlesztése
- az önálló tanulás megtanítása
- sikerélményhez juttatás
- az együttműködés fejlesztése
- az önellenőrzésre szoktatás
- a reális önértékelés kialakítása
- egyéb, mégpedig.....

20. Kérem, állítson fel rangsort! Az alkalmazott módszerek közül melyiket részesíti előnyben? 1-6-ig számozzon!

- tanári közlés, elbeszélés, magyarázat
- megbeszélés, vita
- felfedezésez tanulás
- szemléltetés, bemutatás, tanári kísérlet
- tanulók önálló munkája tankönyvekkel, feladatlapokkal
- önálló megfigyelések

21. Kérem, állítson fel rangsort! Az alábbi tanulási technikákat milyen gyakorisággal alkalmazza?

- frontális szervezésben történő tanulás
- önálló munkavégzés-azonos feladattal mindenkinek
- önálló feladatmegoldás eltérő feladattal
- azonos tananyag feldolgozása csoportban, párban
- eltérő tananyag feldolgozása csoportban, párban

22. Írja le (rajzolja le), hogy Ön milyen osztálytermet tartana ideálisnak integrációs munkájához!

.....

.....

.....

23. Ismeri-e a 'szabad tanulás' módszerét?

- igen nem

Ha igen, alkalmazza-e azt és milyen formában vagy milyen elemeit?

.....

.....

24. Ön milyen előnyeit és hátrányait látja az integrált nevelésnek-oktatásnak a többségi és az integrált gyermekek szempontjából?

	többségi gyermekek	integrált gyermekek
előnyök		
hátrányok		

25. Kérem, ítélje meg ezen a 100-as skálán, hogy az Ön osztályában általában mennyire sikeres az integráció! Kérem, egy számmal is jelölje!

1 _____ 100

26. Sorolja fel azokat a szakirodalmakat, amelyeket az integrációval kapcsolatban olvasott!

.....
.....
.....
.....

27. Ön melyik állítás tartalmát ítéli igaznak? *(Többet is jelölhet!)*

- Az integráció során a gyermek megtanulja, hogy mindenki más.
- A többi gyermek kiközösíti a fogyatékos gyermeket mássága miatt.
- A fogyatékos gyermeket csak a szegregált nevelési formában lehet eredményesen fejleszteni.
- Az integrált gyermek szociális készsége nagymértékben fejlődik.
- A pedagógusnak CSAK többletmunkát jelent az integráció.
- A társak megtanulják az együttműködés más formáit.
- A fogyatékos gyermek azonnal szembesül másságával, amely pszichés zavarokat okozhat.
- A társak személyiségfejlődését káros irányba befolyásolja a fogyatékos gyermek jelenléte.
- A társakban morális értékek alakulnak ki (empátia, segítőkészség, tolerancia).
- A pedagógus pedagógiai módszerei, eszközei és technikái is fejlődnek az integráció során.

28. Fejezze be a mondatokat!

Az integráció olyan, mint

.....

Az integrált gyermek olyan, mint

.....

Köszönöm, hogy segítette munkámat!

4. sz. melléklet

KÉRDŐÍV/gyógypedagógus

A kitöltő neve:.....

1. Neme: nő férfi

2. A kitöltő státusza:.....

3. Az iskola neve és címe:.....

.....

.....

4. Hol szerezte pedagógiai képesítését? *(Többet is jelölhet!)*

- nincs pedagógiai képesítése
- nincs pedagógiai képesítése, de jelenleg pedagógusképző intézmény hallgatója
- középfokú tanítói/óvodapedagógusi diplomát szerzett
- főiskolai szintű tanítói végzettsége van
- főiskolai szintű tanári végzettsége van
- főiskolai szintű gyógypedagógusi végzettsége van
- egyetemi szintű tanári végzettsége van
- egyetemi szintű gyógypedagógusi végzettsége van
- egyéb:.....

5. Ha gyógypedagógusi végzettsége van, milyen szako(ko)n szerzett diplomát?

.....

6. Hány éve van a gyógypedagógus pályán?.....

7. Az integráció melyik típusa valósul meg az Önök intézményében?

- lokális (helyi) integráció: csak az épület közös
- szociális integráció: a szabadidőt töltik együtt a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek
- funkcionális, részleges integráció: az integrált gyermek bizonyos tárgyakat külön, más tárgyakat együtt tanul a többiekkel
- funkcionális, teljes integráció: minden órán együtt tanulnak a gyermekek
- spontán integráció: nem tudatosan tervezett integráció
- egyéb:.....

8. Sorolja fel, hogy milyen integrált osztályokból van integrált, enyhén értelmi fogyatékos tanítványa, akiknek nyújt rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozást?

9. Részt vett-e olyan továbbképzésen, amelyet hasznosít az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek oktatása-nevelése során?

nem vettem részt

részt vettem

Ha igen, akkor a továbbképzés neve:

Mit tud hasznosítani belőle?

10. Általában egyszerre hány pedagógus van jelen a tanítási órán az integrált osztály(ok)ban?

egy általános iskolai tanító/tanár

két általános iskolai tanító

egy általános iskolai tanító/tanár és egy gyógypedagógus

egyéb:.....

11. Ha alkalmazzák a kéttanáros modellt, hogyan oszlik meg Önök között a munka?

12. Milyen formában nyújt segítséget az integrált, enyhén értelmi fogyatékos gyermeknek?
(Többet is jelölhet!)

osztálytermen kívüli egyéni megsegítés

osztálytermen kívüli csoportos megsegítés

osztálytermen belüli egyéni megsegítés

osztálytermen belüli csoportos megsegítés

kéttanáros formában

egyéb:.....

13. Mi a célja a foglalkozásoknak általában? Kérem, állítson fel rangsort 1-6-ig!

- kognitív fejlesztés
- mozgásfejlesztés
- felzárkóztatás, korrepetálás
- szociális alkalmazkodás fejlesztése
- kommunikáció fejlesztése
- általános képességfejlesztés

14. Ön milyen előnyeit és hátrányait látja az integrált nevelésnek-oktatásnak a többségi és az integrált gyermekek szempontjából?

	többségi gyermekek	integrált gyermekek
előnyök		
hátrányok		

15. Kérem, ítélje meg ezen a 100-as skálán, hogy az Ön munkájában általában mennyire sikeres az integráció! Kérem, egy számmal is jelölje!

1 _____ 100

16. Sorolja fel azokat a szakirodalmakat, amelyeket az integrációval kapcsolatban olvasott!

.....

.....

.....

.....

17. Ön melyik állítás tartalmát ítéli igaznak? (Többet is jelölhet!)

- Az integráció során a gyermek megtanulja, hogy mindenki más.
- A többi gyermek kiközösíti a fogyatékos gyermeket mássága miatt.
- A fogyatékos gyermeket csak a szegregált nevelési formában lehet eredményesen fejleszteni.
- Az integrált gyermek szociális készsége nagymértékben fejlődik.
- A pedagógusnak CSAK többletmunkát jelent az integráció.
- A társak megtanulják az együttműködés más formáit.
- A fogyatékos gyermek azonnal szembesül másságával, amely pszichés zavarokat okozhat.
- A társak személyiségfejlődését káros irányba befolyásolja a fogyatékos gyermek jelenléte.
- A társakban morális értékek alakulnak ki (empátia, segítőkészség, tolerancia).
- A pedagógus pedagógiai módszerei, eszközei és technikái is fejlődnek az integráció során.

18. Fejezze be a mondatokat!

Az integráció olyan, mint

.....

Az integrált gyermek olyan, mint

.....

Köszönöm, hogy segítette munkámat!

5. sz. melléklet KÉRDŐÍV/tanuló

A kitöltő neve:.....

Az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermek neve:.....

1. A gyermek neme: lány fiú

2. A gyermek osztályfoka:

3. A gyermek hány éve jár az intézménybe?

4. Hány éve tanítja a gyermeket?.....

5. A gyermek teljesítményét az eltérő tanterv szerint értékelik:

igen nem

6. Kérem, ítélje meg a gyermek teljesítményét az egyes területeken:

	kiváló	jó	átlagos	gyenge	értékelhetetlen
olvasástechnika					
szövegértés					
szókincs					
önálló írásbeli fogalmazás					
önálló szóbeli fogalmazás					
matematika					
természettudományok					
testnevelés					
ének					
rajz, technika					
helyesírás					

7. Az Ön véleménye szerint hogyan ítéli meg tanulási teljesítményét az integrált gyermek az osztályban?

- nem tudja megítélni
- helyesen látja
- rosszabbnak látja, mint amilyen valójában
- jobbnak látja, mint amilyen valójában

8. Milyen az osztálytársak viszonya a gyermekhez?

- nagyon jó, teljesen befogadták
- jó
- semleges
- néhány helyzetben elutasítják
- teljesen elutasítják

9. Változott-e az osztálytársak viszonya a gyermekhez a kezdetekhez képest?

- sokat romlott
- keveset romlott
- nem változott
- keveset javult
- sokat javult

10. Kérem, ítélje meg ezen a 100-as skálán, hogy Ön szerint mennyire sikeres az integráció a gyermek esetében! Kérem, egy számmal is jelölje!

1 _____ 100

11. Milyen eredményt ért el Ön ennél a tanulónál? Válassza ki az(oka)t a tárgy(akat), ahol leginkább sikereket ért el!.....

.....
.....
.....

12. Milyen kudarcai vannak Önnek a gyermekkel kapcsolatban, miben látja ennek okát?

.....
.....
.....
.....

Köszönöm, hogy segítette munkámat!

6. sz. melléklet

Tisztelt Igazgató Asszony/Úr!

Az Ön iskolájának címét a Közoktatási Információs Iroda honlapján szereplő (www.kir.hu) sajátos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat a 2005/2006-os tanévben integráltan nevelő, oktató intézmények listájából szereztem meg. Ezen statisztikai rendszer alapján az Ön által vezetett intézményben enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatását-nevelését vállalják fel, ezért tisztelettel felkérem, hogy vegyen részt egy országos pedagógiai/pszichológiai vizsgálatban. A cél feltárni a 4., 5. és 6. osztályos, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált ellátásának pedagógiai körülményeit, valamint a tanulók beilleszkedésének, érzelmi, szociális és teljesítménymotivációs integrációjának helyzetét. Ez utóbbi témáról még nem készült ilyen jellegű vizsgálat Magyarországon, ezért nagyon fontos lenne, hogy az Ön iskolájából is adatokat nyerjünk.

Doktori kutatásomat az ELTE Pszichológiai Doktori Iskolájában írom, jelenleg pedig az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Tanulásban Akadályozottak és Értelmileg Akadályozottak Pedagógiája Tanszéken dolgozom, mint adjunktus. A kutatás eredményei természetesen beépülnek a hallgatók képzésébe, mind elméleti, mind pedig gyakorlati szempontból.

A vizsgálati mintában szereplő intézmények pedagógusai, illetve a szóban forgó gyermekek név szerint természetesen nem jelennek meg az eredmények ismertetésekor.

Vizsgálati eszközök:

1. Kérdőív az osztályban tanító pedagógus részére
2. Kérdőív a gyógypedagógus részére
3. Kérdőív a gyerekekről (egyét kitölt az osztálytanító/osztályfőnök pedagógus, egyet kitölt a gyógypedagógus), annyi példányban, ahány integráltan tanuló gyermekkel foglalkoznak
4. Kérdőív a 4-6. osztályos gyermekek részére
5. Szociometriai kérdéssor a 4-6. osztályos gyermekek részére

Kérem, juttassa el a kérdőíveket és a szociometriai kérdéssort a gyermekek osztályfőnökeinek, akik továbbadják a gyógypedagógusnak, valamint kitöltetik a gyermekekkel a kérdéssort és a kérdőívet. A szociometriai kérdéssort lehetőleg aznap kellene kitölteni, amikor senki nem hiányzik az osztályból. Ha mégis, neki feltétlenül lehetőséget kell adni annak pótlására.

A kérdőíveket a következő címre várjuk vissza a gyermekek által kitöltött kérdéssorokkal együtt:

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar

Budapest, 1097 Ecséri út 3.

Szekeres Ágota nevére

Határidő: 2007. november 15.

A gyermekek által kitöltendő kérdőív és szociometriai kérdéssor fénymásolása gondot jelenthet egy intézménynek. Amennyiben a phdkutatas@barczy.elte.hu e-mail címen jelzik, hogy hány darabra lenne szükség, akkor postázzuk az Ön által megadott pontos címre.

Bármilyen kérdése adódna a kutatással kapcsolatban a fenti e-mail címen, valamint a 358-5574-es telefonszámon állok rendelkezésére.

Segítségét előre is köszönöm!

Budapest, 2007. október 17.

Üdvözlettel:

Szekeres Ágota

mb. tanszékvezető-helyettes

adjunktus

7. sz. melléklet

Megye	N	%
Bács-Kiskun megye	6	3%
Baranya megye	28	14%
Békés megye	4	2%
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	24	12%
Budapest	5	2,5%
Csongrád megye	0	0%
Fejér megye	5	2,5%
Győr-Moson-Sopron megye	11	5,5%
Hajdú-Bihar megye	11	5,5%
Heves megye	18	9%
Jász-Nagykun-Szolnok megye	2	1%
Komárom-Esztergom megye	2	1%
Nógrád megye	1	0,5%
Pest megye	10	5%
Somogy megye	8	4%
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	43	21,5%
Tolna megye	10	5%
Vas megye	1	0,5%
Veszprém megye	0	0%
Vas megye	11	5,5%
Összesen	200	100%

47. táblázat: A minta eloszlása megye szerint

8. sz. melléklet

Kereszt táblák

48. táblázat: Khi-négyzet tábla a szervezésre és a kognitív képességekre

			szervezés		Összesen
			nem	igen	
kognitív képességek	nem	Érték	38	31	69
		Elvárt érték	42,9	26,1	69,0
		%	67,9%	91,2%	76,7%
	igen	Érték	18	3	21
		Elvárt érték	13,1	7,9	21,0
		%	32,1%	8,8%	23,3%
Összesen		Érték	56	34	90
		Elvárt érték	56,0	34,0	90,0
		%	100,0%	100,0%	100,0%

49. táblázat: Khi-négyzet tábla a pedagógus teendőire és a kognitív képességekre

			kognitív képességek		összesen
			nem	igen	
pedagógus teendők	nem	Érték	43	18	61
		Elvárt érték	46,8	14,2	61,0
		%	62,3%	85,7%	67,8%
	igen	Érték	26	3	29
		Elvárt érték	22,2	6,8	29,0
		%	37,7%	14,3%	32,2%
összesen		Érték	69	21	90
		Elvárt érték	69,0	21,0	90,0
		%	100,0%	100,0%	100,0%

50. táblázat: Khi-négyzet tábla a szociális képességekre és a kognitív képességekre

			kognitív képességek		összesen
			nem	igen	
szociális képességek	nem	Érték	62	14	76
		Elvárt érték	58,3	17,7	76,0
		%	89,9%	66,7%	84,4%
	igen	Érték	7	7	14
		Elvárt érték	10,7	3,3	14,0
		%	10,1%	33,3%	15,6%
összesen		Érték	69	21	90
		Elvárt érték	69,0	21,0	90,0
		%	100,0%	100,0%	100,0%

51. táblázat: Khi-négyzet tábla az eszközfeltételekre és a kognitív képességekre

			kognitív képességek		összesen
			nem	igen	
eszközfeltételek	nem	Érték	28	15	43
		Elvárt érték	33,0	10,0	43,0
		%	40,6%	71,4%	47,8%
	igen	Érték	41	6	47
		Elvárt érték	36,0	11,0	47,0
		%	59,4%	28,6%	52,2%
összesen	Érték	69	21	90	
	Elvárt érték	69,0	21,0	90,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

52. táblázat: Khi-négyzet tábla a szociális képességekre és a pedagógus teendőire

			pedagógus teendői		összesen
			nem	igen	
szociális képességek	nem	Érték	48	28	76
		Elvárt érték	51,5	24,5	76,0
		%	78,7%	96,6%	84,4%
	igen	Érték	13	1	14
		Elvárt érték	9,5	4,5	14,0
		%	21,3%	3,4%	15,6%
összesen	Érték	61	29	90	
	Elvárt érték	61,0	29,0	90,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

53. táblázat: Khi-négyzet tábla az eszközfeltételekre és a szociális képességekre

			szociális képességek		összesen
			nem	igen	
eszközfeltételek	nem	Érték	33	10	43
		Elvárt érték	36,3	6,7	43,0
		%	43,4%	71,4%	47,8%
	igen	Érték	43	4	47
		Elvárt érték	39,7	7,3	47,0
		%	56,6%	28,6%	52,2%
összesen	Érték	76	14	90	
	Elvárt érték	76,0	14,0	90,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

54. táblázat: Khi-négyzet tábla a pedagógus teendőire és a szervezés nehézségeire

			szervezés nehézségei		összesen
			nem	igen	
pedagógus teendők	nem	Érték	36	18	54
		Elvárt érték	30,7	23,3	54,0
		%	78,3%	51,4%	66,7%
	igen	Érték	10	17	27
		Elvárt érték	15,3	11,7	27,0
		%	21,7%	48,6%	33,3%
összesen	Érték		46	35	81
	Elvárt érték		46,0	35,0	81,0
	%		100,0%	100,0%	100,0%

55. táblázat: Khi-négyzet tábla a szociális képességekre és a szervezés nehézségeire

			szervezés nehézségei		összesen
			nem	igen	
szociális képességek	nem	Érték	35	34	69
		Elvárt érték	39,2	29,8	69,0
		%	76,1%	97,1%	85,2%
	igen	Érték	11	1	12
		Elvárt érték	6,8	5,2	12,0
		%	23,9%	2,9%	14,8%
összesen	Érték		46	35	81
	Elvárt érték		46,0	35,0	81,0
	%		100,0%	100,0%	100,0%

56. táblázat: Khi-négyzet tábla a szociális formára és a feladatokra

			feladatok		összesen
			nem	igen	
szociális forma	nem	Érték	2	32	34
		Elvárt érték	6,2	27,8	34,0
		%	9,5%	34,0%	29,6%
	igen	Érték	19	62	81
		Elvárt érték	14,8	66,2	81,0
		%	90,5%	66,0%	70,4%
összesen	Érték		21	94	115
	Elvárt érték		21,0	94,0	115,0
	%		100,0%	100,0%	100,0%

57. táblázat: Khi-négyzet tábla az érdeklődésre és a feladatokra

			feladatok		összesen
			nem	igen	
érdeklődés	nem	Érték	14	84	98
		Elvárt érték	17,9	80,1	98,0
		%	66,7%	89,4%	85,2%
	igen	Érték	7	10	17
		Elvárt érték	3,1	13,9	17,0
		%	33,3%	10,6%	14,8%
összesen	Érték	21	94	115	
	Elvárt érték	21,0	94,0	115,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

58. táblázat: Khi-négyzet tábla a célra és a tevékenységre

			tevékenység		összesen
			nem	igen	
cél	nem	Érték	56	24	80
		Elvárt érték	50,8	29,2	80,0
		%	76,7%	57,1%	69,6%
	igen	Érték	17	18	35
		Elvárt érték	22,2	12,8	35,0
		%	23,3%	42,9%	30,4%
összesen	Érték	73	42	115	
	Elvárt érték	73,0	42,0	115,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

59. táblázat: Khi-négyzet tábla az értékelésre és a tevékenységre

			tevékenység		összesen
			nem	igen	
értékelés	nem	Érték	52	21	73
		Elvárt érték	46,3	26,7	73,0
		%	71,2%	50,0%	63,5%
	igen	Érték	21	21	42
		Elvárt érték	26,7	15,3	42,0
		%	28,8%	50,0%	36,5%
összesen	Érték	73	42	115	
	Elvárt érték	73,0	42,0	115,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

60. táblázat: Khi-négyzet tábla az értékelésre és a célra

			cél		összesen
			nem	igen	
értékelés	nem	Érték	56	17	73
		Elvárt érték	50,8	22,2	73,0
		%	70,0%	48,6%	63,5%
	igen	Érték	24	18	42
		Elvárt érték	29,2	12,8	42,0
		%	30,0%	51,4%	36,5%
összesen	Érték	80	35	115	
	Elvárt érték	80,0	35,0	115,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

61. táblázat: Khi-négyzet tábla a produktumra és a célra

			cél		összesen
			nem	igen	
produktum	nem	Érték	73	24	97
		Elvárt érték	67,5	29,5	97,0
		%	91,3%	68,6%	84,3%
	igen	Érték	7	11	18
		Elvárt érték	12,5	5,5	18,0
		%	8,8%	31,4%	15,7%
összesen	Érték	80	35	115	
	Elvárt érték	80,0	35,0	115,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

62. táblázat: Khi-négyzet tábla a produktumra és az értékelésre

			értékelés		összesen
			nem	igen	
produktum	nem	Érték	67	30	97
		Elvárt érték	61,6	35,4	97,0
		%	91,8%	71,4%	84,3%
	igen	Érték	6	12	18
		Elvárt érték	11,4	6,6	18,0
		%	8,2%	28,6%	15,7%
összesen	Érték	73	42	115	
	Elvárt érték	73,0	42,0	115,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

63. táblázat: Khi-négyzet tábla a produktumra és az értékelésre

			értékelés		összesen
			nem	igen	
érdeklődés	nem	Érték	66	32	98
		Elvárt érték	62,2	35,8	98,0
		%	90,4%	76,2%	85,2%
	igen	Érték	7	10	17
		Elvárt érték	10,8	6,2	17,0
		%	9,6%	23,8%	14,8%
összesen	Érték	73	42	115	
	Elvárt érték	73,0	42,0	115,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

64. táblázat: Khi-négyzet tábla a pármunkára és a csoportmunkára

			csoportmunka		összesen
			nem	igen	
pármunka	nem	Érték	5	24	29
		Elvárt érték	2,0	27,0	29,0
		%	62,5%	22,2%	25,0%
	igen	Érték	3	84	87
		Elvárt érték	6,0	81,0	87,0
		%	37,5%	77,8%	75,0%
összesen	Érték	8	108	116	
	Elvárt érték	8,0	108,0	116,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

65. táblázat: Khi-négyzet tábla a random módon összeállított csoportalkotásra és az együtt jól dolgozni tudókat mentén történő csoportalkotásra

			jól dolgozók		összesen
			nem	igen	
random	nem	Érték	28	40	68
		Elvárt érték	37,3	30,7	68,0
		%	45,2%	78,4%	60,2%
	igen	Érték	34	11	45
		Elvárt érték	24,7	20,3	45,0
		%	54,8%	21,6%	39,8%
összesen	Érték	62	51	113	
	Elvárt érték	62,0	51,0	113,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

66. táblázat: Khi-négyzet tábla az asztalok elrendezésére és a terem eszközigényére

			asztalok elrendezése		összesen
			nem	igen	
terem eszközigénye	nem	Érték	17	26	43
		Elvárt érték	21,5	21,5	43,0
		%	39,5%	60,5%	50,0%
	igen	Érték	26	17	43
		Elvárt érték	21,5	21,5	43,0
		%	60,5%	39,5%	50,0%
összesen	Érték		43	43	86
	Elvárt érték		43,0	43,0	86,0
	%		100,0%	100,0%	100,0%

67. táblázat: Khi-négyzet tábla a fejlesztő környezetre és a csoportélményre

			csoportélmény		összesen
			nem	igen	
fejlesztő környezet	nem	Érték	41	30	71
		Elvárt értékelés	45,3	25,7	71,0
		%	61,2%	78,9%	67,6%
	igen	Érték	26	8	34
		Elvárt értékelés	21,7	12,3	34,0
		%	38,8%	21,1%	32,4%
összesen	Érték		67	38	105
	Elvárt értékelés		67,0	38,0	105,0
	%		100,0%	100,0%	100,0%

68. táblázat: Khi-négyzet tábla a hosszútávú integrációra és a csoportélményre

			csoportélmény		összesen
			nem	igen	
hosszútávú integráció	nem	Érték	52	35	87
		Elvárt értékelés	55,5	31,5	87,0
		%	77,6%	92,1%	82,9%
	igen	Érték	15	3	18
		Elvárt értékelés	11,5	6,5	18,0
		%	22,4%	7,9%	17,1%
összesen	Érték		67	38	105
	Elvárt értékelés		67,0	38,0	105,0
	%		100,0%	100,0%	100,0%

69. táblázat: Khi-négyzet tábla a termen kívüli csoportos és a termen belüli egyéni fejlesztésre

			termen kívüli csoportos fejlesztés		összesen
			nem	igen	
termen belüli egyéni fejlesztés	nem	Érték	9	43	52
		Elvárt érték	14,3	37,7	52,0
		%	47,4%	86,0%	75,4%
	igen	Érték	10	7	17
		Elvárt érték	4,7	12,3	17,0
		%	52,6%	14,0%	24,6%
összesen	Érték	19	50	69	
	Elvárt érték	19,0	50,0	69,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

70. táblázat: Khi-négyzet tábla a termen kívüli csoportos és a termen belüli csoportos fejlesztésre

			termen kívüli csoportos fejlesztés		összesen
			nem	igen	
termen belüli csoportos fejlesztés	nem	Érték	14	47	61
		Elvárt érték	16,8	44,2	61,0
		%	73,7%	94,0%	88,4%
	igen	Érték	5	3	8
		Elvárt érték	2,2	5,8	8,0
		%	26,3%	6,0%	11,6%
összesen	Érték	19	50	69	
	Elvárt érték	19,0	50,0	69,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

71. táblázat: Khi-négyzet tábla a termen belüli egyéni és a termen belüli csoportos fejlesztésre

			termen belüli egyéni fejlesztés		összesen
			nem	igen	
termen belüli csoportos fejlesztés	nem	Érték	51	10	61
		Elvárt érték	46,0	15,0	61,0
		%	98,1%	58,8%	88,4%
	igen	Érték	1	7	8
		Elvárt érték	6,0	2,0	8,0
		%	1,9%	41,2%	11,6%
összesen	Érték	52	17	69	
	Elvárt érték	52,0	17,0	69,0	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	