

Eötvös József Tudományegyetem Bárczi Gusztáv
Gyógypedagógiai Kar
Tanulásban Akadályozottak Pedagógiája Tanszéki Csoport

***Tanulási problémákkal küzdő tanulók
helyzete Hajdúnánás többségi
általános iskoláiban***

Témavezető tanár:

Pénzes Éva

tanársegéd

Készítette::

Váradiné Zsadányi Éva

*tanulásban akadályozottak
pedagógiája szak*

Budapest, 2010.

Tartalom

Előszó	1.
1. Debilitástól a tanulásban akadályozottságig - fogalomváltás	2.
2. A tanulási nehézségek típusai	5.
2.1 Tanulási gyengeség	5.
2.2 Tanulási zavar	6.
2.3 Tanulási akadályozottság	6.
3. A tanulási problémák jellemzői, megnyilvánulási formái	7.
3.1 A neuropszichológiai elméletek	7.
3.2 A percepció és perceptuo-motoros elmélet	7.
3.3 A pszicholingvisztikai elmélet	8.
3.4 A behaviorista elmélet	8.
4. A tanulási problémák okai	9.
4.1 Szociális okok	9.
4.2 Iskolai okok	9.
4.3 Pszichés problémák	10.
4.4 Szomatikus okok	10.
5. Törvényi háttér	11.
5.1 Az Alkotmány	11.
5.2 Az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól, esélyegyenlőségük biztosításáról	11.
5.3 A közoktatási törvény	12.
5.4 Az 1993. évi LXXIX. Közoktatási törvény	12.
5.5 A 2003. évi LXI. törvény az 1993. évi LXXIX. törvény módosítása	14.
5.6 A 2/2005. (III.1) OM rendelet	15.
5.6 A 2007. évi LXXXVII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról	15.

6. Az integráció	16.
6.1 Az integrált nevelés-oktatás típusai, szintjei	17.
6.2 Az integráció megvalósulása	19.
6.3 Az integráció pedagógiai kérdései	20.
6.4 Az integráció előnyei és hátrányai	21.
7. A kutatás	23.
7.1 A kutatás célja	23.
7.2 Hipotéziseim	24.
7.3 A vizsgálat bemutatása	24.
7.4 A vizsgálat módszerei	25.
7.5 A vizsgált célcsoport bemutatása	26.
8. A kutatás eredményei	27.
8.1 Az interjúk összegzése	27.
8.2 A kérdőíves kutatás eredményei	30.
8.2.1 Kérdőív az osztályfőnököknek	30.
8.2.2 Kérdőív a szülőknek	38.
8.2.3 Kérdőív a tanulóknak	45.
Összegzés	48.
Mellékletek	49.
Bibliográfia	56.

Előszó

Több mint húsz éve tanítok többségi általános iskola alsó tagozatán. Tanítási tapasztalatot jórészt 1-3 évfolyamon szereztem. Kezdő tanítóként azt gondoltam, hogy mindent tudok, majd „megváltom” a világot. Kihívásnak tekintetem és tekintem ma is a tanítói munkát. Az évek tapasztalatai azonban megtanítottak arra, hogy a pedagógiai munka legalább annyira nehéz is, mint amennyire szép. A munkám során felmerülő nehézségek tették szükségessé, hogy a tanulási problémák kérdésével foglalkozzam. Nem volt olyan osztályom, amelyikben ne lett volna két-három, de esetenként több olyan gyermek, aki nem tudott együtt haladni a társaival. Tanácstalanul álltam az olyan jelenséggel szemben is, amikor egy értelmes, jó intellektusú gyermek nem tanult meg jól írni, olvasni, számolni. Tehetetlenül néztem az eredményt, lelkiismeret furdalást éreztem, kerestem az okokat, mit rontottam el. Mindig büszke voltam arra, hogy a Debreceni Tanítóképző Főiskolán tanultam, nagyon színvonalas oktatást kaptunk, de utólag belátom a képzés hiányosságát, mert nem készítettek fel bennünket arra, hogy felismerjük és kezeljük az ilyen jellegű problémákat.

A szülők, akik megélik gyerekük sikertelenségét, eltérő módon reagálnak. Egy részük úgy érzi, hogy gyermekük nem butább, mint a többi, és segíteni ők sem tudnak. Azt gondolják, hogy a gyermek lusta, hanyag, nem akar tanulni, nem akar figyelni. Büntetik, szidják, ezzel rombolják énképet, önbizalmát. Mások az iskolát és a pedagógust hibáztatják, s egyre inkább úgy érzem, nem alaptalanul. Tizenöt-húsz évvel ezelőtt a lemaradó gyerekekre az évisméltés sorsa várt, esetleg az áttelepítés eltérő tantervű általános iskolába. Az utóbbi évtizedben egyre nagyobb mértékben fordult a figyelem az iskolai sikertelenség okainak feltárása. A tanulási nehézség, tanulási zavar, tanulási akadályozottság fogalma bekerült a pedagógusi köztudatba. A tanítói munkát hivatásként végző szakemberek körében szemléletbeli változásra lett szükség. A gyermekeknek is nagyon rossz ez az állapot, szenvednek tőle, mert nem a szándékuk eredménye. Teljesítenék a velük szemben támasztott követelményeket, ha tudnák. Ha nem kapnak szakszerű, hatékony támogatást, elvesztik kedvüket, kifáradnak, következményként megjelenik a magatartási probléma.

Tapasztalatom szerint jó úton haladunk a szemléletváltásban, de a hatékony segítségnyújtás még nagyon hiányos. Az általános iskolában tanító pedagógusok elfogadják a másságot, de nem tudnak még vele mit kezdeni. Mi történik a tantermek zárt ajtaja mögött? Vajon az ilyen gyerekeket sajátosságaiknak megfelelően fejlesztjük, vagy

inkább megtűrjük őket az osztályban, csökkentjük a velük szemben támasztott követelményeket, így tesszük lehetővé a továbbhaladásukat?

Debilitástól a tanulásban akadályozottságig – fogalomváltás

A tanulási problémák, tanulási nehézségek mai értelmezéséhez hosszú út vezetett. A fogalom külföldi és hazai változásának háttérében a társadalmak fejlődése állt, de nem pusztán a nevek módosultak, hanem azok tartalma, jelentése is. *(Mesterházi, 1998.)*

A tanítás, a nevelés egyidős az emberiséggel. A felhalmozott tapasztalat és tudásanyag átadása az utódoknak biztosítja a fejlődést. Már az ókorban megfigyelték, hogy vannak, akik fogékonyak, könnyen tanulnak és vannak, akiknek értelme nehéz. A népoktatás megvalósulásával vált először igazán szembetűnővé a gyermekek eltérő tanulási képessége.

A reformáció kiemelkedő pedagógusa Jan Amos Comenius (1592-1670) is megállapította, hogy nem mindenki felfogó képes, ezért minden gyermekhez megfelelő módszert kell választani. A gyermekeket képességfajták szerint csoportosította:

- éleseszű, tudásvágyók
- éleseszű, lomha, de engedelmesek
- engedelmes, tanulni vágyó, de lassú
- tompaeszű, tanulni vágyó, de lassú
- tompaeszű *(Gordosné, 2002)*

A kötelező iskoláztatás elterjedésével, az iskolahálózat kiépülésével egyre inkább felfigyeltek azokra a gyermekekre, akik iskolai előrehaladása jelentősen nehéz vagy eredménytelen. Az 1850-es évektől tapasztalható, hogy orvosok, pedagógusok foglalkozni kezdtek ezzel a problémával. Tudományos magyarázatot kerestek a jelenségek értelmezéséhez. A hazai gyógypedagógiában a 19. sz. végétől követhető jól, a rendelkezésre álló dokumentumok alapján, az értelmi fogyatékosokról való gondolkodás. 1884-ben Frim Jakab magyar nyelven írta le a szellemi gyengeség, hülyeség és idiotizmus jellemzőit. Használta a gyenge- és tompaelméjűség fogalmát, a butákat és a félbutákat elkülönítette egymástól. Kiemelkedő szerepet tulajdonított a fizikai állapot javításának, ami szerinte a szellemi képesség fejlesztésének az alapja. Berinza János 1898-ban a normálistól eltérő fejlődésű gyermekeket pedagógiai szempontból képezhetők és képezhetetlenek csoportjára osztotta. Az ő nevéhez fűződik az első magyar „tanterv”, ami fogyatékosok számára készült. *(Gordosné, 2001.)* Roboz József (1898.) a gyakorlati pedagógia szempontjából osztályozta a szellemi képességet:

1. Normális szellemi képesség – ezen belül igen nagy intelligenciát, közepeszerű intelligenciát és értelmességet különített el.
2. Ingadozás az értelmesség és a gyenge tehetség között – ezen belül megfigyelhető a kreténizmussal, vagy epilepsziával való társulás.
3. Nem normális szellemi képesség – ide sorolható a gyengeelméjűség és az elmeor pedagógia körébe nem tartozó formái.

Felhívja a figyelmet az átmeneti fokozatok nagy számára, amely mindegyike igen változatos képet mutathat. Annak megállapítása, hogy egy gyermek mennyire fogyatékos, az orvos és a pedagógus feladata.

Éltes (Ellenbach) Mátyás (1902) nevéhez kötődik az élettani és lélektani szempontú csoportosítás, ami a veleszületett és a kora gyermekkorban szerzett gyengeelméjűséget súlyosság alapján osztja három fő csoportra:

- a legsúlyosabb a bárgyúság vagy idióta
- a közepsúlyos a gyenge vagy imbecillis
- a legenyhébb a gyenge felfogási képesség vagy debilitás.

Figyelmeztet arra, hogy a kategóriák között nem lehet éles határt vonni, alapos vizsgálódás után lehet csak besorolást végezni. Éltes Mátyás nevéhez fűződik az intelligenciavizsgálatok bevezetésének szorgalmazása is. Ranschburg Pál a 20. sz. elején ép és értelmi fogyatékos gyermekek körében végzett nagyszámú vizsgálódásai jelentős mértékben segítettek az értelmi képesség sajátosságainak megismerését. A gyógypedagógiai tevékenységet, annak színvonalát meghatározónak tekintette az értelmi képesség fejlődésében. Tóth Zoltán (1933) csökkent értelmű társadalmi fogyatékosokról beszél, akik között megkülönböztet súlyosság szerint:

- nevelhető
- szoktatható
- ápolható csoportot.

Bárcki Gusztáv (1941) a gyógypedagógiai intézetek növendékeit csoportosította:

- az iskola számára elviselhető
- a környezet számára hasznos
- a környezet számára elviselhetetlenekre.

Az 1900-as években megnőtt az igény az értelmi képesség objektív mérése iránt, ami az intelligencia tesztek elterjedésével vált lehetővé. Az intelligencia kvócienssel jellemzett kategóriák:

1. debilisek
2. imbecillisek
3. idióták (*Gordosné, 2004.*)

A WHO 1954-es állásfoglalásában már nem ajánlotta ezeket az elnevezéseket, Magyarországon azonban még ezt követően hosszú évekig elfogadottak voltak.

A gyógypedagógiai pszichológiában 1950-es évek után jelentős változás következett be. A fejlődés-lélektan előtérbe kerülésével új fogalom jelent meg a gyógypedagógiában, a fejlődési zavar. Illyés Gyuláné és munkatársai (1968) kutatásaikkal arra világítottak rá, hogy a fejlődési zavar háttérben biológiai tényezők rendellenessége vagy sérülése és a kedvezőtlen környezeti hatások állnak. Elkülönítették a fejlődési retardációt a valódi értelmi fogyatékoságtól. (*Gordosné, 1982.*) Új kategóriák jelentek meg az értelmi fogyatékosok csoportosításában is. A felosztásra az intelligencia vizsgálatok és a nevelési tapasztalatok voltak hatással. „Az értelmesség fokozatai IQ-ban kifejezve:

1. tényleges értelmi fogyatékoság (idióták: 0-25, imbecillisek: 26-50, debilisek: 51-70)
2. határesetek (esetleg debilisek: 71-80)
3. lassú fejlődés, nehézkesség (többnyire nem debilisek: 81-90)
4. normál övezet (91-110, magas intelligencia: 111-120, igen magas intelligencia: 120 felett)” (*Mesterházi, 1998.*)

A 60-as években Nyugat-Európában a speciális pedagógia új ága jelent meg, amely a tanulási képességre, a tanulási képes-zavarra fókuszált. A „learning disability” – tanulási nehézség, képtelenség, zavar kifejezést 1962-ben Samuel Kirk használta először.

A tanulási képességzavarok, mint gyűjtőfogalom, azoknak a gyermekeknek a csoportját foglalja magába, akiknek minimális agyi károsodásuk van, a tanulásban nagyon lassúak. A tanulási nehézséget a tünet alapján a lassan tanuló kifejezéssel jellemezték.

Attól függően, hogy milyen a lassú tanulás súlyossága és kiterjedése, megkülönböztettek:

- súlyos fokban lassan tanuló (0-55 IQ),
- közepes fokban lassan tanuló (56-70 IQ),
- enyhe fokban lassan tanuló (71-85 IQ) fokozatokat.

„A speciális tanulási nehézségek (specific learning difficulties), amelyek bármely intelligenciaövezetben előfordulhatnak, elsősorban az olvasás, írás, helyesírás és számolás megtanulásának fokozott nehézségeit jelentik (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia)” (Mesterházi, 1999.)

Bleidick az intelligencia sérüléseként értelmezi a tanulási akadályozottságot. A sérülés háttéréként a nem kielégítő szocializációs feltételeket, a kisgyermekkorú beszédfejlődési elmaradást, az emocionális szükségletek kielégítetlenségét, a szellemi ingerkörnyezet szegénységét nevezi meg. Két súlyossági fokot határoz meg:

- a tanulási akadályozottságot
- az értelmi akadályozottságot.

Az értelmi fogyatékosok biológiai kritériumának hangsúlya áttevődött a tanulási képességre. A kutatások a nevelhetőség faktorait keresték, vizsgálódásaik kiterjedtek a nem értelmi fogyatékos, de nehezen tanuló gyermekek tanulási nehézségeire. (Papp, 2004.) A tanulási problémát, nehézséget, zavart, korlátokat ma még szinonimaként használjuk. Hazai és nemzetközi kutatások adatai szerint a gyerekek 10-15%-a küzd különféle tanulási problémákkal, s számuk évről-évre növekszik. A tanulási zavar igen összetett probléma együttest takar. Használjuk általánosan gyenge teljesítmény, egy-egy tantárgyra kiterjedő alacsony tanulmányi szint, írás-olvasás-számolászavar, részteljesítmények zavara alacsony intelligenciaszint, értelmi retardáció, pszeudodebilitás, kiegyenlítetlen színvonalú iskolai teljesítmény esetén egyaránt. (Gyarmathy, 1997.)

A tanulási nehézségek típusai

(Mesterházi Zsuzsa 1998-as felosztása alapján)

Tanulási gyengeség

A tanköteles korú népesség mintegy 10%-nál figyelhető meg. Jellemzője a kulturtechnikák nehezített megtanulása, egyes tantárgyakban az iskolai tanulás gyengesége, eredménytelensége. Társulhat hozzá viselkedés probléma is. A tünetek kisiskoláskorban mutatkoznak meg. Előidézheti a hátrányos szociális környezet, elhúzódo betegség, gyakori iskolaváltás, családi probléma. Ha sikerül az okot megszüntetni, a tanulási nehézség is eltűnik, tehát átmeneti jellegű.

A differenciált fejlesztés, a szülők és a pedagógusok rendszeres együttműködése, az iskolai teljesítmények folyamatos nyomon követése, a tanulási motiváció erősítése, a szociális szolgáltatások igénybe vétele segíti az iskolai teljesítmények javulását.

Tanulási zavar

A tanköteles korú gyerekek 2-3%-a tartozik ebbe a kategóriába. A tanulási zavar fogalmának használatakor ép értelmű és ép érzékszervű gyermekekről gondolkodunk, akik bár sokszor fogyatékosnak tűnnek, mégsem azok. A tanulás bizonyos részterületein mutatnak gyenge, eredménytelen teljesítményt, különösen az írás, olvasás, matematika tárgyakban, illetve a beszédtanulás terén. Ezért motivációs és viselkedési problémákkal társulhatnak. Tünetei már óvodáskorban megmutatkoznak. Kialakulásában Selikowitz (1999.) szerint genetikai és környezeti tényezők egyaránt szerepet játszanak.

A korai felismerés, fejlesztő foglalkozások, speciális terápiás eljárások, a különböző kompetenciájú szakemberek (orvos, pszichológus, gyógypedagógusok) együttműködése, a pedagógusok számára rendszeres tanácsadás, a szülők bevonása a fejlesztésbe, a közoktatási törvény által lehetővé tett kedvezmények biztosításával az iskolai teljesítmény és motiváció lassan javul. Hosszú távon fennmaradó probléma, tünetei felnőtt korban is megmaradnak.

Tanulási akadályozottság

A tanköteles képesség mintegy 3-6%-a tartozik ebbe a kategóriába. Az előfordulási gyakoriságot befolyásolja, hogy a diagnosztizált enyhe fokú értelmi fogyatékoság vagy a halmozottan hátrányos helyzet következményeként kialakuló tanulási akadályozottságot is idesoroljuk.

Az előidéző okok között leggyakoribb a központi idegrendszer kisebb fokú sérülése, az enyhe fokú értelmi fogyatékoság, amelyhez tartósan hátrányos szociális környezet társulhat.

Tünetei a tanulás szinte minden területén, generalizáltan, átfogóan és tartósan jelentkeznek. Segítésének módja a hosszan tartó, rendszeres és intenzív gyógypedagógiai fejlesztés és terápia, a tanulási képesség szintjét figyelembe vevő tanulási módszerek, tanulászervezési eljárások tervszerű alkalmazása. A segítségadásnak ki kell terjednie a kedvezőtlen szociális körülmények csökkentésére, az egészségi állapot nyomon követésére, a tanulási motiváció kialakítására és megerősítésére. Nagyon fontos a szülőkkel való együttműködés. A minél korábban megkezdett, rendszeres, tervezett,

komplex fejlesztés eredményeként speciális szakiskolai továbbtanulás lehetséges a számukra.

A tanulási problémák jellemzői, megnyilvánulási formái

A tanulási problémákat a különböző elméletek más-más megközelítés alapján elemzik. Ezek az elméletek többnyire csak abban különböznek egymástól, hogy mely jelenséget tartják elsődlegesnek a kialakulás szempontjából. (Gereben F-né, 2004.)

A neuropszichológiai elméletek

A neuropszichológiai elméletek a probléma okát az agy kisebb-nagyobb károsodásában látják. A minimális organikus sérülés olyan enyhe hogy nem vezet általános mentális retardációhoz. A POS (pszicho-organikus szindróma) elnevezés a pszichogén tényezőket hangsúlyozza, pszichológiai-pedagógiai beavatkozás szükségességét helyezi előtérbe (Gerebenné, 1996). A tanulási zavarokkal küzdő gyermeknél ritkán található kimutatható agyi organikus károsodás, ezért tanulási rendellenességeket, az agy működésbeli rendellenességeivel hozták összefüggésbe (Kisk-Becker, 1963.) Így jött létre az MCD (minimális-cerebrális diszfunkció). Ebben a meghatározásban enyhe agyi trauma, vagy valamilyen funkcionális károsodás okozza a tanulási problémát, illetve genetikailag meghatározott biokémiai zavarra vezetnek vissza rész-képesség kieséseket.

Gyarmathy Éva (1991.) tapasztalatai alapján arra mutat rá, hogy átlagos vagy átlag feletti szociokulturális szintű, több gyermekes családokban a tanulási zavar halmozottan is előfordulhat, adott családon belül az egyik gyermek lehet kiemelkedő képességű, míg a másik küzd a tanulás során. De a tehetség és a zavar egy személyben is jelen lehet. Ennek valószínű oka az idegrendszeri érzékenység, a szokásoktól különböző idegrendszeri működés örökletessége.

A percepció és perceptuo-motoros elmélet

A percepció és perceptuo-motoros elméletek szerint a perceptuo-motoros funkciók elégtelen integrációja okozza a tanulási zavart. (Hallahan – Cruckshank, 1973.) Ayers szerint a tanulási zavarok oka a szenzoros integrációban mutatkozó deficit. Brigitte Sindelar a rész-képességek megfelelő működését és együttműködését tartja fontosnak. Nagy hangsúlyt fektet a megelőzésre.

Porkolábné Balogh Katalin a 80-as években széles körű kutatásokat kezdett a tanulási zavarok korai felismerésére és óvodai prevenciós programot dolgozott ki. Véleménye szerint az iskolai készségek – olvasás, írás, számolás – elsajátításához vizuális, auditív, kinezetikus tapasztalatok, különböző szenzoriális élményeknek egymással és a mozgással történő megfelelő integrációjára van szükség.

A szemmozgás és egyensúlyrendszer zavarait tekintik a tanulási rendellenességek okának, leszűkítve a perceptuo-motoros deficitet a vizualításra és szemmozgásra.

A Frostig nevéhez fűződő percepciós elméletek az észlelésben mutatkozó deficittel foglalkoznak. Nem az okokat keresik, hanem a perceptuális diszfunkció korrigálására törekszenek.

A pszicholingvisztikai elmélet

A pszicholingvisztikai elméletek a pszicholingvisztikai folyamatok rendellenességeire vezetnek vissza a tanulási és viselkedési problémákat. A normálisan fejlődő gyermekeket a gondolkodás eszközeként használt nyelv különbözteti meg a lelassult fejlődésűektől Frances-Williams (1970.) szerint. Tapasztalata alapján írta le, hogy az átlagos intelligenciájú gyerekek artikulációs nehézségei jelezhetnek későbbi problémákat. Sok, tanulási zavarokat mutató gyermek nem használta a nyelvet szimbolikus folyamatként.

A hazai diszlexiaprevenciós és terápiás munka is pszicholingvisztikai alapokra épült.

A behaviorista elmélet

A behaviorista elméletek viselkedésbeli rendellenességnek tekintik a tanulási zavarokat. A fejlesztés leghatékonyabb eszközének a viselkedésterápiát tartják. A tünetek kezelése azonban nem meggyőző erejű a tanulási zavarok hatékony kezelésében.

A tanulási problémák okai

A tanulási nehézség, tanulási korlátozottság megjelenésének különböző formái vannak. Egyetlen okot nem lehet felelőssé tenni a kialakulásáért. Karvale és Nyl (1985-86.) nagyszámú mintán vizsgálódva megállapította, hogy a tanulási korlátozottság több deficit keveréke. Az okok értelmezésének egyik lehetséges modellje Englbrecht-Weigert (1999.) elmélete alapján:

Szociális okok

A gazdasági helyzet, a jólét és a szegénység foka a meghatározó ebből a szempontból. A szociálisan hátrányos helyzetű családokból (képzetlen munkások, szociális segélyből élők, peremhelyzetűek), a csonka családokból, az állami gondozott gyermekekből kerülnek ki átlagon felüli számban tanulási korlátozottak.

A szociális helyzet a család „szellemi klímáját” is meghatározza. A családra jellemző „intellektuális készítés”, nevelési stílus, jövőkép, motiváltság, motiváló erő, érvényesülési vágy, a „nyelvi kód” tovább ronthatja a képet. A tanulási korlátok megítélésében fontos a környezet elutasító vagy elfogadó magatartása.

Iskolai okok

A társadalomra jellemző teljesítményorientáltság az általános iskolában erősen érezteti hatását. A túlzott tananyag mennyiség, a feszített tanulási tempó, az alkalmazott módszertani eljárások egyszínűsége károsan befolyásolja a tanulás eredményességét. „Az iskola- és oktatásszervezés hiányosságai többek között az alábbiak lehetnek: a 7 – a – oktatás – azonos életkorú tanulók, azonos időben, azonos tanártól, azonos térben, azonos eszközökkel, azonos célt kell, hogy elérjenek azonos mértékben”. (Englbrecht-Weigert, 1999.) Az iskolák többségében nem állnak rendelkezésre olyan személyi és tárgyi feltételek, amelyek segítségével a gyermekekhez alkalmazkodó, a problémáik komplexitásához kialakított, hatékony oktatás megvalósítható lenne. Az oktatás hagyományos modellje sikertelen, kudarcra van ítélve. Ha hiányzik a harmonikus tanár-diák kapcsolat, nem működik a dicséret, az elismerés, a megértés, akkor ezek a feltételek sem támogatják a tanulást. Az iskolai okok közé sorolható az adminisztrációs működés is. Az életkorok szerint szervezett osztályok, a tantárgyak közötti hierarchiából adódó

kiemelt értékelés, az osztályismétlés, a rendeletek által szabályozott eltérő tantervű iskolába való felvétel.

Pszichés problémák

A pszichés problémák közé tartozik a tanulási stílus, az impulzivitás (gyors, felületes tanulás), a szituációhoz való erős kötődés (az észlelés során a lényeges elemeket nem tudja a kontextusból kiemelni), a fogalomképzés kevésbé kifejezett módja, amelyek szintén segítik a tanulási korlátok kialakulását. Problémát jelent a tanulás hibája, a helytelen tanulási stratégia, a konzultációs nehézség, a magatartási zavar, a pszichoszomatikus eltérés, a szorongás, az önbizalomhiány, az énkép zavara, pszichés lehangoltság, a túlterhelési tünetek. *(Englbrech., 1987.)* Az intellektuális képességek hiányosságai is hozzájárulhatnak a tanulási problémák kialakulásához, „de a tanulási korlátok azonosítása az intelligencia hiányosságaival azonban mind tartalmi, mind mennyiségi szempontból... megengedhetetlen” *(Baier, 1980)*. „Az intelligencia általános koncepciója önmagában nem használható az egyes gyermekek iskolai tanulási viselkedésének és iskolai eredményességének értelmezésére *(Kleber, 1977.)*” *(Engbrecht 1999.)*

Szomatikus okok

A szomatikus okok közé tartozik egyrészt az általános orvosi ellátás, a megelőző vizsgálatok, a nem megfelelő vagy hiányos táplálkozás. Másrészt az orvosi problémákat a pedagógia szempontjából is kezelni kell. Az agykéreg funkciózavarai, függetlenül attól, hogy organikus vagy korai életkori eredetű károsodás, megfelelő terápiával jó enyhíthetők.

Az organikus zavarok (vérszegénység, alacsony vérnyomás, diabetes, pajzsmirigy túlműködés, stb.), és az érzékszervi károsodások (hallás, látás), ha nem ismerik fel időben hátrányosan befolyásolják az iskolai teljesítményt.

A tanulási problémák, nehézségek, zavarok, korlátozottságok nem jelentenek megváltozhatatlan állapotot. *(Englbrecht, 1999.)*

Törvényi háttér

Az Alkotmány

A Magyar Köztársaság Alkotmánya jogegyenlőséget biztosít mindenki számára az emberi- illetve az állampolgári jogok terén bármely megkülönböztetés nélkül. Ennek ellenére ez a mindennapi életben gyakran nem valósul meg, és erre a különböző jogszabályok is adnak lehetőséget. Ez történhet pozitív és negatív módon egyaránt, hiszen a törvény néhol kimondja, hogy az adott csoportba tartozó személyek minden lehetséges módon részesüljenek előnyben, máskor viszont korlátozza a „jogosultak köre” meghatározásban azt, hogy mely csoportra terjeszhető ki az adott jog.

Az elmúlt két évtizedben jelentősen felgyorsult hazánkban a jogalkotás, hiszen az Országgyűlés új jogszabályokat, a régiek módosított változatait dolgozza ki folyamatosan. Ebből adódik az, hogy a gyakorlatban elkerülhetetlenül szembesülünk törvényi ellentmondásokkal. A jelenség arra kell, hogy sarkalljon minket, hogy folyamatosan tájékozódjunk a változásokról, és az esetleges ellentmondásokra hívjuk fel az illetékesek figyelmét. *(Gordosné, 2004.)*

Az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól, esélyegyenlőségük biztosításáról

A törvényt az Országgyűlés természetesen az Alkotmánnyal és a nemzetközi jogrendszerrel szoros összhangban dolgozta ki, helyet biztosítva a fogyatékos személyek számára a társadalomban egyenrangú szereplőként. A törvény egyik alappillére, hogy megtiltja a társadalom szereplőinek, hogy tevékenységük végzésével fogyatékoság kialakulását idézzék elő, vagy a már fennálló állapotot negatív irányba befolyásolják. A törvény elismeri azt is, hogy a fogyatékos személyek a mindenki számára adott jogokkal és lehetőségekkel nem mindig tudnak azonos fokban élni, így kimondja, hogy ezt minden esetben figyelembe kell venni és biztosítani kell azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy elfoglalják helyüket a társadalomban. A törvény kiemelten foglalkozik a fogyatékos személyek rehabilitációhoz való jogaival, ugyanakkor kitér az a fogyatékosok akadálymentes, biztonságos épített környezethez való jogaira, a közlekedési rendszerek, tömegközlekedési eszközök alkalmassá tételére (főként mozgásfogyatékosok esetében), valamint a kommunikáció, az információhoz való hozzáférés jogára (kiemelten érintve az érzékszervi fogyatékosokat) is. A jogalkotók a

részletek kidolgozásakor az integrációt részesítették előnyben az oktatás, képzés és foglalkoztatás terén.

A kormányt a fogyatékoság ügyével foglalkozó feladatok ellátásában az Országos Fogyatékosügyügyi Tanács segíti. E szervezet dolgozta ki az Országos Fogyatékosügyügyi Programot, melyet az országgyűlés 1999-ben fogadott el. A program célja az volt, hogy meghatározzák azokat az intézkedéseket, amelyek a fogyatékos személy esélyegyenlőségét, önálló életvitelét, a társadalomban való aktív részvételét elősegítik. A Program pontosan megadja a megvalósításra vonatkozó feladatokat, valamint az időbeli kereteket. Annak érdekében, hogy ezeket a feladatokat összehangoltan lehessen megoldani, a minisztérium létrehozta 2002-ben az Esélyegyenlőségi Kormányhivatalt, melyet tárca nélküli miniszter irányítása alá vonta. (Illyés, 2000.)

A közoktatási törvény

A közoktatásról szóló törvény szabályozza a gyermekek, köztük a tanulásban akadályozott gyermekek óvodai, iskolai, szakmai képzését, nevelését, oktatását. A törvények, rendeletek, jogszabályok a 20. sz. eleje óta nagy változásokon mentek keresztül. Az 1960-as évek legelején megjelenő oktatási rendszerről szóló törvény, majd a tankötelezettségről és az alapfokú oktatási intézményekről szóló törvényerejű rendelet után 1985-ben jelent meg az első átfogó törvény az oktatásról. Ebben részletesen szabályozták a fogyatékos gyermekek állami ellátását.

A törvény lehetővé tette:

- a különböző fogyatékoságú gyermekek ellátását biztosító óvodák működését
- a tankötelezettség meghosszabbítását
- kötelezővé vált az iskolai előkészítő foglalkozás azok számára, akik az óvodában nem érték el a megfelelő iskola fejlettségi szintet
- meghatározta a speciális szakiskola funkcióját és működését. (Magyarné-Sztankovics, 1999.)

Az 1993. évi LXXIX. Közoktatási törvény

Az 1993. évi LXXIX. Közoktatási törvény az addigi szabályozókhöz képest jobban tekintettel van a fogyatékos gyermekek speciális szükségletére.

A 121. § (20) más fogyatékos, az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvélemény alapján

- a. átható (pervazív) fejlődési zavarral küzd (pl. autista)

b. pszichés fejlődés egyéb zavara miatt részképesség – és iskolai teljesítményzavarral küzd, ennek következtében fejlődésében és a tanulási folyamatban tartósan akadályozott (pl. dislexia, disgrafia, discalkulia, mutizmus, kóros hiperaktivitás, figyelemzavar). Biztosítja a különleges gondozáshoz való jogot, lehetőséget ad a korai fejlesztésre és gondozásra, valamint megjelenik az integrált oktatás, nevelés lehetősége.

A törvény 30.§ (7) bekezdése tartalmazza, hogy

- A tanulási nehézség megállapítása a szakértői és rehabilitációs bizottság feladata
- Igazgatói jogkör a más fogyatékos illetve a tanulási nehézséggel küzdők mentesítése egyes tantárgyakból vagy tantárgyrészekből az értékelés és minősítés alól
- Egy-egy fogyatékos gyermek a fogyatékoságától függően kettő illetve három főnek tudható be az osztálylétszámban
- Az intézményt megemelt normatív támogatás illeti meg a fogyatékos gyermekek után, ebből fedezhető a speciális nevelési szükségleteiknek megfelelő teendők, speciális eszközök (tanterv, tankönyv, speciális gyógyászati és technikai eszközök)
- Egy-egy fogyatékos gyermek fogyatékoságától függően kettő ill. három főnek tudható be az osztálylétszámban
- Az intézményt megemelt normatív támogatás illeti meg a fogyatékos gyermekek után, ebből fedezhető a speciális nevelési szükségleteinek megfelelő teendők, speciális eszközök (tanterv, tankönyv, speciális gyógyászati és technikai eszközök)
- Biztosítja az egyéni foglalkozás szervezését
- Az alapműveltségi vizsgán az érintett tantárgyak helyett a tanuló más tárgyat választhat
- Vizsgák során lehetőség van a felkészülési idő meghosszabbítására és segédeszköz használatára
- A szóbeli és írásbeli számonkérés formáit egymással helyettesítheti
- Meghatározza az oktatási-nevelési folyamatban résztvevő szakemberek iskolai végzettségét és a szakképzettségét, és az oktatás feltételeit
- „A beilleszkedési zavarral, tanulási nehézséggel, magatartási rendellenességgel küzdő gyermek, tanuló a közösségi életbe való beilleszkedését elősegítő rehabilitációs célú foglalkozásra jogosult. A rehabilitációs célú foglalkoztatása nevelési tanácsadás, az óvodai nevelés, az iskolai és oktatás keretében valósítható meg.”

A törvény 34. és 36. paragrafusai meghatározza a pedagógiai szakszolgálatok és a pedagógiai-szakmai szolgáltatások feladatait.

A 2003. évi LXI. törvény az 1993. évi LXXIX. törvény módosítása

A törvény erőssége:

- A hátrányos megkülönböztetés megszüntetésére való törekvés
- A tankötelezettségi kor határának kitolása a 8. életévre –
- „A tankötelezettség kezdete annál a gyermeknél eshet a nyolcadik életévre, aki augusztus 31. utáni időpontban született....
- A sajátos nevelési igényű tanuló tankötelezettsége meghosszabbítható legfeljebb annak a tanévnek a végéig, amelyben a huszadik életévét betölti.”
- SNI-s tanulók esetén a tankötelezettség megkezdéséről és meghosszabbításáról a szakértői és rehabilitációs bizottságok döntenek.
- A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók nevelését és oktatását a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvei és a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai oktatásának tantervi irányelvei segítik.
- Felzárkóztató oktatást vezet be azoknak a tanulóknak, akik a 16. életévüket betöltötték, de nem fejezték be az általános iskola nyolcadik évfolyamát.
- Meghatározza a sajátos nevelési igényű tanulók körét:
- „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján
- a./ testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos,
- b./ pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dislexia, disgrafia, discalkulia, mutizmus, kóros hiperaktivitás vagy kóros aktivitászavar”
- Szövegesen kell értékelni a tanulók teljesítményét az első harmadik évfolyamon félévkor és év végén, negyedik évfolyamon év végén.
- Évfolyamismérlés 3 év végéig csak szülői kérésre történhet
- A sajátos nevelési igényű, illetve a tanulási és beilleszkedési nehézséggel küzdő gyermekeket és tanulókat többlettámogatás illeti meg.

A 2/2005. (III.1.) OM rendelet

A 2/2005. (III.1.) OM rendelet 1 számú melléklete tartalmazza a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvét, a 2. sz. melléklet a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvét.

A 2003-as közoktatási törvény a más fogyatékos elnevezést már nem használja. Ennek az oka, hogy nem tartja fogyatékosnak a diszlexiával, diszgráfiával, diszkalkuliával küzdő gyermeket, a kórosan hiperaktívakat, a figyelemzavarosokat, a részképesség-zavarosokat. Számukra a többletjogokat biztosítja, de a címkézést nem tartja helyesnek. (Perkó-Tóth, 2006.)

A 2007. évi LXXXVII. törvény

a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról

- A Kt. 30. §-ának (7) bekezdése helyébe a következő intézkedés lép:
- A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, valamint a megismerő funkciók és a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzdő tanulókat fejlesztő foglalkozás illeti meg, amely a nevelési tanácsadók, az óvodai, iskolai, kollégiumi nevelés-oktatás keretein belül kell, hogy megvalósuljon.
- A Kt. 33. §-ának (11)-(12) bekezdése helyébe lépő intézkedése kimondja, hogy az egységes pedagógiai szakszolgálatot ellátó intézmény részt vehet a pedagógiai szakszolgálatok ellátásában, utazó szakember - hálózat működtetésében, az integrált körülmények keretében tanuló sajátos nevelési igényű tanulók ellátásában, valamint a gyógytestnevelés feladatait is felvállalhatja. Lehetővé teszi egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények létrehozását, melyek az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók megsegítésére hivatottak. Ezen pedagógiai intézmények is szervezhetnek utazó szakember – hálózatot, valamint jogosultságuk van némely pedagógiai szakszolgálati feladat ellátására is.
- A Kt. 35. §-ának (4) bekezdése helyébe lépő intézkedés kimondja, hogy a nevelési tanácsadó feladatai közé tartozik az is, hogy megállapítsa a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek meglétét, erről szakvéleményt állítson ki, valamint a tanuló fejlesztő foglalkozását megvalósítsa, tehát pedagógiai, pszichológiai támogatást nyújt, terápiás foglalkozást tart. A nevelési tanácsadók feladata továbbá a szakvéleményben foglaltak végrehajtásának ellenőrzése is. Feladatkörükbe tartozik a megismerési, vagy a viselkedés

fejlődésének organikus okokra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességgel küzdő tanulók megsegítése is, melyet a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság által kiállított szakvéleményben megfogalmazottak alapján szervez.

- A Kt. 121. § (1) bekezdésének 29. pontja helyébe lépő intézkedés kimondja, hogy sajátos nevelési igényű az a tanuló, aki a szakértői bizottság által kiállított szakértői vélemény szerint testi-, érzékszervi-, értelmi-, beszéd fogyatékos, autista, halmozottan fogyatékos, valamint a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okokra visszavezethető, vagy organikus okokra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd.
- A Kt. 126. §-ának helyébe lépő intézkedés kötelezi a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságokat, hogy a sajátos nevelési igényűvé nyilvánított tanulókat 2007. december 31-ig felülvizsgálja annak céljából, hogy megállapítsa, hogy a gyermek problémája organikus okokra visszavezethető-e vagy sem. Kötelezi őket továbbá arra is, hogy azoknak a tanulóknak az iratanyagát, akik a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének tartós és súlyos rendellenességével küzdenek, ám ez organikus okokra vissza nem vezethető, továbbítsa az illetékes nevelési tanácsadónak.
- (http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_modosito_lxxxvii_070823.pdf)

Az integráció

A 2/2005. (III.1.) OM rendelet a többségi intézményben megvalósuló (integrált) nevelés-oktatásról így fogalmaz:

„A sajátos nevelési igényű tanulók eredményes szocializációját, iskolai pályafutását elősegítheti a nem sajátos nevelési igényű tanulókkal együtt történő – integrált – oktatásuk. Az együttnevelést megvalósító intézmény többet vállal, magasabb értéket kínál, mint részvétet és védettséget. Sikerkritériumnak a tanulók beilleszkedése, a többi tanulóval való együtt haladása tekinthető...” (*Magyar Közlöny 2005. 03.*)

Hazánkban az 1993. évi LXXIX. sz. Köznevelési Törvény tartalmazza az integrációs törekvésekre, megvalósítási módokra vonatkozó szabályokat. A nyugat-európai országokban már a '60-as években elindult az a folyamat, amely lehetővé tette, hogy a különböző fogyatékossgal élők az ép társaikkal együtt nevelődjenek az óvodákban, tanuljanak az iskolákban.

Az integráció „az a folyamat, amely a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti integráció maximális megvalósítását szolgálja” (Evans és munkatársai 1996.) „Vagyis a hangsúly nem a pusztán együttlét, hanem az együttes tevékenységen, a közös játékon, a közös tanuláson, a kölcsönös kommunikáción van.” (Csányi Yvonne, 2000.)

A 20. században fénykorát élő szegregált gyógypedagógiai intézmények kialakulásuk idején azzal a céllal jöttek létre a fejlett országokban és Magyarországon is, hogy speciális megsegítést nyújtsanak a különböző fogyatékosoknak. A gyógypedagógiai pszichológia és gyógypedagógia fejlődésével a fogyatékosok típusokba sorolása is megtörtént, így jöttek létre a különböző fogyatékosági intézmények. A gyógypedagógus képzés alkalmazkodott a fogyatékosági típusokhoz. A gyógypedagógiának azonban az volt és ma is az a legfontosabb célja, hogy segítse a sérült emberek társadalmi beilleszkedését.

Mindig voltak kísérletek, próbálkozások arra, hogy az épeket és fogyatékosokat együtt neveljék. Jó példák erre az alternatív pedagógiák (Montessori, Waldorf, Frainet).

Az integráció elterjedését segítenék azok a tudományos vizsgálatok is, amelyek a speciális iskolákba való elhelyezés megalapozottságát vizsgálták. Ezek a felmérések rámutattak arra, hogy nagy számban kerülnek nem értelmi fogyatékos gyermekek is ilyen intézményekbe. A szociálisan hátrányos helyzetű rétegek, az etnikai kisebbség gyermekei, a nyelvi szocializáció vagy részképesség zavart mutató gyermekek jellemzően észlelési, mozgáskoordinációs zavarok miatt, a magatartási és beilleszkedési problémákkal, súlyosabb figyelemzavarral, agresszív viselkedéssel jellemezhető, az egyenetlen képességstruktúrájú, értelmességben a hasonló korúak átlagához képest jelentősen elmaradott gyermekek kerülhettek értelmi fogyatékosok iskolájába.

A gyógypedagógiai szociológia fejlődésével a figyelem a szocializációs zavarokra fókuszált. A fogyatékoságtudat kialakulása társadalmi meghatározottságú. Az integrációs törekvéseket a szülők megváltozott jogai, a szülői mozgalmak is segítették. A 80-as évektől több országban is megindultak a pedagógiai reformok, amelyek elősegítik az eltérő tantervű iskolákba kerülők számának csökkenését. Az integráció különböző formái valósultak meg a fejlett európai országokban (Olaszország 1977, Ausztria 1988.)

Az integrált nevelés-oktatás típusai, szintjei

Az integrált nevelés-oktatás különböző típusai és szintjei jöttek létre:

1. Helyi vagy lokális: a sajátos nevelési igényű gyermekek csak közös épületben tartózkodnak a többi gyermekekkel, de igazából semmilyen kapcsolat nincs közöttük. Ma is működik így eltérő tantervű tagozat vagy osztály.

2. Szociális integráció: már nem csak egy épületben vannak az akadályozott és ép gyermekek, hanem bizonyos programokon közösen vesznek részt.
3. Funkcionális integrációnak több szintje is van:
 - Részleges integráció során bizonyos órákat, jellemzően a készségtárgyak óráit együtt töltik, más órákon a sajátos nevelési igényű tanulókkal külön foglalkoznak.
 - Teljes integráció az integráció legfejlettebb formája. Erre a szintre jellemző, hogy egy többségi osztályban van néhány sajátos nevelési igényű tanuló. Lehetőleg minden tanítási órát együtt töltenek, de az osztálytanító munkáját gyógypedagógus segíti.
 - Szükség esetén speciális segítséget kapnak a tanulók.
 - Fordított integráció ritkán alkalmazott forma. A fogyatékos gyermekek számára létrejött intézmény fogad be nem sérülteket.
 - Spontán vagy hideg integráció legfontosabb jellemzője, hogy nem tudatosan jön létre az együttnevelés.

Magyarországon még ez a legjellemzőbb. Létrejöttében az egyik a legfontosabb ok, hogy a sajátos nevelési szükséglet csak az iskolába kerülés után derül ki, a problémák ott jelentkeznek elsődlegesen.

A másik ok az, hogy a szülők még mindig nem tájékoztatják minden esetben a pedagógusokat a meglévő problémákról.

A közoktatási intézményekkel szemben támasztott követelmény az, hogy befogadó – inkluzív intézményekké váljanak. Olyan iskolákká, ahol a pedagógusok az egyéni képességek, szükségletek figyelembe vételével végzik fejlesztő tevékenységüket. Ahol természetesnek veszik, hogy a tanítás-tanulás folyamatában minden gyermeknek lehetnek tartós vagy rövid idejű nehézségei, problémái. A problémák okait nem hárítják a tanulókra.

Az integráció nem valósulhat meg a teljes tantestület szemléletváltása nélkül. E mellett fontos a szülők akarta is. Az ép gyermeke szüleivel is meg kell ismertetni, el kell fogadtatni ezt az oktatási formát. *(Csányi Yvonne, 1993.)*

Az integráció megvalósulása

Az integráció megvalósulását szubjektív és objektív feltételek befolyásolják. A szubjektív feltételek a gyermekben rejlenek. Ezek a következők:

- a sérülés súlyossága – kevés befolyása van az integráció sikerességére
- a sérülés fajtája
- az életkor – minél korábban kezdődik az integráció, annál eredményesebb
- személyiség – nagyon fontosak a személyiségjegyek, amelyek meghatározzák a szocializáció minőségét
- intellektus – nem az intelligencia, hanem a tanulásra való képesség, ha minden kognitív funkció gyenge, nehezzé válik az integráció.

Az objektív feltételek a környezettől függőek. Ezek a következők:

- a korai felismerés: a minél korábbi felismerés és fejlesztés jelentős mértékben segíti az integráció lehetőségét
- segédeszköz ellátás: rendelkezésre állnak-e azok az eszközök, amelyek a közösségben való tartózkodást segítik
- a korai fejlesztés: Magyarországon a normatívával támogatott lehetőség, szakemberigényes tevékenység
- gyógypedagógiai segítségnyújtás: fontos, hogy a rászorulókat helyileg kapják meg a speciális megsegítést
- intézmény, pedagógus hozzáállása: a legfontosabb tényező. Ha a pedagógusok kényszernek érzik az integrációt, akkor az valószínűleg eredménytelen lesz, nem lép túl a spontán integráció szintjén.
- létszám, összetétel: egy osztályon belül a sajátos nevelési igényű tanulók száma maximálisan 3, de ezt igazán nem szabályozza a törvény. A hangsúly az osztály összetételén és az alkalmazott differenciáláson van.
- szülői támogatás: a kulcsfontosságú feltételek közé tartozik. Integrált oktatásban, szemben a szegregálttal, a szülőre nagy feladat hárul, mert segítenie kell az iskolai előrehaladást, rendszeres kapcsolatot kell tartania a pedagógusokkal.
- tanterem adottsága: a tanterem berendezésének alkalmasnak kell lenni az adott speciális igény kielégítésére és a differenciálás különböző formáinak megvalósítására

- szakkörök: az integráció sikeressége nagymértékben függ attól, hogy milyen tanórán kívüli tevékenységet kínál az iskola az sajátos nevelési igényű gyermekeknek. (Illyés, 2000.)

Az integrációnak meg kell jelennie az iskolai dokumentumokban is.

A helyi tantervnek kell tartalmaznia a sajátos nevelési igénynek megfelelő korrekatív, kompenzatív, differenciált, terápiás fejlesztés célját, anyagát, a speciális tartalmakat, a követelményeket érintő változtatásokat, azt is, hogy az értékelés az egyéni képességek fejlődését veszi figyelembe. A helyi pedagógiai programban kell meghatározni a sajátos nevelési igényű tanuló nevelésének, oktatásának célkitűzéseit, alapelveit, feladatait, az értékelés alkalmazható típusát, formáját, a jutalmazás és elmarasztalás arányát, a pozitív megerősítés elsődlegességét. Az egyéni különbségeket itt is figyelembe kell venni. A tanmenet részletesen tartalmazza a kötelező heti óraszámot tantárgyanként. Az értékelés és osztályozás megegyezik a többségi tanulókéval. Az adminisztráció során jelölni kell a sajátos nevelési igény meglétét, okát, a szakértői vélemény számát, idejét. A statisztika elkészítésekor az SNI-s tanuló két ill. három főnek számít az osztálylétszámban a közoktatási törvény 2007. évi módosításának értelmében.

Az integráció pedagógiai kérdései

Az integratív pedagógia nagyon gyermekcentrikus, az oktatás tartalmát, formáját minden esetben a gyermekhez, aktuális fejlettségi szintjéhez igazítják. Az integráció sikeres megvalósításához egy újfajta didaktikára van szükség, melynek alapkövetelménye az egyéni fejlődés figyelembe vétele és a belső differenciálás. A tanuláshoz ebben a formájában a közösség minden tagja közös cél felé halad és mindenki a maga fejlettségi szintjének megfelelően vesz részt a munkában. Ez nem jelent egyéni tantervet, csupán azt, hogy a tantervet az egyénhez igazítják. Bár a differenciálás régóta ismert fogalom a pedagógiában, ennek ellenére a gyakorlatban ma még a frontális tanítási módszer az uralkodó. A hagyományos pedagógiában arra törekednek, hogy homogén csoportokat hozzanak létre, mivel a leghatékonyabban az a csoport oktatható, melyben a tanulók minél jobban hasonlítanak egymásra. Ezzel szemben az integratív pedagógia a heterogén csoportokat helyezi előtérbe, hiszen homogén csoport létrehozása gyakorlatilag képtelenség, emellett a tanulók különbsége a pedagógusokat is arra ösztönzi, hogy a problémák megoldására új-szerű módszereket keressenek. Az integráció a versenyszellem helyett a kooperációt helyezi előtérbe, miközben hangsúlyozza a differenciálás

nélkülözhetetlenségét. Differenciálás alatt azt értjük, mikor a tanítás-tanulás folyamatát az egyes tanulók egyéni szükségleteihez igazítják. A differenciált oktatás feltételei a célok individualizálása, a módszerek individualizálása és a teljesítmény értékelésének individualizálása. Az integratív pedagógiában a különböző típusú szakemberek szoros együttműködése elengedhetetlen követelmény. Az integrált gyermekek oktatásában a az általános iskolai tanárok és a gyógypedagógusok speciális feladatkörökkel kooperálva dolgoznak, az tanítás folyamatát együtt tervezik közösen viselve a felelősséget, valamint a szülőkkel és egyéb szakemberekkel a kapcsolatot a team minden tagja fenntartja. (Hoffmann, 2006.)

Az integráció előnyei és hátrányai

Az integráció Magyarországon a 80-as évektől terjed. Ez idő alatt körvonalazódtak az előnyei és a hátrányai egyaránt. Előnyei:

- Az SNI-s tanulók számára hatalmas húzóerő, hogy egy osztályba járhatnak egészséges társaikkal
- A tanulási problémákkal küzdő gyermekek megtanulnak együtt élni adottságaikkal, saját képességeivel.
- Az ép tanulók a szocilaizáció korai szakaszában tanulják meg elfogadnia a másságot, természetessé válik számukra a tolerancia, kiépül bennük a segítőkészség.
- Az együttnevelés vállalása pozitívan befolyásolja a gyermekközösség és a pedagógusközösség fejlődését, a véletlenszerű próbálkozásból tudatosan vállalt út lesz.
- A pedagógusok szakmai felkészültsége jelentősen növekszik. Új pedagógiai eljárásmodokat, eszközöket ismernek meg és alkalmaznak. Ezzel az épek tanulási tevékenysége is színesebbé, eredményesebbé válik.
- A gyermek a megszokott közösségben maradhat.
- A szülőknek nem kell távolabb utaztatni gyermeküket, a fölösleges megbélyegzést is elkerülhetik.

Ha az integráció nem megfelelően szervezett, akkor problémákat is okozhat, ellenállásba ütközhet. Ebből fakadhatnak hátrányai:

- Túl magas az integrált gyermekeknek a száma az egyes intézményekben, osztályokban.

- Az általános iskolai pedagógusok felkészületlenek az SNI-s tanulók nevelésére-oktatására.
- Túlzott elvárások a gyógypedagógusok felé.
- Az előítéletek csökkenése, a különbségek elfogadása nehéz és lassú folyamat.
- Az önkormányzatok nem biztosítják a gyógypedagógiai ellátást.
- Az SNI-s tanulók csak „megtűrtek”, segítség és fejlesztés nélkül maradtak.
- Az integráció gyakran a fenntartó döntése és nem a tantestületé.
- A szülők még mindig tájékozatlanok az integráció kérdésében.

A modern pedagógia célja az, hogy az integrált oktatás minél szélesebb körben megvalósuljon, lehetővé váljon az inkluzív nevelés. Ez azonban még várat magára. Az ok sokféle lehet. A szemléletváltás már jó irányban halad, de a pedagógusok ilyen irányú szakmai képzése nélkülözhetetlen. *(Hoffmann, 2006.)*

A kutatás

A kutatás célja

Hajdúnánás kisváros Magyarország keleti részén Debrecen és Nyíregyháza között. Az itt élő emberek egy része mezőgazdaságban dolgozik, vagy a nagyobb ipari vállalatok híján kis és középvállalkozások, illetve magánkereskedők alkalmazottaiként próbálnak boldogulni. Jelentős a munkanélküli segélyen és minimálbéren élők száma. Ez a helyzet befolyásolja gyermekeik iskolai helyzetét. A város a közoktatási feladatait egy összevont óvodai egység hét óvodával, négy általános iskolával, egy összevont középiskolával látja el. Ez utóbbi integrálta az eltérő tantervű általános, és speciális szakképző iskolát. Az alapfeladatok ellátását pedagógiai szakszolgálat is segíti, mint az egyik általános iskola tagintézménye. A városban a református egyház által fenntartott általános iskola is működik. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a fenntartó széles körű oktatáspolitikát vállalt fel. A többségi általános iskolák alapító okirataiban szerepel az integráció, amely lehetőséget teremt a másság elfogadásán túl az együttnevelésre is. Tudunk-e és akarunk-e élni ezzel a lehetőséggel? Ezzel kapcsolatban több gondolat is megfogalmazódott bennem:

- hány pedagógus tud arról, hogy intézménye alapító okiratában szerepel az integráció
- az alapító okiraton túl megjelent-e a pedagógiai programokban a beintegráltak oktatását-nevelését meghatározó cél és feladatrendszer
- a fenntartó megteremtette-e a személyi és tárgyi feltételét az integrációnak
- a rászoruló tanulók megkapják-e azokat a többletszolgáltatásokat, amelyek állapotuk miatt megilletik őket
- van-e tanulásban akadályozott tanuló a többségi általános iskolákban
- tud-e a pedagógiai szakszolgálat hatékony segítséget nyújtani a tanulási nehézséggel küzdő tanulók, szüleik, és a pedagógusok számára
- a pedagógusok mennyire érzik magukénak az integráció kérdését, mennyire vannak felkészülve az ezzel járó szakmai feladatok megoldására
- a tanulási nehézséggel küzdő tanulók milyen arányban hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetűek
- az érintett szülők elégedettek-e azzal a segítséggel, amit a gyermekeik kapnak, milyen kapcsolatot alakítottak ki az iskolával, a pedagógusokkal

- a tanulási nehézséggel küzdő tanulók megtalálták-e helyüket az osztály- és iskolai közösségben.

Hipotéziseim

Feltételezem, hogy:

- az alapító okiratokban szereplő integráció ténye nem igazán ismert a pedagógusok körében
- az integráció megjelenése az alapító okiratokban csak felsőbb „utasítás”, annak nincsenek meg a tárgyi és személyi feltételei
- a szülők elfogadják a meglévő lehetőségeket, elégedettek az iskolával
- a tanulási problémákkal küzdő tanulók többsége elégedett az iskolájával, osztályával, jól érzi magát a közösségben.

A vizsgálat bemutatása

Hajdúnánáson öt többségi általános iskola működik, melyből négy önkormányzati, egy egyházi fenntartású. A rendszerváltás előtt az intézmények között jó szakmai, és emberi kapcsolat volt. Nem csak a szakmai munkába nyertünk betekintést, hanem közös programokat is szerveztünk. A gyermekekért folyó harc az intézményi kapcsolatokat minimálisra csökkentette. Kölcsönösen részt veszünk egymás tanulmányi és sport versenyein, de a szakmai munkáját minden iskola féltve őrzi. Ennek ellenére bizakodva indultam az elkészült kérdőívekkel az iskolákba, mert reménykedtem abban, hogy kollégáim is érdeklődéssel fordulnak a választott téma felé. Tapasztalatok szerint a tanulási problémák az általános iskola minden évfolyamán jelen vannak, ezért a vizsgálatot azokra a gyermekekre terjesztettem ki, akiket az osztályfőnökeik ebbe a kategóriába soroltak. A vizsgálat módszerül a kérdőíves felmérést választottam, mert ezzel viszonylag rövid idő alatt nagyobb számú vizsgálati alanytól lehet információkat összegyűjteni. A hipotézisben megfogalmazott állítások igazolására, (vagy cáfolására), három kérdőívet állítottam össze:

- az osztályfőnököknek
- a tanulási problémával küzdő tanulóknak
- a tanulási problémával küzdő tanulók szüleinek

A kérdőíveket személyesen vittem el az intézmények vezetőinek telefonon előzőleg egyeztetett időpontban. Lehetőségem nyílt arra, hogy pontosan elmondjam a vizsgálat célját, és azt is, hogy a tantestületek segítségével nem tudom megírni a

szakdolgozatomat. A város oktatási intézményei a fenntartóval közösen pályáztak a kompetencia alapú oktatás bevezetésére, amely program a tanév elején be is indult. Magam is aktívan részt veszek a pályázat megvalósításában, ezért pontosan tudom, hogy mennyire terheltek a kollégák. Ezért írtam egy levelet a tantestületnek, amelyben elmondtam, mihez kérem a segítségüket, illetve néhány információt közöltem a kérdőívek kitöltéséhez. Hangsúlyoztam, hogy a kérdőívek kitöltése név nélküli, önkéntes, így személyiségi jogokat nem sért. Minden igazgató biztosított a segítő szándékáról, de azt is értésemre adták, hogy nem kötelezik a pedagógusokat erre a feladatra, azt mindenki a saját belátására bízzák. Több iskolában is felhívták a figyelmemet arra, hogy a tanulási problémákkal küzdő tanulók szülei nem mindig együttműködők, ezért nem tudnak kezességet vállalni azért, hogy vissza is kapom a kiadott vizsgálati anyagokat. Több intézményvezető kérte, amennyiben elkészül a szakdolgozat, legyen lehetőségük megismerni a város tanulási problémás gyermekeinek a helyzetét.

A vizsgálat módszerei

A vizsgálatom nagyobb részt a kikérdezés írásbeli formájára, a kérdőíves módszerre épült. Ennek oka a már korábban is említett sajátosság, miszerint rövid idő alatt nagyobb számú személy kikérdezésére nyújt lehetőséget. A kikérdezésnek az a lényege, hogy a kérdőívben megfogalmazott kérdések segítségével adott témában információkat gyűjtünk, azok feldolgozásakor következtetéseket tudunk levonni. Ez a módszer egyaránt alkalmas egyének, csoportok ismereteinek, élményeinek, véleményének, életmódjának a felderítésére. (Nádasi, 1996.) A vizsgálat módszere strukturált kérdőív, ahol a téma, a kérdések sorrendje és a lehetséges válaszok többnyire adottak voltak, bár a kérdőívek helyenként tartalmaztak nyitott kérdést is. Tapasztalataim szerint a válaszadók jobban kedvelik a zárt kérdéseket, hiszen ez kevésbé időigényes és kevesebb terhet ró rájuk. Igyekeztem úgy megadni a válaszlehetőségeket, hogy mindenki megtalálja a neki megfelelőt, ám mivel ez elviekben nem lehetséges, így bizonyos helyeken az „egyéb” válaszlehetőség is szerepelt. Törekedtem a kérdések rövid, pontos, érthető megfogalmazására is. Néhol nyitott kérdéseket tettem fel, így a válaszadóknak lehetősége nyílt saját szavaival megfogalmazni gondolataikat. (Horváth, 2004.) A mintavételi eljárást saját iskolámban végeztem 15 pedagógus kollégám, 20 szülő valamint 20 tanulási problémával küzdő tanuló bevonásával, így fény derült helyenként a kérdések félreérthetőségére, így lehetőségem nyílt azok időbeni felismerésére és javítására. A kitöltött és összegyűjtött kérdőívekért személyesen mentem vissza az iskolákba, és ekkor egyeztettem egy új időpontot, mikor a pedagógusok közül jó néhányan szántak időt arra,

hogy válaszaikkal kapcsolatban felmerült további kérdéseimre szóban feleljenek. Az eredményeket többnyire táblázatokba rendeztem, mivel így áttekinthetővé váltak és a belőlük levont konzekvenciákat a táblázat alatt fejtettem ki.

Kiosztott kérdőívek száma:

- osztályfőnökök: 61 db
- szülők: 110 db
- tanulók: 110 db

Kitöltve visszakapott kérdőívek száma:

- osztályfőnökök: 33 db
- szülők: 96 db
- tanulók: 94 db

A vizsgált célcsoport bemutatása

A vizsgálatba bevont iskolákat A, B, C, D, E jelekkel láttam el

Az A jelű általános iskola profilja az informatika, ebben a tanévben ünnepli fennállásának 50. évfordulóját. 16 tanulócsoporttal rendelkezik, a tanulólétszáma 401 fő. A B jelű általános iskola specialitása az idegen nyelv, alapításának éve 1976. 10 osztályában 257 gyermek tanul. A C jelű általános iskola a legsokrétűbb intézmény, hiszen több tagintézménye is van, közöttük a Pedagógiai Szakszolgálat. Specialitása az ének-zenei nevelés. Az intézmény országos hírre tett szert az Értékközvetítő és képességfejlesztő program sikeres alkalmazásával. 1959. óta működik önálló intézményként. Jelenleg 12 általános iskolai és 4 gimnáziumi osztálya van, 417 tanulói létszámmal. A D jelű általános iskola a református egyház fenntartása alatt 1995-től működik újra 9 osztállyal, összesen 176 tanulóval. Az E jelű általános iskola a város legmodernebb intézménye, 1959-től önálló iskola, 2002-ben költözött új épületbe. Profilja a művészeti nevelés. 14 tanulócsoportjában 373 gyermek tanul.

A dolgozatban Hajdúnánás város tanulási problémákkal küzdő tanulóinak helyzetét próbálom bemutatni, és nem célozom az egyes intézményeket ebből szempontból külön-külön elemezni.

A vizsgálatban az interjú módszerét is alkalmaztam. Azokkal a személyekkel folytattam beszélgetést, akiről úgy ítélt meg, hogy hitelesen tudják bemutatni a város tanulási nehézséggel küzdő tanulóinak, különösen a sajátos nevelési igényű gyermekeknek a helyzetét. E mellett azt gondoltam, hogy ők azok, akiknek legtöbb lehetőségük van

változtatni ezen a helyzeten, illetve képesek lehetnek befolyásolni a döntéshozókat. A felmérésre a kvalitatív interjút választottam mindhárom esetben, ami számszerűsíthető adatok gyűjtésére kevésbé alkalmas, inkább kötetlen, interaktív beszélgetés jellegű, ám a beszélgetés fonala előre megtervezett. (Majoros, 2000.) Az interjúalanyokkal is előzetesen egyeztetett időpontban találkoztam. Mindhárom interjúalanyomhoz személyes ismeretség köt, ezért a beszélgetések jó hangulatban, közvetlen hangnemben zajlottak. A kapott eredményeket összefoglalva ismertetem.

A kutatás eredményei

Az interjúk összegzése

Interjúim azzal a szándékkal készültek, hogy képet kapjak arra vonatkozóan, hogy az önkormányzat illetékesei hogy látják Hajdúnánás sajátos nevelési igényű gyermekeinek helyzetét. A személyes beszélgetésekre előzetes időpont-egyeztetés után került sor.

Hajdúnánás Városi Önkormányzatának közoktatási és közművelődési intézményi ügyintézője elmondta, hogy a legfrissebb, 2009-es adatok szerint a településen kb. 40 sajátos nevelési igényű tanuló van, ennek kb. 10 százaléka tartozik az „SNI a” kategóriába. Megtudtam azt is, hogy ezek a gyermekek szerencsésebb helyzetben vannak az „SNI b” kategóriába tartozó társaiknál, mivel az integráló iskolák és a Debrecen Városi Pedagógiai Szakszolgálat ellátási szerződési kötöttek, így ellátásuk biztosított, míg a másik csoportba tartozók szakember hiányában ellátatlanok maradnak. Arra vonatkozóan, hogy mióta van jelen az integráció az iskolák alapító okirataiban, az ügyintézőasszony elmondta, hogy 2009. nyarán került a képviselőtestület elé az az előterjesztés, amely az oktatási intézmények alapító okiratának módosítását szorgalmazta. A már többször módosított 1993. évi közoktatási törvény lehetővé teszi, hogy a sajátos nevelési igényű és a tanulási nehézséggel küzdő tanulók is integráltan, a többi tanulóval együtt tanulhassanak, így az illetékesek úgy döntöttek, hogy 2009. szeptemberében módosítani kell az alapító okiratokat, mégpedig minden intézményben egyformán úgy, hogy az alaptevékenységek között szerepeljen azon tanulók integrációja, akik a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság integráltan nevelhetővé minősít. Az ügyintézőasszony kihangsúlyozta, hogy minden intézményben egyformák az integráció keretei, ami azt a célt szolgálja, hogy egyik iskolát se terheljék jobban a másikinál, valamint hogy a szülőknek lehetősége legyen a körzetében lévő iskolába íratni

gyermekét. Kiegészítésként elmondta azt is, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek továbbra is szegregált körülmények között folytatják tanulmányaikat, és bár az ő integrációjukat is tervezik, ez a lépés még úgy tűnik sokáig várat magára. Számomra nagy meglepetést okozott, mikor megtudtam, hogy a fenntartó eddig semmilyen ellenőrző jellegű vizsgálatot nem végzett az integráció gyakorlati megvalósulását célozva. Ezt a témát válaszdóom nem kívánta a továbbiakban részletezni, így nem kaptam válaszokat a mértékre vonatkozóan. A többlettámogatások igénybevételével kapcsolatos kérdéseim is nyitva maradtak, mert az ügyintézőasszonynak erről a témáról nem voltak érdemi információi. Érdeklődtem afelől is, hogy, a többlettámogatások lehetővé teszik-e szakirányú gyógypedagógus alkalmazását az általános iskolákban. Ez a válasz is elég kurtára sikerült, mivel kiderült, hogy ezzel kapcsolatban még csak előzetes gazdaságossági számítások sem történtek. Ezek után már félve tértem át utolsó témánkra, amely a jövőbeli oktatáspolitikai elképzeléseket helyezte górcső alá. Ebben a kérdésben először a helyi Pedagógiai Szakszolgálat működéséről kaptam képet, melyből kiderült, hogy az öt éve működő intézmény 8 főből álló szakembergárdájában (2 pszichológus, 3 logopédus, 3 gyógytestnevelő és 1 fejlesztőpedagógus) nincs olyan gyógypedagógus, aki a tanulási problémákkal küzdő tanulók szakszerű fejlesztését, valamint a szülők és a többségi iskolákban tanító pedagógusok megsegítését valósítaná meg, ezen tanulók semmilyen ellátásban nem részesülnek. A hölgy továbbá elmondta azt is, hogy ő már három alaklommal is nyújtott be előterjesztést a képviselőtestület elé, amelyben a szakszolgálat számára állásbővítést javasolt, de sajnos egyszer sem járt sikerrel, kérelme minden alkalommal süket fülekre talált. Az elhangzottak alapján sajnos nem sikerült konkrét képet alkotnom az önkormányzat jövőbeli terveiről, mivel válaszdóom inkább a jelenlegi helyzetet taglalta, míg a jövőkép kérdését diplomatikusan kerülte.

Hajdúnánás Városi Önkormányzat Művelődési, Oktatási, Ifjúsági és Sport Bizottságának elnöke lényegében ugyanazt mondta el, mint amint már előzőleg az ügyintézőasszony kifejtett, ám válaszait néhol megtoldotta saját, személyes véleményével. Így tudtam meg, hogy az elnökasszony személyesen nem ért egyet a központi elképzeléssel, mely szerint az enyhe fokban értelmi sérült gyermekek integrálása kívánatos volna, véleménye szerint ezeket a gyermekeket szegregáltan, külön intézményben lehet a leghatékonyabban fejleszteni. Válaszaiból kiderült számomra, hogy habár hivatali ellenőrzés az integráció gyakorlati megvalósulásának sikerességéről nem készült, mégis tisztában van az SNI b kategóriába tartozó gyermekek ellátatlanságából fakadó problémákkal, mely információi az integráló iskolák vezetőitől származnak. Személyes elképzelése szerint hatékonyabb volna, ha a Pedagógiai Szakszolgálat bővítése helyett az intézmények pályázati források

felhasználásával szakembert képeztenének saját tantestületükön belül, amely akár még állásmegtartó erejű is lehet.

A Pedagógiai Szakszolgálat vezetőjétől megtudtam, hogy az intézmény feladatai között a logopédiai ellátás, a nevelési tanácsadás és a gyógytestnevelés szerepel. Ezeket a feladatokat főállásban két pszichológus, három logopédus, egy fejlesztő pedagógus és néhány nap óta három gyógytestnevelő látja el. Közülük megfelelő szakképzettséggel a pszichológusok, a logopédusok és egy gyógytestnevelő rendelkezik. A tanulási problémák vizsgálata a nevelési tanácsadó feladatai közé tartozik. Az ezzel kapcsolatos vizsgálatokat a pszichológusok és a logopédusok végzik. A szakszolgálat szakemberei között nincs tanulásban akadályozott pedagógiája szakos gyógypedagógus. Sajnálattal mondta a vezető asszony, hogy a törvényi előírásoknak így nem tudnak megfelelni. Több alkalommal is kértek létszámbővítést, de ezt a fenntartó nem támogatta. Az elmondott okok miatt a tanulási problémás gyerekek közül az SNI-seket nem tudják ellátni. A tanulási problémás gyerekek közül igyekeznek a leginkább rászorulókat segíteni, illetve nagymértékben támaszkodnak az iskolákban dolgozó fejlesztő pedagógusokra. Az utóbbi években jelentősen emelkedett azoknak a tanulóknak a száma, akik segítségre szorulnak, de pontos számokat nem tudott mondani. Beszélgetésünk során hangsúlyozta, hogy minden megtesznek annak érdekében, hogy a rendszerbe kerülő gyermekeket és szülőket hatékonyan segítsék. Fogadó órákon, konzultációkon tájékoztatják a szülőket a gyermekük fejlődéséről, a logopédusok a beszédhibás óvodások esetében, ha szükséges, diszlexia prevenciót is tartanak. Arra a kérdésre, hogy vannak-e elképzelései a jövőt illetően elmondta, hogy nagyon nagy szükség volna egy tanulásban akadályozott szakos gyógypedagógusra. Tervei között szerepel egy olyan szakmai team létrehozása is, amely a város közoktatási intézményiben dolgozó fejlesztő pedagógusokat fogná össze a tanulási problémákkal küzdő tanulók hatékonyabb megsegítése érdekében.

A személyes beszélgetések meggyőztek arról, amit a hipotézisemben is feltételeztem, miszerint az integráció megjelenése az alapító okiratokban valóban csak a „felsőbb utasítás”. A fenntartó nem teremtette meg ennek sem a személyi, sem a tárgyi feltételeit. Ezért nem is áll szándékában a megvalósítás ellenőrzése, hiszen ennek eredménye pontosan kiszámítható. Számomra világosság vált, hogy azok, akik döntéshelyzetben vannak, ezt a kérdést megoldottnak tekintik az alapító okiratok módosításával.

A kérdőíves kutatás eredményei

Kérdőív az osztályfőnököknek

Szerepel-e az alapító okiratban az integráció?

<i>igen</i>	<i>nem</i>	<i>nem tudom</i>
42,4 %	27,3 %	30,3 %

Már az első kérdés is nagy meglepetést okozott számomra. A mintavételi eljárás után került a válaszlehetőségek közé a „nem tudom” kategória, mivel a mintavétel során szembesültem azzal, hogy többen is beírták ezt a feleletet az „igen” és a „nem” mellé. Mivel én is pedagógusként dolgozom immáron húsz éve, fel sem merült bennem annak lehetősége, hogy valaki úgy dolgozzon egy oktatási intézményben, hogy nem tudja, mi szerepel iskolája alapító okiratában. Ezzel szemben a kutatás során kiderült, hogy nemcsak hogy vannak ilyen pedagógusok, még hozzá létszámuk meglehetősen magas, a megkérdezettek közel 1/3 része. A kérdőívek kiosztása után került sor interjúim elkészítésére, melynek eredményeit fentebb már ismertettem. Hajdúnánás Városi Önkormányzatának közoktatási és közművelődési intézményi ügyintézője elmondta, hogy 2009 szeptemberétől a településen minden iskolában módosították az alapító okiratokat úgy, hogy az alaptevékenységek köre az integrációra is kiterjedjen, mégpedig minden intézményben egyformán. Ezen után elgondolkodtató, hogy a pedagógusoknak csak kevesebb, mint a fele van birtokában ennek az információnak, és a tény, hogy a megkérdezettek több mint negyede meggyőződéssel állítja, hogy intézményük nem vállalta fel az integrációt ez ideig, szinte már döbbenetes. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy súlyos problémák vannak a vezetőség és a pedagógusok közti információáramlás folyamatában.

Milyen sajátosságú tanulók integrációját vállalta fel az iskola?

<i>SNI a</i>	<i>SNI b</i>	<i>SNI a és SNI b</i>	<i>nem tudom</i>
14,3 %	14,3 %	35,7 %	35,7 %

Ez a kérdés is, melyre csak azok adtak választ, akik az 1. kérdésre igennel feleltek, okozott meglepetéseket. Itt szintén a mintavételi eljárás után került a lehetőségek közé a „nem tudom” válasz. Az ügyintézőasszonnyal folytatott beszélgetés során kiderült, hogy minden intézményben bekerült az alapító okiratba a sajátos nevelési igényű tanulók integrációja, méghozzá ezen tanulók mindkét csoportja, tehát azoké is, akiknek problémája organikus okokra visszavezethető és azoké is, akik organikus nem visszavezethető nehézségekkel küzdenek. Ezek után ismét meglepődtem az eredménytől. A válaszadóknak alig több mint harmada van tisztában ezzel, ám ez azzal is magyarázható, hogy a többségi iskolákban tanító pedagógusok jelentős része nincs tisztában a fenti fogalmak jelentésével sem.

Van-e az osztályában tanulási nehézséggel küzdő, nem SNI-s tanuló?

<i>Igen</i>	<i>nincs</i>
87,9 %	12,1 %

A számadat meglehetősen elkésérítő, hiszen a vizsgált iskolák osztályainak csaknem 90 %-ában ül egy, vagy több olyan tanuló, aki nem tud a többivel együtt haladni. Ez konkrétan 75 tanulót jelent a 33 osztályban. A kérdőív visszaadását következő rövid beszélgetés alkalmával kiderült, hogy ezen tanulók legnagyobb része rossz családi körülmények között él, legtöbbször közülük hátrányos helyzetűek, és nagyon sokan halmozottan hátrányos helyzetűek. Ennek hátterében a szülők alacsony iskolázottságát, a kulturális eltéréseket, valamint a korlátolt nyelvi kód használatát feltételezhetjük. Az oktatási intézmények a kidolgozott nyelvi kóddal dolgoznak, minden tantárgy során megkövetelik ennek használatát. Ezek után teljesen természetes, hogy azok a gyermekek, akik ezt nem sajátították el, gondot okoz a feladatok megértése, a tudásanyag elsajátítása, valamint megfelelő önkifejezés is, így ők nem tudnak társaikkal együtt haladni, lemaradnak.

A tanulási nehézséggel küzdő tanulók vezető tünete osztályfőnökök megítélése szerint:

legfőbb tünetek	évfolyam							
	1. o.	2. o.	3. o.	4. o.	5. o.	6. o.	7. o.	8. o.
<i>képességek kevert zavara</i>	-	-	-	-	-	27 %	12 %	-
<i>figyelem- zavar</i>	25 %	31 %	-	12 %	-	-	33 %	43 %
<i>olvasási nehézség</i>	3 %	-	-	9 %	7 %	-	-	-
<i>írás nehézsége</i>	4 %	5 %	-	18 %	9 %	-	-	-
<i>olvasás, írás nehézsége</i>	11 %	9 %	33 %	34 %	17 %	22 %	17 %	-
<i>matematikai nehézség</i>	-	16 %	67 %	27 %	22 %	-	13 %	-
<i>alacsonyabb intellektus</i>	45%	15 %	-	-	43 %	31 %	21 %	32 %
<i>viselkedés- zavar</i>	-	-	-	-	-	16 %	-	25 %
<i>beszédhiba</i>	9 %	24 %	-	-	-	-	-	-
<i>egyéb</i>	3 %	-	-	-	2 %	4 %	4 %	-

Kérdőívem ezen része nyitott kérdés volt, a pedagógusok saját szavaikkal fogalmazták meg feleleteiket, hiszen nem voltak megadva válaszlehetőségek. Így alkalmuk nyílt a válaszadóknak kifejezni a tünetek meglétét és azok súlyosságát is. Az általam az „egyéb” kategóriába sorolt válaszok között a memória zavarát, az iskolai előmenetellel kapcsolatos motiváció súlyos hiányát, valamint a sok iskolai hiányzást említették az osztályfőnökök. A kérdőívek kitöltését követő beszélgetésből tudtam meg, hogy ezen hiányzások túlnyomó része igazolatlan. Az alacsony intellektus okozza a legtöbb nehézséget alsó és felső tagozaton egyaránt, amely természetesen gyakorlatilag minden tantárgyra kihat ugyanúgy, ahogy a rövid ideig megtartott figyelemből adódó problémák is. Az olvasás és az írás nehézsége, valamint a matematikai képességek alacsony szintje szintén rengeteg gondot jelent mind a tanulók, mind az őket tanító pedagógusok számára, amely úgy tűnik, az életkor előre haladtával mérséklődni látszik. Míg a beszédhiba csak a legalacsonyabb osztályfokokon jelent problémát, főként az olvasás és az írás tanításának

folyamatában, addig a viselkedés zavara főként az idősebb, kiskamasz korosztályra jellemző.

A tanulási problémákkal küzdő tanulók közül hányat küldött szakemberhez problémája kivizsgálása érdekében?

Az osztályfőnökök és a szaktanárok által tanulási problémákkal küzdő tanulók 60 százalékát küldték szakemberhez a megkérdozettek.

Szinte magától értetődik a következő kérdés, hogy a maradék 40 százalék esetében miért nem történtek meg a szükséges lépések, ám erre sajnos nem kaptam választ.

6. Kinek a segítségére számíthat, illetve kinek a segítségét veszi igénybe annak érdekében, hogy hatékonyabban tudja segíteni a tanulási problémákkal küzdők iskolai előmenetelét?

	voksok száma
Gyógypedagógus	3
Fejlesztőpedagógus	16
gyógypedagógiai asszisztens	-
pedagógiai szakszolgálat	21
tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs biz.	5
Szülők	25
szakmai munkaközösség	15
Intézményvezetés	11
csak magamra számíthatok	1
Egyéb	-

A megkérdozettek több válaszlehetőséget is megjelölhettek, valamint nyílt kérdés formájában alkalmuk nyílt kifejtetni az együttműködés formáját is. A kérdőívek kitöltését követő beszélgetésből megtudtam, hogy a legelőször a szülőkhöz fordulnak a pedagógusok az otthoni gyakorlás, megsegítés érdekében, ám ez gyakran csak ígéret marad. Sajnos a segíteni igyekvő szülőknek a próbálkozásai is gyakran kudarcba fulladnak, ami a szakmai felkészültség hiányában érthető is. Második lépésként a pedagógia szakszolgálatától várják a tanulók és munkájuk megsegítését, ám ez a kapcsolat gyakorlatilag csak papíron működik ugyanúgy, mint a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottsággal fenntartott kapcsolat is, hiszen ezek csak az általuk kiállított szakértői véleményben megfogalmazott instrukciókat jelentik. Fejlesztőpedagógushoz is szívesen fordulnak az osztályfőnökök és a szaktanárok. Az

interjúalanyok és a válaszadók elmondásából tudom, hogy a fejlesztőpedagógus a pedagógiai szakszolgálat épületében fogadja a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókat, de a személyes találkozásra és a szóbeli információcseré is van lehetőség. A szakmai munkaközösséget és az intézményvezetést is magas számban jelölték be a megkérdezettek, ám a válaszokból kiderült az is, hogy ezen eszmecserék inkább csak esetlegesek, mint rendszeresek, mindössze néhány kirívó eset megbeszélésére és a vizsgálatkérés hivatali továbbítására koncentrálnának. Gyógypedagógiai asszisztentstől senki nem vár segítséget, ami nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy a településen nincs ilyen végzettségű szakember. A szakemberhiány az oka annak is, hogy gyógypedagógussal csak hárman tartanak fenn valamilyen kapcsolatot, amely szintén nem nevezhető rendszeresnek. Mindenesetre megnyugtató, hogy a pedagógusok nem érzik teljesen magukra lennének utalva a tanulási problémákkal küzdő tanulók megsegítését illetően, hiszen csak egyetlen osztályfőnök jelölte be a „csak magamra számíthatok” válaszlehetőséget.

Részesülnek-e ezek a gyermekek egyéni megsegítésben?

A válaszadók mindegyike igennel felelt erre a kérdésre. A kérdés már csak az, hogy ez mennyire tükrözi a valóságot, mert félő, hogy ez az egyéni megsegítés néhol csak elviekben létezik, a gyakorlati munkában idő, energia és szakmai felkészültség hiányában nem valósul meg.

Milyen formában valósul meg az egyéni megsegítés?

<i>tanítási órán</i>		<i>tanítási óra után</i>		<i>pedagógiai szakszolg.-ban</i>	<i>egyéb</i>
<i>egyéni differenciálás</i>	<i>gyógypedagógus jelenlétével</i>	<i>egyéni foglalkozás</i>	<i>kiscsoportos foglalkozás</i>		
25	1	4	16	10	4

A megkérdezettek több választ is bejelölhettek, így az értékek a leadott voksokat jelentik. A tanórán csak egyetlen gyermek megsegítésében van jelen gyógypedagógus, így ezeknek az óráknak a szervezése „két tanítós”- modellben valósul meg. Az esetek legnagyobb részében a pedagógusnak a tanítási órán kell megoldani a fejlesztést, némi szakembertől származó útmutatás alapján, ám ez a 25-30 fős osztálylétszámok esetében és a szakmai felkészültség hiányában közel sem nevezhető hatékony megoldásnak. A tanítási órák utáni megsegítés nagyon kevés esetben történik egyéni foglalkozások keretében, ami a szakember hiányára és feltehetően gazdasági okokra vezethető vissza.

Így a gyermekek főként kiscsoportos foglalkozásokon vesznek részt, ezeken próbálják lemaradásukat behozni. A pedagógiai szakszolgálat lehetőségeihez mérten kiveszi a részét a tanulási nehézséggel küzdő tanulók felzárkóztatásában. Az „egyéb” kategóriát választók mindegyike tantárgyi korrepetálást értett válasza alatt. Ám ez sajnos nem elterjedt, mivel jelentős anyagi áldozatot követel az érintett szülőktől és erre sokuknak nem nyílik lehetősége.

Van-e az iskolában olyan helyiség, ami nem tantermi körülményeket ad a fejlesztéshez?

<i>van</i>	<i>Nincs</i>
48,5 %	51,5 %

Elszomorító még az a tény, hogy a mérleg nyelve a „nincs” válasz felé billen, tehát az iskolák több mint felében nincs olyan helyiség, ahol játékos körülmények között lehetne a gyermekek fejlesztését megoldani, holott főként az alsóbb évfolyamokon ez szinte elengedhetetlen lenne. Ez az eredmény nem lepett meg igazán, hiszen, ha megfelelő szakember sincs, hogy is várhatnánk el, hogy a tárgyi feltételek, mint a fejlesztő szoba, a fejlesztő játékok és -eszközök adottak legyenek.

Vett-e részt olyan képzésen, melynek témája az integráció, a sajátos nevelési igény kérdése?

<i>igen</i>	<i>Nem</i>
30,3 %	69,7 %

A megkérdezettek kevesebb, mint egy harmada vett részt ebben a témában továbbképzésen. A mértékre sajnos ebben az esetben sem sikerült konkrét választ kapnom, ám személyes tapasztalataim arra engednek következtetni, hogy ennek hátterében az érdeklődés hiánya, valamint ezen képzések súlyos anyagi vonzata állhat. Ezek alapján megállapítható, hogy a pedagógusok több mint két harmada úgy kíván eredményt elérni a tanulási problémákkal küzdő tanulók iskolai előmenetelét illetően, hogy nem rendelkezik gyakorlatilag semmilyen szakmai kompetenciával ebben a kérdésben. Meggyőződésem szerint a kollégákkal folytatott kérdéses hitelességű információk cseréje nem elegendő a siker eléréséhez.

Vette-e hasznát az ott szerzett ismereteinek?

Erre a kérdésre csak azok a pedagógusok válaszoltak értelemszerűen, akik már vettek részt integrációval, sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos továbbképzésen. Mindegyikük az „igen” válaszlehetőséget jelölte be, ám csak néhányan fejtették ki ennek gyakorlati hasznát. Azon kevés válaszadó, aki ezt mégis megtette, mindössze a szakirodalom ismeretéről és a témában felmerülő alapvető fogalmak tisztázásáról számolt be. Érdekessége a dolognak, hogy egyikük sem említette, hogy a tanulón látná a fejlődést, vagy akár hogy mindennapi munkáját, a differenciált óraszervezést megkönnyítette volna.

Tervezi-e, hogy részt vegyen ilyen jellegű továbbképzésen?

<i>Igen</i>		<i>Nem</i>	
<i>volt már ebben a témában képzésen</i>	<i>nem volt még ebben a témában képzésen</i>	<i>volt már ebben a témában képzésen</i>	<i>nem volt még ebben a témában képzésen</i>
40 %	34,8 %	60 %	65,2 %
összesen: 36,4 %		összesen: 63,6 %	

A tájékozatlanságot már csak az érdeklődés hiánya fokozza, hiszen a pedagógusok közel két harmada nem is kívánja integrációval, sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos tudását bővíteni. Ezek után felmerül bennem a kérdés, hogy ezzel a hozzáállással hogyan kívánják tanulási problémákkal küzdő tanulóikat sikerrel oktatni, ezen túl saját munkájukat megkönnyíteni? A kérdés ismét nyitva maradt, megint csak kitérő válaszokat kaptam.

Mi a véleménye az integrált oktatásról?

A válaszadók 94 %-a negatívan nyilatkozott az integráció magvalósulásáról. Az alábbi táblázatban a pedagógusok szerint legsarkalatosabb problémákat mutatom be.

<i>tárgyi feltételek hiánya</i>	21,2 %
<i>személyi feltételek hiánya</i>	51,5 %
<i>sok kudarc éri az érintett gyerekeket</i>	18,2 %
<i>elveszi az időt a többi tanulótól</i>	18,2 %
<i>szaktudás hiánya</i>	9,1 %
<i>magas osztálylétszámoknál</i>	24,3 %

A kérdőív ezen része nyitott kérdés volt, így mindenki tetszése szerint fogalmazhatta meg válaszát. A legtöbbben feleletüket meg is magyarázták, gyakorlati tapasztalatokkal támasztották alá. Természetesen a legnagyobb problémát a személyi feltételek hiányában látják a pedagógusok, ami nem is meglepő, ha figyelembe vesszük a település szakember-ellátottságát. A mindennapi tanítás során a magas létszámú osztályokban nem igazán kivitelezhető a differenciálás, a tanulási problémákkal küzdők így lemaradnak társaiktól. A válaszadók szerint a tanulók egyik csoportjának sem túl jó az integráció ilyen körülmények közötti megvalósulása, hiszen a problémás gyermek kudarccokat él át nap mint nap, a többi tanuló pedig gyakran tétlenül ül a padban, amíg a pedagógus a nehézségeket próbálja áthidalni. Az osztályfőnököknek kevesebb, mint tíz százaléka említette a szaktudás hiányát, mint buktatót, ami meglehetősen elgondolkodtató, ha figyelembe vesszük a továbbképzéseken való részvétel és az ezzel szemben tanúsított érdeklődés hiányát. Természetesen előnyöket is fogalmaztak meg a megkérdezettek az integrációval kapcsolatban, ám csak nagyon kevesen, és ők is csak két dolgot emeltek ki: a tolerancia, a másság elfogadásának megerősítését a többi gyermekben, valamint a későbbi gördülékenyebb beilleszkedést a társadalomba, ami a rengeteg kudarcélmény után meglehetősen kétséges.

Sok éves tanítási tapasztalatom alapján mondhatom, hogy a pedagógusnak nagyon jelentős szerepe van a tanulók iskolai teljesítményében. Ez különösen igaz azokra a gyermekekre, akiknek tanulási nehézségeik vannak. Nagyon sokféle feladatot kell megoldaniuk tanítványaikkal kapcsolatban, ezek közé tartozik a tájékozottság is. A város pedagógusai, a kérdőívek feldolgozása alapján, már abban sem tájékozottak megfelelően, hogy mit tartalmaz intézményük egyik legfontosabb dokumentuma, az alapító okirat. Az a feltételezésem, hogy a pedagógusok körében nem igazán ismert az integráció ténye, igazolást nyert.

Kérdőív a szülőknek

Választották-e az intézményt, vagy körzetileg ebbe tartoznak?

A szülők 57.3 %-a választott intézménybe íratta gyermekét, 32.3 %-a döntött úgy, hogy nekik megfelel az az iskola, ahová lakóhelyük szerint tartoznának, ám 10.6 %-uktól nem kaptam választ a kérésemre, feltehetőleg azért, mert nem is tudják, hogy melyik körzetbe tartoznak.

Ismételt-e a gyermeke tanévet?

	<i>1.évf.</i>	<i>2.évf.</i>	<i>3.évf.</i>	<i>4.évf.</i>	<i>5.évf.</i>	<i>6.évf.</i>	<i>7.évf.</i>	<i>8.évf.</i>
<i>igen</i>	15.4%	17.6%	14.3%	13.2%	19.1%	13.7%	18.9%	17.5%
<i>nem</i>	84.6%	72.4%	85.7%	86.8%	80.9%	86.3%	81.1%	82.5%

A kapott eredmények alapján nem állapítható meg szignifikáns különbség az alsó és a felső tagozat között. A kitöltést követő beszélgetésből derült ki, hogy az okokat illetően azonban van eltérés. Míg az alsó tagozaton az évismétlés háttérében mindig a fejlődés képességének akadályai állnak a háttérben, addig a felső tagozaton már gyakran előfordul a sok hiányzás és a rendkívüli motiválatlanság a tanulás iránt és sok esetben ez még inkább nehezíti a tudásanyag elégséges szintjének elsajátítását.

Ha igen, mi volt ennek az oka?

A szülők ebben a kérdésben saját szavaikkal fogalmazták meg válaszaikat, ám legnagyobb részük üresen hagyta ezt a részt. A válaszok túlnyomó többségben a gyenge tanulmányi eredményeket résztelezték, de néhányan a sok hiányzást jelölték meg indokként.

Milyen tanulási problémával küzd a gyermeke?

legfőbb tünetek	voksok száma							
	1. o.	2. o.	3. o.	4. o.	5. o.	6. o.	7. o.	8. o.
<i>figyelem-zavar</i>	9 %	13 %	-	-	13 %	-	12 %	-
<i>olvasási nehézség</i>	34 %	8 %	9 %	6 %	11 %	-	6 %	-
<i>írás nehézsége</i>	-	6 %	6 %	-	-	-	4 %	-
<i>olvasás, írás nehézsége</i>	17 %	26 %	33 %	46 %	32 %	37 %	25 %	31 %
<i>matematikai nehézség</i>	28 %	31 %	52 %	48 %	34 %	41 %	27 %	39 %
<i>alacsonyabb intellektus</i>	-	9 %	-	-	-	-	-	12 %
<i>motiváció hiánya</i>	-	-	-	-	-	14 %	17 %	16 %
<i>nincs tan.-i problémája</i>	7 %	5 %	-	-	6 %	8 %	-	2 %
<i>egyéb</i>	5 %	2 %	-	-	4 %	-	6 %	-

Kérdőívem ezen része is nyitott kérdés volt, engedve a szabad megfogalmazást. Nagy meglepetést okozott számomra, hogy a válaszok néhol jelentősen eltérnek az osztályfőnökök válaszaitól. E mögött nem tudok mást feltételezni, mint hogy gondok vannak a pedagógusok és a szülők között zajló kapcsolattartás hatékonyságában. A válaszadás után folytatott beszélgetésből megtudtam, hogy a szülők gyakran nem jönnek el a szülői értekezletekre, fogadó órákra, önmaguktól pedig szinte sosem érdeklődnek gyermekeik előmenetelét illetően. A legmegdöbbentőbb az volt, hogy a szülők közül viszonylag sokan jelentették ki, hogy gyermekük nem küzd tanulási problémákkal, holott a kérdőívek csak olyan szülőkhöz kerültek, akiknek gyermeke az osztályfőnök megítélése alapján igenis küzd ilyen gondokkal. Az alacsony intellektust is csak minimális számban vállalták fel a szülők, melynek oka feltehetően a belátás hiánya és a megbélyegzéstől való félelem lehet. A szülők megítélése szerint a legtöbb probléma a matematika az írás és az olvasás területén lép fel, míg a figyelemzavarokat meglehetősen kevesen tartják mérvadónak. Több szülő is kifejtette, hogy gyermeke érdektelen iskolai tanulmányait illetően, ám ez kizárólag a felső tagozaton, tehát a kiskamasz korban jelentkezik. Az általam „egyéb” kategóriába sorolt válaszok elenyészőek voltak, míg alsó tagozaton

többnyire a halláskárosodásból, beszédhibából adódó gondokat fejezi ki, addig felső tagozaton az idegen nyelv elsajátításának nehézségeit takarja főként.

Az iskola küldte-e szakemberhez pedagógiai vizsgálatra a gyermekét?

<i>nem</i>	<i>igen</i>	
	<i>pedagógiai szakszolgálathoz</i>	<i>tanulási képességvizsgálóhoz</i>
44 %	35 %	21 %

Kérdésem számomra, hogy a gyermekek közel felét miért nem küldték a pedagógusok szakemberhez, ám ennek kiderítése sikertelen maradt, mert értékelhető válaszokat nem kaptam az osztályfőnököktől. Azt azonban többen is elmondták, hogy vannak olyan szülők, ráadásul nem is kevesen, akik nem vitték el gyermekeiket a megadott időpontban a vizsgálatra.

Milyen problémát állapítottak meg?

<i>vezető tünet</i>	esetek száma
<i>lassú munkatempó</i>	3
<i>alacsony intellektus</i>	6
<i>Beszédhiba</i>	7
<i>írás nehézsége</i>	4
<i>olvasás nehézsége</i>	6
<i>olvasás és írás nehézsége</i>	5
<i>memória zavara</i>	2
<i>Hiperaktivitás</i>	1
<i>matematikai nehézség</i>	3
<i>iskolai képességek kevert zavara</i>	4
<i>figyelem zavara</i>	2
<i>nem állapítottak meg problémát</i>	5
<i>a vizsgálat még nem zajlott le</i>	2

A diagnosztizált esetek legnagyobb számban a beszédhibák különböző fajtáit mutatják, ám ez csak az alacsonyabb évfolyamokba járó gyermekekre vonatkozik. A válaszok alapján a legtöbb gondot az alacsony intellektus, az olvasás és írás, valamint a matematika területén lehet megfigyelni. Azon gyermekek száma, akiknél nem állapítottak

meg tanulási problémát, viszonylag magas. Ennek hátterét illetően csak feltételezésekbe tudok bocsátkozni. Elképzelhetőnek tartom, hogy mivel manapság nagyon „divatos” különböző tanulási problémákat megállapítani, néhány pedagógus túlbuzgósága, pedagógiai eszköztárának hiányossága, esetleg fogytán lévő türelme indokolta a vizsgálatot. Bár ha figyelembe vesszük a településünkön működő pedagógiai szakszolgálat szakembergárdájának foghíjasságát, be kell látnunk, hogy az általuk kiállított szakvéleményt távolról sem fogadhatjuk el „szentírásnak”.

Milyen többlettámogatásra jogosult gyermeke a szakértői vélemény alapján?

<i>többlettámogatás fajtája</i>	<i>esetek száma</i>
<i>fejlesztő foglalkozás</i>	15
<i>Beszédfejlesztés</i>	5
<i>egyéni differenciálás a tanórán</i>	4
<i>számonkérés formáját illető kedvezmény</i>	2
<i>nem jogosult</i>	4
<i>a vizsgálat még nem zajlott le</i>	2
<i>nem értékelhető válasz</i>	5
<i>nem válaszolt</i>	13

Ez a kérdés, nyitott kérdés lévén, teret engedett a szabad megfogalmazásnak, ami némiképp torzítja a valóságot, hiszen a szülők gyakran nem tudják értelmezni a szakértői véleményt, sok esetben csak homályos elképzeléseik vannak az abban foglaltakról. Némely szülő vette a fáradságot és valószínűleg szó szerint kimásolta a leírtakat, ám a válaszadók jelentős része üresen hagyta ezt a kérdést. A mintavételi eljárás után pontosítottam, konkrétan megfogalmaztam, hogy „a szakértői vélemény alapján”, mégis sokan félreértelmezték a kérdést. Ezen szülők választát soroltam a „*nem értékelhető*” kategóriába. Itt többek között a megemelt családi pótlékot, a gyermektartás díjat, az ingyen tankönyvet és étkezést tüntették fel.

Ön szerint megkapja-e gyermeke ezeket a többlettámogatásokat?

<i>igen</i>	<i>Részben</i>	<i>nem</i>	<i>nem válaszolt</i>
12	21	11	5

A mintavétel után bővítettem ki a válaszlehetőségek körét a „*részen*” kategóriával, előtte ugyanis csak az „*igen*” és a „*nem*” kapott helyet. Kiderült azonban, hogy ez igencsak indokolt, hiszen a szülők 42 %-a gondolja úgy, hogy gyermeke nem kap meg mindent, amire jogosult lenne. Ám ha figyelembe vesszük a fenti kérdések alapján levont következtetéseket, közel sem lehetünk biztosak megítélésük hitelességében.

Kire vagy kikre számíthat a gyermeke problémájával kapcsolatban?

	voksok száma
<i>Osztályfőnök</i>	77
<i>Szaktanár</i>	21
<i>Gyógypedagógus</i>	-
<i>Fejlesztőpedagógus</i>	32
<i>pedagógiai szakszolgálat</i>	12
<i>tanulási képességet vizsgáló bizottság</i>	4
<i>Intézményvezetés</i>	8
<i>Egyéb</i>	5

Ennél a kérdésnél lehetőség volt arra, hogy több választ is megjelöljenek a válaszadók. A szülők legnagyobb arányban az osztályfőnökhöz fordulnak segítségért, ami érthető is, ha figyelembe vesszük, hogy vele tartják fenn a legszorosabb kapcsolatot. A fejlesztőpedagógushoz és szaktanárokhoz is gyakran fordulnak elmondásuk alapján, ám az intézményvezetés és a különböző intézmények már jóval távolabb állnak tőlük, feltehetően a személyes kapcsolat hiánya miatt. Gyógypedagógust senki nem kérdez meg problémáját illetően, hiszen a településen nincs is ilyen végzettségű szakember, bár feltételezem, hogy a legtöbb szülő nem is tudja, hogy mi a különbség a gyógypedagógus és a fejlesztőpedagógus között. Az általam az „*egyéb*” kategóriába sorolt válaszok között a logopédust, a pszichológust, valamint a magán tanárt említették a megkérdezettek.

Az iskolai kapcsolattartási formák közül melyiket tartja Ön a hatékonyak a gyermeke szempontjából?

	voksok száma
<i>szülői értekezlet</i>	48
<i>fogadó óra</i>	55
<i>nyílt tanítási nap</i>	23
<i>rendszeres írásbeli tájékoztató</i>	40
<i>iskolai rendezvények</i>	5
<i>személyes beszélgetés</i>	66
<i>Egyéb</i>	-

Ebben az esetben is több választ jelölhettek meg a válaszadók. Természetesen a leghatékonyabbnak a szülők is a személyes konzultációkat tartják, valamint a fogadó óra is szép számban kapott voksokat csakúgy, mint a szülő értekezlet. Erre azonban árnyékot vet az osztályfőnökkel folytatott beszélgetés, melyből kiderült, hogy a szülők gyakran nem jelennek meg ezeken az időpontokon. Azt is megtudtam tőlük, hogy jelentős részük az írásbeli tájékoztatókat mindössze csak tudomásul veszi, ezt aláírásával jelzi, utána előrelépés sok esetben nem történik az adott kérdést illetően.

Elégedett-e Ön az iskolában folyó oktató-nevelő munkával?

igen	Nem	részben	nem válaszolt
43.8 %	16.7 %	30.2 %	9.4 %

Ebben a kérdésben a válaszadóknak csak az „igen” és a „nem” lehetőség közül kellett választani, ám döntésük indoklását saját szavaikkal fejthették ki, bár sokan nem éltek ezzel a lehetőséggel. A „részben” kategóriába azok a válaszok kerültek, akik pozitívumokat és negatívumokat egyaránt megfogalmaztak csakúgy, mint a következő kérdés esetében. Azok a szülők, akik elégedettek az iskolai munkával, elsősorban a gyermek látható fejlődésére, az egyéni sajátosságok figyelembe vételére, a kapcsolattartás gyakoriságára és minőségére, valamint a pedagógusok megfelelő szakmai felkészültségére alapozták döntésüket. Többen is kifejtették, hogy a pedagógusok igyekeznek mindent megtenni a problémák megoldása érdekében, kitartóan mindig új módszerekkel, eszközökkel próbálkoznak, képezik magukat. Arra vonatkozó információm nincs, hogy erről mi alapján foglalnak állást, ám az osztályfőnököktől

kapott adatok alapján ez messze áll az igazságtól, hiszen a pedagógusok 69.7 %-a sosem vett még részt tanulási problémával, integrációval kapcsolatos továbbképzésnek és közel két harmaduk nem is tervezi, hogy szakmai tudását bővítse ezen a téren. A 7. és 8. évfolyamos tanulók szülei közül néhányan megemlítették azt is, hogy úgy érzik, gyermekük megkapja a megfelelő felkészítést és a kellő megsegítést ahhoz, hogy elsajátítsa a továbbtanuláshoz szükséges tudásanyagot.

Az elégedetlen szülők többnyire azt kifogásolják, hogy gyermekük nem kapja meg a kellő a segítséget tanulási problémáját illetően, hiányolják az egyéni sajátosságok figyelembe vételét és az egyénre szabott értékelést, nem tartják elegendőnek a korrepetálás és a fejlesztő foglalkozás számát és hatékonyságát, ám ezért többnyire nem a pedagógust hibáztatják. A problémák gyökere szerintük az idő hiánya, melynek okai a nagy létszámú osztályokban és a magas követelményszintben keresendő.

Az Ön véleménye szerint gyermeke szívesen jár-e iskolába, jól érzi-e ott magát?

<i>igen</i>	<i>Nem</i>	<i>részben</i>	<i>nem válaszolt</i>
34.4 %	19.8 %	36.5 %	9.4 %

Azok a tanulók, aki a szülők megítélése szerint kifejezetten szeretnek iskolába járni, főként az alsó tagozatosok közül kerültek ki. A legtöbb válaszadó azt fogalmazta meg, hogy a gyereke szereti tanárait, és jól kijön társaival. Többen is kiemelték, hogy színesek a tanórán kívüli programok, a tanulók jól érzik magukat az iskolai rendezvényeken, szakkörökön. A pozitívumok között helyet kapott az is, hogy gyermeke tanulási problémája ellenére is sikerélményhez jut, ám ezt meglehetősen kevesen említették. Az iskolával szemben tanúsított ellenérzéseknek a szülők szerint a sok kudarcélmény, a leterheltség és a nem megfelelő közösség a legfőbb oka, ám néhány szülő azt is kifejtette, hogy gyermeke nem eléggé motivált, nem érdekli a tanulás.

A hipotézis harmadik pontjában feltételeztem, hogy a szülők elfogadják a meglévő lehetőségeket, többnyire elégedettek az iskolájukkal. A kérdőívek feldolgozása igazolta ezt az állítást. Az elégedettség vonatkozik az iskolákban folyó oktató-nevelő munkára és a tanulók közérzetére egyaránt. A tanulási problémákkal küzdő tanulók nagy számban hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetűek. Az ő szülei nem érzékelik igazán a tanulási problémákat, ha érzékelik, nem tudják a gyermeküket megfelelően segíteni. Nincsenek kellő információik arról, milyen segítségre számíthatnak a pedagógusokon kívül. Így érthető, hogy elégedettek a meglévő helyzettel.

Kérdőív a tanulóknak

Összesen 94 tanulótól kaptam vissza kitöltött kérdőívet, 56 fiútól és 38 lánytól. Az alsóbb évfolyamokon az osztályfőnök segítségével értelmezték a kérdéseket, majd mindenki saját véleményét fogalmazta meg, melyet az első osztályosok esetében a pedagógus írt le. Ezzel szemben a felsőbb évfolyamokon önállóan töltötték ki a gyermekek a kérdőívet.

Szívesen barátkozol, vagy inkább visszahúzódó vagy?

<i>szívesen barátkozik</i>		<i>visszahúzódó</i>	
<i>fiú</i>	<i>lány</i>	<i>fiú</i>	<i>lány</i>
80.4 %	84.2 %	19.6 %	15.8 %

A válaszok alapján elmondható, hogy a legtöbb gyerek nyitott társai felé, kevesen vannak, akiknek nehezebb esik társas kapcsolatok kialakítása. Megállapíthatjuk azt is, hogy nincs szignifikáns különbség a két nem között ebben a tekintetben csakúgy, mint a következő kérdés esetében sem.

Vannak-e barátaid?

<i>Vannak</i>		<i>nincsenek</i>	
<i>fiú</i>	<i>lány</i>	<i>fiú</i>	<i>lány</i>
96.4 %	92.1 %	3.6 %	7.9 %

Jól érzed-e magad az osztályodban?

A tanulók 85.1 %-a igennek válaszolt erre a kérdésre, mindössze 3.2 %-a választotta a „nem” lehetőséget, 11.7 %-uk pedig egyaránt fogalmazott meg pozitívumokat és negatívumokat is.

<i>Igen, mert</i>	<i>voksok száma</i>
<i>itt vannak a barátaim, a játszótársaim</i>	71
<i>problémámat meg tudom beszélni valamelyik osztálytársammal</i>	27
<i>jó a hangulat az osztályban</i>	42
<i>segítenek a tanulásban, valakire mindig számíthatok</i>	37
<i>az osztályfőnök figyel rám is</i>	62
<i>Egyéb</i>	4

A tanulók legnagyobb része a társas kapcsolatokat tartja a legfontosabbnak, hiszen a barátok, játszótársak jelenléte, valamint az osztályközösség légköre kiemelkedően sok szavazatot kapott. Kiderült az is a válaszok alapján, hogy a közösségi kapcsolatokon kívül a személyes odafigyelést és a segítségnyújtást is igénylik. Az „egyéb” lehetőséget választók a szép környezetet, a pedagógusok személyét, valamint az izgalmas tananyagrészeket emelték ki a gyermekek.

<i>Nem, mert</i>	<i>voksok száma</i>
<i>nincsenek barátaim, játszótársaim</i>	2
<i>nem tudok kivel beszélgetni</i>	1
<i>nem igazán segítenek, ha problémám van</i>	4
<i>kigúnyolnak, ha valami nem sikerül</i>	12
<i>tanáraim nem megértőek</i>	2
<i>sok kudarc ér</i>	16
<i>Egyéb</i>	-

A válaszok alapján kiderült, hogy a rengeteg kudarcélmény és a társak gúnyolódásai okozzák a legtöbb problémát a gyermeknek, ellenben a baráti kapcsolatokról és a pedagógusokról kevesen fogalmaztak meg negatívumokat.

Ha tanulási problémád van, kitől szoktál segítséget kérni, mert tudod, hogy segít?

	<i>voksok száma</i>
<i>Osztálytárs</i>	42
<i>Osztályfőnök</i>	65
<i>napközis nevelő</i>	29
<i>Szaktanár</i>	11
<i>gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus</i>	7
<i>Magántanár</i>	6
<i>Egyéb</i>	19

A legtöbben tanulási problémáik megoldása érdekében először osztályfőnökükhöz fordulnak, ami nem is meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy vele tartják fenn a

legsorosabb kapcsolatot tanáraik közül. A napközis nevelők is kiemelt helyet foglalnak el segítségnyújtás szempontjából, bár hozzájuk inkább az alsó tagozatosok fordulnak, hiszen a felsősök közül sokan már nem veszik igénybe a napközis foglalkozást. Az osztálytársaktól is gyakran kérnek segítséget a gyerekek, míg gyógypedagógust, fejlesztőpedagógust ritkán keresnek fel gondjaikkal. Ez azzal magyarázható, hogy sokuk nem is találkozik ilyen szakemberekkel tanulmányai során. A válaszokból kitűnik, hogy magántanárhoz nagyon kevés gyermek jár, aminek hátterében a súlyos anyagi vonzatot sejttem. Az „egyéb” lehetőséget választók közül a szülőkhöz, testvérekhez fordulnak a legtöbben, ám volt, aki a logopédust és a nevelőotthonban dolgozó nevelőtanárt emelte ki. Szembetűnő számomra, hogy szüleikhez meglehetősen kevesen fordulnak segítségért a tanulók, inkább választják tanáraikat és társaikat.

Szereted az iskoládat?

<i>Igen</i>	<i>nem</i>	<i>részben</i>
85.1 %	5.3 %	9.6 %

Ennél a kérdésnél a tanulók saját szavaikkal fogalmazták meg válaszaikat. A „részben” kategóriába azokat a válaszokat soroltam, akik pozitívumokat és negatívumokat egyaránt megfogalmaztak. Az iskola mellett szóló érvek között természetesen itt is a baráti kapcsolatok, az osztályközösség, valamint a színes iskolai rendezvények, szakkörök szerepeltek. Főként az alsósok fogalmazták meg, hogy fontos számukra, hogy érdekes, új dolgokkal ismerkednek meg a tanulás során és ehhez segítséget is kapnak tanáraiktól. A tanárok iránt érzett szeretetet is sokan kiemelték, bár ők leginkább az 1-3. évfolyamosok közül kerültek ki.

A negatívumok között a társas kapcsolatok nem megfelelő működését, a rosszabb teljesítmény következtében rájuk zúduló gúnyolódásokat, valamint a sikerélmény hiányát emelték ki a legtöbben. Emellett többen panaszkodtak a magas követelményszintre és a kevés segítségre is. A pedagógusok személyiségéről viszont szinte senki nem fogalmazott meg ellenérzéseket, úgy tűnik, ha az iskola intézményét nem is, de tanáraikat többnyire szeretik a tanulók.

Hajdúnánáson a gyerekek abban az iskolában tanulhatnak, amelyikben szeretnének. A választás lehetősége nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók jól érezzék magukat az intézményben. A jó közösség, a megértő, segítő pedagógus a záloga a jó közérzetnek, bizonyítva azt a feltételezést, hogy a tanulók jól érzik magukat az iskolájukban.

Összegzés

Az integráció mára igazi „divatszó” lett a pedagógiában. Kutatásom során nyilvánvalóvá vált számomra, hogy a pedagógusok ismerik a fogalmat, tisztában vannak a jelentésével, de még nem fogadták el maradéktalanul. Azt gondolom, hogy ennek függvényében a teljes integráció, az inklúzió teljes körűvé válásához még sok időnek kell eltelnie, hogy ne csak elméletben, hanem a gyakorlatban is működjön az együttnevelés, hiszen vizsgálataimból kiderült, hogy ennek településünkön sem a személyi, sem a tárgyi feltételei nem adóttak. Ám ennek ellenére a szülők elfogadják a jelenlegi helyzetet, többnyire elégedettek az iskolában folyó oktató-nevelő munkával. Az érintett tanulók körében végzett vizsgálatok rámutattak arra is, hogy ezen gyermekek legnagyobb része szereti az iskolát nehézségei ellenére is, jól beilleszkedett társai közé. A szakirodalom elemzése során kiderült, hogy a szakemberek egyetértenek abban, hogy az integratív pedagógia, a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése, oktatása a többségi oktatási intézményekben csak akkor vezethet sikerre, ha a módszerek és az óratervezési formák a szemléletmóddal együtt változnak. Ennek egyik megvalósítási formájaként a kéttanáros modellt látnám célravezetőnek, melyben az egyéni differenciálásra alapozott tudásközvetítés mellett a szociális kompetenciák tudatosabb fejlesztésére is lehetőség van. Ez a modell elsősorban a sajátos nevelési igényű gyermekek megsegítésére irányul, de a közös munkával mindkét szakember hozzájárul a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és a különböző okok miatt lemaradó tanulók megsegítéséhez is, miközben a többségi pedagógusok minőségbeli tudása is megújul. A sajátos nevelési igényű gyermekek jövője azon múlik, hogy milyen a szakmák közötti együttműködés, a közös gondolkodás hogyan tud megvalósulni a mindennapokban.

Majd ha felnő egy olyan nemzedék, ahol magától értetendő dolog a tolerancia, a máság elfogadása és segítése, ahol a fogyatékkal élő nem csak megtűrt, hanem hasznos tagja a társadalomnak, akkor elmondhatjuk, Vörösmarty szavaival élve, hogy „Ez jó mulatság, férfimunka volt!”.

Melléklet

KÉRDŐÍV AZ OSZTÁLYFŐNÖKÖKNEK

Az intézmény neve:

Osztály: _____

Az osztály létszáma: _____

1. Szerepel-e az intézmény alapító okiratában az integráció?

igen nem nem tudom

2. Milyen sajátosságú tanulók integrációját vállalta fel az iskola?

SNI a, és ezen belül _____

SNI b, és ezen belül _____

3. Van-e az osztályban tanulási nehézséggel küzdő, nem SNI-s tanuló?

igen, van nincs

4. Ha van ilyen tanuló, akkor kérem, töltsse ki a táblázatot!

Kérem azt is jelezze, hogy a tanuló hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű-e!

A gyermekre jellemző tanulási probléma

5. A tanulási problémákkal küzdő tanulók közül hányat küldött szakemberhez problémája kivizsgálása érdekében? _____

6. Kinek a segítségére számíthat, illetve kinek a segítségét veszi igénybe annak érdekében, hogy hatékonyabban tudja segíteni a tanulási problémákkal küzdők iskolai előmenetelét? /Több választ is jelölhet!/
gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, gyógypedagógiai asszisztens, pedagógiai szakszolgálat, tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, szülők, szakmai munkaközösség, intézményvezetés, csak magamra számíthatok,
egyéb: _____

7. Részesülnek-e a gyerekek egyéni megsegítésben?

igen nem

8. Milyen formában valósul meg az egyéni megsegítés? /Több foglalkozási formát is jelölhet!/
Tanítási órán – egyéni differenciálással
Tanítási órán – gyógypedagógus jelenlétével
Egyéni foglalkozáson / Kiscsoportos foglalkozáson
Pedagógiai szakszolgálatban
Egyéb: _____

9. Van-e az iskolában olyan helyiség, ami nem tantermi körülményeket ad az egyéni fejlesztéshez?

igen, van nincs

10. Vett-e részt olyan tanfolyamon, képzésen, melynek témája az integráció, a sajátos nevelési igény kérdése?

igen nem

Ha igen, vette-e hasznát az ott szerzett ismereteinek?

Igen, mert _____

Nem, mert _____

11. Tervezi-e, hogy részt vegyen ilyen jellegű továbbképzésen?

igen

nem

12. Mi a véleménye az integrált oktatásról?

KÉRDŐÍV A SZÜLŐKNEK

/Tanulási nehézséggel küzdő tanulók szülei részére/

1. **Gyermeke hányadik osztályba jár? _____**
2. **Választották az intézményt, vagy körzetileg ebbe tartoztak?**

/ A megfelelő szó aláhúzendó/

3. **Ismételt-e a gyermeke tanévet?**

igen nem

Ha igen, mi volt ennek az oka?

4. **Milyen tanulási nehézséggel küzd a gyermeke?**

5. **Az iskola küldte-e szakemberhez pedagógiai vizsgálatra a gyermekét?**

/ A megfelelő válasz aláhúzendó/

- Pedagógiai szakszolgálathoz
- Tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottsághoz
- Nem küldte

6. **Ha voltak, milyen problémát állapítottak meg?**

7. **Milyen többlettámogatásra jogosult a gyermeke a szakértői vélemény alapján?**

8. Ön szerint megkapja-e gyermeke ezeket a többlettámogatásokat?

igen nem

9. Kire vagy kikre számíthat a gyermeke problémájával kapcsolatban?

/ A megfelelőt kell aláhúzni, több válasz is lehetséges! /

osztályfőnök, szaktanár: _____, gyógypedagógus, fejlesztő
pedagógus, pedagógiai szakszolgálat, tanulási képességet vizsgáló szakértői
bizottság, intézményvezetés,

egyéb: _____

**10. Az iskolai kapcsolattartási formák közül melyiket tartja Ön
hatékonyak a gyermeke szempontjából?**

/A megfelelőt kell aláhúzni, több válasz is lehetséges! /

szülői értekezlet, fogadó óra, nyílt tanítási nap, rendszeres írásbeli
tájékoztató, rendezvények, személyes beszélgetés,

egyéb: _____

11. Elégedett-e Ön az iskolában folyó oktató-nevelő munkával?

Igen, mert _____

Nem, mert _____

**12. Az Ön véleménye szerint gyermeke szívesen jár-e iskolába, jól érzi-e ott
magát?**

Igen, mert _____

Nem, mert _____

KÉRDŐÍV A TANULÓKNAK

/ Tanulási nehézséggel küzdő tanulók részére/

1. Hányadik osztályba jársz? _____

2. Nemed? fiú - lány

/ A megfelelő szót húzd alá!/

3. Szívesen barátkozol vagy inkább visszahúzódó vagy?

/ A megfelelő szót húzd alá!/

4. Vannak-e barátaid? /A megfelelő szót húzd alá!/

igen, vannak

nincsenek

5. Jól érzed-e magad az osztályodban? / a megfelelő szót húzd alá, több választ is megjelölhetsz!/
vlaszt is megjelölhetsz!/

Igen, mert:

- itt vannak a barátaim, a játszótársaim
- problémámat meg tudom beszélni valamelyik osztálytársammal
- jó a hangulat az osztályban
- segítenek a tanulásban, valakire mindig számíthatok
- az osztályfőnök figyel rám is
- egyéb: _____

Nem, mert:

- nincsenek barátaim
- nem tudok kivel beszélgetni
- nem igazán segítenek, ha problémám van
- kigúnyolnak, ha valami nem sikerül
- a tanáraink nem megértőek
- sok kudarc ér
- egyéb: _____

6. Ha tanulási problémád van, kitől szoktál segítséget kérni, mert tudod, hogy segít?

osztálytársad, osztályfőnököd, napközis nevelőd, szaktanárod:
_____, gyógypedagógus vagy fejlesztőpedagógus,
magántanár, egyéb: _____

7. Szereted az iskoládat?

Igen, mert _____

Nem, mert _____

Bibliográfia

Englbrecht, Arthur - Weigert, Hans: Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? avagy Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály
Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1999.

Gereben Ferencné: Diagnosztika és gyógypedagógia. In: Gordosné Szabó A. (szerk.): Gyógyító pedagógia (Nevelés és terápia) Medicina Budapest 2004.

Gerebenné Várbíró Katalin: A tanulási zavar jelenségkörének gyógypedagógiai pszichológiai elemzése In: Szászeczky Péter (szerk.): Önmagába véve senki sem
Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományai köréből
Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1996.

Dr. Gordosné Szabó Anna: Bevezető általános gyógypedagógiai alapismeretek
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.

Gordosné Szabó Anna: Gyógypedagógia
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.

Dr. Gordosné Szabó Anna: Gyógypedagógia-történet I.
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2002.

Dr. Gordosné Szabó Anna: Gyógypedagógia-történet II.
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.

Gyarmathy Éva: Bukfenc Tanulási zavarok felismerése, megelőzése és terápia az óvodában és az iskolában
Kézirat, Budapest, 1997.

Gyarmathy Éva – Telegdi Ágnes: Ceruzafogó. Segédanyag a tanulási zavarok azonosításához és megelőzéséhez

MTA Pszichológiai Intézete, Budapest, 1995.

Horváth György: A kérdőíves módszer
Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2004.

Hoffmann Judit: Gyógypedagógia szöveggyűjtemény
Pécs, Comenius Kft., 2006.

Illyés Sándor szerk.: Gyógypedagógiai alapismeretek
Budapest, 2000.

Kézikönyv a sajátos nevelési igényről és az integrációról
Nyírségi Nyomda Üzeme, Nyíregyháza, 2006.

Kulcsár Mihályné: A tanulás öröm is lehet
Bicske, 2005., Magánkiadás

Dr. Magyarné Sztankovics Ilona: Neveléstörténet
Comenius Bt., Pécs, 1999.

Majoros Pál: A kutatómódszertan alapjai
Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Rt., Budapest, 2000.

Mesterházi Zsuzsa: A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése
ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai kara, Budapest, 1998.

Nádasi Mária: A kikérdezés In: Falus Iván (szerk.) Bevezetés a pedagógiai kutatás
módszereibe, Budapest, Karaban Kiadó

Dr. Pálhegyi Ferenc (szerk.): A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái
Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.

Dr. Papp Gabriella: Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában
Budapest, 2004.

Perkó Magdolna – Tóth Tímea: Neveléstudományi alapismeretek
Képzőművészeti Kiadó, Budapest, 2006.

Pinczésné Palásti Ildikó: Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok
Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2003.

Selikowitz, Mark: Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek
Medicina Kh.Rt., Budapest, 1999.

Dr. Torda Ágnes szerk.: Pszichodiagnosztika I.
Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.

Tóth György (szerk.): Oligofrénia-történet
Tankönyvkiadó, Budapest, 1983.

Tölgyszéky Papp Gyuláné szerk.: A tanulási nehézségek kezelése
Logopédiai Kiadó, Budapest, 2002.

Valett, E Robert: A tanulási zavarok terápiája
Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1996.

Dr. Zsoldos Márta szerk.: (Gyógy) pedagógiai diagnosztika és tanácsadás
Oktatási Minisztérium, Budapest, 2006.

Dr. Zsoldos Márta- Sarkady Kamilla: Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar
lehetőségének vizsgálatára: MSSST
Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1999.

http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_modosito_lxxxvii_070823.pdf

JELENTKEZÉS ZÁRÓVIZSGÁRA

Hallgató neve:

EHA kódja:**ELTE**

Tagozata: nappali esti levelező

Szak/szakpár/szakirány:

Szakedolgozat témavezetője:

A szakedolgozat leadási határideje: **2010. március 1.**

Helye: Tanulmányi Osztály

A záróvizsgán az a hallgató vehet részt, aki

- a./ a végbizonyítványt (abszolutóriumot) megszerezte;
- c./ tandíjjal költségtérítéssel, kártérítéssel, egyéb díjakkal és térítésekkel nem tartozik, az Egyetem leltári tárgyait leadta, (pl. könyv, fénymásoló kártya)
- c./ szakedolgozatát határidőre benyújtotta, azt sikeresen megvédte.

A fentebb leírtak tudomásul vételével **jelentkezem a 2010. június 14-25. közötti záróvizsgára.**

Az oklevél kiadásának feltételül előírt nyelvvizsgálattal:

- rendelkezem
- nem rendelkezem
- az Ftv. alapján életkor miatt fel vagyok mentve a nyelvvizsga-követelmény teljesítése alól

Az előírt nyelvvizsga-követelmény:

- főiskolai szinten: alapfokú C típusú
- Egyetemi szinten: alapfokú C típusú vagy lektorátusi és középfokú C típusú
- BA szinten: középfokú C típusú

(a megfelelő részeket kérjük aláhúzni)

Az alábbi nyelvvizsgákkal rendelkezem:

-nyelvszint/foktípus
-nyelvszint/foktípus
-nyelvszint/foktípus

Budapest, 2010 hó nap

.....
olvasható aláírás