

Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről

Az integrált nevelés nem az iskola belügye. Ugyanakkor tudjuk, hogy az integráció egyik fő akadálya az iskolai-pedagógiai kultúrában, a nevelői attitűdben rejlik. A vizsgálat segít ráirányítani a figyelmet a nevelőtestületek fogadókészségére a sajátos nevelési szükségletű tanulók integrált nevelésével kapcsolatban. A kérdőíves vizsgálat megpróbálja felszínre hozni, hogy mely részterületen lenne szükség változtatásra, szemléletváltásra. A részterületeket a faktoranalízis módszerével is megközelítettük.

„Az integráció nem lehet a tolerancia nagyvonalú gesztusa, hogy mi épek eltűrjük magunk között a sérülteket és hagyjuk, hogy velünk élhessenek, hanem annak az elfogadása, hogy mindannyian egyenlőek vagyunk, de nem egyfőrmák.” (Kézénfogva – Együtt Konferencia, Óvodapedagógiai Napok)

A sajátos nevelési igényű gyermekek szegregált vagy integrált nevelése-oktatása koronként és országonként változik. Napjainkban azonban különféle okok együttes megjelenése most az együttnevelés, az integráció irányába hat.

Az oktatási rendszer, az iskolák minősége, szocializációs tevékenysége nagyban meghatározza a következő generáció értékrendjét, valamint jelentősen befolyásolja a társadalmi folyamatokat – például a különböző társadalmi csoportok esélyét a boldogulásra, mobilitásukat. Tudjuk, hogy az iskolai szelekció annál megbízhatóbb, minél korábbi. (Csapó, 2002) Az iskolai szelekció pedig előre vetíti a társadalmi szelekciót. Így korán szembesülhetünk a „demokrácia deficittel”. (Ferge, 2004) Ebből következik, hogy az esélyteremtés legalapvetőbb eleme az oktatás. Igen fontos tehát, milyen az iskola, milyen a közoktatás rendszere, és milyen szemlélet határozza meg működését.

Az iskolarendszer átalakulóban van, hiszen ma már kevésbé lehet a hagyományos szerepekkel, elavult tanulásszervezési módokkal, az életben való boldogulást nem segítő, megkövetelt tudástartalommal a diákokat megfelelően felkészíteni a sikeres felnőtt évekre.

Az integrált nevelésről (1)

Az együttnevelés, az egyéni különbségekre figyelő differenciáló nevelés megvalósítása komplex oktatáspolitikai, szervezeti változásokat igényel. (Halász, 2004) Az integráció, inklúzió nem pusztán szakmai, pedagógiai kérdés, hanem társadalompolitikai cél is. Pedagógiai szempontból Réthyné (2002) szerint az integráció teljes megvalósulása, legmagasabb foka az inklúzió. Az integrált neveléssel mint eszközzel érhető el a legfontosabb cél, a társadalmi integráció. Az integráció egy folyamat, melyben a sajátos nevelési igényű és ép gyermekek együtt vesznek részt az óvodai nevelésben, iskolai nevelés-oktatásban. Az integrált nevelés ennek a folyamatnak a megvalósítása. Ez az új szemlélet azoknak a gyermekeknek is lehetőséget nyújt, akik nem sérülésük, fogyatékságuk okán sajátos nevelési igényűek, hanem társadalmi, illetve szociális helyzetüknél, hátrányuknál fogva marginalizálódtak, így ők is igénylik a speciális segítséget.

Az integrált nevelés területe néhány éve fokozott figyelmet kap, folyamatosan készülnek vizsgálatok, jelennek meg az ezzel kapcsolatos publikációk. A téma aktuális, és az eddigi szemérmességgel szemben ma már nyíltan, tényekre támaszkodva próbálkozik a társadalom e több százezer ember életét meghatározó, befolyásoló dologról párbeszédet folytatni. Mindenki értékrendjének megfelelően közelíti ezt a területet, az álláspontok különbözőek. Az integráció értelmezése elmozdulni látszik egy korábbi, külső formai jegyekre épülő fogalomhasználatától egy belső értelmezés felé, amelyben a valódi, a társas kapcsolatokban és interakciókban megvalósuló integrációt hangsúlyozzuk. (Artiles, 2003)

E dolgozatnak nem témája részletesen kibontani a terminológia különbségeit, de megemlítjük, hogy az elmúlt évtizedekben az „átlagostól”, az épektől eltérő fejlődésű gyermekek elnevezése többször is változott. Az egészségügyi diagnózis alapján történő kategorizálást – melynek e területen az oligofrénia volt az alapfogalma – felváltotta a pedagógiai szemléletű felosztás. Ezeket a pedagógiai, gyógypedagógiai kategóriákat azonban attól függően, hogy kiket soroltak a csoportba tartozónak, újraértelmezték, bővítették – s ismét módosították. Így bizonyos szakkifejezések időnként még szakmán belül sem honosodtak meg, és már más, újabb név került használatba – többnyire új jelentéstartalommal. (Illyés, 2000)

Ha az integrált és a szegregált intézmények alternatívaként jelennek meg, és a döntés, hogy milyen intézményben történjen a gyermek elhelyezése, az egyéni szükségletekhez igazodik, akkor a megújult oktatási rendszer – reálisan számolva a körülményekkel – sokkal több lehetőséget képes nyújtani a felnövekvő nemzedéknek, és nem csak a sajátos nevelési igényű tanulóknak.

Jelenleg a hatályos törvények sem egységesek e tekintetben. Például a többször módosított 1993. évi LXXIX. Közkutatási Törvény 2003-ban megjelent módosítása által nevesített sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók a költségvetési törvényben még mint fogyatékosok szerepelnek. A szakértői bizottságok által kiadott szakvéleményeken pedig BNO-10 kóddal ugyan, de a megfelelő orvosi diagnózisok elnevezése olvasható. A szakmaspecifikus fogalmak, a gyógypedagógiai szakkifejezések körében tehát tapasztalható némi bizonytalanság. (Horváth, 1999)

A szegregált, a különnevelést főlvállaló intézmények a kialakulásukkor – az oktatás tömegessé válásakor, a 19. században – igen

humánus megfontolásból jöttek létre. Azoknak a különféle fogyatékkal élő gyermekeknek a nevelését, oktatását vállalták, akiket súlyos állapotuk miatt az akkori iskolák nem fogadtak be. Akkor tehát igen haladó, emberbaráti gondolat volt a külön iskoláztatás. Az elkülönítés elve egészen a 20. század közepéig meghatározó volt.

Az elkülönítő neveléssel szemben az 1950-es évektől a nemzetközi gyakorlatban megjelent a sérült és ép gyermekek, tanulók együttes nevelésének irányzata. Újra kellett tehát gondolnunk a fogyatékos ember hagyományos képét, a diagnózisok használhatóságát, az oktatás milyenségének, hatékonyságának kérdését. A fogyatékos fogalma relatív. „Az utóbbi évek példái is már azt szemléltetik, hogy valamelyest elmosódnak, illetve átjárhatóvá válnak a határok a klasszikus fogyatékoságok és a „normalitás” sávja között”. (Szabó, 2004. 25)

Jelenleg az integráció megvalósulásának foka szerint háromféle csoportról beszélhetünk. Van, ahol kizárólagos mód az integrált nevelés – ilyen például Olaszország, Svédország. A következő, ahol párhuzamosan működik a két rendszer, a szegregált és integrált nevelés – az integrált nevelés túlsúlyával. (Halász, 2004; Vargáné, 2005) Többek között ez jellemző Nagy Britanniára, Franciaországra. Végül, ahol az integrált nevelés csak kísérleti stádiumban van – ilyen például Németország, Svájc.

Sok szakember véleménye szerint egyik forma sem jó kizárólagosan, hiszen mindig van olyan gyermek, akinek más keretek felelnek meg jobban, mint a többségnek. (Csányi, 1990; Salné, 2001; Illyés, 2001) Ha az integrált és a szegregált intézmények alternatívaként jelennek meg, és a döntés, hogy milyen intézményben történjen a gyermek elhelyezése, az egyéni szükségletekhez igazodik, akkor a megújult oktatási rendszer – reálisan számolva a körülményekkel – sokkal több lehetőséget képes nyújtani a felnövekvő nemzedéknek, és nem csak a sajátos nevelési igényű tanulóknak.

A sikeres integráló nevelésben objektív és szubjektív feltételek egyaránt szerepet játszanak. Ezek személyi, tárgyi és szakmai feltételeket fednek. Az objektív feltételek között szerepel a támogató törvényi és pénzügyi háttér, a speciális eszközök, taneszközök megléte, a megfelelő osztálylétszám, a segítő szolgáltatások és személyek biztosítása, de ide sorolhatjuk a korrekt diagnózist, a pedagógusképzésben megjelenő speciális ismereteket és a megfelelő iskolai követelményeket, értékelési rendszert is. Az integráció „puha” tényezői a gyógypedagógus és a többségi pedagógus kapcsolata, az osztálytársak viszonyulása, a család pozitív és támogató hozzáállás. (Csányi, 1993)

Ma már több, igen változatos módon megvalósuló integrációs modellintézményt ismerünk. Van, ahol a kéttanáros óravezetéssel, van, ahol a kooperatív technikák magas szintű működtetésével, máshol kisebb létszámú osztályokkal tartják megvalósíthatónak az integrációt. Vannak azonban közös elemek mindegyik sikeres integrációt működtető intézményben. Ilyen fontos közös tényező a befogadó pedagógus személyiségének alkalmassága, és az intézménynek mint szervezetnek a milyensége. Az integrált nevelésnek mint újfajta tudásnak a jelenléte, illetve igénye a tantestületben különböző azonosulási szinten jelenik meg. (Horváthné, 2001a)

Ha a szülői akarat és az iskola befogadó szándéka megvan, megfelelő finanszírozással – melyet a törvény szintén biztosít – a többi megteremthető. Az előző elemek – a szándék, és befogadó szemlélet – nélkül azonban a törvényi és anyagi tényezők megléte nem elegendő a sikeres integrációhoz. Ezek lehetőséget biztosítanak ugyan, de a lehetőséggel élni csak akkor lehet, ha a szubjektív, a humán tényező – jelen esetben a pedagógus – rendelkezik a szükséges kompetenciákkal, és személyisége alkalmas a feladatra. (Horváthné, 2001b)

A vizsgálat

Előzmények, célok, hipotézisek

2004 tavaszán egy budapesti speciális általános iskola vezetőségének kérésére három többségi általános iskola nevelőtestületének viszonyulását vizsgáltam az integrációval kapcsolatban. A speciális általános iskola a többségi általános iskolák közül az egyikkel már évek óta kapcsolatban van, ők biztosítják a gyógypedagógusokat a többségi általános iskolában integráltan tanuló, tanulásban akadályozott gyermekek számára. A másik két vizsgált általános iskolát szeretnék volna bevonni az integrációs programjukba, ezért voltak kíváncsiak a pedagógusok beállítódására e területen.

Ezzel nagyjából egy időben három Nógrád megyei integráló általános iskolában a minőségirányítási program elemeként szerettek volna – a későbbiekben is összehasonlítható – adatokat kapni a már folyó, integráló tevékenységükről, az ebben résztvevő pedagógusok viszonyulásáról.

Az elemzés az intézmények számára készült. E dolgozatban azonban az elsődleges elemzési szempontokon túl – mely az iskoláknak készült – összesített és összetett mutatókat is képeztünk, amelyek általánosabb elemzési szempontok érvényesítését tették lehetővé. A különböző tényezők különbözőségének, szignifikáns voltának feltárására varianciaanalízist végeztünk, rejtett változó keresésére pedig faktoranalízist alkalmaztunk.

Mivel a minta nem reprezentatív, a megállapítások természetesen csak korlátozottan, a hat intézmény vonatkozásában érvényesek. Ugyanakkor felhívhatják a figyelmet létező tendenciákra, melyek esetleg további vizsgálatokat igényelnek.

A vizsgálat célja:

– a nevelőtestület együttneveléssel kapcsolatos beállítódásának feltárása, megismerése, értékek tudatosítása, tájékozódás;

– a kérdőív fejlesztésének egyik állomása.

A kérdéseket az alábbi hipotézisek köré rendeztem:

– Az integráló és nem integráló pedagógusok és iskolák válaszai különbözőek lesznek.

– A pedagógusok viszonyulását az integrált neveléshez több tényező befolyásolhatja – végzettség, speciális ismeretek, tapasztalatok sajátos nevelési igényű gyermek nevelésében.

– A vidéki iskolák befogadóbbak. Vidéken a speciális szolgáltatások hiánya és az ismerős szülők kérése miatt a pedagógusokra nehezedő nyomás e tekintetben nagyobb.

– A pedagógusok az integrációval kapcsolatban leginkább a szakmai kompetencia, a tájékozottság és az együttműködés területén bizonytalanok.

Az integrált nevelés, oktatás a többségi iskoláknak nagy kihívás. Nem minden esetben készültek föl a pedagógusok erre a feladatra.

A vizsgálat módszere, a mérőeszköz bemutatása

A pedagógusok viszonyulását a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelésével kapcsolatban kérdőíves technikával, attitűdvizsgálattal kívántuk megismerni.

Az alkalmazott eszköz saját készítésű kérdőív, melynek módszere attitűdskála. A kérdőív első részében hat besoroló adatra, háttérváltozóra kérdeztünk rá, a végén pedig módot adtunk arra, hogy a pedagógusok észrevételeket tehessenek. A kérdőív zárt kérdéseket, illetve megállapításokat tartalmaz. (Horváth, 2004) Kérdés, hogy a pedagógus a megfogalmazott állításokkal milyen mértékben ért egyet. Az egyetértés mértékét az ötfokú Likert-típusú skálán mindenki jelzi. A 27 zárt kérdés között öt negatív megfogalmazásban szerepel a torzítás csökkentése érdekében. Az öt megállapítás a 4, 10, 13, 18, 22-es számú. Ezeket már a kódolás során megfordítottuk, és az adatrögzítéskor a számítógépbe a korrigált értékével vittük be. Ez annak érdekében történt, hogy a kérdőív átlaga azt tükrözze, amire megalkottuk.

A saját készítésű kérdőívet kipróbáltuk, majd megtörtént a bemérése egy többségi általános iskolában. Az adatok alapján megnéztük a kérdőív reliabilitását. A Cronbach-alpha értéke 0,81 volt, ez jónak mondható. Így tehát változtatást egyelőre nem hajtottunk végre a kérdőíven.

A kérdőíves módszer korlátait igyekeztünk a válaszadás önkéntes és anonim voltával csökkenteni. Az eredményeket kellő óvatossággal kell kezelni, mivel a kérdőíves módszer érzékenyebb a torzításra, valamint a minta kisszámú.

A pedagógusok pozitív vagy negatív viszonyulását az együttneveléssel kapcsolatban a következő dimenziókkal közelítettük meg: (1) szolidaritás, (2) együttműködés, (3) szakmai kompetencia, tájékozottság, (4) elfogadás, előítélet-mentesség, (5) szakmai nyitottság, megújulásra való készség.

Ez a kérdőív – szándékunk szerint – nem csupán általában vizsgálja a pedagógusok attitűdjét, hanem mint szervezetet közelíti meg az iskolát, és a teljes nevelőtestület véleményére kíváncsi. Tükröt tart, hogy a szembesülés után segítse a döntést, merre és hogyan tovább.

Az adatok feldolgozása SPSS 9.0 statisztikai program használatával történt. (Falus és Ollé, 1999)

A minta jellemzése

A minta a hat általános iskola nevelőtestülete, melyekben összesen 200 pedagógus dolgozik. Az összes pedagógus 82 százaléka adta vissza a kitöltött kérdőívet. (1. táblázat) Ez jó aránynak tekinthető.

A részletezésből látható, hogy a 3. számú iskola pedagógusainak részvételi hajlandósága 55 százalékos. Ez az adat már önmagában is figyelemfelhívó a vizsgált területhez való nevelői viszonyulás tekintetében. Jelöltem, mely iskolák integrálnak már, és melyek nem.

1. táblázat. A minta megoszlása iskolánként

	Az iskola száma	Nevelőtestület létszáma	Leadott kérdőív	%	Integrál
Budapest	1	49	46	94	igen
	2	35	33	94	nem
	3	51	28	55	nem
Vidék	4	23	20	87	igen
	5	13	11	85	igen
	6	29	26	90	igen
Összesen		200	164	82	

A dolgozatban a 164 pedagógus által kitöltött kérdőív adatait dolgoztam fel (n=164). A demográfiai, társadalmi jellemzőket a besoroló adatokból ismerhetjük meg. A pedagógus pálya elnöiesedése – különösen az alsó fokú oktatásban – folyamatos, a nők száma közel nyolcszor annyi, mint a férfiaké. Vizsgálatunk adatai azonos arányokat mutatnak az 1993-ban az OECD számára készült országtanulmányban leírtakkal. Eszerint az általános iskolai pedagógusok több mint 80 százaléka nő. (Halász, 1994)

Információhiányt és tájékozatlanságot mutatnak a második és harmadik kérdésre adott válaszok. A pedagógusok jó része nincs tisztában azzal, hogy intézménye integrál-e, illetve, hogy azok a gyermekek, akiket tanít, ebbe a kategóriába tartoznak-e. Ez az adat figyelmet érdemel – különösen, ha a pedagógiai tudatosság és szakszerűség oldaláról nézzük a kérdést. Megerősíti a szakirodalom tárgyalásakor említett, többek által megállapított tényt, hogy a pedagógusok többsége minimális szinten sem tájékozott az együttneveléssel kapcsolatban. (Csányi, 1993)

Speciális ismerettel a vizsgált pedagógusok majd kétharmada nem rendelkezik. A pedagógiai kompetencia kérdése az integrált neveléssel kapcsolatban különösen jelentős. A tájékozottság, a speciális ismeret elengedhetetlen nemcsak a sajátos nevelési tanulók, hanem a tanulási nehézséggel küzdők növekvő száma miatt is.

Az általános iskolában dolgozó pedagógusoknak csaknem a fele tanárképző főiskolát végzett, és több mint tíz százalékuk egyetemi végzettségű. A pályán töltött idő alapján feltűnik, hogy sok az idősebb, húsz évnél régebben dolgozó pedagógus (50 százalék). Érdekelhető az is, hogy feltehetően az elmúlt évek oktatáspolitikai döntései nyomán nagyobb számban jelentek meg a fiatalok is – 23,2 százalék.

Megbízhatóság – a reliabilitás vizsgálata

Fontos, hogy a kérdőív megfeleljen bizonyos kritériumoknak. A reliabilitás értéke jelzi, hogy mekkora lehet a valószínű mérési hiba nélküli eredmény. Ezért kiszámoltuk a Cronbach- α reliabilitás-mutató értékét.

Az $\alpha=0,876$, ez az érték önmagában jónak mondható. Azonban ha részletesen nézzük az itemeket, találunk néhányat, amely rontja a reliabilitást. Egy item a negatív értéke miatt a kérdőív átlagával ellentétesen differenciál (K3). Ezt az itemet kihagyva $\alpha=0,884$ lesz. Három másik, alacsony korrelációjú kérdőív-item kihagyásával – K5, K10, K24 –

még tovább nőne a reliabilitás ($\alpha=0,895$), vagyis a kérdőív mérőmódszertani szempontból még tovább fejleszthető.

Eredmények

A nevelőtestületek beállítódása a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésével kapcsolatban különböző. A hat iskola összesített átlaga: 3,66 ($s=0,58$). Az iskolai átlagok minimuma 3,22, a maximum értéke 3,86. A 2. táblázatból láthatjuk, hogy az átlagok és a szórások tekintetében mennyiben különböznek az iskolák. Feltűnő, hogy a legmagasabb (3,86) és legalacsonyabb (3,22) iskolai átlagot a két nem integráló intézménynél látjuk. A 3. számú iskola a legalacsonyabb átlag mellett a második legmagasabb szórású ($s=0,62$).

A szórás megmutatja a nevelőtestületek véleményének egységességét. Egyedül ennél az iskolánál találunk a közepes megítélésnél rosszabbat az egyik tartalmi csoportnál – az elfogadásnál (2,94). Figyelembe véve, hogy ebben az iskolában közel a nevelőtestület fele nem adta le a kérdőívet, valamint a leadottak eredményeit, az integrált nevelés elindítását komoly felkészítő munkának kellene megelőznie.

A legkiegyensúlyozottabb véleménnyel az 1. számú, integráló iskola pedagógusai rendelkeznek, hiszen a viszonylag jó átlag mellett (3,84) itt a legalacsonyabb a szórás ($s=0,41$). Ez a szórásérték közepes mértékűnek mondható. Mivel a nevelőtestület 94%-a leadta kérdőívét, az eredmények jelzik az elmúlt évek jó tapasztalatát az integrált neveléssel kapcsolatban. A három vidéki iskolánál az átlagok értéke közel van egymáshoz. A legmagasabb szórása viszont a három közül legjobb átlagot elért 4. számú iskolának van ($s=0,65$).

Nincs lényeges különbség a budapesti és vidéki iskolák átlagai és szórásai között. Új változó létrehozásával, másféle csoportosításban – az integráló, nem integráló iskolák között – már érzékelhető az eltérés. A nem integráló iskolák alacsonyabb átlag mellett (3,56) magasabb szórással jelennek meg ($s=0,67$).

2. táblázat. Az iskolák átlagai, szórásai, tartalmi csoportok részletezve

Iskolák	Átlag	Szórás	Szolidaritás	Együttműködés	Szakmai kompetencia	Elfogadás	Szakmai nyitottság
1	3,84	0,41	4,05	4,23	3,73	3,72	3,79
2	3,86	0,56	4,06	4,11	3,59	3,76	3,84
3	3,22	0,62	3,28	3,20	3,25	2,94	3,39
4	3,76	0,65	3,73	3,74	3,73	3,76	3,81
5	3,52	0,47	3,58	3,75	3,30	3,29	3,65
6	3,54	0,53	3,73	3,52	3,40	3,32	3,74
Összesen	3,66	0,58	3,80	3,77	3,54	3,51	3,71

A négy integráló iskola viszonylagos kiegyensúlyozott véleménye mellett ($s=0,51$) a nem integráló két iskola képviseli a két szélsőségesebb véleményt ($s=0,67$).

A 3. táblázatban bemutatjuk a tartalmi csoportok – a másodlagos változók – iskolákra jellemző átlagának rangsorát, szórását, valamint hogy a kérdőív megállapításai melyik csoporthoz tartoznak.

Nem tűnik jelentősnek a különbség a tartalmi csoportok átlagai között. A szórásokban azonban jelentősebb eltérések láthatóak. Ez a minta kicsi, így ebből nem vonunk le messzemenő következtetést, inkább megjegyezzük, hogy az egyébként ezen a területen mért és érzékelhető társadalmi tényezőkkel, folyamatokkal ezek az értékek nagyjából egybeesnek.

3. táblázat. A tartalmi csoportok összesített átlaga, szórása

Sorszám	Kategória	Kérdések száma	Átlaga	Szórása
1.	szolidaritás	1, 9, 17, 22, 25	3,80	0,83
2.	együttműködés	10, 11, 12, 19, 21	3,77	0,75
3.	szakmai kompetencia, tájékozottság.	3, 7, 13, 14, 24, 27	3,54	0,55
4.	elfogadás, előítélet mentesség	2, 4, 8, 15, 20	3,51	0,76
5.	szakmai nyitottság, megújulás	5, 6, 16, 18, 23, 26	3,71	0,60

A válaszadók közül annak, aki legkevésbé ért egyet az integrációval 1,67 az átlaga – ő a 3. számú iskola pedagógusa. A pozitív irányú szélső érték 4,7.

Az egyéni átlagok csoportosított előfordulási gyakoriságát láthatjuk a 4. táblázaton. Az 1. ábrán pedig ezeket az értékeket poligonon ábrázoljuk.

Látható, hogy az eloszlás közelíti a normál eloszlást, bár a csúcsa jobbra, azaz a magasabb értékek felé tolódott. Ebből látszik, hogy a nevelőtestületekben szép számmal vannak az integrációval kapcsolatban pozitív attitűddel rendelkező pedagógusok.

4. táblázat. Csoportosított átlagok

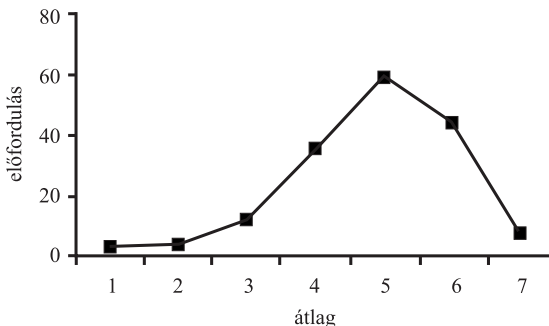
Átlag			Előfordulás	
1	1,5–	1,99	3	1,8%
2	2,0–	2,49	4	2,4%
3	2,5–	2,99	12	7,3%
4	3,0–	3,49	35	21,3%
5	3,5–	3,99	59	36,0%
6	4,0–	4,49	44	26,8%
7	4,5–	4,99	7	4,3%
			164	100,0%

A kérdések átlaga 2,33 és 4,73 között szóródik. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok abban a kérdésben a legegységesebbek, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók között is található tehetséges ($s=0,84$). A legmagasabb a 10. megállapítás szórása ($s=1,43$). Tehát a pedagógusok véleménye jelentősen eltér a sajátos nevelési igényű gyermek családjával való együttműködés megítélésében.

A kérdésekre adott legalacsonyabb átlagok alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgált minta pedagógusai szerint komoly terhet ró a pedagógusra az integrálás, s nem mindegy, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek milyen fogyatékossgal rendelkezik. Ez utóbbi megállapítás egybe esik más vizsgálatok eredményeivel. (Réti és Csányi, 1998) A pedagógusok a fogyatékossg típusától függően különböző mértékben elfogadók vagy elutasítók. A legmagasabb átlagot kapott megállapítások szerint a pedagógusok szükségesnek érzik a módszertani segítséget, hogy az integráló osztályok létszáma húsz fő alatt legyen, valamint elismerik, hogy az integrálandó tanulók is tehetségesek lehetnek.

A megjegyzések közül három jellemzőt emelünk ki:

– Az integrációs osztályokba ne a gyógypedagógiai osztályokba való szellemileg elmaradott tanulók kerüljenek.



1. ábra. Csoportosított átlagok

– Ezek a kérdések általánosítóak, pedig a SNI gyerekek nevelése, oktatása egyénre szabottan történik. Így a válaszok sem lehetnek mérvadóak.

– Az integrált oktatás csak megfelelő feltételek biztosítása mellett lehetséges hatékony módon.

Az első a már sokat emlegetett tájékoztatlanságot mutatja. A másik inspiráló lehet, hogy ne pusztán általánosságban vizsgáljuk a kérdést, hanem a fogyatékoság típusa és súlyossága szerint is. A harmadik a pedagógus szakmai felelősségérzetét és nyitottságát is kifejezi.

Az eddigiekben bemutatott leíró jellegű adatokon túl a besoroló adatok alapján képzett részminták átlagai közötti különbségeket is elemeztük. Van-e jelentős, szignifikáns különbség a nők-férfiak, az integráló és a nem integráló, a speciális ismerettel rendelkező és a nem rendelkező pedagógus értékelése között? Ennek megválaszolására kétmintás t-próbát alkalmaztunk. Az F-próba mindhárom esetben igazolta, hogy a két-két csoport szórása lényegesen nem különbözik, így elvégezhető volt a t-próba. (5. táblázat)

5. táblázat. Részminták különbözősége – kétmintás t-próba.

	Átlag	F	F szign.	T	t szign.
férfi	3,68	0,77	0,38	0,20	0,84
nő	3,65				
integrál	3,68	1,54	0,22	0,62	0,53
nem integrál	3,62				
van spec.ism.	3,82	3,45	0,07	2,47	0,02
nincs spec.ism.	3,60				

A férfi-nő, és az integráló-nem integráló mintaátlagok között nincs szignifikáns különbség. Azoknak az átlaga azonban, akik rendelkeznek speciális ismerettel (3,82), szignifikánsan különbözik azokétól, akik e területen nem tájékozottak (3,60). Ilyen kicsi mintán is igazolható tehát Réti és Csányi (1998) véleménye, miszerint az ismeret, a tapasztalat hozzásegíti a pedagógusokat a pozitív attitűdhöz.

A pedagógusok végzettsége és a pályán eltöltött idejük szerint több egydimenziós mintát képeztünk. Ezek összehasonlítását variancia-analízissel végeztük. A varianciák egyik esetben sem különböznek egymástól szignifikánsan. A minták matematikailag sem mutatnak lényeges különbözőségeket – hogy statisztikailag sem, azt a minta kicsi száma is befolyásolhatja.

Más a helyzet az iskolák közötti különbséggel. Itt a variancia-analízis szignifikáns különbséget mutatott ki a 3. számú iskola, és három másik között. (6. táblázat) A szórások egyezésének értéke $F=6,396$, magas szignifikancia szinten – $p<0,000$. A Tukey B-próba megmutatja, melyik különbözik melyiktől.

6. táblázat. Iskolák átlagai közötti különbözőség variancia-analízissel

Iskola száma	n	1	2
3	28	3,22	–
5	11	3,52	3,52
6	26	3,54	3,54
4	20	–	3,76
1	46	–	3,84
2	33	–	3,86

Láthatjuk, hogy két iskola – az 5. és a 6. számú – mindkét csoporthoz tartozik, tehát egyik-től sem különbözik lényegesen. Az 1., 4. és 2. számú iskolák átlaga viszont a 3. számú iskolától szignifikánsan különbözik. Az 1. és a 4. iskola integrál, a 2. számú még nem.

Faktoranalízis – rejtett változók vizsgálata

A változórendszer struktúrájának vizsgálatát faktoranalízissel végeztük el. Ez a módszer arra alkalmas, hogy a kérdőív különböző tartalmú kérdései mögött meghúzódó rejtett háttérváltozókat feltárjuk. A vizsgálat megkezdése előtt elképzelhetőnek tartottuk, hogy a tartalmi szempontból indokolt kérdéssor-struktúra a tanárok gondolataiban meglévő elképzeléseket fogja követni. Ennek a hipotézisnek az ellenhipotézisében értelemszerűen azt állítanánk, hogy a tanárok elképzelései más tartalmi szerkezetet követnek, mint amely mentén a kérdőív kérdéseit megkonstruáltuk. A kérdőív rejtett háttérszerkezetének feltárása arra is lehetőséget ad, hogy megkeressük azokat az eklatáns kérdéseket, amelyekre adott válaszok a lehető legszorosabban leképezik (vagyis a lehető legnagyobb faktorsúllyal szerepelnek) a válaszolók fejében meglévő attitűdök szerkezetét.

A faktoranalízist először mind a 27 item vizsgálatával kezdtük. Ekkor a Kaiser-Meyer-Olkin mutató értéke 0,823 volt. A hét faktor különült el, amely összesen 60,95 százaléknyi információt őrzött meg az eredetiből. A K3 item azonban öt faktorban szerepelt, és két helyen ellentétes előjellel. Ez az item negatívan korrelált a kérdőív eredményeivel is. A megállapítás: Szükségesnek tartom, hogy az integráló osztályok létszáma 20 alatt legyen. Valószínű, hogy ez a mondat nem attitűdbeli hanem kizárólag tudásbeli elemeket mozgat a válaszadás során. Ezért ezt az itemet kihagyva ismételtük meg a műveletet. A KMO értéke javult, 0,831 lett. A megőrzött információtartalom 61,88 százalék a hét faktorban. Minden faktor saját értéke egy fölött van, az első faktoré hét fölé emelkedik.

Szükségesnek éreztük a rotációt, mivel az első faktoron hét kivételével minden faktorelem rajta ült. Rotálás és a faktorsúly-határ 0,41-re való emelése után kaptuk a 7. táblázatban látható faktormátrixot.

7. táblázat. Faktorstruktúra rotáció után

	1	2	3	4	5	6	7
K1			0,412	0,450			
K2			0,700				
K4	0,567						
K5				0,643			
K6		0,581					
K7				0,647			
K8				0,467		0,424	
K9			0,532				
K10			0,762				
K11		0,473				0,574	
K12		0,433					
K13		-0,584					
K14		0,546					
K15		0,508	0,465				
K16					0,718		
K17	0,727						
K18	0,415			-0,452			
K19		0,650					
K20					0,724		
K21	0,700						
K22	0,679						
K23							0,611
K24							0,814
K25					0,537		
K26						0,729	
K27				0,454			

Az egyes faktoron három magas értékű faktorelem ül – a K17 (0,727), a K21 (0,700), és a K22 (0,679). A két legmagasabb faktorsúlyú megállapítás átlaga négyes fölött van. Mindegyik általuk jelölt megállapítás a sérült gyermek elfogadására és társadalmi életbe való beilleszkedésére vonatkozik. Itt található kisebb, de még jelentős súllyal a K4 (0,567), mely szintén arra vonatkozik, hogy a pedagógus elfogadná-e tanítványként a sajátos nevelési igényű gyermeket. Felidézünk, hogy a K4 és a K22 megállapítás negatív megfogalmazású az integrációt illetően, ezért a korrigált bevétel miatt a megállapítások átlaga az ellentétes mondatra vonatkozik. Az első faktort így elfogadásnak neveztük.

A még szintén jelenlévő K18-as elemet nem itt vettük számításba, hiszen azon kívül, hogy egy másik faktorból nagyobb súllyal szerepel, tartalmilag sem kötődik szorosan a többi, ebben a faktorból jelenlévő tényezőhöz.

A második faktorból a legnagyobb súllyal rendelkező elem az integráció nevelőtestületi támogatásáról szól – a K19 (0,650). Elég magas a súlya (0,581) még annak a faktorelemnek, amely szerint az integráció felvállalása növeli az iskola népszerűségét (K6), valamint amely szerint az integrációhoz szükséges feltételek megteremthetők (K14). A K12 alacsonyabb faktorsúllyal (0,433), de szintén jól illeszkedik tartalmilag a faktorba – a tanulók érdekében történő speciális szakemberekkel való együttműködés készségéről szól. A fentiek miatt a 2. faktort iskolai kompetenciaként interpretáltuk. A K15 megállapítás itt és a hármas faktorból is szerepel. A faktorsúlya itt magasabb, ezért, bár tartalmilag mindkettőhöz köthető, ide soroljuk, hiszen az iskola kompetenciájához hozzátartozik a közösség alakításának, fejlesztésének feladata.

A K13 megállapítás negatív összefüggést mutat a 2. faktoralal. Ez a változó a három legalacsonyabb átlagú megállapítás egyike. A pedagógusok szerint jelentős gondot jelent az osztálykiránduláson a sérült gyermek. Ez az esemény kapcsolódik az iskolához, de nem kötődik szorosan az iskolai élethez, szabadidős, más jellegű tevékenység, mint az iskolai napi munka. Ezért elfogadható az ellentétes differenciálás.

A harmadik faktor a kontakt kapcsolatok elnevezést kapta. A két domináns, a faktort meghatározó elem a K10 (0,762) és a K2 (0,700). Mindkettő a családdal, szülőkkel való közvetlen kapcsolatra utal. Az alacsonyabb, de még jelentős faktorsúllyal rendelkező K9 (0,532) a sérült gyermekkel való szorosabb kontaktusra vonatkozik.

A K1 szintén két faktorhoz kapcsolódó megállapítás, csekély faktorsúlybeli különbséggel (0,412; 0,450). Tartalmilag azonban a harmadik faktorhoz érezzük közelebb.

A következő, a negyedik faktorból nem találunk karakterisztikus elemet. Viszonylag magas azonban a K7 (0,647) és a K5 (0,643) elemek súlya. Mindkét megállapítás a pedagógus kompetenciájával van kapcsolatban – képes-e jelenlegi tudásával integráltan nevelni, és mekkora teherként élné meg az együttnevelést, ami pedig természetesen annak függvénye is, mennyire érzi magát felkészültnek a feladatra. A faktor így a szakmai, mesterségbeli kompetencia elnevezést kapta. A többi, ebben a faktorból megjelenő megállapítás tartalma is alátámasztja az elnevezést. A K8 (0,467) a fogyatékos típusa és az integrálókedv összefüggésére, a K27 (0,454) pedig az integráció érdekében történő érvek ismeretére vonatkoznak. A K8 valamivel alacsonyabb faktorsúllyal (0,424) a hatos faktorból is szerepel. A megállapítást értelmezve, a pedagógusok kompetenciájának kérdése a legjobban ide kapcsolható meghatározás. A K18 megállapítás – mely szintén negatív megfogalmazású volt – korrektil értékelve mutatja, hogy a pedagógusok igénylik a szakmai, módszertani segítséget. A faktorsúly negatív előjelű, tehát fordított az összefüggés a meglévő kompetencia és a szükségesnek érzett között.

Az 5. faktorból ismét találunk két magas faktorsúlyú elemet. A K20 (0,724) és a K16 (0,718) megállapítás tartalma a sajátos nevelési igényű tanulók értékének és egyediségének elismeréséről szól. Tartalmilag ide kapcsolódik a K25 is alacsonyabb, de még jó faktorsúllyal (0,537), amelynek lényege, hogy az ép gyermekek személyiségét is gazdagítja az integrált nevelés. Ennek alapján a faktor elnevezése az individualizálás szempontjának faktora.

A következő faktort szintén uralja egy domináns elem. Legmagasabb faktorsúllyal a K26 megállapítás rendelkezik (0,729). Ez az integrációval kapcsolatos egyéni motiváció meglétét vizsgálja. Eszerint a pedagógusokban elég magas a késztetés módszertani ismereteik bővítésére ($x=4,02$). Az itt található 0,574 faktorsúlyú K11 megállapítás pedig a pedagógusok által érzékelhető iskolavezetői motiváltságára utal az integrált neveléssel kapcsolatban. Ez a faktorelem kapcsolódik a második faktorhoz is.

Mint említettük, természetesen az iskolai kompetenciához is kapcsolható a vezetői viszonyulás, de az intézményi motivációnak meghatározóbb eleme. A faktort az egyéni és intézményi integrációs motivációként interpretáltuk.

Az utolsó faktoron található a legmagasabb faktorsúlyú megállapítást. A K24, melynek kivételét a kérdőívben az igen alacsony értéke miatt a reliabilitás vizsgálatánál mérlegettük, itt meghatározó tényező. A pedagógusok nagyobb mértékben egyet értenek azzal, hogy az integráló osztálylétszámok belső arányait szabályozzák ($x=3,7$). A 7. faktort a szabályozók faktorának neveztük el. A még itt található K23, viszonylag magas súlyú (0,611) megállapítás is a törvényi, jogi szempontok érvényesítésére vonatkozik, melyek segíthetik az integrált nevelés terjedését.

A faktoranalízis tehát hét, viszonylag jól elkülönülő faktort hozott létre. Öt esetben sorolt két faktorhoz egy megállapítást, de jellemzően eldönthető, melyikhez kapcsolódik inkább. A hét faktor az interpretáció szerint (1) az elfogadás, (2) az iskolai kompetencia, (3) a kontakt kapcsolatok, (4) a szakmai, mesterségbeli kompetencia, (5) az individualizálás, (6) az intézményi és egyéni motiváció és (7) a szabályozók faktora elnevezést kapta. Elgondolkodtató, hogy két negatív megfogalmazású állítás negatív előjellel kapcsolódik a faktorhoz. Bár kapcsolatuk így is értelmezhető, mindkét megállapítás átlaga a három legalacsonyabb átlagban szerepel.

A 8. táblázatban a faktorok neve mellett feltüntettük a 0,600 fölötti faktorsúllyal rendelkező megállapítások számát és átlagát.

8. táblázat. A faktorok 0,600 fölötti faktorsúllyal rendelkező megállapításainak átlaga

<i>A faktor neve</i>	<i>Kérdésszám</i>	<i>Faktorsúly</i>	<i>Átlag</i>
1 elfogadás	K17	0,727	4,32
	K21	0,700	4,09
	K22	0,679	3,67
2 iskolai kompetencia	K19	0,650	3,24
3 kontakt kapcsolatok	K2	0,700	3,42
	K10	0,762	3,06
4 szakmai kompetencia	K5	0,643	2,33
	K7	0,647	3,02
5 individualizálás	K16	0,718	4,33
	K20	0,724	4,56
6 integrációs motiváció	K26	0,729	4,02
7 szabályozók	K23	0,611	3,83
	K24	0,814	3,97

A 8. táblázat szerint a faktorok meghatározó elemeit tekintve láthatjuk, hogy legalacsonyabb átlagok a szakmai (4. faktor) és iskolai (2. faktor) kompetencia, valamint a kontakt kapcsolatok (3. faktor) területén találhatók. Az 5. faktorban, amely az egyéni szempontok jogosságára, és a sérült gyermek értékére, tehetségére utal, található a két legmagasabb átlaggal rendelkező elem. Az elfogadás (1. faktor) és az egyéni és intézményi motiváció (6. faktor) faktorok domináns súlyú elemeinek az átlaga is a négyes érték körül mozog, ami azt jelenti, hogy a vizsgált pedagógusok nagyobb részben egyet értenek a megfogalmazottakkal. Ez mindenképpen optimizmusra ad okot az integrált nevelést tekintve.

Ezek között a faktorok között markánsabban előjönnek a különbségek, mint az eredetileg létrehozott tartalmi csoportok között. Vannak átfedések – például a szakmai kompetencia tekintetében –, de mivel itt több csoport jött létre, az elnevezések is módosultak. Az elméleti feltevéssel sok a hasonlóság, de ezt a struktúra pontosabb képet nyújt a részletekről.

A vizsgálat eredményeinek összegzése, tapasztalatok

Vizsgálatunkkal hat iskola nevelőtestületének az együttneveléshez való viszonyulását igyekeztünk feltárni. A vizsgálatról minden iskola megkapta a saját eredményeit, és egy rövid összefoglalót is mellékelünk az összesített eredményekről. A vizsgálat haszna az információnyerés mellett az is, hogy ráirányítja a figyelmet erre a területre.

Az iskolák részvételi hajlandósága bár magas, nem egyenlő mértékben. A legalacsonyabb részvételi arányt mutató intézmény többi eredménye is azt mutatja, hogy a pedagógusok többsége inkább elzárkózna az együttneveléstől. A másik nem integráló iskola

A vizsgált 164 pedagógus attitűdje az integrált neveléssel kapcsolatban inkább elfogadó. A minta alapján úgy tűnik, csak egy tényező szerepel lényeges megkülönböztető elemként, ez az információ, a speciális ismeret. Az intézmények mint szervezetek már különbözhetnek lényegesen egymástól, de nem táltunk arra mutató adatokat, hogy a már megvalósuló integrált nevelés vagy a főváros-vidék viszonylat befolyásolná ezt a szignifikáns különbséget.

nevelőtestületének eredményei arra utalnak, hogy jelentős késztetést éreznek az integrált nevelés felvállalására. A már integráló intézmények kiegyensúlyozottabb véleményt mutatnak, mint a nem integrálók. Az információ és a tapasztalat tehát realisabb véleményalkotást tesz lehetővé.

Ha nem külön-külön vizsgáljuk az iskolákat, hanem az összesített adatok szerint, a pedagógusok majdnem harmada nagyobb részben egyetért, több mint harmada részben egyetért, részben nem az integrált neveléssel. A vizsgált minta egyharmada viszont inkább elutasítja az együttnevelést. Az egyéni átlagok eloszlása a normál eloszláshoz közelítő képet mutat. A jobbra tolódott csúcsa viszont arra utal, hogy többen vannak az integrált neveléssel egyetértők, mint akik a szegregált nevelést támogatnák.

A kiemelt három megjegyzés jól reprezentálja a véleményeket – a teljes fogalmi zavartól a szakmailag korrekt, differenciált szemléletig.

A hipotézisek közül az első, amely szerint az integráló és nem integráló pedagógusok és iskolák válaszai különbözőek lesznek, részben igazolódott. A részminták között egyedül a speciális ismerettel rendelkező pedagógusok véleményének átlaga különbözik szignifikánsan az ilyen ismerettel nem rendelkező kollégáik átlagától. Akik rendelkeznek valamilyen többletismerettel, azoknak pozitívabb az attitűdje az együttneveléssel kapcsolatban. Nincs szignifikáns különbség a férfiak és nők átlaga között, tehát véleményük nem különbözik lényegesen e tekintetben. Az integráló és nem integráló pedagógusok véleménye közötti különbséget vizsgálva nem találtunk jelentős eltérést. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a valószínűleg fogalmi és törvényi tájékozatlanság eredményeként már az adatszolgáltatáskor nem kaptunk korrekt számokat erre a kérdésre. Két iskolában, ahol nem folyik integráció, ott is több pedagógus jelezte, hogy intézménye és ő is integrál. Nem lehet arányaiban az integráló pedagógusok száma annyi, amennyit jeleztek. Illetve előfordulhat spontán integráció, amelyet az intézményvezetők nem jeleztek. Ez azonban nem a megcélzott szakszerűen végzett integrált nevelést fedi. Ezek az adatok egybe-

esnek Réti és Csányi 1998-ban megjelent tanulmányában leírtakkal, mely szerint az integrációval kapcsolatos félelem, bizonytalanság és információhiány jellemzi a pedagógusokat. Úgy tűnik e területen az eltelt nyolc év alatt nem sokat változott a helyzet.

Nem mutatnak szignifikáns különbséget a végzettség szerint és a pályán töltött idő alapján elkülönített csoportok sem. Szignifikáns különbség van azonban néhány iskola átlaga között. Ez nem köthető ahhoz, hogy az intézmény integrál-e vagy sem, sem ahhoz, hogy fővárosi vagy vidéki. Jelentős a különbség a két nem integráló iskola átlaga között – a 3. számú és a 6. számú iskola –, valamint a nem integráló 3. számú és két integráló – a budapesti 1. számú és a vidéki 4. számú – iskola között is.

Ezek az adatok megadják a választ a második hipotézisre is: nem tekinthetők befogadóbbnak a vidéki iskolák a fővárosihoz képest.

Az iskolák pedagógusainak egyéni átlagai különösen figyelemreméltóak. A szélső értékek iskolánként igen különbözőek. Az adatok figyelmeztetnek, hogy súlyos problémákat okozhat, ha előzetes felkészítés nélkül a többségi iskolákat az integrált nevelésre kényszerítjük. Nem felejthetjük el, hogy itt emberi sorsokról gondolkodunk. Hogyan viszonyulhat az a pedagógus, akinek átlaga 1,67, bármilyen fogyatékos, sérült gyermekhez?

A kérdések átlagai és szórásai így összesítve is érdekes következtetésekre nyújtanak lehetőséget. Fontos azonban, hogy az iskolákhoz visszajuttatott intézményi átlagok mit mutatnak e tekintetben. A nevelőtestületnek és az intézményvezetőnek érdemes elgondolkodnia egy-egy megállapítás átlagértékein. Ha szélsőséges értékeket tapasztal, az adott területen megfontolandó a segítségnyújtás. Pedagógiai asszisztens beállításától kezdve, bizonyos szükséges kompetenciák fejlesztésén – például tanulási technikák alkalmazása – túl szülők, speciális szakemberek együttműködéséig sokféle megoldás létezik. A helyi viszonyoknak megfelelően kell értékelni a kérdést és választani a megoldási lehetőségek közül. A nem integráló iskoláknál pedig érzékenyítő program indulhat, azt a szűkebb területet megcélozva.

Lényeges, hogy a pedagógusok többsége nem általában utasítja vagy fogadja el a sajtós nevelési igényű tanulók integrációját, hanem véleményük a fogyatékoság típusának és súlyosságának függvénye. Ezek a következtetések a már említett Réti és Csányi-féle tanulmányban is megjelennek. (1998) A pedagógusok jelentős része kevésnek itéli a feladathoz a saját tudását, tapasztalatát, és igényli a módszertani segítséget.

A harmadik hipotézis szerint a pedagógusok leginkább a szakmai kompetencia, a tájékozottság és az együttműködés területén bizonytalanok. A tartalmi csoportok átlagait tekintve a szakmai kompetencia, tájékozottság kategóriájának átlaga és szórása is viszonylag alacsony, ebből következik, hogy a pedagógusok aránylag egységesen ítélik második legalacsonyabb értékűnek ezt a területet. Az együttműködés átlaga nem tekinthető nagyon alacsonynak, bár a szórása az előzőhöz képest magasabb.

A tartalmi csoportok átgondolásának szükségességére utal a faktoranalízis eredménye. A hét jól elkülönülő faktor pontosabban behatárolja azokat a kérdéscsoportokat, amelyekkel az együttnevelés iránti attitűd differenciáltabban jeleníthető meg és mérhető.

A kérdőív reliabilitása jó. A megállapítások reliabilitás vizsgálata alapján, bizonyos itemek kihagyásával még érhetnénk el javulást. Ez azonban túl sok információtól fosztana meg bennünket. Ezért érdemes lehet az alacsony korrelációjú itemeket átfogalmazva megtartani.

Összességében megállapítható tehát, hogy a vizsgált 164 pedagógus attitűdje az integrált neveléssel kapcsolatban inkább elfogadó. A minta alapján úgy tűnik, csak egy tényező szerepel lényeges megkülönböztető elemként, ez az információ, a speciális ismeret. Az intézmények mint szervezetek már különbözhetnek lényegesen egymástól, de nem táltunk arra mutató adatokat, hogy a már megvalósuló integrált nevelés vagy a főváros-vidék viszonylat befolyásolná ezt a szignifikáns különbséget.

Lényegesnek ítéljük meg, hogy a legalacsonyabb értéket a szakmai kompetenciával kapcsolatos megállapítások kapták. Ezt támasztja alá a fogalomhasználatban meglévő bi-

zonytalanság és a törvényi rendelkezések ismeretének hiánya is. Ugyanakkor biztató a nyitottság, az elfogadás ténye és az igény a továbbképzésekre.

Az iskola minőségi működése alapvetően a pedagógusokon múlik. A pedagógusok elkötelezettségének mértéke, személyiségük, pedagógiai kultúrájuk milyensége nagyban befolyásolja az intézményt céljai elérésében. Ezeket a célokat az oktatási rendszert is magába foglaló nagyobb rendszer céljai, a társadalmi, környezeti célok befolyásolják. Ennek egyféléképp tud megfelelni az oktatás: ha olyan embereket bocsát ki a falai közül, akik használható tudással és a folyamatos tanulás képességével, a tanulni tudással rendelkeznek.

A sikeres együttnevelés a későbbi, természetes társadalmi együttélés záloga. A szemléletformálást már a pedagógusképzésben kellene kezdeni. Ha a pedagógusnak fontos a közösség, a demokrácia, a jogok és a másik ember tiszteletben tartása, így is nevel.

Az integrált nevelés megvalósítása objektív és szubjektív feltételekhez kötött. Az objektív tényezők – törvényi háttér, tárgyi, anyagi feltételek – viszonylag könnyen vizsgálhatók és a szándéknak megfelelően megteremthetők. A szubjektív, az emberi tényező jellegénél fogva nehezebben közelíthető meg. Megismerni viszont szükséges, hiszen a pedagógusokon múlik az integrált nevelés sikeressége. Ha az elfogadás szintje nem megfelelő, jelentős kockázattal számolhatunk az integrált nevelés bevezetését illetően. A komplex helyzetelemzés fontos eleme a nevelői attitűd megismerése. Az attitűd-vizsgálat olyan információkat nyújt a fenntartónak, az igazgatónak és a nevelőtestületnek, amelyeket más módon nehéz lenne felszínre hozni.

Az integrált, inkluzív oktatás-nevelés olyan attitűdöt, olyan tanulásszervezést és módszereket feltételez, amelyek a differenciáltságuk révén minden gyermek fejlődését személyre szabottan segítik. Tanulmányok bizonyítják, hogy az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű tanuló jobb, de legalább olyan jó eredményt ér el a többségi általános iskolában, mint a szegregált intézményben. (Papp, 2004) A határt bárhol meghúzhatjuk, mindig lesznek leggyengébbek, utolsók. A pedagógusokat fel kell készíteni a különféle problémák kezelésére, módszereket, eszközöket kell biztosítani, hogy a változó körülmények ellenére is – megfelelő szaktudással és kompetenciával rendelkezve – sikeresen oldhassák meg ezeket a feladatokat. A tantestületek fejlesztése, továbbképzése e területen is szükséges. Szemléletváltozás történt a pedagógus szerepét, szerepeit illetően is, bár az elmélet és gyakorlat divergenciája itt is érzékelhető. Az elméletben megindokolt, bebizonyított változtatási szükségszerűség, a megfogalmazott elvekből következő teendő a gyakorlatban nem mindig, vagy alig tapasztalható.

Az integrált nevelés megvalósításához széles körű együttműködésre van szükség. Tudjuk, hogy a szegregált intézmények többnyire megyei, a többségi általános iskolák pedig települési fenntartásúak. Az, hogy a gyógypedagógiai, speciális szaktudás megjelenése a többségi általános iskolában gazdaságos és hatékony legyen, a fenntartók, oktatáspolitikusok egyeztetésén, összehangolt munkáján múlik.

„Egyre nyilvánvalóbb, hogy az oktatásirányítás minden szintjén, a gyakorlati pedagógiai munka valamennyi színterén és az oktatásban érdekeltiségeket felismerő vagy ebben érdekeltté tett intézmények, munkahelyek egyre táguló körében érvényesülő együttműködésre van szükség. Ezekben a vertikális és horizontális együttműködésekben teremhet meg a feltétele annak, hogy a regionális, illetve a települési oktatáspolitikai fejlesztési tervekben lehessen, legyen stratégia a gyerekek sokféle, a településmérethez, az etnikai, nemzeti helyzethez vagy a fogyatékosághoz kapcsolatokon túlmutató hátrányainak, egyenlőtlenségeinek kezelésére.” (idézi Nahalkát Szabóné, 2002, 110.)

Az integrált nevelés a szemlélet humánus volta mellett lehetőséget nyújt egy újfajta értékrend megismerésére, elfogadására, az iskolák megújulására, új szervezeti keretek működtetésére, a pedagógusnak pedig az együttműködés, a tanítás-tanulás más szemlélettel történő, komplexebb megközelítésére. (2)

Jegyzet

(1) Az angol nyelvű szakirodalomban (mint az a mostani tematikus szám cikkeiből nyilvánvaló) az inkluzív nevelés kifejezés az elterjedt. Magyarországon az integrált jelző is gyakori, és ennek főnévi változata, az integráció, talán kényelmesebben használható, mint az inklúzió.

(2) A tanulmány a szerző 2005-ben, a Szegedi Tudományegyetem Pedagógia Szakán készült szakdolgozatának rövidített változata. Köszönöm Andor Mihálynak és Csikos Csabának a kézirat egy korábbi változatához fűzött kritikai észrevételeit.

Irodalom

Artiles, A. (2003) Special education's changing identity: Paradoxes and dilemma sin views of culture and space. *Harvard Educational Review*, 2. 164–202.

Csapó Benő (2002): Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. 211–227.

Csányi Yvonne (1990): Fogyatékosok integrációja – nemzetközi és hazai áttekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. 271–279.

Csányi Yvonne (1993): Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In: Csányi Yvonne (szerk): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei*. 22–28. ALTERN füzetek. 5. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.

Falus Iván és Ollé János (2000): *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. OKKER Kiadói Kft., Budapest.

Ferge Zsuzsa (2004): *Szétszakadó társadalom*. <http://www.romacentrum.hu/aktualis/tudkut/fergez2.htm>

Halász Gábor (1994): *Alap- és középfokú oktatás Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 28–38.

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

Horváth Miklós (1999): „Terminológia” – csupán játék a szavakkal, vagy pedagógiai állásfoglalás. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 102–107.

Horváthné Moldvay Ilona (2001a): Az integrált oktatás mint innovációs folyamat. *Fejlesztő Pedagógia*, 3, 46–49.

Horváthné Moldvay Ilona (2001b): *Tantestületek léggömbök vizsgálata – szakdolgozat*. SZTE KÖVI Szeged.

Illyés Sándor (2000): A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Printed in Hungary, Budapest. 15–39.

Illyés Sándor (2001): Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás megújulásában. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. 4–6.

Papp Gabriella (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Comenius Bt., Pécs.

Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 3. 281–299.

Réti Csilla és Csányi Yvonne (1998): Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjének felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 81–89.

Salné Lengyel Mária (2001): Iránytű. *Fejlesztő Pedagógia*, 3. 3.

Szabó Ákosné (2002): Az oktatási egyenlőtlenségek típusai és kapcsolódási pontjai. *Gyógypedagógiai Szemle*, különszám, 106–112.

Szabó Ilona (2004): Integráció – együttnevelés. In: Auer Éva – Bognárné Szabó Mária – Gorellné Szanyi Mónika – Pleiveisz Éva – Szabó Ilona: *Alapismeretek sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integrált neveléséhez, oktatásához*. Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Szakmai- és Szakszolgálat Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság, Szombathely. 25–36.

Vargáné Mező Lilla (2005): *Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek*. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=egyuttnevel-es-var-gane-pedagogus.html> 03. 10.

Kézenfogva-Együtt Konferencia Óvodapedagógiai Napok 2001. november 26. Budapest

Melléklet

Horváthné Moldvai Ilona
Rétság

Integráció 2003

Kérdőív pedagógusoknak

Az iskola kódja
Az adatszolgáltató kódja

Kérjük, karikázza be a megfelelő számot!

1. férfi 2. nő

Vannak-e integráltan nevelt tanulók iskolájában ?

1. vannak 2. nincsenek

Foglalkozik-e ill. foglalkozott-e ön sajátos nevelési igényű, tanulási, beilleszkedési nehézséggel, magartási rendellenességgel küzdő tanulóval? (csakis a megyei vagy országos szakértői bizottság szakvéleménye alapján speciális nevelésre, oktatásra jogosult és integrálható sajátos nevelési igényű tanulóról van szó)

1. igen 2. nem

Rendelkezik-e ezen tanulók nevelésével, oktatásával kapcsolatban valamilyen speciális ismerettel?

1. igen 2. nem

Legmagasabb iskolai végzettsége.

1. tanítóképző főiskola 2. tanárképző főiskola 3. egyetem

Mennyi ideje van a pályán?

1. kevesebb mint 6 éve 2. 6–10 év között 3. 11–20 év között 4. 20 év fölött

Az alábbiakban különböző állításokat fog olvasni. Kérjük, döntse el, mennyire ért egyet vele, és ennek megfelelően pontozza az állításokat!

- 1: egyáltalán nem értek vele egyet
- 2: kevéssé értek vele egyet
- 3: részben egyetértek, részben nem
- 4: nagyobb részt egyetértek
- 5: teljes mértékben egyetértek

- | | |
|---|-----------|
| 1. Fontosnak tartom, hogy az ép gyermekek sérült társaikkal együtt nevelkedjenek. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Szívesen venném, hogy osztályomban sérült gyermek szülője legyen a szülői munkaközösség vezetője. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Szükségesnek tartom, hogy az integráló osztályok létszáma 20 fő alatt legyen. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Nem tanítanék szívesen integráló osztályban. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Nem ró aránytalan terhet a pedagógusra, ha osztályában van ilyen tanuló. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Iskolánk népszerűségét növeli, ha felvállalja a sajátos nevelési szükségletű tanulók nevelését. | 1 2 3 4 5 |
| 7. Birtokában vagyok annyi és olyan pedagógiai tapasztalatnak, ismeretnek, hogy képes vagyok az ilyen nehézségekkel rendelkező gyermekek nevelésére-oktatására. | 1 2 3 4 5 |

- | | |
|--|-----------|
| 8. Bármilyen sérüléssel rendelkező – a szakértői bizottság által – integrálhatónak ítélt tanulót szívesen tanítanék. | 1 2 3 4 5 |
| 9. Örömmel venném, ha gyermekemnek ilyen osztálytársa lenne. | 1 2 3 4 5 |
| 10. Nehezebb az ilyen családokkal együttműködni, mint a többiekkel. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Az igazgatóm támogatná/támogatja az integrált nevelést. | 1 2 3 4 5 |
| 12. Együtt tudnánk/tudunk működni speciális szakemberekkel e tanulók sikeres helytállása érdekében. | 1 2 3 4 5 |
| 13. A sajátos nevelési szükségletű tanuló osztálykiránduláson jelentős gondot okozna. | 1 2 3 4 5 |
| 14. Iskolánkban megteremthetők a feltételek a speciális oktatáshoz. | 1 2 3 4 5 |
| 15. A sajátos nevelési igényű gyermek jó hatással van a közösség alakulására. | 1 2 3 4 5 |
| 16. Természetesnek tartom az indokolt differenciált értékelést. | 1 2 3 4 5 |
| 17. Az integrált nevelés megkönnyíti a gyermek társadalmi beilleszkedését. | 1 2 3 4 5 |
| 18. Nem tartom szükségesnek, hogy módszertani segítséget kapjunk az ilyen tanulók neveléséhez, oktatásához. | 1 2 3 4 5 |
| 19. Nevelőtestületünk többsége támogatja/-ná az integrált nevelést. | 1 2 3 4 5 |
| 20. A speciális segítségre szoruló tanulók is lehetnek igen tehetségesek bizonyos területeken. | 1 2 3 4 5 |
| 21. Hiszem, hogy a sajátos nevelési szükségletű, és az egészséges tanulók gazdagítják egymás személyiségét. | 1 2 3 4 5 |
| 22. Szükségesnek tartom, hogy külön iskolában, osztályban tanuljanak ezek a tanulók. | 1 2 3 4 5 |
| 23. Helyesnek tartom, hogy törvényekkel segítik az integráció terjedését. | 1 2 3 4 5 |
| 24. Helyesnek tartom, hogy megszabják, egy osztályban milyen legyen az ép és sérült tanulók aránya. | 1 2 3 4 5 |
| 25. A sérült gyermekek segítenek a szociális érzékenység és az empátia kialakításában társaiknál. | 1 2 3 4 5 |
| 26. Szívesen részt vennék olyan továbbképzésen, ahol bővíthetném módszertani ismereteimet e témában. | 1 2 3 4 5 |
| 27. Vannak érveim, hogy az aggályoskodó szülőket meggyőzzem az integráció helyességéről. | 1 2 3 4 5 |

Egyéb vélemény, megjegyzés:

Köszönjük együttműködését!