

**Міністерство освіти і науки України**  
**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**  
**Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління**  
**закладом освіти**

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

**Кваліфікаційна робота**  
**НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ**  
**ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ПОЧАТКОВІЙ**  
**ШКОЛІ**

**ОБРОНЧОШ ТІМЕА-МАРТИНА ЙОСИФІВНА**

Студентка IV-го курсу

Освітня програма: Початкова освіта

Спеціальність: 013 Початкова освіта

Рівень вищої освіти: бакалавр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол № \_\_\_\_\_ / 202\_

Науковий керівник:

**Поллої Каталін Дезидерівна**

*доктор філософії, доцент*

Завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти:

**Біда Олена Анатоліївна**

*доктор педагогічних наук, професор*

Робота захищена на оцінку \_\_\_\_\_, «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 202\_ року

Протокол № \_\_\_\_\_ / 202\_

**Міністерство освіти і науки України  
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**

**Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління  
закладом освіти**

**Кваліфікаційна робота  
НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ  
ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ПОЧАТКОВІЙ  
ШКОЛІ**

Рівень вищої освіти: бакалавр

Виконавець: студентка IV-го курсу

**Обрончош Тімеа-Мартина Йосифівна**

освітня програма: Початкова освіта

спеціальність 013 Початкова освіта

Науковий керівник: **Поллої Каталін Дезидерівна**

*доктор філософії, доцент*

Рецензент: **Греба Ілдіко Золтанівна**

*доктор філософії, ст. викладач*

Берегове  
2025

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma  
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

**Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés  
Tanszék**

**SAJÁTOS NEVELÉST IGÉNYLŐ TANULÓK  
OKTATÁSA ALSÓ TAGOZATON**

Szakdolgozat

**Készítette: Abroncsos Tímea-Martina**

IV. évfolyamos, tanító

szakos hallgató

**Témavezető: Pallay Katalin**

*PhD, docens*

**Recenzens: Greba Ildikó**

*PhD, adjunktus*

## **ЗМІСТ**

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>ВСТУП</b> .....                                                                                             | 6  |
| <b>I. УЧНІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ</b> .....                                                          | 8  |
| 1.1. Визначення поняття особливих освітніх потреб .....                                                        | 8  |
| 1.2. Педагогіко-психологічна характеристика учнів з особливими освітніми потребами, типи .....                 | 9  |
| 1.3. Інтеграція учнів з особливими освітніми потребами .....                                                   | 16 |
| 1.4. Соціалізація .....                                                                                        | 18 |
| <b>II. НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</b> .....                            | 20 |
| 2.1. Навчання учнів з особливими освітніми потребами .....                                                     | 20 |
| 2.2. Важливість інклюзивного та інтегрованого навчання для учнів з особливими освітніми потребами.....         | 22 |
| 2.3. Адекватне (специфічне) ставлення педагога до навчання дитини з особливими освітніми потребами.....        | 27 |
| 2.4. Стан освіти учнів з особливими освітніми потребами в Угорщині.....                                        | 29 |
| 2.5. Навчання учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі .....                                  | 35 |
| 2.6. Стан учнів з особливими освітніми потребами та інклюзивної освіти в Україні.....                          | 37 |
| 2.7. Роль цифрових технологій в освіті учнів з особливими освітніми потребами.....                             | 41 |
| 2.8. Важливість стосунків між школою та батьками.....                                                          | 42 |
| <b>III. ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ СЕРЕД УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ</b> ..... | 46 |
| 3.1. Презентація методу дослідження та вибірки .....                                                           | 46 |
| 3.2. Презентація місця проведення дослідження .....                                                            | 48 |
| 3.3. Умови проведення дослідження.....                                                                         | 49 |
| 3.4. Дослідницькі запитання .....                                                                              | 50 |
| 3.5. Опис вибірки дослідження.....                                                                             | 51 |
| 3.6. Результати.....                                                                                           | 53 |
| <b>РЕЗЮМЕ</b> .....                                                                                            | 80 |
| <b>РЕЗЮМЕ</b> .....                                                                                            | 83 |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....                                                                    | 84 |
| <b>ДОДАТКИ</b> .....                                                                                           |    |

## TARTALOM

|                                                                                                           |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>BEVEZETÉS .....</b>                                                                                    | <b>6</b>  |
| <b>I. SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK .....</b>                                                           | <b>8</b>  |
| 1.1. Sajátos nevelési igény fogalmának meghatározása .....                                                | 8         |
| 1.2. Sajátos nevelési igényű tanulók pedagógiai, pszichológiai jellemzői, típusai .....                   | 9         |
| 1.3. A sajátos nevelési igényű tanulók beilleszkedése.....                                                | 16        |
| 1.4. Szocializáció .....                                                                                  | 18        |
| <b>II. SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK OKTATÁSA ALSÓ</b>                                                  |           |
| <b>TAGOZATON .....</b>                                                                                    | <b>20</b> |
| 2.1. Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása.....                                                        | 20        |
| 2.2. Inkluzív és integrált oktatás jelentősége a sajátos nevelési igényű tanulók<br>esetében.....         | 22        |
| 2.3. A pedagógus megfelelő (specifikus) bánásmódja a sajátos nevelést igénylő tanulók<br>oktatásában..... | 27        |
| 2.4. A sajátos nevelést igénylő tanulók oktatásának helyzete Magyarországon .....                         | 29        |
| 2.5. Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása alsó tagozaton.....                                         | 35        |
| 2.6. A sajátos nevelést igénylő tanulók és az inkluzív oktatás helyzete Ukrajnában .....                  | 37        |
| 2.7. A digitális technológia szerepe a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában .....                  | 41        |
| 2.8. Az iskola és a szülők kapcsolatának fontossága.....                                                  | 42        |
| <b>III. SAJÁTOS NEVELÉST IGÉNYLŐ TANULÓK OKTATÁSÁNAK</b>                                                  |           |
| <b>VIZSGÁLATA AZ ALSÓ TAGOZATOS PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN .....</b>                                             | <b>46</b> |
| 3.1. Kutatás módszerének, mintavételének bemutatása.....                                                  | 46        |
| 3.2. Kutatás helyszínének bemutatása .....                                                                | 48        |
| 3.3. Vizsgálat körülményei .....                                                                          | 49        |
| 3.4. Kutatási kérdések.....                                                                               | 50        |
| 3.5. A kutatási minta ismertetése .....                                                                   | 51        |
| 3.6. Eredmények .....                                                                                     | 53        |
| <b>ÖSSZEFOGLALÁS .....</b>                                                                                | <b>80</b> |
| <b>ÖSSZEFOGLALÁS (UKRÁNUL) .....</b>                                                                      | <b>83</b> |
| <b>IRODALOMJEGYZÉK .....</b>                                                                              | <b>84</b> |
| <b>MELLÉKLET.....</b>                                                                                     |           |

## BEVEZETÉS

Szakedolgozatom a *Sajátos nevelést igénylő tanulók oktatása alsó tagozaton* címet viseli. Munkám során feltártam a Sajátos nevelési igényű (SNI) diákok jellemvonásait, típusait, górcső alá vettem az iskolába való beilleszkedésüket, a fejlesztésüket elősegítő módszereket és az ehhez szükséges eszközöket.

Szakedolgozatom témájaként azért választottam a *Sajátos nevelést igénylő tanulók oktatása alsó tagozaton* című témát, mivel úgy gondolom, hogy-e témának a kutatása napjainkban rendkívül fontos szerepet tölt be, s emellett kihívásokkal teli. Az oktatási és nevelési rendszer egyik legjelentősebb feladatának tartom azt, hogy minden tanuló számára biztosítsa az egyenlő lehetőségek elérését az oktatásban. Mindemellett foglalkoztattak azok a kérdések, hogy mi a teendő egy sajátos nevelést igénylő tanuló oktatása esetén, milyen módon kell viszonyulni egy ilyen tanulóhoz, milyen típusú sajátos nevelést igénylő gyermekek vannak, milyen eszközökkel lehet eredményesen fejleszteni és tanítani őket, illetve hogyan és milyen ismertetőjegyek alapján lehet felismerni, ha egy tanuló sajátos nevelési igényű? Ezekre a kérdésekre mindenképp szerettem volna választ kapni, hiszen úgy gondolom, hogy az oktatás sikeressége, csak akkor valósulhat meg az osztályteremben, ha a pedagógus minden tanuló egyéni szükségleteihez tud alkalmazkodni.

Témám aktualitását abban látom, hogy az elmúlt években a sajátos nevelési igényű tanulók számának jelenléte az oktatásban emelkedő tendenciát mutatott, ezt a kutatásomban a pedagógusokkal végzett interjúk is alátámasztják. Egyre nagyobb igény van az inkluzív oktatásra és nevelésre, mely úgy gondolom, hogy egy kiváló lehetőség arra, hogy minden tanuló egyenlő esélyekkel vegyen részt az oktatásban. A pedagógusok számára sokszor ez elsőre nehézséget okozhat, hiszen egy heterogén osztálycsoportban kell megvalósítani az oktatást, ahol a diákok különböző szükségletekkel rendelkeznek, kifejezetten a sajátos nevelési igényű tanulók, akik számára a tanárnak nagyobb figyelmet kell fordítani. Véleményem szerint leendő pedagógusként szakmailag felkészültnek kell lennem ebben a témában, hiszen ez által könnyebben tudom segíteni egy ilyen tanuló beilleszkedését a tanítás folyamán.

A dolgozat három fejezetből épül fel. Az első fejezetben meghatározásra kerül az SNI-s tanulók fogalma, megvizsgálom a típusait, a tanulók viselkedésgjegyeit és beilleszkedésük nehézségeit, valamint a szocializációra is kitérek.

A második fejezetben a sajátos nevelést igénylő tanulók oktatására fókuszálok. Feltárom a sajátos nevelési igényű tanulók számára szolgáló módszereket, továbbá a tanulók speciális módszerekkel történő fejlesztését, a diákok integrálását a csoporton belül,

valamint a pedagógus megfelelő bánásmódját és az iskola és szülők kapcsolatának jelentőségét. Munkám során az ukrainai és magyarországi inkluzív nevelésre is hangsúlyt fektetek.

A harmadik fejezet a szakdolgozat kutatását tartalmazza. A kutatást kvalitatív módszert alkalmazva valósítottam meg alsó tagozatos pedagógusok körében, mégpedig interjú keretei között. Az interjúk egy előre megírt kérdéssor alapján épültek fel, melyek mindegyike a sajátos nevelést igénylő tanulók oktatásával kapcsolatos felmérésre irányult. A kutatás megvalósítása két helyszínen történt, mégpedig Magyarországon és Kárpátalján.

Az elemzés során hét kutatási kérdésre keresem a választ, amelyek célja, hogy feltárják, milyen módszereket alkalmaznak a pedagógusok a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatása során, vannak-e közöttük hasonlóságok; kompetensnek érzik-e magukat az ilyen tanulók tanítása esetén, s az önértékelésükben adódik-e eltérés? Emellett szeretnék választ kapni arra, hogy milyen nehézségeket tapasztalnak a pedagógusok, s hogyan kezelik ezeket, valamint mennyire tartják hasznosnak a digitális technológia szerepét a tanítási folyamat során? Hogyan viszonyulnak az inkluzív neveléshez, nyitottak-e ennek alkalmazására; milyen mértékű szakmai támogatást nyújt számukra az intézmény az SNI-s tanulók oktatása során? Utolsó kutatási kérdésemben pedig a szülőkkel való együttműködés szerepét és fontosságát szeretném megvizsgálni, s választ kapni arra, hogy mutatkozik-e különbség a magyarországi és kárpátaljai pedagógusok válaszai között.

Kutatásom megvalósításának egyik fő célja, hogy a kutatási kérdésekre választ kapjak. Valamint a kérdések mentén haladva szeretném megvizsgálni, hogy milyen mértékű hasonlóság, illetve eltérés mutatkozik a magyarországi és kárpátaljai pedagógusok válaszai között.

A szakirodalmi feldolgozás és kutatás elvégzése által, olyan információkat, ismereteket szeretnék a témával kapcsolatban szerezni, melyeket jövődöbeli munkám során kamatoztatni tudok, ha egy sajátos nevelést igénylő tanuló oktatásáról lesz szó.

## I. SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK

### 1.1. Sajátos nevelési igény fogalmának meghatározása

Sajátos nevelési igényű gyermeknek, azt a tanulót nevezzük, aki speciális bánásmódra szorul, s számára ezt a szükségletet a szakértői bizottság által kiállított szakvélemény támasztja alá. A gyermek lehet mozgásszervi, érzékszervi, esetleg értelmi és beszéd fogyatékos. Fennállhat annak lehetősége is, hogy a tanulónál több fogyatékoság áll fent, ennek esetén halmozottan fogyatékosnak ítéli meg a szakértői bizottság. A sajátos nevelési igény kategóriájába tartoznak azok a tanulók is, akik autizmus spektrumzavarral, vagy pszichés fejlődési zavarral küzdenek, ilyen esetben a tanulónál jelentős tanulási, figyelem-, illetve magatartásprobléma állhat fent (2011. évi CXCV. köznevelési törvény szerint)<sup>1</sup>.

Ukrajna oktatásról szóló jogszabályzatának 1. cikk 20. pontja a sajátos nevelési igényű személy meghatározását a következőképp fogalmazza meg: olyan személy, aki számára az oktatáshoz való jog érvényre jutásához, bizonyos kiegészítő, állandó vagy időszakos támogatás biztosításához van szükség (Ukrajna Törvénye Az oktatásról, № 2145-VIII, 2017)<sup>2</sup>.

Minden sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló esetében elmaradhatatlan az, hogy a fogyatékoságához igazodó, valamint életkori sajátosságaihoz illeszkedő fejlesztést biztosítsunk. Fontos, hogy a tanulók, olyan támogatást kapjanak, melyben figyelembe vesszük azoknak a képességeknek a fejlesztését, melyek szükségesek az iskolai tanuláshoz, emellett támogatni kell az egyéni fejlődési tempóját is a gyermeknek. Központba kell helyezni a differenciált pedagógiai munkát, illetve tudatosan kell alkalmazni a speciális nevelési eljárásokat, s azokat a módszereket, melyek terápiás célúak a tanulóra nézve (Estefánné Varga – Dávid, 2013).

Néhány szerző úgy vélekedik, hogy meg kell különböztetni a fogyatékoságot a károsodástól, illetve az akadályozottságtól, hiszen ezek között jelentős mértékű különbségek állnak fent. Wright elsősorban egyfajta orvosi keretben értelmezi a fogyatékoságot, viszont emellett az akadályozottságot úgy szemléli, mint az adott elvárásokra történő reagálás, amelyekkel egy bizonyos személy egy megadott helyzetben szemben találja magát. Úgy véli, hogy ha valaki fogyatékos, az nem jelenti feltétlenül azt, hogy minden szituációban akadályozott. Stevens a speciális nevelés rendszerezésekor

---

<sup>1</sup> <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

<sup>2</sup> <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>



ugyancsak különbséget tesz a fogyatékoság, a károsodás és az akadályozottság között. Hiszen úgy tartja, hogy a fogyatékoság, az nem más, mint bizonyos funkciónak a hiánya, míg ezzel szemben a károsodás pedig a testi-fiziológiai működés sérülése. Az akadályozottság viszont egy olyan fajta teher, amely a tanulóra nehezedik, amikor olyan pedagógiai helyzetekkel áll szemben, melyeket a testi működési zavarai, esetleg károsodás miatt nem képes megoldani (Tóth, 2015).

A sajátos nevelési igény jelzi, hogy a tanuló számára:

- az életkorának megfelelő jellemzők a fogyatékoság következtében részlegesen vagy teljes mértékben módosulnak;
- az iskolai tanulmányaihoz szükséges képességek kialakulása egyéni úton, más fejlődési tempóban történik, egyes esetekben pedig részben vagy teljeskörűen elmarad, emellett kifejezi a tanuló fejletlenségét, valamint kiemeli az átlagostól eltérő mértékű fejleszthetőségét (Tóth, 2015).

## **1.2. Sajátos nevelési igényű tanulók pedagógiai, pszichológiai jellemzői, típusai**

A sajátos nevelési igényű tanulók következő típusait ismerhetjük:

- Mozgásszervi fogyatékosok, mozgáskorlátozott tanulók
- Látássérültek – látássérült tanulók
- Hallássérültek – hallássérült tanulók
- Értelmileg sérültek – értelmi fogyatékosok
- Tanulásban akadályozottak – középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók
- Beszéd fogyatékosok – beszéd fogyatékos tanulók
- Az autizmus – autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók
- Pszichés fejlődési zavar – pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók (Estefánné Varga – Dávid, 2013).

### ***Mozgásszervi fogyatékosok, mozgáskorlátozott tanulók***

A gyógypedagógia nézőpontjából mozgáskorlátozott tanulónak tekinthetjük, azokat a személyeket, akiknek a mozgása maradandó jelleggel és nagymértékben akadályozott, akár egy veleszületett vagy szerzett károsodásból, valamint funkciózavarból adódóan. A mozgásfunkciók maradandó változása a tanuló életszakaszának bármelyik fordulópontján bekövetkezhet, viszont születéskor is megjelenhet. Ennek kiváltó okaihoz több dolog is sorolható, mint például genetikai rendellenesség, idegrendszeri sérülés, esetleg vírusos

vagy gyulladásoz megbetegedések. Az, hogy milyen pedagógiai támogatás lehetséges a sajátos nevelést igénylő tanulóknál, ezt több dolog is befolyásolja, mégpedig a károsodás időpontja, vagyis az, amikor kialakult, a típusa, illetve az, hogy milyen az akadályozottság mértéke, vagyis, hogy mennyire súlyos. Viszont ezeket figyelembe véve szükséges megtervezni, valamint alkalmazni a szakmailag megalapozott egyéni, illetve csoportos támogatást is a tanuló számára (Ágoston, 2006).

A mozgásfogyatékos tanulókat két nagy, jól meghatározható alcsoportba különíthetjük el, az egyik a testi fogyatékosok, a másik pedig a valódi mozgássérültek csoportja. Annak oka, hogy mindkettő típust egy főcsoportba sorolhatjuk, az, hogy mindkettő esetben, eltérő mértékű mozgáskorlátozottsággal van dolgunk, mely rengeteg más körülménytől függően, jellegzetes, illetve egyéni személyiségfejlődést idéz elő a tanulóknál (Tóth, 2015).

Viszont a fő különbség abban mutatkozik meg, hogy a testi fogyatékosok kategóriájába azokat a rendellenességeket soroljuk be, melyek nem idegrendszeri sérülés miatt keletkeztek, hanem meghatározott fejlődési rendellenességek vagy bizonyos baleseteknek a következményei. Ebbe a csoportba tudjuk besorolni a csonka vagy csonkolt végtaggal élő személyeket, illetve a súlyos testi eltorzulás miatt mozgáskorlátozottakat (Tóth, 2015).

Az enyhébb mértékű testi fogyatékosok fennállásakor, ha a társadalmi és kulturális háttér is megfelelő a családban, nem szükséges, sőt inkább nem előnyös az ép gyermekektől elkülönített iskoláztatása a tanulóknak. Azonban a súlyosabb mértékű testi fogyatékos gyermekeknek, már speciális intézményben való elhelyezésre van szüksége, hiszen ez az ideális számára (Tóth, 2015).

A mozgáskorlátozott tanulók nevelési és oktatási folyamatában elhagyhatatlan egy olyan környezet kialakítása, amely adaptált, vagyis alkalmazkodik a tanuló saját igényeihez, ezért akadálymentes környezet biztosítja az információhoz való egyszerű hozzáférést, illetve a tevékenységekben történő szabad és aktív részvételt, előtérbe helyezve az esélyegyenlőség érvényesülését és megvalósítását. A mozgáskorlátozott tanulók speciális nevelési szükségleteit több elem is meghatározza, például annak típusa és elhelyezkedése, s ezek mellett az akadályozottságának foka, mindezek együttesen egyénileg határozzák meg a különleges bánásmódot (Tóth, 2015).

### ***Látássérültek – látássérült tanulók***

A látássérülés egy nagyon tág kategóriának nevezhető, de alapvetően két határozottan eltérő csoportba különíthető el, ez pedig nem más, mint:

- akik teljesen elvesztették látásukat;

- akik az ép látásuk 10%-ig terjedő látásmaradvánnyal rendelkeznek (Horváthné Mészáros, 2006).

Ez tehát azt jelenti, hogy pedagógiai szempontból, azokat a tanulókat tartjuk látássérülteknek, akiknek a látásteljesítménye, az ép látáshoz képest két szemmel és korrigáltan 0-0,33% közötti (32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet) <sup>3</sup>.

Azonban fontos megemlíteni azt is, hogy pedagógiai értelemben nem nevezünk minden gyermeket látássérültnek, aki szemészeti diagnózissal rendelkezik. Viszont mindegyik pedagógiai értelemben látássérültnek azonosított gyereknel megtalálható az a szemészeti kórkép, mely számára a vizualitását, olyan szinten befolyásolja és megváltoztatja, hogy látása segítő eszközökkel sem javítható oly mértékben, hogy számára az ismeretszerzés, valamint tájékozódás ne legyen korlátozott (Kiss – Pajor, 2020).

Azok a tanulók, akik 10 %-nál kevesebb látással rendelkeznek, náluk ezt is megfelelően lehet hasznosítani, viszont itt nagyfokú szerepet kap a tapintásos ismeretszerzés. A gyengénlátásnak ez az alsó határánál a tanuló beiskolázásában döntő szerepet kap az, hogy milyen a közelnézésben való teljesítőképessége. Mivel az iskolai tanulmányok során a közeli látásra van szüksége az írás és olvasás során (Horváthné Mészáros, 2006).

Az integrált tanulást a látási fogyatékos tanulóknál, az erre a nevelésére specializált utazótanár irányítja. Viszont ha a gyengélátóknál az integrált iskoláztatás kritériumai nem adóttak, akkor a gyengélátók számára létrehozott általános iskolában szükséges tanulniuk. A tanulók nevelése és oktatása speciális oktatási és látást segítő eszközök alkalmazásával, illetve a vizuális megismerés útján megy végbe, de középpontba kerül a nevelésben a többi, elsősorban a hallási és tapintási vizsgáló egyensúlyozók alkalmazása is (Tóth, 2015).

A látássérült tanulók oktatása során, a nevelés és oktatás szervezeti struktúrájának a kiválasztását, valamint az ideális alkalmazandó speciális módszer- és eszközrendszer összetételét, az esetek mindegyikében a tanulók állapotából eredő sajátos igények befolyásolják és határozzák meg (Tóth, 2015).

### ***Értelmileg sérültek – értelmi fogyatékosok***

Azokkal a tanulókkal, akiknél értelmi sérülést diagnosztizáltak, a gyógypedagógia területén belül az oligofrénpedagógia tevékenykedik. Vannak tanulók, akiket enyhe értelmi fogyatékosoknak, egy másik megnevezéssel debiliseknek neveznek, az ők IQ határa: 50-69 közé tehető. Illetve vannak még a középsúlyos értelmi fogyatékosok, őket imbecilliseknek

---

<sup>3</sup> <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM&timeshift=20170831&txtreferer=A>

nevezzük, az ők IQ határa: 25-49 terjed. A gyógypedagógiai nevelés szemszögéből tekintve, az értelmileg sérültek csoportjában többféle felosztás is létezik. Azoknál a tanulóknál, akik értelmileg sérültek, a pedagógus oktatáscentrikus, vagyis tanulásközpontú és követelő tanári hozzáállás által lehetetlen, sőt sikertelen eredményeket elérni. Azokat a dolgokat, amiket elvárunk a gyermektől, a tanuló egyéni sajátosságainak megfelelően kell meghatározni. Hiszen olyan feladatokat kell, hogy kapjon, amiben elégnak érezheti magát, valamint amelyiket teljesíteni is tudja egyéni képességeinek megfelelően. Erre célszerű alkalmazni a többfokozatú feldolgozás útján történő tanulás lehetőségét, melyben különböző nehézségi szintű feladatok szolgálnak segítségül a tanuló számára (Estefánné Varga – Dávid, 2013).

### ***Tanulásban akadályozottak – enyhén értelmi fogyatékos tanulók***

Azokat a tanulókat, akik enyhén értelmi fogyatékosak, a tanulásban akadályozott tanulóknak nevezzük egy másik megfogalmazás alapján. Kialakulásának okai közé idegrendszeri sérüléseket, valamint örökletes eredetű okokból eredő funkciók sérüléseit említhetjük meg. Jellemzőjeként kiemelendő a kognitív funkciók lassúbb tempójú előrehaladása, illetve a szellemi képességek szerényebb fokának megléte. Az elvégzett intelligencia vizsgálat elvégzése szerint, az intelligencia szintjük 50-69 IQ tartományába helyezhető el. Azoknál a tanulóknál, akiknél enyhe értelmi fogyatékoság figyelhető meg, az integrált nevelésnél az ideális pedagógiai, illetve gyógypedagógiai segítségnyújtás támogatja a szellemi képességek fejlesztését (Rottmayer, 2006).

### ***Értelmileg akadályozottak – középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók***

A WHO megállapítása alapján, azok a tanulók sorolhatók ebbe a csoportba, akiknél szenzoros, motoros, esetleg szellemi képességek terén nem teljes, ellenkező esetben teljes hiányosság áll fent. Orvosi nézőpont szerint az értelmi fogyatékosok oka a központi idegrendszer sérüléséhez, genetikai rendellenességre vagy örökletes elemekre vezethető vissza. Pszichológiai tekintet alapján pedig az intelligencia szintjük, az ilyen tanulóknak 25-49 sávba helyezhető el. Egyéni, speciális gyógypedagógiai módszerek alkalmazásával lehet elérni mentális fejlesztéseket ezeknél a gyerekeknél. A középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók önálló mindennapi élet vezetésére nem teljesen képesek. A tanulók számára az integrált nevelés megvalósítása az intézményekben, specifikus pedagógiai és gyógypedagógiai kötelesség (Szabó, 2006).

### ***Beszéd fogyatékosok – beszéd fogyatékos tanulók***

Azokkal a tanulókkal, akik beszéd fogyatékossgal rendelkeznek, a gyógypedagógiában a logopédia szakterületében dolgozó szakember foglalkozik. Azt a pedagógust pedig, aki a fejlesztést biztosítja a tanuló számára, logopédusnak nevezik (Jenei, 2006).

Beszéd fogyatékos tanulónak nevezhetjük azt a gyermeket, akinél veleszületett, vagy szerzett idegrendszeri működési zavarok kialakulásának következtében, illetve a környezeti ingerek befolyásoltsága miatt beszédbeli akadályozottság figyelhető meg. Magyarországon beszéd fogyatékosnak nevezhető az a gyermek, akinél a szakértői bizottság megállapította az SNI-s igény szükségességét. A tanulóknál a beszédükben mutató akadályozottság ideiglenes, vagy hosszú távú nyelvi kifejezőképességi nehézséget produkálhat, ami akadályozza, az ideális közösségi kapcsolatok megteremtését a gyermekek számára. Abban az esetben, ha a tanulóknál a beszéd fogyatékossg hosszabb távon fennmarad, akkor rendszeres logopédiai segítségnyújtás alkalmazása szükséges, melyet fontos, hogy az intézményi tanulás keretében kell megadni a tanuló számára. A beszéd fogyatékos tanulók esetében igyekezni kell a pszichológiai, pedagógiai, illetve logopédiai tényezők együttes harmóniájára, valamint a tanuló személyiségének és a kommunikációs készségeinek fejlesztésére és javítására (Jenei, 2006).

### ***Az autizmus – autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók***

Az autizmus spektrum zavarok legfőképp az idegrendszer korai, az esetek többségében veleszületett károsodások, valamint genetikai, különböző biológiai és környezeti tényezők együttes hatásának révén alakulnak ki. Ezen zavarok lényege a szociális viselkedés, a tanuló kommunikációs és egyéni értelmi képességének minőségi sérülésében nyilvánul meg, mindezek a gyermek viselkedésbeli tüneteiben rajzolódnak ki (Tóth, 2015).

Az autizmus spektrum zavarainak fennállása esetén az idegrendszeri sérülések teljes élethosszig fenntartató fejlődési zavara figyelhető meg. Az ilyen tanulóknál, akik autizmussal küzdenek, az integrált nevelésben elengedhetetlen az ideális tárgyi és személyi környezet garantálása. Ezek a tanulók pedagógiai szempont alapján többféle tünetegyüttest mutatnak, melyek, ahogy már fentebb is említettem, a viselkedési készségek és társas viselkedés hatáskörében jelentkeznek (Janoch, 2006).

A gyakorlati alkalmazás céljából a társas viselkedési készségek, illetve a szociális viselkedés szerint az autisztikus spektrumon mozgó, különféle személyiséggel és viselkedéssel rendelkező tanulókat négy különböző csoportba sorolhatjuk be:

- Izolált típusra jellemző, hogy társas kapcsolatok alakítása esetén, nem teszik meg az első lépést, tehát nem tekinthetők kezdeményezőnek e téren, sőt a társas helyzeteket tudatosan kerülik, az esetek többségében elutasítással fordulnak feléjük. Nagyrészt értelmi fogyatékos tanulók tartoznak ide, nagyon gyakoriak ezeknél a tanulóknál a szenzoros ingerfeldolgozás zavaroknak a megléte. Az ebbe a csoportba tartozó személyeknél a legrosszabb előrejelzés állítható fel, hiszen őket a legnehezebb tanítani.

- Passzív típusú tanulókra jellemző, hogy szociálisan nem kezdeményezők, viszont azt, ha társuk közeledik feléjük, passzívan elfogadják, az esetek többségében könnyen irányíthatóak. Ezek a tanulók a legjobban taníthatóak, illetve számukra állíthatjuk fel a legjobb előrejelzést is a későbbi beilleszkedési lehetőségek szempontjából is. A passzivitásuk, valamint az együttműködési készségük következtében elég nehéz észrevenni, hogy mikor jön el náluk az a pont, amikor már nem követik a tananyagot, mikor van az, hogy csak jelen vannak, de nem figyelnek már. Ezek a tanulók mereven és szabályosan tanulnak.

- Az aktív, bizarr típusú tanulók szociálisan tevékenynek nevezhetőek. Sokszor a viselkedésük a szituációhoz nem méltó, illetve van olyan, hogy túlságosan kezdeményező. Az ebbe a csoportba tartozóak kapcsolatteremtése egyoldalú, hiszen a partner személyiségét, illetve akaratát egyáltalán nem veszik figyelembe, mivel csak egyéni érdeklődésük tartományába tartozó dolgokról kommunikálnak.

- Merev, formális típus, ez a viselkedéstípus legfőképpen a serdülő- és felnőttkorban, a kiváló értelmiséggel rendelkező, illetve beszéd szintben is kimagasló személyekben fejlődhet ki, mely sajátos viselkedést mutat, s ennek háttérében erős ellensúlyozó törekvés figyelhető meg.

Fontos azt is tudni, hogy az autizmus spektrummal küzdő tanulók a fejlődésük során több alkalommal is típust változtathatnak (Tóth, 2015).

### ***Pszichés fejlődési zavar – pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók***

Ebbe a csoportba, azok a tanulók tartoznak, akik számára az iskolai teljesítményben nyújtott területen, illetve a viselkedésszabályozás terén a kognitív, érzelmi, valamint szociális képességek eltérő alakulása, illetve a kialakult képességzavarok együttes jelenléte következtében, egyéni jellegzetességeik szerint fokozott pedagógiai, pszichológiai és gyógypedagógiai segítségnyújtás válik szükségessé (Tóth, 2015).

A tanulási és viselkedési problémához, vagyis a speciális tanulási zavarokhoz a következők tartoznak:

- egyike a diszlexia;
- illetve diszortográfia;
- valamint diszkalkulia;
- vagy diszgráfia és diszpraxia, mely nem más, mint a motoros képességek fejlődési zavara, illetve ezek visszamaradó tüneteinek fennállása;
- a fent felsoroltak együttjárása miatt a vegyes speciális tanulási zavarok;
- ide sorolható a hiperaktivitás és figyelemzavar;
- a szocio-adaptív folyamatok zavarai, ide tartozik az érzelmi önszabályozás, saját magunk, esetleg társak felé irányuló agresszív megnyilvánulások, a szorongás, az énszabályozás gyengeségét jellemző viselkedésjellemzők, valamint az alkalmazkodóképesség, a célirányos tevékenység, az önszervezés képessége, illetve a metakogníció eltérő fejlődése (Tóth, 2015).

A normál működés tartományába tartozó értelmi összteljesítményük mellett jelenlévő teljesítmény és viselkedészavaraik, a pszichikus képességek egyenletlen fejlődéséből adódóan jönnek létre, illetve több alkalommal jeleznek az idegrendszeri folyamatok ellentmondásos szerveződéséből kiindulóan együttjárást. Sokszor kerülnek ezek a tanulók kudarchelyzetekbe, illetve az iskolai teljesítményelvárások felé irányuló érdektelenség, elzárkózás, valamint önértékelési problémák és különböző típusú beilleszkedési problémák kialakulása is megfigyelhető az esetükben. Mindezek a jellegzetességek a tanulók életkorának haladása során a beilleszkedésre nézve nagymértékű veszélyeztetettséget eredményezhet (Tóth, 2015).

Az idegrendszer kismértékű terhelhetőségének mutatói a pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók helyzetében, a következőkben nyilvánulnak meg:

- a tanulók az esetek többségében fáradékonyságot mutatnak, az időjárás változásokra érzékenyebben reagálnak;
- kevésbé tolerálják a zajokat, nehezebben viselik el a várakozást, s az ebből adódó feszültséget, illetve aktivációs szintjük aktívabban változik, valamint jóval nyugtalanabbak;
- többször van szükségük pihenésre, szünetek bevezetésére, olykor egyedüllétre, segítségnyújtásra;

- nagyobb mértékben van szükségük a tevékenységet meghatározó állandó keretekre, egyszerű, számukra könnyen megértendő és betartható szabályokra;
- fokozottabban igénylik még a pozitív megerősítést, az eredmények, teljesítmények megerősítését és a dicsérek használatát (Tóth, 2015).

### **1.3. A sajátos nevelési igényű tanulók beilleszkedése**

A szakirodalmi áttekintések folyamán a beilleszkedés, adaptáció fogalmának többirányú, különböző szempontok alapján történő megközelítéséről olvashatunk. Ez alatt, azt értem, hogy a pedagógiában, magáról az adaptációról, azt olvashatjuk, hogy nem más, mint a gyermeknek az adott intézményhez való alkalmazkodása. Azonban a pszichológiai megközelítés szerint a beilleszkedés alatt a gyermek inger- és érzékenységi küszöbének a módosulását értjük, ebben az esetben a tanuló és a környezetének a kapcsolatát, illetve azokat a reakciókat vizsgálják, melyek az adott ingerek hatására jöttek létre. Mindezek mellett olvashatunk még két fontos szempontról is, ennek egyike a didaktikai szempont, mely szerint az oktatási környezetnek a tanulóhoz, s annak életkori és egyéni sajátosságaihoz való alakítását kell szem előtt tartani. Másik fontos szemlélet pedig a szociális megközelítés, ahol figyelmet kell fordítani a szociális szerepek elsajátítására. A tanuló sikeres beilleszkedését, abban az esetben lehet összetetten megmagyarázni, ha a felsorolt szempontok közül, mind a négyet figyelembe vesszük (Borbélyová – Slezáková, 2015).

A tanuló beilleszkedésének folyamatát több tényező befolyásolhatja, mely közé sorolható az egyén pszichés állapota, emellett az, hogy milyen problémamegoldói képességek állnak a tulajdonában, s az egyik legfontosabb, hogy miképpen tudja kezelni a felmerülő probléma helyzeteket, s hogyan talál rájuk megoldást, mennyire képes az elvárásoknak megfelelni, melyeket az új szociális közeg vár el tőle (Borbélyová – Slezáková, 2015).

A sajátos nevelési igényű tanulók sikeres beilleszkedésében, illetve iskolai teljesítményüknek fejlődésében nagy segítséget jelent az, ha a nem sajátos nevelési igényű tanulókkal együtt valósul meg az oktatásuk és nevelésük. Az iskola, mely vállalja az együttnevelést, felelősséget vállal, jelentősebb értéket kínál, mint részvétet és védettséget. Az intézmény számára sikerfeltételnek számít a tanulók beilleszkedése, önmagához viszonyított fejlődése, illetve a társaival történő együtt haladás, melynek sikeres teljesítését a következő tényezők biztosítják:



- az intézménynek támogatnia kell a pedagógusok részvételét különböző integrációt segítő továbbképzéseken;
- a pedagógusokat, az intézmény dolgozóit, a tanulókat és a szülők közösségét fel kell készíteni a sajátos nevelést igénylő tanuló érkezésére;
- a habilitációs, rehabilitációs szemlélet érvényesítése;
- multidiszciplináris csapatok, mint például a többségi pedagógus, gyógypedagógus, szülő, az SNI-s tanuló, valamint jó gyakorlat e-bank és iskolai forrásközpontok működtetése;
- a nyitott tanítási-tanulási folyamat során alkalmazott tevékenység, mely a gyermek vagy csoport igényeit figyelembe véve lehetővé teszi speciális pedagógiai és egészségügyi módszerek, eszközök, terápiák használatát;
- az integrált oktatásban részt vevő sajátos nevelési igényű tanuló fejlesztését, olyan pedagógus segítse, akinek magas szintű pedagógiai és pszichológiai képességei vannak, illetve rendelkezik azokkal a kompetenciákkal, melyek az együttneveléshez elengedhetetlenek (Tóth, 2015).

A sajátos nevelést igénylő tanulók eredményes beilleszkedése során elengedhetetlen a tanár részéről jelen lévő elfogadó attitűd, hiszen, abban az esetben, ha a pedagógus nem ilyen személyiségjeggyel rendelkezik, nem tudja a tanítványai számára sem átadni ezt a szemléletet. A tanuló beilleszkedése kezdetén, sőt az egész folyamat során, adódhatnak nézeteltérések, melynek megoldását játékosan ajánlott megközelíteni. Erre alkalmasak a különböző drámajáték foglalkozások. Ha, a tanulók számára lehetőség adódik arra, hogy megismerjék egymást, akkor nem a külsődleges jegyek alapján ítélik meg, mint például a szemmel látható, füllel hallható problémák figyelembevételével. A nem sajátos nevelést igénylő tanulók is ezek által gazdagodni fognak, hiszen közelebbről megismerik és elfogadják, akár a fogyatékkal élő társaikat (Mészárosné Farkas, é.n.).

Több szakember véleménye azt támasztja alá, hogy az iskolai beilleszkedésre úgy tekintenek, mit a tanuló aktív alkalmazkodási folyamatára az új, szociális környezethez. Úgy vélik, hogy mindezekben fontos szerepet tölt be a társakkal való kapcsolatalakítás, emellett az, hogy a gyermek hogyan alkalmazkodik a szociális feltételekhez és helyzetekhez, mint például a napirendhez, a társakkal kialakított új kapcsolatokhoz, s a tanulóval szemben felállított elvárásokhoz (Borbélyová – Slezáková, 2015).

A beilleszkedés, adaptáció folyamatában tekintettel kell lenni a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni, sajátos szükségleteire. Mivel a tanárnak nehéz megoldani a magas

osztálylétszámok miatt az egyéni fejlesztést, illetve a tanuló lelkivilágának az ápolását, ezért rendkívül fontos, hogy a fejlesztő és biztonságot nyújtó környezet létrehozásának érdekében szoros kapcsolatot alakítsunk, s együttműködőek legyünk a gyermek nevelésében és oktatásában résztvevő felekkel. Mivel mindegyik tanuló egyedi személyiség, így sajátos hozzáállást igényelnek a beilleszkedés és fejlődés folyamatában, mind a pedagógusok és szülők részéről egyaránt. Azokat az ingereket, melyek a környezetből érkeznek a tanuló felé, e tényezők figyelembevételével kell alakítani a gyermek igényeihez, emellett építő jellegű irányba kell befolyásolni a nevelési környezet változtatásával. Mivel a tanuló beilleszkedése egy sajátos folyamat, ebből adódóan is egyéni szükségletekhez igazodó feltételek megteremtését igényli (Borbélyová – Slezáková, 2015).

A beilleszkedési problémák kialakulásának a megelőzését, akkor kell megkezdeni a pedagógusnak, mikor még a tanuló magatartási szintjén nem észlelt erre utaló megnyilvánulásokat. A prevenció egyik fő módszereként az elsődleges megelőzés lenne a fő megoldás, melynek feladata, hogy módosítsuk a környezetet, valamint erősítsük a tanuló problémamegoldó képességeit. Hiszen, abban az esetben, ha a tanuló nem rendelkezik az alap erőforrásokkal, odáig vezethet, hogy növekedő tendenciát mutat a pszichológiai diszfunkcióknak az esélye (Albert-Lőrincz, 2012).

#### **1.4. Szocializáció**

A szocializáció fogalmának meghatározásáról számos megfogalmazással találkozhatunk a szakirodalmi áttekintések során, egyik megfogalmazása szerint nem más, mint egy olyan interakciós folyamat, melynek során az egyén viselkedése úgy változik, hogy az megfeleljen a különböző társadalmi csoportok elvárásainak és normáinak (Bányász, 2008).

Bagdy megfogalmazás szerint, a szocializáció nem más, mint a társadalomba való beilleszkedés azon folyamata, melynek folyamán az egyén megismeri önmagát, s az őt körülvevő környezetet, emellett megtanulja az együttéléshez szükséges szabályokat, valamint azokat a viselkedésmódokat, melyeket elvárnak tőlük (Bagdy, 1986).

A szocializáció folyamatában különböző színtereket különítünk el:

- **Család, mint első szocializációs színtér**

A családot a társadalom alapegységének tekinthetjük, s emellett a szocializáció szempontjából a legősibb intézményként tartják számon. Ők azok, akik megőrzik és továbbadják a hagyományokat, értékeket. A mai világban már a gyermek korai

szocializációja a szűk családtagok között alakul, s ezt nevezik az elsődleges szintérnek. A tanuló számára a család az, aki a gondozás feltételeit biztosítja, illetve a személyiség fejlődését is (Bányász, 2008).

- **Intézmény, mint másodlagos szocializációs szintér**

Ebbe a szintérbe sorolhatjuk a különböző kortárs csoportokat, melyről Piaget úgy vélekedett, hogy sokkal demokratikusabb, mint a szülő és gyermek között fennálló kapcsolat. Úgy vélekedett erről, hogy a kortárskapcsolatokban egyenrangúság figyelhető meg, ezáltal a viselkedési formákat és a szabályokat is a saját akaratuk szerint választják meg (Bányász, 2008).

Ebbe a szintérbe tartoznak az oktatási és nevelési intézmények is, mint az óvoda és iskola. Az óvoda az első intézmény, mely során a gyermek elválasztódik a szülőtől, s ekkor a csoporttársai kerülnek előtérbe. Ennek nagy hatása van a személyiség alakulására. Az iskolát már egy szándékos szintérként említik, melyet egy szabályozott folyamatnak nevezik, hiszen egy meghatározott tanterv szerint működik. Az iskola nem csak oktatást nyújt a gyermek számára, hanem neveli is, kultúrát ad át számára, illetve viselkedésmódokat is közvetít a számára (Bányász, 2008).

A másodlagos szocializációs szintér egyik helyszíne még a munkahely, ahol a felnőttek a napjaik nagy részét töltik. Az egyénnek itt is alkalmazkodnia kell a különböző kultúrához, értékrendekhez, szabályokhoz. Az utolsó befolyásoló tényezők a szocializáció szempontjából, a különböző tömegkommunikációs eszközök, melyek az egyén viselkedését irányítják. Olyan információkhoz jutunk általuk, melyet más helyről nem szerezhetünk meg (Bányász, 2008).

## II. SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK OKTATÁSA ALSÓ TAGOZATON

### 2.1. Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása

A sajátos nevelési igényű tanulók számára a nevelés, valamint oktatás és fejlesztéssel kapcsolatos előírás szerint kötelezően nyújtandó feltételeket a köznevelési törvény határozza meg. Tudni kell, hogy a köznevelési törvény a sajátos nevelési igényű tanulók számára az általános, kötelezően előírt követelményeket több területen is átalakítja, sőt kibővíti különböző többletszolgáltatásokkal. A kiegészítendő többletszolgáltatásoknál az első lépés, hogy ki kell mindezeket alakítani, s majd ezután biztosítani kell a hozzáférhetőséget a sajátos nevelési igényű tanulók részére. Ezek például lehetnek:

- különböző speciális tantervek, változatos tankönyvek, illetve tanulást segítő eszközök;
- bizonyos speciális orvosi, illetve tanulást és életmódot segítő technológiai eszközök (Tóth, 2015).

A minőséges oktatás biztosításának egyik legalapvetőbb feltétele, a gyermek megfelelő fejlődésének érdekében, hogy a nevelésben, oktatásában résztvevő szakemberek, vagyis a tanár és a gyógypedagógus szoros együttműködésben dolgozzanak. Fontos, hogy a kapcsolattartás jelen legyen a szakértői bizottsággal, valamint a nevelési tanácsadóval is (Jánkliné Perei, 2012).

A sajátos nevelést igénylő tanulók oktatása során nem a tanításnak, hanem a tanulásnak kell a fókuszban lennie. A tanítás-tanulás folyamatában a pedagógusnak, a tanuló tanulási igényeire és ideális, hatékony stílusára kell tervezni és építeni. Ezen kívül fontos és elengedhetetlen az is, hogy az egyéni sajátosságokat figyelembe véve minden gyermek teljesítményét saját adottságaihoz mérten kell kialakítani. Mindemellett, az osztálytermi folyamatokban kerüljön középpontba a motiválás. A pedagógus, olyan tevékenységformákat alkalmazzon a tanítás során, melyekben a készségeket és képességeket kölcsönös segítségnyújtás, kétirányú támogatás révén szilárdítják. Az eredményes tanuláshoz nagyban hozzájárul az osztálylétszám korlátjának a felállítása, hiszen egy 20 fős létszámú osztály lenne az ideális, melyben maximum 2-3 sajátos nevelési igényű tanulónak kellene jelen lenni. Ahhoz, hogy megvalósítsuk a sikeres fejlesztést a megfelelő környezet, valamint az elegendő idő biztosítása kihagyhatatlan. A fejlesztés eredményessége több tényező biztosítása által képes megvalósulni, mely nem másban,

mint a tanulás megfelelő szervezésében, a pozitív befolyásoló tényezők és támogató körülmények biztosításában, valamint a javítási lehetőségek kialakításában rejlik. Fontos, hogy a tanulás szervezésekor feltételként szolgáló előzetes tevékenységünk az, hogy minden egyes tanuló számára elegendő időt biztosítsunk, illetve a motivációt egyénhez igazítottan tervezzük és szervezzük meg, valamint a szükséges javítási lehetőségek lehetővé tételével végezzük a fejlesztő feladatokat (Jánkliné Perei, 2012).

A sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése és oktatása során egyes elvek figyelembevétele elengedhetetlen, ide soroljuk az egyéni bánásmód elvét, valamint a differenciálás és tolerancia elvét. Fontos, hogy az oktatás folyamatában minden nap megjelenjenek, s mindegyik tanuló szintjén érvényesüljenek. A tanulók fejlesztését, oktatását nagyban segítik még a kooperatív pedagógiai technikák alkalmazása. A kooperatív tanulás meghatározása során több szakértő gondolatai nyújtanak számunkra ismereteket. Egyik szakértő, Turmezeyné megfogalmazta, hogy magának a kooperatív tanulásnak az volt az eredeti célja, hogy azoknak a tanulóknak segítse a fejlődését, akik szociokulturális hátrányaikból adódóan nehezen megközelíthetőek, s ez által a tanulásban is gyengébben teljesítenek. Egyik szakértő rámutat arra, hogy ennek a tanulási formának az alkalmazása által, lehetőség adódik az egymástól való tanulásra, egymásra figyelésre, egymás tanítására, valamint a segítségadásra, emellett jelen van a saját és társaink értékelésének a szükségessége, illetve a tássakkal való együttműködés igénye és képessége is (Dávid, 2020).

Kagan azt hangsúlyozta a kooperatív tanulással kapcsolatban, hogy ez a módszer a gyerekek kiscsoportos tevékenységén alapul, illetve a konstruktív tanulási elméletre épül. Fontos kiemelni azt is, hogy ezzel a módszerrel az ismeretek elsajátítása nem befogadó formában valósul meg, hanem alkotó módon megy végbe, s ami még kiemelendő, hogy alkalmat biztosít több fejlesztendő területnek az eredményes elérésére is (Kagan – Kagan, 2001).

Azt, hogy mi a különbség a hagyományosan alkalmazott és a kooperatív csoportmunka között, Horváth Attila táblázati rendszerezése alapján, így értelmezhetjük:

1. táblázat: Horváth Attila rendszerezése a hagyományos és kooperatív csoportmunkáról

| Hagyományos csoportmunka | Kooperatív (együttműködő) csoportmunka |
|--------------------------|----------------------------------------|
| - segítség nincs         | - egymást segítő kölcsönösség          |

|                                         |                                               |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------|
|                                         | jelenléte                                     |
| - nem számít a társ                     | - egymás teljesítményének a figyelembevétele  |
| - egyéni munka zajlik a csoporton belül | - együttműködés van a feladat megoldásában    |
| - egy kijelölt vezető van               | - megosztott felelősség van jelen             |
| - csak a feladat megoldása fontos       | - az egyén teljesítménye is fontosnak számít  |
| - szociális ismereteket elhanyagolja    | - a szociális ismereteket közvetlenül tanítja |
| - tanár irányít                         | - tanár szervez és egyben segít               |

Forrás: Orbán, 2001.

## 2.2. Inkluzív és integrált oktatás jelentősége a sajátos nevelési igényű tanulók esetében

Az integráció kifejezés alatt, elkülönülő részeknek, elemeknek egy egészbe, vagy egy adott egységbe való beilleszkedését, részévé válását értjük. Azonban az integráció elsőként emberi jogi problémaként jelent meg, hiszen a kifejezés korábbi jelentése magára a társadalmi beilleszkedésre vonatkozott, mely legfőképp az etnikai kisebbségek ellen folytatott diszkrimináció visszaszorítására irányult, ez különösen az USA-ban volt jelen. Ez később áttérrelődött a vendégmunkások gyerekeinek helyzetére, s csak ezután vonatkozott a fogyatékkal élőkre. Ezt követően a szülői szervezetek felléptek mindezek ellen, hiszen azt követelték, hogy minden gyerek egyenlő jogokkal rendelkezzen. Egyes dokumentumokban azt emelték ki, hogy a fogyatékkal élő személyeknek is, ugyanolyan joga van, olyan életformában élni, mint azoknak, akik nem rendelkeznek fogyatékkal (Réthy Endréné, 2002).

A szakirodalmi kutatás során számos megfogalmazással találkozhatunk még az integráció fogalmával kapcsolatban. A magyar értelmező szótár megfogalmazása alapján az integráció nem más, mint különálló részeknek egy bizonyos nagyobb egységbe való beilleszkedése, valamint beolvadása. Meg kell említeni azt is, hogy az integráció szoros összefüggésben áll az esélyegyenlőség biztosításával, mégpedig azért, mert minden tanuló számára nyitottá teszi a nevelési-oktatási intézményeket, mindezt tekintet nélkül egyesek akadályozottságára, valamint a tapasztalható jóval eltérő képességeire a kiemelkedően

tehetségestől egészen a gyenge adottságáig. Tehát elmondható, hogy a nevelésben és oktatásban való integráció alatt azt értjük, hogy a speciális nevelési szükségletekkel rendelkező tanulókat beillesztjük a többségi oktatási intézményben tanuló kortársaikhoz (Jánkliné Perei, 2012).

Az általános szociális értelmezése alapján a speciális figyelmet igénylők részvételének biztosítását jelenti a társadalmi folyamatoktól egészen az óvoda, az iskola, a szabadidő és otthonon áthaladva a munkáig. Ha azt a részét nézzük, hogy mi a pedagógiai feladata, elmondhatjuk, hogy megkísérli az akadályozott, illetve a nem akadályozott gyermekek fejlesztését, s ezek mellett még különböző didaktikai eszközök bevonásával figyeli és segíti a tanulókat. Minden tanuló a saját lehetőségeihez viszonyítva közös tartalmú, kooperatív, illetve változatos kommunikációs tevékenységnek lehet az aktív részese (Jánkliné Perei, 2012).

Az integrált fejlesztésnek öt típusát különböztetjük meg, melyek a következők:

- Spontán integráció

Ez nem más, mint egy nem tudatos együttnevelési forma, melynél kiemelendő az a tény, hogy nem mutatkozik meg a tudatos integrációs szándék egyetlen formában sem. Ebben a fejlesztési típusban nem találkozunk a speciális igények figyelembevételével, sőt, ami fontos, hogy a gyermek haladásának folyamatos figyelemmel kísérésével sem. Azok a pedagógusok, akik munkájuk során ezt a típust alkalmazzák, önállóan törekszenek arra, hogy a problémákat megoldják, nem kérnek külső segítséget. Úgy tekintenek a tanárok itt az integrált gyermekekre, mint, akit el kell tűrni, ez azért is jellemezhető így, hiszen a tanuló jelen van az osztályközösségben, viszont ezt leszámítva, nem kap semmilyen megsegítést (Czibere, 2006).

- Helyi integráció

Az integrációnak e típusáról, abban az esetben beszélhetünk, amikor a speciális és nem speciális igénnyel rendelkező gyermekek egy épületben tartózkodnak, viszont mondhatni semmiféle kapcsolat nincs jelen közöttük. Ez ugyanúgy a szegregálásnak a formája közé sorolható, viszont néhány lehetőség adódik arra, hogy valamelyik foglalkozáson, illetve szabadidős tevékenységen részt vehessenek a speciális igényű tanulók is, s így kis időre kapcsolatba kerülhetnek társaikkal (Czibere, 2006).

- Szociális integráció

Ez a típus már a helyi integrációnak a továbbfejlesztett formája, hisz itt a foglalkozásokon kívüli időben a tanulók számára tudatosan szerveznek közös programokat, játékokat, kirándulásokat, esetleg étkezéseket (Czibere, 2006).

- Funkcionális integráció

Ez az a típusa az integrációnak, ahol már a tanulók egy csoportba vannak, valamint nagyrészt közösen vesznek részt a foglalkozásokon. Viszont a sajátos nevelési igényű gyermekekkel, a foglalkozásnak egy meghatározott részében, a gyógypedagógus külön foglalkozik (Czibere, 2006).

- Teljes integráció

Ez nem más, mint a funkcionális integrációnak a legmagasabb foka, ahol minden gyermek a nevelés-oktatás komplett, teljes időtartamában egy csoportban tartózkodik. Azonban a pedagógus mellett jelen van a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztését igénylő speciális szakember, gyógypedagógus. Ennek a szakembernek az a feladata, hogy figyelemmel kísérje a tanuló működését, illetve, ha szükségét látja, bizonyos lehetőségeket kínáljon fel a tanulók részére. Egyik nagy előnye az integráció e típusának és formájának, hogy a kettős jelenlét során informális kapcsolat teremődik meg a tanár és a gyógypedagógus között (Czibere, 2006).

Az integrációnak két különböző szintét tudjuk megkülönböztetni:

- Első színtere: fogadás
- Második színtere: befogadó vagy inkluzív intézmény

Az első szint az integrációnak az a fajtája, amikor a sajátos nevelési igényű gyermek, úgy kerül be az intézménybe, hogy nem megfelelően ismerik meg a tanuló sajátos jellemvonásait, s olyan elvárásokkal fordulnak az irányába, hogy nagyrészt csak ő alkalmazkodjon, illetve ne igényeljen túl sok külön figyelmet, s ne kelljen túl sok energiát befektetni a tanulóval való munka folyamataiba. A tanulót nevelő tanárok a saját egyéni stílusukon egyáltalán nem alakítanak, valamint a tanuló körül fellépő problémákat a gyógypedagógusra és szülőkre rakják, s ők teljesen kihátrálnak belőle. Úgy vélik, hogy már azzal is meg kell, hogy elégedjen a közösség, hogy nyitottságot mutatott az intézmény, s befogadta a tanulót. Azonban, az ilyen fajta asszimilációra, csak azok a tanulók képesek, s azoknak van esélye, akik erősebb képességekkel rendelkeznek (Expanzió Humán Tanácsadó, 2013).

Viszont az integráció második színterénél, a befogadó vagy inkluzív intézmény esetén nincs szükség a sajátos nevelési igényű tanulónak a teljes fokú alkalmazkodásra, hiszen itt az asszimiláció kétoldalú, hiszen nagyrészt az intézmény az, aki változásokat mutat, s így inkluzív szelleművé válik. A befogadó intézmények a tanulókat egy olyan irányba terelik, ahol lehetőség adódik a társadalmi integrálódásra. Az intézményben az együttnevelés



tudatosan valósul meg, a tolerancia nagy hangsúlyt kap, illetve az elfogadás is középpontba kerül. Ugye az első szintű integrációnál megemlítsre került, hogy a tanulóért biztosított felelősség a gyógypedagógusra és szülőre nehezedett, itt ez teljesen eltér, mivel a többségi intézmény tanárai is kiveszik a részüket benne (Expanzió Humán Tanácsadó, 2013).

Az integráció helyszíne ebben az esetben nem más, mint az iskola, mely a közösségi törekvések kivitelezésének egy fontos szerepet betöltő színtere. Egy olyan oktatási és nevelési intézmény, mely a mindennapi kultúrában való részvételre nyújt lehetőséget a tanuló számára, valamint felkészíti a közösségi tevékenységek, illetve problémák szociális és érzelmi úton történő megoldására is. Az iskolai osztály amellet, hogy egyfajta támogatást nyújtó rendszer a gyermek számára, emellet demokratikus társadalomként is jelen van (Dietrich – Tenorth, 2003).

Az inklúzió nem mást, mint a befogadásnak egy magasabb színvonalú szakaszát jelenti. Az inkluzív nevelésről beszélhetünk úgy, mint egy intézményi nézőpontról, melyről elmondható az, hogy a tanulók egyéni különbségeit együttesen, teljes egészében figyelembe veszi, s abból kiindulva, valamint azokra építve alakít ki a sajátos nevelési igényű gyermekek számára egy befogadó környezetet, mindezt személyi, tárgyi, valamint pedagógiai összeköttetésben. Fontos kiemelni azt, hogy ez biztosítja a célszerűség, az eredményesség, illetve az igazságosság hármasságának a működését (Dávid, 2015).

Mindenképp szót kell ejteni arról is, hogy a pedagógia különbséget tesz az integráció, valamint az inklúzió között. Ebből kiindulva pedig, azt a következtetést vonhatjuk le, hogy abban az esetben beszélünk integrációról, amikor is a sajátos nevelési igényű tanulót az iskola már meglévő szerkezetébe helyezik el, s itt elvárják tőle, hogy teljes mértékben alkalmazkodjon, és képes legyen olyan teljesítményt nyújtani a tanulásban, mint az ép társai. Viszont ezzel szemben már az inklúzió a gyermek tanulási folyamatában figyelembe veszi azt az egyéni képességeket, mellyel a gyermek rendelkezik, legyen itt tehetséges vagy sajátos nevelési igényű tanulóról szó, s ezzel eléri azt, hogy a tanuló számára biztosítani tudja a fejlődési ütemet. Az inkluzív iskola nem csak a sajátos nevelési igényű tanulókat, hanem azokat a gyermekeket, akik az átlagtól eltérő képességekkel rendelkeznek, is tudja együttnevelni (Gupcsó, 2020).

Az inkluzív pedagógia rendelkezik egy fő gondolattal, mely nem más, mint a gyermekcentrikus nevelés. Ez az a hely, ahol a pedagógus nem tanulócsoporttal dolgozik, hanem önálló személyiségek nevelése zajlik a csoportban, mindez az esélyegyenlőség biztosításának érdekében. Az egész folyamat, különböző módszertani eszközökkel és nagymértékű differenciálással valósul meg. Maga az osztályközösség egy heterogén

összetételű csoport, melyben találkozhatunk eltérő készségekkel, kompetenciákkal, érdeklődéssel és szükségletekkel, s ezek erős uralkodást mutatnak a csoportban. Ha az inkluzív alapelveket nézzük, akkor azt mondhatjuk, hogy a csoporton belüli interakciók kétoldalúan fejlesztik a tanulók készségeit. Ezért is, ami az oktatás egyik legfőbb didaktikai alkotóeleme, az a kooperáció, hiszen ez a tanítási idő meghatározó részét adja. A tananyag, melyet a pedagógus átad a gyermekeknek, ugyanaz mindenki számára, annyi különbség mutatkozik meg, hogy az átadás módja eltér a módszertani eszközök nagy választékának és változatosságának az alkalmazásával. A befogadó intézmény egyik legfőbb elképzeléseként a személyiségre összpontosult nevelés emelhető ki, melynek célja a tudáselsajátítás, illetve minden tanuló számára a képességek, készségek fejlesztése (Tóth-Szerecz, 2015).

Olyan lehetőségre adódik esély az inklúzió során, mely nem mindennapi. Itt arra gondoljunk, hogy az eltérő képességek elfogadása elterjed. S, az itt megteremtődő környezetben a tanulók különbségei megsemmisülnek, senkire sem tekintenek úgy, mint egy fogyatékosra, illetve eltérő képességgel rendelkezőre. Ami igazán számít itt, aminek jelentőséget tulajdonítanak, az nem más, mint az individuum, vagyis az egyedi személyiség (Tóth-Szerecz, 2015).

Léteznek, olyan tényezők, melyek kicsit megkönnyíthetik a pedagógusok számára a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelését, ezek pedig a következők:

- ha az osztály létszáma nem túl nagy, maximum 20 fő;
- ha jelen van a differenciált, egyénre szabott foglalkoztatás;
- ha az osztályban csak egy sajátos nevelési igényű tanuló van jelen, hiszen fordított esetben a probléma, akár nagyobb is lehet;
- ha a tanár és a diák között elegendő négy szemközti beszélgetés valósul meg, s ezzel a tanár éreztetni tudja a tanulóval az empátiát, valamint a figyelmet is a részéről;
- ha határokat szabnak, szabályokat állítanak fel közösen, s a megbeszélte következményeket betartják;
- ha a nehezen nevelhető gyermeket a tanár áthelyezi a saját fő aktivitási területére, hiszen ez segít, hogy így könnyebben fenn tudja tartani a részvételét a feladathelyzetben;
- ha a tanár segítséget kér egy szakembertől, aki megfigyeli a tanulót az óra során, esetleg módszereket vagy feladatokat ajánl, melyekkel a pedagógus megpróbálhatja fenntartani a tanuló figyelmét hosszabb ideig;

- ha elkerülik a túlzott és az alacsony követelményeket, hiszen ez által a diák érezheti azt, hogy nem lehet sikeres a tanulmányaiban, esetleg nem tanulja meg, hogyan küzdjön meg a nehézségekkel;
- ha rendszeresen dicséri, pozitív megjegyzésekkel ajándékozza a tanár a gyermeket;
- ha a negatív önbeteljesítő jóslat működését a pedagógus megakadályozza, akkor a gyermekben egy reális énkép alakulhat ki;
- ha a pedagógus, olyan helyzeteket teremt meg a tanulók számára, ahol az erősségeik kerülnek fókuszba (Kovács, 2021).

### **2.3. A pedagógus megfelelő (specifikus) bánásmódja a sajátos nevelést igénylő tanulók oktatásában**

Fontos, hogy a befogadó pedagógusnak mindenképp gyermekközpontúnak kell lennie, emellett pozitív szemlélettel kell, hogy rendelkezzen, mely lehetővé teszi számára, hogy elfogadja azt a tényt, hogy minden gyermek különböző, ebből következően pedig mások a szükségletei, a megoldási módjai, valamint az egyik leglényegesebb, hogy más bánásmódot igényel. A pedagógusnak mindezeket figyelembe véve kell a tanítási helyzeteket, a foglalkozásokat megszervezni és kialakítani, hogy differenciáltan foglalkozzon majd minden tanulóval (Bábosik et al., 2011; Kozma, 2001; Nagy, 2000).

Azok a személyiségjegyek, melyekkel mindenképp rendelkeznie kell a tanárnak, az a pozitív attitűd, empátia, tolerancia, hiszen ezek megléte, valamint mindezek formálása és alakítása a tanítás folyamán, a legfőbb feltétele az együttnevelésnek. A tanulók nevelése során a pedagógus az, aki irányítja a gyerekek tevékenységét, mindezt úgy, hogy közben figyel arra, hogy fejlődjenek a képességeik, mely által sikeresen kialakul a tanulók értékrendszere és személyisége is, emellett képes arra is, hogy tudja teljesíteni azokat a dolgokat, melyeket elvárnak tőle. Még, aminek elengedhetetlen szerepe van, az nem más, mint a tanár részéről a tanuló felé irányított egyéni bánásmód, ugyanis, ha ez megfelelően van alkalmazva, akkor ösztönző és motiváló hatással lesz a pedagógus és a tanuló közötti kapcsolatra. A szakirodalom rávilágít, hogy a nevelés nem csupán csak egyfajta normáknak a sokasága, hanem inkább a differenciáltság, a másságnak a figyelembevétel is (Bábosik et al., 2011; Kozma, 2001; Nagy, 2000).

Az inkluzív pedagógia is elvárásokat állít fel a pedagógus számára, hisz elvárja a tanártól, hogy együttműködjön a tanulókkal. Legfőképp azt szeretnék, hogy aktív részese legyen a tevékenységeknek, emellett irányítson, szervezzen, a tanulók számára

iránymutatásokkal és utasításokkal szolgáljon. Mindezzel a tanulóknak azt az érzést fogja kelteni, hogy számára nem közömbös ez az egész, s komolyan veszi a feladatait. A tanítási tevékenység eredményességét pedig az iskolai környezetben megjelenő belső motiváció növekedése jelenti, mely a pedagógus és a gyermek között kell, hogy végbemenjen (Gupcsó, 2020).

A pedagógusnak fontos, hogy legyen kapcsolata a gyógypedagógussal, hiszen ő az, aki a sajátos nevelési igényű tanulónak a sajátos szükségleteit, valamint fejlesztéséhez hozzájáruló tanítási, illetve tanulási technikákról megfelelő ismeretekkel rendelkezik, valamint a szükséges technikai, illetve szemléltető eszközöket és segítő eljárásokat tudatosan képes alkalmazni. Hasznos, ha a pedagógus és asszisztense egyaránt, a sajátos nevelési igényű gyermek nevelésének, illetve oktatásának érdekében, alapfokú gyógypedagógiai ismereteket sajátítanak el. Mindkettőjüknek megfelelő mennyiségű alapismeretekkel kell rendelkeznie a tanulást nehezítő körülményekről, tisztában kell lenniük a részképesség zavarokkal, illetve a fogyatékosság típusáról is ismereteket kell szerezniük. Nagyon segítheti a pedagógus munkáját az is, ha bevonja a szülőket a fejlesztő tevékenységekbe, valamint a felzárkóztatás pillanatnyi állapotáról rendszeresen tájékoztatja őket, s abba is beavassa, hogy milyen a gyermek haladásának tempója, szintje (Adonyiné Gábori, 2006).

Fontos, hogy a pedagógus a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében, a fejlesztés megkezdése előtt megfelelően átolvassa a szakvéleményt, melyből megismeri a gyermek fogyatékosságának típusát, valamint súlyosságát is egyben. Ezek az adatok ugyanis rendkívül hasznosak és fontosak. Tisztában kell lennie azzal, hogy a betegség vagy eltérés mikor alakult ki a tanulónál, mikor diagnosztizálták, valamint mikor vette kezdetét a gyermek életében a speciális fejlesztés. Esetleg, ha a gyermek már korai fejlesztésben részesült, akkor a pedagógusnak tisztában kell lennie az ehhez tartozó ismeretekkel, mint például a fejlesztés menetével, hiszen ezek figyelmeztető mintaként szolgálhatnak a gyermek fejlődési üteméről, s ez által kicsit körvonalazódhat a pedagógus számára, hogy milyen fejlődési ütemet várhat el a tanulótól (Expanzió Humán Tanácsadó, 2013).

Meg kell ismerkednie a pedagógusnak teljeskörűen a gyermek képességeivel, készségeivel, meglévő ismereteivel, illetve kognitív funkcióival. Fel kell, hogy térképezze azt, milyen szintről is kell, hogy a fejlesztés elinduljon, melyik az a terület, aminek nagyobb teret kell kapni a fejlesztés céljából. Mindezek mellett az integrált nevelésben résztvevő pedagógusnak magas szintű pedagógiai, illetve pszichológiai képességekkel,

gondolok itt elfogadásra, toleranciára, empátiára, stb., kell rendelkeznie, illetve az együttneveléshez szükséges kompetenciákkal. Feladatai a következők:

- A tanuló számára, olyan egyéni fejlesztési tervet hozzon létre, melyben megtalálhatóak az individuális, egyénre szabott módszerek és technikák egyaránt;
- A foglalkozásokba építse bele és a fejlesztésbe a szakértői véleményben megtalálható útmutatásokat, valamint a gyermek fejlődésének elemzését követően változtassa meg az eljárásait, s a szükségletekhez igazodva válassza ki a gyermek számára alkalmazásra kerülő, megfelelő módszert;
- Keressen alternatívákat, választási lehetőségeket egyes nevelési helyzetek és problémák megoldása esetén;
- Tudjon alkalmazkodni az eltérő képességekhez, s a tanulók különböző viselkedéséhez (Expanzió Humán Tanácsadó, 2013).

A nevelés és oktatás hatékonysága és eredményessége úgy valósulhat meg, ha a tanulók különböző képességeihez és adottságaihoz visszanyitva a pedagógus egyénre szabott, differenciált módszereket alkalmaz az oktatás, fejlesztés során. Mindezt úgy építi fel, hogy figyelembe veszi azokat a tényezőket, hogy a gyerek miben jó, s hogy ezt miképpen tudja kamatoztatni más területeken is (Gupcsó, 2020).

#### **2.4. A sajátos nevelést igénylő tanulók oktatásának helyzete Magyarországon**

A sajátos nevelést igénylő tanuló esetében a vizsgálatot végző szakértői bizottság szakvéleménye határozza meg azt, hogy a tanuló a kizárólag speciálisan sajátos nevelési igényű tanulók számára kialakított és létrehozott, az adott fogyatékoság típusának megfelelő nevelési-oktatási intézményben végezheti tanulmányait, vagy integráltan, a többi tanulóval együtt részt vehet az iskolai nevelésben és oktatásban (Eurydice, 2024)<sup>4</sup>.

Mindemellett a szakértői bizottság határozza meg azt is, hogy a tanulónak a tankötelezettség által előírtakat, milyen módon kell teljesítenie, itt arra gondolok, hogy: kizárólag csak az iskolába járással szükséges, illetve egyéni tanulói munkarend, tanrend szerint teljesítheti. Azoknak a sajátos nevelést igénylő tanulóknak, akiknek az integrált oktatást kevésbé látják hatékonynak a felmérést végző szakemberek, s úgy vélik, hogy megfelelő fejlődésüket inkább az adott fogyatékosági típusnak megfelelő intézmény lenne

---

<sup>4</sup> <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/euryperia/hungary/sajatos-nevelesi-igeny-ellatasa-kisgyermekkorban-es-kozoktatásban-külön-e-celra>

képes nyújtani, abban az esetben a következő típusú intézmények biztosítják a szükséges pedagógiai ellátást a tanuló számára:

- A gyógypedagógiai, fejlesztő (konduktív) pedagógiai intézmények, melyek kifejezetten sajátos nevelési igényű tanulók ellátására lettek létrehozva és kialakítva. Ezekben az intézményekben való részvétel egyik alapja, s úgymond elvárt feltétele, a szakértői bizottság által előírt szakvélemény, mely javaslatot tesz a tanuló elhelyezésére.
- A készségfejlesztő iskola, ez elsősorban a középsúlyos értelmi fogyatékossgal élő tanulók részére lett létrehozva, ahol biztosítva van számukra az élet megkezdéséhez szükséges nélkülözhetetlen készségek, illetve az egyszerűbb, betanítást igénylő munkafolyamatok és tevékenységek elsajátítása. Valamint azoknak az enyhe értelmi fogyatékos tanulóknak is segítséget nyújtanak ezek az intézmények, akik a szakképzésben nem tudnak részt venni, de ennek ellenére szeretnének a munkába álláshoz és az önálló életvezetéshez szükséges ismereteket elsajátítani (Eurydice, 2024).

Ahogy arról már fentebb is írtam a sajátos nevelési igényű tanuló vizsgálatát egy bizottság végzi, mégpedig a vármegyei illetékességű szakértők bizottsága. Ők azok, akik megállapítják az adott tanulónál a fogyatékossg típusát. Országos hatósági jogkörrel rendelkeznek a látásvizsgáló, a hallásvizsgáló és a beszédvizsgáló bizottságok, míg a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok pedig a fővárosban és bizonyos vármegyékben találhatók meg. A bizottság összetételét meghatározza a fogyatékossg típusa, hiszen a vizsgálat napján a bizottság vezetője a típusnak megfelelő szakképzettséggel rendelkező gyógypedagógus, mellette pedig pszichológus és a szakorvos van jelen. Közösén állítják össze azt a szakvéleményt a gyermek számára, melyben javaslatot tesznek a tanuló részére legmegfelelőbb iskolai intézményre, illetve a tanuló számára az oktatással és neveléssel kapcsolatos speciális, egyéni és sajátos szükségletekre. Fontos megemlíteni azt is, hogy a szakértői bizottság nemcsak a tanuló speciális osztályba való elhelyezését javasolhatja, hanem ezekből az osztályokból az integráló, vagyis többségi iskola osztályába való áthelyezését is kérelmezheti és javasolhatja. Azonban mindezekbe a tanuló szüleinek is nagyfokú beleszólása van, hiszen dönthet arról, hogy gyermeke oktatása és nevelése, milyen intézményben történjen. Emellett a tanuló vizsgálata is csak a szülő kérésére történhet meg, hiszen mindezek megvalósításához is a szülő beleegyezése szükséges, valamint fontos, hogy a szülő jelen legyen, mindezek alól csak akkor tesznek kivételt, ha a szülő jelenléte ismeretlen (Eurydice, 2024).

A szülő feladat az is, hogy kiválassza a gyermeke számára megfelelő intézményt, azok közül, melyekben adottak a tanuló ellátását biztosítandó feltételek. A sajátos nevelési

igényű tanulók számára, a szülők intézményválasztási szabadsága kissé korlátozottnak mondható, hiszen csak azok közül választhatnak, melyekben a tanuló neveléséhez és oktatásához szükséges feltételek jelen vannak és biztosítottak. A szülő ezekről az intézményekről, a szakértői bizottság vizsgálata után kap tájékoztatást. A tanuló ellátására a bizottság által felállított követelmények szerint, csak akkor kerül sor, ha a kiskorú tanuló esetében a szülő beleegyezik és elfogadja mindezeket, nagykorúaknál pedig, ha a tanuló egyetért a felsoroltakkal. Ha az egyetértés nem valósul meg, abban az esetben köteles a bizottság értesíteni a felelős tankerületi központot, akik egyfajta felülvizsgálatot kérhetnek az adott helyzetre. A szülő nem akadályozhatja meg, valamint nem hátráltathatja a gyermek fejlődését, ezért is a tankerületnek jogában áll kötelezni a szülőt, hogy a vizsgálatokon rendszerességgel megjelenjen, s a gyermeket a megfelelő intézményben helyezze el. Vannak olyan esetek is, hogy a tanuló a lakóhelyén nem tudja teljesíteni a tankötelezettséget, ekkor a napi beutazás lehetősége áll fenn, melyet nem mindegyik helyen segíti iskolabusz, ekkor tömegközlekedéssel kell megoldani, vagy hetes diákotthonba kell mennie a tanulónak. Azonban, a család mindkettő esetben anyagi támogatásban és segítségnyújtásban részesül a kormány részéről. Magyarországon az értelmi fogyatékos tanulók részére vármegyékként, a testi vagy érzékszervi fogyatékosok esetében az intézmények nagyobb területi szakaszonként, például régiókként találhatók meg. Viszont már a vakok, gyengén látók vagy mozgáskorlátozott gyerekeknél, az intézményi ellátás csak országosan két vagy három helyen biztosítottak, s ebből nagymértékű hiány érzékelhető (Eurydice, 2024).

A sajátos nevelési igényű tanulók integrálása során, figyelembe kell venni az iskolai nevelés és oktatás területén, azt a hatályban meglévő szabályt, hogy az osztályok átlaglétszámának meghatározásakor a sajátos nevelési igényű tanulókat, két vagy három tanulóknak kell számolni, persze figyelembe véve a fogyatékoság típusát is, mely főként egy befolyásoló tényezőként van jelen. A Nemzeti alaptantervben összeírt nevelési célok, valamint alapvető képességek, oktatási és fejlesztési anyagok a sajátos nevelési igényű tanulók számára is hitelesítve vannak. A dokumentumban meghatározásra került elvek és a sajátos nevelési igényű tanulók egyedi szükségletei közötti összhangot az „Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához” című dokumentum biztosítja, melyet az Oktatási Hivatal honlapján lehet megtalálni. Mindezek alapján az oktatásért felelős minisztérium feladata az, hogy az iskolában alkalmazható, az adott igényekhez és szükségletekhez igazítható tantervet elkészítse az iskolák számára és elérhetővé tegye számukra. Az iskolák a helyi oktatási tervek kialakítása során figyelembe kell, hogy

vegyék a tanulók között fennálló különbségeket és eltéréseket. Hiszen, a fogyatékoság olyan mértékű devianciát jelent, amely speciális pedagógiai eljárásokat és segítő szolgáltatásokat igényel. Fontos, hogy a fejlesztési célokat, különböző tevékenységeket, tartalmakat, a meghatározott feladatokat és követelményeket fel kell tüntetni az intézmény pedagógiai programjában, a helyi tantervben, valamint még a tanuló egyéni fejlesztési tervében is. Az intézmények, melyek a sajátos nevelési igényű tanulók ellátását vállalták, bizonyos irányelveket figyelembe kell, hogy vegyenek a pedagógiai program kialakítása során, melyek a fogyatékoság típusától függően meghatározzák:

- a tananyagtartalmak változtatásának, elhagyásának, esetleg könnyítésének lehetőségeit, illetve új tananyagok beillesztését;
- a sérült képességek helyreállítását és fejlesztését célzó rehabilitációs és habilitációs javításának területeit;
- a nevelés-oktatás és fejlesztési folyamat a megszokottnál nagyobb fokú időbeli bővítésére irányuló javaslatokat;

Ezek az előírt ajánlások vonatkoznak a digitális készségek fejlesztésének a speciális lehetőségeire és eszközeire is. Az iskolák, melyek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását, s egyben nevelését is vállalták, lehetőséget kapnak a kormánytól arra, hogy a fogyatékosággal rendelkező tanuló számára a helyi pedagógiai programban megtalálható egy évfolyamra vonatkozó tananyagot, több mint egy tanév alatt adják át a tanuló számára (Eurydice, 2024).

Az oktatásban a tantárgyorientált szemlélet a jellemző, emellett a sérülésre adaptált tartalmak nem külön tantárgyakban, hanem az Irányelvekben meghatározott változtatások és kibővítések szerint jelennek meg. Fontos, hogy akár gyógypedagógiai intézményben, akár integrált oktatási intézmények esetében a tanárok által összeállított óratervbe kötelezően be kell építeni egészségügyi és pedagógiai célú fejlesztési órákat a sajátos nevelést igénylő gyermekek számára. A rehabilitációs tanóraszám szükségességét tekintve, a fogyatékoság típusától függően az adott évfolyam kötelező heti tanóra számának a 15-20%-a kell, hogy legyen. Annyi rehabilitációs foglalkozáson kell a tanulónak részt vennie, amennyi szükséges számára ahhoz, hogy a fogyatékoságából adódó hátrányokat csökkenteni tudja (Eurydice, 2024).

Magyarországon elvégeztek egy felmérést, mely szerint az általános iskolai képzésben a sajátos nevelési igényű tanulók aránya 2010 és 2020 között 6,7-ről 7,7%-ra, illetve a középfokú oktatási intézményekben 2010 és 2019 között 3,9-ről 6,2%-ra nőtt, mely azt



mutatja számunkra, hogy a tanulók számának a növekedése folyamatos, sőt nagymértékű (Bocskai et al., 2023).

Ennek az egyik oka feltételezhetően az lehet, hogy a mai világban már nagyobb teret kapnak a különböző fejlődési rendellenességek mind a média világában, mind az oktatás során is. Ebből adódóan a szülők és a tanárok is tudatosabbak, s könnyebben felismerik a jeleket a gyermekeiknél. Másik oka pedig az, hogy a felmérés is fejlődésen ment át, így rövidebb időn belül és pontosabb állapotfelmérést tudnak felállítani a tanulók számára. Magyarországon a sajátos nevelési igényű tanulók mindössze 72%-a nevelhető együtt a többi tanulóval a diagnosztikai kritériumrendszer szerint, ők azok a tanulók, akik az intézményben integrált oktatásban részesülnek (Varga, 2022).

Napjainkban az iskolarendszereknek sokszínűbb és változatosabb összetétellel kell megbirkózniuk, mint két évtizeddel ezelőtt, emiatt is rengeteg kihívás van jelen a pedagógusok munkakörnyezetében. Főként az idősebb tanárok azok, akik a tanárképzésük során még nem kaptak megfelelő felkészítést, a fiatalabbak pedig sokszor csak elméleti szinten foglalkoznak a kérdéssel, illetve a tanárképzések sem feltétlenül képesek, teljesen felkészíteni őket (Bocskai et al., 2023).

A probléma, mellyel a pedagógusoknak meg kell birkózniuk rendkívül összetett, hiszen az integráltan oktatott diákok száma magas, ezért is sokszor adódik az, hogy a tanár az órák során sokféle nehézséggel küzdő tanulóval találkozhat. Hiszen része lehet az osztályközösségnek egy érzékszervi fogyatékossgal élő tanuló és egy tanulási nehézséggel küzdő is (Bocskai et al., 2023).

Magyarországon elvégeztek több kutatást is a sajátos nevelést igénylő tanulók oktatási helyzetével kapcsolatban, hiszen szerettek volna kérdéseikre választ kapni, ezek által mélyebb betekintést nyerhettek a szülő-tanár kapcsolat jelenlegi helyzetébe is. A tanulmányban arról olvashatunk, hogy Magyarországon is az egyik legfontosabb eleme a szülői bevonódás, hiszen ez által tud csökkenni a tanulók iskolai eredményessége között fennálló hasadék. Tapasztalataik szerint, úgy vélik, hogy a SNI-s gyerekeknél az iskola nem a legmegfelelőbben képes támogatni a szülőket. Noha, a szülői oldalt vizsgálva, az látható, hogy jóval magasabb a szülők és pedagógusok közötti kommunikáció az SNI-s diákok esetében, ez mégsem észlelhető a tanulók eredményein (Bocskai et al., 2023).

Fontos, hogy a pedagógus a tananyag feldolgozása során figyelembe vegye az adott sajátos igényű tanuló számára szükséges változtatásokat, feltételeket. Az egyéni fejlesztési terv készítésében együttműködik a gyógypedagógussal, s ez által egyéni haladási ütemet biztosít a tanuló számára, valamint a differenciált oktatás céljából egyénre szabott

módszereket alkalmaz. Igyekezzen arra, hogy a pedagógiai diagnózisban szereplő javaslatokat beleépítse az órai tevékenységekbe, törekedjen arra, hogy az adott szükséglethez igazodó módszereket alkalmazzon. A neurológiai diverzitást figyelembe vevő oktatási módszereket használva, illetve alkalmazkodó tanulásszervezés által minden tanuló részére elérhető tanulási környezetet alakítson ki, melyben lehetséges a differenciált célkitűzés, módszerek, értékelés alkalmazása. Elengedhetetlen, hogy képes legyen együttműködni a szakemberekkel, s azok iránymutatásait be tudja fogadni, s javaslataikat be tudja építeni a pedagógiai folyamatokba (Oktatási Hivatal, Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához, 2020)<sup>5</sup>.

A sajátos nevelési igényű tanulók oktatása esetén bizonyos tárgyi és személyi feltételek vannak meghatározva:

- a tanterem legyen barátságos, illeszkedjenek a berendezések a tanulók méretéhez, fizikai adottságaikhoz;
- a tanterem különböző részei, a berendezés ésszerűsége legyen a tanulók számára érthető, ha szükséges legyenek felcímkézve, valamint színkóddal felszerelve;
- legyen biztosítva a megfelelően elkülönített egyéni munkaterület;
- az osztályközösség létszámát, a támogatási szükséglet mértékét figyelembe véve a gyógypedagógiai asszisztens állandó jelenléte a tanulókkal;
- integráció esetén a kéttanáros modell alkalmazható, mely úgy áll össze, hogy az egyik pedagógus gyógypedagógiai végzettségű, vagy a támogatási szükséglet fokozatától függően asszisztens jelenléte;
- az SNI-s tanuló számára olyan kommunikációs eszközök és módszerek biztosítása, melyek illeszkednek egyéni képességeihez (Oktatási Hivatal, Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához, 2020).

A kéttanáros modell esetén az integrált oktatás úgy valósul meg, hogy a tanteremben jelen van a többségi pedagógus és mellette egy gyógypedagógus. Ők, közösen irányítsák a heterogén tanulókból álló osztályt. Azonban, annak érdekében, hogy ez sikeresen végbemenjen, együtt kell szervezniük, tanítaniuk, majd ezután értékelniük. Vannak bizonyos feltételek, melyeket a zökkenőmentes együttműködés érdekében be kell tartaniuk:

- világos és őszinte kommunikáció;
- a tanterem és a szükséges eszközök közös alkalmazása;

---

<sup>5</sup> [https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020\\_nat/iranyelvek\\_alapprogramok](https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok)

- az osztálytermi folyamatok együtt tervezése;
- az órák közös levezetése;
- szabályok felállítása, melyek az osztály vezetését, szervezését segítik;
- egységes értékelési szempontok (Oktatási Hivatal, Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához, 2020).

## **2.5. Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása alsó tagozaton**

A sajátos nevelési igényű tanulók alsó tagozatos oktatásának, az alapfokú nevelés-oktatás szakaszát nevezik, mely magába foglalja az 1-4 évfolyamot (11. melléklet az 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet) <sup>6</sup>.

Az alsó tagozat első két osztálya nevezhető annak az időintervallumnak, amely lehetőséget biztosít a pedagógusnak arra, hogy a tanulók között tapasztalható jelentős egyéni fejlődési különbségeket, valamint az eltérő iskolai alkalmassági szintet a megfelelő pedagógiai technikák és eljárások alkalmazásával és a tanítás menetébe való beépítésével kezelni tudja. Ennek a szakasznak az egyik legfontosabb célja a tanulás szempontját tekintve az, hogy megalapozza a tanulók sajátos és egyéni szükségleteikhez igazodó tanulási módszereket. Az első pedagógiai szakasz feladata még az is, hogy a tanóra során jelenlévő tevékenységekhez szükséges ideális eszközöket megválassza, s ha kell, akkor igazítsa, formálja a felmerülő szituációhoz. Az első két osztály követelményei a következők:

- fontos, hogy az SNI-s gyermek nevelése és oktatása során, az olvasás és írás folyamán csúszásmentes, megfelelő méretű, alakú és vonalazású füzetet használjanak. Szerepet kap az első osztály során a helyes ceruzafogás kialakítása is, valamint sor kerül a ceruzafogók használatának személyes konfigurálására is. Ha a gyermek nem tudja akadályozottságából adódóan használni a kezét az íráshoz, fontos szerepet kap a segítő technológiák alkalmazása által végbemenő írás kialakítása is. Az első osztály során kerül sor az olvasáshoz szükséges könyvtartó, sorvezető, nagyító használatának igazítására is;

- a matematika összetett eszközkészletét, ebben az idősávban adaptálják a gyermek mozgáshelyzetéhez, vagyis az eszközök kialakítása során a méretét, anyagát, vastagságát, megfoghatóságát rögzíthetőségét úgy alakítják ki, hogy a mozgáskorlátozott tanuló is képes legyen ezek használata közben megfelelő, ideális tudást és ismeretet szerezni az órai folyamatokban;

---

<sup>6</sup> <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200051.Emm&timeshift=20180831&txtreferer=A1400017.Emm>

- a technika és tervezés tantárgy, illetve a vizuális kultúra oktatása során is a különböző tanulást megsegítő technológiák, valamint adaptált eszközök és módszerek alkalmazása teszi lehetővé, hogy a sajátos nevelési igényű tanulónak is lehetősége legyen részt venni a kreatív, alkotó tevékenységekben, valamint a mindennapi feladatok végzésében, melyek segítik őt abban, hogy általuk fejlődni tudjon.

A harmadik és negyedik osztály, már az az időszak, mikor az iskolai teljesítményelvárások szerint meghatározott tanulási és tanítási folyamatok kerülnek a figyelem középpontjába (Oktatási Hivatal, Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához, 2020).

Az alsó tagozaton történő oktatás során kihagyhatatlan a mentális képességek fejlesztése, ebben az időszakban erre kell fektetni a fő hangsúlyt a sajátos nevelést igénylő tanulók oktatását segítő pedagógusoknak. A tanulók között lévő egyéni eltérések differenciált eljárások, tanulásszervezési megoldások, valamint fejlesztések alkalmazását teszik szükségessé. A sajátos nevelési igényű tanulók képességeinek fejlesztése során a közvetlen érzéki élményeknek fő figyelembe kerülésére esik sor, illetve a tárgyi cselekvés által végbemenő megismerésnek, valamint a terv szerint megválasztott tevékenységeknek hatalmas szerepük van. A tanuló fejlesztése egy hosszú folyamat, ahol az éppen fennálló szükségleteknek megfelelően kell változnia a különböző pedagógiai folyamatok javító és harmonizáló jellegének (Tóth, 2015).

Ajánlott, ahogy már fentebb is írtam, hogy az első osztályban az egy évfolyam tananyagának elsajátítására egy tanévnél hosszabb időtartamot tervezzen a tanár. Hiszen ez a hosszabb időszak nagyobb lehetőséget ad az alapvető feladatok gyakorlatszintű elsajátítására. Emellett fontos kiemelni azt is, hogy a nevelésnek a gyermek egész személyiségének fejlesztésére irányulnia kell. Az alsó tagozaton történő oktatás során nagyobb teret kap a tanulási, magatartási szokásoknak a kialakítása, illetve megerősítése (Tóth, 2015).

Minden iskola a helyi tanterv rendelkezésének megfelelően határozza meg a különböző pedagógiai felmérésen és meghatározott fejlesztésen alapuló gyógypedagógiai módszereket, melyek hasznosításával segíteni tudják az iskoláskor kezdő éveiben a tanuló képességeinek a fejlesztését (Tóth, 2015).

## 2.6. A sajátos nevelést igénylő tanulók és az inkluzív oktatás helyzete Ukrajnában

Ukrajna 1991-ben vált független állammá, ezzel az eseménnyel pedig nyíltan kifejezte azt a tényt, hogy a demokratikus társadalom kiépítésének útján szeretne továbbhaladni. Ahogy az ország független állam lett, elkezdtek rohamosan növekedni a valós változásokat igénylő, valamint támogató társadalmi kezdeményezéseknek a száma. Azt lehetett megfigyelni, hogy mozgásba lendültek Ukrajnában a pszichés és élettani fejlődési rendellenes állapottal küzdő gyermekek jogaiért küzdő mozgalmak, a fogyatékkal élő gyermekek jogaiért is. Ezt az egészet pedig, annak a célnak az elérése érdekében tették, hogy a fogyatékos tanulóknak lehetőségük adódjon arra, hogy együtt tanulhassanak kortársaikkal, valamint, hogy ők is részesülni tudjanak minden olyan erőforrásban, mely a társadalom többi személyének is rendelkezésére áll. Ezeknek a mozgalmaknak a kezdeményezői nem másak, mint a társadalmi szervezetek, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek szülei által létrehozott szervezetek voltak (Greba – Knobloch, 2019).

Az ENSZ-nek, vagyis az Emberi Jogok Egyetem Nyilatkozatának (1991) köszönhetően sikerült megteremtteni Ukrajnának azt az alapot, mely lehetővé tette, hogy minden gyermek, oktatáshoz való jogáért ki lehessen állni, egyebek mellett a fogyatékkal élő gyermekek jogaiért is (Greba – Knobloch, 2019).

Ezt követően 1996-ban sor került arra, hogy Ukrajna Alkotmánya kijelentette az oktatáshoz és a szociális védelemhez való jogot. 2009-ben pedig törvényerejűvé ítélte Ukrajna az ENSZ *Fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezményét*, s kijelentette azt, hogy nemzetközi köteleességet vállal még pedig afelől, hogy az inkluzív oktatást biztosítani fogja a sajátos nevelési igényű gyermekek részére Ukrajnában, s ez az egyezmény *Oktatás* című 24. fejezetében el is olvasható. Ettől a pillanattól kezdett figyelembe kerülni az inkluzív oktatás, első alkalommal pedig 2010 júliusában került be a megnevezés az Ukrajnai jogszabályba, illetve a szakmai minősítői jegyzékbe a tanárasszisztens kifejezés (Greba – Knobloch, 2019).

Az inkluzív oktatás fejlesztési koncepcióját 2010. október 1-jén fogadták el. Ez a koncepció tartalmazza az inkluzív oktatás fejlesztésének alapelveit, sőt még az elvárt eredményeket is. Nagy lépésnek számított még a 2011 augusztusában elfogadásra került „Az inkluzív oktatás megszervezésének rendje az iskolában” című rendelet, melyben még azon az éven módosítást hajtottak végre, ugyanis a „fejlődési defektusok” meghatározást, „fejlődési rendellenességre” változtatták. 2012 augusztusában elfogadásra került a

Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezménynek a 2020-as időszakra irányuló nemzeti cselekvési terve, majd 2013 júniusában az elnök rendeletet adott ki, melyben szintén az inkluzív oktatás gyakorlatának bővítéséről olvashatunk az oktatási intézményekben. Ezt követően 2017 februárjában az Ukrajna Miniszteri Kabinetjének rendelete kimondta, hogy lehetővé teszi a sajátos nevelési igényű tanulók számára szükséges kiegészítő szolgáltatások nyújtását az inkluzív oktatásban, sőt még ennek az évnek júliusában elfogadásra került egy rendelet, mely *Az inkluzív erőforrásközpontot* fogadta el. Ami elmondható erről a központról, hogy nemcsak annyi a feladata, hogy összetetten értékelje, valamint felmérje a sajátos nevelési igényű gyermekek kiegészítő igényeit az oktatásban, hanem módszertani tanácsokat nyújt a pedagógusoknak, illetve szülőknek is (Greba – Knobloch, 2019).

Az elmúlt években Ukrajna jelentős lépést tett előre az inkluzív oktatás fejlesztésének szempontját tekintve. A 2015–2016-os tanévben mindössze 2720 sajátos nevelési igényű gyermek járt inkluzív osztályokba, s ez mindössze csak az 5,8%-a volt az összes sajátos nevelési igényű tanuló számának Ukrajnában. 2020. január 1-jén azonban már 19345 sajátos nevelési igényű tanulót írtak be az inkluzív oktatású osztályokba, ami azt jelenti, hogy ez már hétszer magasabb, mint öt évvel ezelőtt. 2020-as év elejére Ukrajnába 13782 inkluzív osztály lett létrehozva, ebből következtetve pedig a 2019–2020-as tanévben, az összes általános közép fokú oktatási intézménynek a 35%-a szervezett inkluzív oktatást a sajátos nevelési igényű gyermekek részére (Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma)<sup>7</sup>.

Ukrajna Oktatási Minisztériuma az alábbi előnyöket foglalta össze az inkluzív nevelést illetően:

- az inkluzív oktatás megszünteti az akadályokat az oktatási rendszer és a sajátos nevelési igényű gyermekek támogatási rendszere között;
- a szülők nagyobb mértékben veszik ki a részüket a gyermek tanulási folyamatában;
- az inkluzív oktatás által a sajátos nevelési igényű gyermekeknek, lehetőségük adódik a szocializációra, valamint érdeklődésük és tehetségüknek a kibontakozására, illetve a társadalomba való beilleszkedésre és a szakképzési és felsőoktatási intézmények belépésébe is;
- a tanulók barátságokat tudnak kötni társaikkal;

---

<sup>7</sup> <https://mon.gov.ua/ua/tag/inkluzivne-navchannya>

- az inkluzív oktatás megteremti azt, hogy elfogadjuk másoknak a másságát (Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma).

Ukrajna Minisztériumának határozata számos törvényt határozott meg a sajátos nevelési igényű tanulók intézményekben való oktatási rendjéről. A törvény kimondja, hogy az SNI-s személyek oktatási intézményekben történő tanuláshoz szükséges segédeszközöket az állam biztosítja. A sajátos nevelést igénylő tanulók inkluzív osztályban történő oktatása során a szükséges segédeszközöket a tanuló egyéni fejlesztési programjában rögzítik. Ezt az egyéni fejlesztési tervet a tanuló számára a pszichológiai-pedagógiai támogatást biztosító csapat dolgozza ki az Inkluzív Erőforrásközpontnak a gyermek fejlődését átfogó pszichológiai-pedagógiai értékeléséről szóló szakvélemény alapján (Ukrajna Miniszteri Kabinetjének Határozata, № 1289, 2020)<sup>8</sup>.

Ukrajnában az Inkluzív Erőforrásközpontról szóló rendelkezés 2017-ben lett elfogadva, melyet Ukrajna Miniszteri Kabinetje adott ki. A központnak meghatározták a feladatkörét, melynek nemcsak az, hogy értékelje, illetve felmérje a sajátos nevelési igényű tanulók számára szükséges kiegészítő szükségleteket, hanem az is, hogy a pedagógusok részére módszertani segítségadást nyújtson, valamint a szülők számára is tanácsokkal szolgáljon (Ukrajna Miniszteri Kabinetjének Határozata, № 1289).

Az inkluzív oktatásról szóló rendeletek a 26. cikkelyben olvashatóak, melyek magukba foglalják, hogy az általános és középfokú oktatási intézmények a szülők által megírt kérvényt követően inkluzív vagy speciális osztályokat hozhatnak létre, a jogszabályokban meghatározott rend szerint. Az osztály szervezését az Ukrajna Miniszterelnöki Kabinetje által jóváhagyott rend határozza meg. Az egyéni fejlesztési terv kidolgozása minden SNI-s tanuló számára egyénileg, a szakmai vélemény alapján történik, ahol figyelembe veszik a tanuló működésének, életfunkcióinak és a fogyatékosság osztályozási rendszerét is. Az egyéni terv a tanuló számára tartalmazza a szükséges pszichológiai-pedagógiai, korrekciós-fejlesztő foglalkozások listáját is, ezek egyénileg vagy csoportosan valósulhatnak meg. A sajátos nevelési igényű tanulók számára előírt egyéni fejlesztési tervet a tanársegéd, tanárasszisztens segít megvalósítani a pedagógussal együtt. A tanárasszisztens az a személy lehet, aki megfelelő szakmai képzettséggel rendelkezik, speciális képzéseken vett részt, valamint pedagógiai végzettséggel rendelkezik (Ukrajna Törvénye, A teljeskörű középfokú általános oktatásról, 463-IX)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1289-2020-%D0%BF#n>

<sup>9</sup> <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

A sajátos nevelési igényű tanuló oktatása esetén egyfajta támogató csapatot kell létrehozni az intézménynek a tanuló számára, melybe bele kell, hogy tartozzon az osztályfőnök (pedagógus), pszichológus, gyógypedagógus, szociálpedagógus, tanárasszisztens, az SNI-s gyermek szülei, az iskola ápolója. A szakemberek bevonása azért is fontos, mivel a korrekciós és fejlesztő foglalkozásokat kell nyújtani a speciális igényű tanulók számára. Közösön könnyebben együtt tudnak működni, együtt kidolgozva a tanuló számára az egyéni nevelési tervet, valamint fontos, hogy a szülők is be legyenek vonva. A pszichológus nyomon tudja követni az SNI-s tanuló mentális fejlődését, pszichológiai támogatást nyújt számára, biztosítja a korrekciós és fejlesztő foglalkozásokat. Emellett ajánlásokat tud tenni, módszertani segítséget tud adni az oktatási folyamatban résztvevő pedagógusoknak, segíti a tanuló felkészülését a befogadó környezetben való interakciókra. A szociálpedagógus a szociális problémák azonnali feltárását segíti, az új csapathoz való alkalmazkodását, ajánlásokat ad a pedagógusok számára az osztályterembe való hatékony integrálásban, illetve segíti a tanulót a személyes konfliktusok leküzdésében. A gyógypedagógus (például logopédus) feladata a korrekciós és fejlesztő foglalkozások biztosítása, a tanuló fejlődésének, megfelelő területen elért eredményeinek nyomon követése, ajánlásokat készít a pedagógus számára az oktatási folyamat megszervezésében. Az osztályfőnök, a tanuló pedagógusának feladat pedig, hogy az SNI-s tanuló számára biztosítsa az oktatási-nevelési folyamatot, mindezt úgy, hogy figyelembe veszi a tanuló fejlődésének és szellemi tulajdonságainak a sajátosságait. A támogató csoport számára el kell készítenie a tájékoztatást, melyben leírja a tanuló fejlődésének jellemzőit, a szükséges igényeket, erősségeit, a tantervek és nevelési tervek eredményeit. A megfelelő légkör kialakítása is az osztályteremben az ő feladatkörébe tartozik, valamint a szülők tájékoztatása a tanuló fejlődésének helyzetéről. A tanárasszisztens az a személy, aki a gyermek egyéni jellemzőit megfigyeli, érdeklődési körét, hajlamait, szükségleteit felfedezi a fejlesztés érdekében. Segít az SNI-s tanuló oktatási folyamatának a megszervezésében, a pedagógussal közösen a tanulási célok elérési szintjét értékeli, tájékoztatást készít a Támogató Csoport számára a megfigyelési eredményeiről, a gyermek egyéni jellemzőit, érdeklődését és szükségleteit bemutatva, valamint a szülők tájékoztatása is a feladatkörébe tartozik<sup>10</sup> (Ukrajna Oktatási És Tudományos Minisztériumának Rendelete, № 609, 2018).

---

<sup>10</sup> <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>



## **2.7. A digitális technológia szerepe a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában**

Az IKT eszközök használatának célja az SNI-s tanulók oktatásában, hogy pedagógiailag segíti a speciális igényű tanulókat abban, hogy könnyebben elsajátítsák az ismeretanyagot, illetve lehetőséget nyújt a korszerű tanulás megvalósítására is. Azonban ezeknek az eszközöknek a használata a sajátos nevelést igénylő tanulók oktatásában több céllal is végbemehet:

- egyik lehetőség a tantárgyakra vonatkozó ismereteknek a bővítése, csoportosítása és ellenőrzése;
- másik lehetőség az IKT eszközök használata által a tanulók digitális eszközhasználati képességének fejlesztése;
- harmadik lehetőség a konstruktív munkaformák érvényesítése, amely esetében, akár csapatmunkában dolgozva, a tanulók szociális készségeinek fejlesztésére is sor kerülhet (Estefánné Varga – Dávid, 2013).

A sajátos nevelési igényű tanulók oktatása során egyfajta elvárás az, hogy a tanulás minél eredményesebb legyen. Melynek egyik segítő eszköze lehet a digitális eszközöknek a használata a pedagógiai munka folyamán. Az IKT eszköztára rendkívül összetett, hiszen ide tartoznak az interaktív táblák, tabletek, mobiltelefonok, illetve speciális digitális eszközök is, s mindezek alkalmazása erőteljesen támogatják a hátrányokkal küzdő tanulók motivációját. Ez azért is lehetséges, hiszen a különböző programok és alkalmazások a tanuló számára egy rövidebb időegység alatt képesek, olyan ismereteket átadni, mely érdekesebb, mint a hagyományos keretek között történő tanítás. Lehetőséget nyújt a gyermeki fantázia és kreativitás fejlesztésére is. Azoknak a tanulóknak, akik a hagyományos formában történő tanulás során rosszabbul teljesítenek, a digitális eszközön alapuló tanulás folyamán sikerélményekhez juthatnak, hiszen azonnal jelzik számukra az eredményeket. A számítógép által jelzett hiba számukra könnyebben elfogadható, mint a pedagógustól. Ezek nem helyettesítik a hagyományos fejlesztési módszereket, viszont segítik és kiegészítik, azoknak fejlesztő hatásait (Kovács, 2015).

Az SNI-s tanulók az átlagtól jelentős mértékű eltérést mutatnak, mely nagyfokú figyelmet és pedagógiai segítséget igényel, emiatt is olyan eszközöket kell náluk használni, melyekkel a pedagógus eredményesebbé teheti ezeket a tanulóknak a tanítását. Az értékelés során nem az átlaghoz viszonyított teljesítményt, hanem a hozzáadott pedagógiai értéket kell figyelni, mely a tanuló egyéni fejlődésében mutatkozik. Az IKT eszközök, abban az esetben, ha érzékszervi fogyatékkal küzd a tanuló, pótolja a hibás

érzékszervet, s kompenzálja annak működését, mely hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló szélesebb körű ismeretet szerezzen (Koplányi, 2015).

A digitális technológia használata az SNI-s tanulók oktatása során, több fontos szerepet is betölt, hiszen az eszközök alkalmazása által a pedagógus könnyebben be tudja vonni a tanulót az órai folyamatokba, emellett erősíti a tanuló tanulás iránti motivációját, általa a tanár játékosabban tudja az órai folyamatokat megszervezni. A technológia világába tartozó különböző programok lehetőséget nyújtanak az SNI-s tanulók fantáziájának kibontakozására, s emellett fejlesztik a képzelőerejüket is. A számítógépek tényszerűen értékelik a tanulók válaszait, ezáltal a diákok könnyebben el tudják fogadni a hibájukat, mint abban az esetben, ha azt a pedagógus emeli ki a számukra. Kevésbé lesz a tanuló feszült a munkavégzés során. Ahhoz, hogy a tanulók kezelni tudják a különböző IKT eszközöket, nagyfokú figyelemre van szükség, valamint a különböző programok használata is koncentrációt igényel. Ezek mellett szerepet tölt be a tanulók önállóságának a fejlesztésében is, hiszen a számítógépek kezelése során egyedül hoznak döntéseket a feladatok megoldásában, s itt önállóan tudják javítani, ha esetleg valamilyen hibát vétettek. A tanulók válaszait a számítógép általában azonnal várja, s a helyes válaszokat fogadja csak el, ezáltal kialakul bennük a gyors, illetve pontos reagálás iránti igény. Az órák folyamán a digitális technológia alkalmazása által egy új pedagógiai szituáció megteremtésére kerül sor, mely a tanulóknál oldja a szorongást. De fontos, hogy nem helyettesíti a hagyományos fejlesztő módszereket, viszont segítséget nyújt, s kibővíti azokat (Estefánné Varga – Dávid, 2013).

Fontos azt is tudni, hogy a túlzott használata káros hatásokat gyakorol a tanulókra, hiszen testi, fizikai tünetekhez vezethet. Figyelnünk kell a használatuk közben az ergonomikus sajátosságokra, hiszen ellenkező esetben megfájdulhat a hát, szem vagy a kéz. Emellett nem szabad túlzásba esni az IKT eszközök alkalmazásának terén, hiszen nem képes helyettesíteni a közvetlen tapasztalást. Egy digitális eszköz, akár számítógép használata nem pótolja a pedagógust, ehelyett kiegészíti a munkáját, valamint segíti a tanuló fejlesztését (Estefánné Varga – Dávid, 2013).

## **2.8. Az iskola és a szülők kapcsolatának fontossága**

A család és az iskola teljesen más szerepet tölt be a gyermek életében. Ugyanis a család az elsődleges szocializációs tere a gyermeknek, melyben a spontán és célzott nevelési célok, valamint módszerek keverednek össze. Viszont ezzel szemben az iskola tudatos és

professzionális eszközök alkalmazásának segítségével tárja fel a gyermek képességeit, valamint lehetőségeit, sőt ezek mellett még, az előbb felsoroltak számára megfelelően szervezi a fejlődést elősegítő nevelő és oktató hatásokat (Bagdy, 1977).

Ahhoz, hogy a szülők és a pedagógus között megfelelő legyen a kapcsolat, az egyik legfontosabb eszközre van szükség, mely ennek az egésznek a mozgatórugója, ez pedig a kommunikáció. Fontos, hogy a kommunikáció hatékony legyen, s ne csak egyszerű információk közlése történjen, hanem érzések, értékek és energiák is átadásra kerüljenek. Ez azért is szükséges, mert a kapcsolatot nemcsak kifejezni kell, hanem alakítani is kell egymás között (Rókusfalvy, 1996).

Az hogy a szülők és a pedagógus között megfelelő kapcsolat legyen, sikeresen tudjanak együttműködni, elengedhetetlen feltétele annak, hogy a tanulók számára hatékonyan menjen végbe az oktatás és nevelés. Több eredmény áttekintése után, azt a következtetést lehet levonni, hogy a szülők bevonása egyfajta pozitív hatást gyakorol a gyermekre, mely motiválja a tanulás terén, illetve segít abban, hogy megfelelőek legyenek a tanulási eredményei (Kathyné Mogyoróssy – Nagy, 2017).

A család és a pedagógus kapcsolata abból a szempontból is nagyon fontos, hogy a tanulók családi hátterének ismerete sokban hozzájárulhat, sőt segítheti a tanár munkáját. Abban az esetben, ha sikerül elérni azt, hogy a pedagógus és szülők között egy bizalmas kapcsolat kialakuljon, akkor az, minden esetben hozzájárulhat a tanulók sikeres fejlesztéséhez (Expanzió Humán Tanácsadó, 2013).

Egy gyermek, olyan ismeretekkel érkezik meg az iskolába, melyekre már megtanították, valamint amelyekre már lehetősége adódott, hogy mintakövetéssel elsajátíthassa. Ebből a szempontból is nagyon fontos, hogy a pedagógus tisztában legyen, ismerje a gyermek szociokulturális környezetét. Az esetek többségében, a szülő mindenképp szeretne együttműködni a pedagógussal, annak érdekében, hogy bizonyos problémákra megoldást találjanak, vagy akár ki is küszöbölhessék azokat. A pedagógusoknak tudniuk kell, hogy nem szabad a gyermek napközben elkövetett iskolai problémáit a szülőre zúdítani, hiszen ők sem képesek arra, hogy a gyermek napközben elkövetett hibáit, problémáit megoldják. Rengeteget segíthetnek egymásnak, valamint megkönnyíthetik egymás munkáját azzal, hogy elmondják egymásnak, mik voltak azok a nevelési módszerek, melyeket bizonyos helyzetekben alkalmaztak, s melyek eredményességre is vezettek. Nagyon sok eset van arra, hogy az otthoni egyik fő probléma a szülő túlkövetelése. Emiatt, a pedagógussal folytatott kommunikáció segíthet abban, hogy a tanár elfogadtassa a szülővel azt, hogy mégis mi az, amit elvárhat a gyermekétől, s mi az, amire még nem képes. Úgy lehet

kialakítani egy hatékony és eredményes együttműködést a tanár és a szülők között, ha a szülő őszinte kommunikációval viszonyul a pedagógushoz, értem ezalatt azt, hogy segíti a tanár munkáját azzal, hogy elősegítő információkat ad át a gyerekkel kapcsolatban. S, ne várja azt el, hogy a tanár minden kérdésre választ fog tudni adni a gyerekkel kapcsolatban, hisz vannak, olyan dolgok, melyek valószínűleg meghaladják a pedagógus tudását. Helyette kérje ki a szakember, gyógypedagógus, óvoda- és iskola pszichológus véleményét, aki rendelkezik a témával kapcsolatos megfelelő tudással. A pedagógus segíthet a szülőnek a gyógypedagógussal történő konzultáció megszervezésében (Megyeri, 2006; Bíró, 2020).

A szülők és a tanárok közötti szükséges együttműködést számos tényező nehezíti meg, egyik ilyen fő eleme a két fél között fennálló rangsorolt felosztás. Emellett az is, hogy a nevelési munkában a lineáris lefedettség van jelen, ami alatt azt kell érteni, hogy a szülő és a tanár is egy külön egységet képez, s mind a két fél részéről elkülönülve folyik a tevékenység folyamata (Braley, 2012; Taylor et al., 2015).

Ahhoz, hogy a szülőkből és tanárokból felébredjen az együvé tartozás fontosságát, s hogy ezt felépíthessük, néhány tényezőt újra kell értelmeznünk. Ide tartoznak a kapcsolati tényezők, a szerepek, valamint a felelősségek is. Számos kutatások elvégzése által, rávilágítottak arra, hogy mennyire fontos szerepet tölt be az iskola és a család együttműködése, a folyamatos párbeszéd, a közös erőfeszítés, az egymás között történő információ megosztás, illetve a hatékony és ésszerű együttműködési gyakorlatok jelentősége. Ami különösen elengedhetetlen a szülő és tanári kapcsolatban, az a bizalom, hiszen ez az alappillért képezi, hiszen az egymás között meglévő támogatásnak és megértésnek egyik fő eleme (Bocskai et al., 2023).

A tanár részéről szükséges, hogy a szülő munkáját is elismerje, hiszen ez által tud a partneri viszony egy jó úton alakulni. Be kell látnia azt, hogy egy SNI-s gyerek jóval több segítséget igényel az otthonukban is, s így a szülőkre nehezedő feladatok is nagyobbak. Valamint mire a gyermek eléri azt a kort, hogy iskolába mehessen, addigra a szülő úgymond „szakértő” lesz a gyermekének viselkedésével kapcsolatban, s egyfajta támpont lehet a tanár számára, akire támaszkodhat a pedagógus. Sok esetben tapasztalhatják a tanárok azt, hogy ők hiába igyekeznek arra, hogy a szülőket bevonják a gyermek fejlesztésébe, szeretnék építeni a szülők tapasztalataira, valamint igyekeznek arra, hogy egymással megoszthassák a célokat, mégis azt érzékelik, hogy a szülők nem partnerek ebben, olyan mértékben, ahogy azt ők elvárják. Ez abból is adódhat, hogy az SNI-s tanulók szülei a sok negatív tapasztalat miatt, amit eddig szereztek, már inkább

elzárkóznak. Kutatások igazolják azt, hogy az SNI-s szülőknél, különösen abban az esetben, ha szociális vagy nyelvi hátrányokkal is küzdenek, a pedagógus részéről jóval nagyobb támogatásra, elfogadásra, illetve támogató kommunikációra lesz szükség ahhoz, hogy sikeresen be lehessen őket vonni a gyermek nevelésének és fejlesztésének folyamatába. Viszont, ha ez sikerrel jár, az kifejezetten pozitív hatást gyakorol a tanuló motivációjára, s ebből adódóan az eredményeire is (Bocskai et al., 2023).

Klickpera a munkatársaival elvégzett egy kutatást, melyből az az eredmény született, hogy azok a szülők, akiknek gyerekei integrált intézményben tanultak, inkább túlterhelésről meséltek. Ennek ellenére mégis pozitívabbnak ítélték meg a gyerekek szociális készségének a fejlődését (Bocskai et al., 2023).

### III. SAJÁTOS NEVELÉST IGÉNYLŐ TANULÓK OKTATÁSÁNAK VIZSGÁLATA AZ ALSÓ TAGOZATOS PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

Kutatásom célja, hogy feltárjam, milyen módon valósul meg a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók oktatása az alsó tagozaton. Vizsgálatom középpontjában gyakorló pedagógusok tapasztalatai állnak, mely által szeretném feltárni, hogy a gyakorló pedagógusok milyen eszközök és módszerek által igyekeznek megvalósítani az SNI-s tanulók sikeres integrációját, illetve milyen nehézségek adódnak számukra a mindennapi inkluzív nevelés során. Mindemellett szeretném felmérni azt is, hogy a pedagógusok milyen gyakorisággal találkoznak ilyen tanulókkal, s milyen szintű elméleti és gyakorlati felkészültséggel rendelkeznek a sajátos nevelési igény kezelésében.

#### 3.1. Kutatás módszerének, mintavételének bemutatása

Kutatásomat a *Sajátos nevelést igénylő tanulók oktatása alsó tagozaton* című témában végeztem, alsó tagozaton tanító pedagógusok körében. A vizsgálatot kvalitatív módszert alkalmazva, félig strukturált interjúk készítésével valósítottam meg. Az interjúk egy előre megírt kérdéssorra épültek, amely biztosította a beszélgetések szakmai keretét, ugyanakkor lehetőséget adott az interjúalanyok számára, hogy saját tapasztalataikat, nézőpontjaikat szabadon kifejtsek. Ez a nyitott megközelítés lehetővé tette, hogy a pedagógusok a számukra releváns szempontokat is megosszák, így a témában mélyebb betekintést nyerhettem.

Az interjú, mint önálló kutatási módszer, az 1970-es évektől kezdve terjedt el a társadalomtudományokban. Elsőként nem önálló adatgyűjtésként, hanem a kérdőív kiegészítéseként, illetve megfigyelések és szakmai terepmunka végzésén belül alkalmazták. Az interjú a kvalitatív kutatási csoportba tartozik, amelyben nem számszerűsíthető adatokkal történik a vizsgálat. A célja nem más, mint egy bizonyos téma részleteinek, illetve mélységeinek a feltérképezése, mely jelentős mértékű hitelességet eredményez (Szakács, 2024).

A kvantitatív kutatások lehetőséget nyújtanak arra, hogy számszerű adatok felhasználásával igazolni tudjuk a kutatási hipotéziseket, de sokszor ezek csak a felszínen lévő információkat képesek rögzíteni, s így nem adódik alkalom arra, hogy a problémákat, a folyamatokat mélyebben meg lehessen érteni. Mindezek kiküszöbölésére célszerű alkalmazni a kvalitatív kutatási módszert, hiszen ennek során a kutatás a minőségi megismerésre, a vélemények, attitűdök összegyűjtésére és elemzésére is lehetőséget ad

számunkra. A kvalitatív kutatási módszerre jellemző, hogy interaktívan zajlik, emellett jelen van a tapasztalati alapú megközelítés, a flexibilitás és reflexivitás is egyaránt (Boncz, 2015).

A félig strukturált interjú egy gyakran használt módszer. Ehhez szükséges egy interjúvázlatot készíteni, melyet használunk majd a beszélgetés során. A megfogalmazott kérdések viszont nem kötöttek, hiszen a sorrendjük rugalmasan alakítható az interjúalany felé. Lehetőség adódik arra, hogy a kérdés feltevése és megválaszolása után a kérdező reagáljon az alany gondolataira, emiatt akár új kérdések is felmerülhetnek a beszélgetés során (Szakács, 2024).

A kvalitatív kutatás célja, hogy jobban megértsük a társas valóságot. Ez alatt értendő, hogy feltárjuk a társas közegben zajló folyamatokat, mintázatokat, összefüggéseket. Ez a módszer segít a vizsgált jelenség megértésében, s emellett az erről szerzett tudás elmélyítéséhez is hozzájárul, mely támogatja a kutatási kérdések tisztázását, akár hipotézisek megfogalmazását, különböző motivációk megismerését, megértését (Gordon – Langmaid, 1997).

Kutatásom megvalósítása két szakaszban történt, első szakaszát, már az előző tanév során megkezdtem, amikor kizárólag kárpátaljai pedagógusokkal készítettem interjút a sajátos nevelést igénylő tanulók oktatásával kapcsolatban. Ez a vizsgálat elsősorban feltáró jellegű volt, azzal a céllal, hogy előzetes képet szerezzek a kutatási területemet érintő pedagógusi tapasztaltakról. Ekkor összesen 14 alsó tagozaton dolgozó pedagógussal sikerült elkészítenem az interjúkat. Kutatásom jelenlegi szakaszának megvalósításakor a célcsoport szintén alsó tagozaton dolgozó pedagógusok voltak. Mivel szerettem volna tágabb perspektívából megvizsgálni, hogyan is történik az SNI-s tanulók oktatása, ezért két helyszínen valósítottam meg a kutatást. A két helyszín Magyarország és Kárpátalja volt. Mivel sikerült két különböző régióban dolgozó pedagógusokat találnom az interjúk elkészítéséhez, így lehetőségem van arra, hogy összehasonlítsam a sajátos nevelést igénylő tanulók oktatási helyzetét, a pedagógusok módszereit, gyakorlati eszközeit, a szakemberek jelenlétét az intézményekben, a szülőkkel való együttműködést. Emellett feltárhatom a hasonlóságokat és különbségeket is az SNI-s tanulók oktatásában. A vizsgálatom elemzése során az előző tanévben készített interjúk is beépítésre kerülnek, hiszen ez által a kutatási célcsoportom is kibővül, s átfogóbb képet nyújt számomra a kutatási kérdések megválaszolására.

Kutatásom célcsoportjának olyan pedagógusokat választottam, akik rendelkeznek megfelelő szakmai jártassággal, tapasztalattal, a témával kapcsolatban. Szerettem volna, ha

olyan pedagógusok vesznek részt a vizsgálatban, akiknek már volt lehetőségük arra, hogy foglalkozzanak SNI-s tanulók oktatásával. Ezáltal átélhették ennek örömeit, nehézségeit, beleláthattak az inkluzív osztályközösség kialakításának kihívásaiba, megtapasztalhatták a tanulók integrálásának folyamatát.

Kutatásom fő célja, hogy megvizsgáljam a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának helyzetét, s feltárjam, hogy milyen nehézségekbe és kihívásokba ütköznek a tanítók a mindennapok során. Emellett, azért is választottam két helyszínt a kutatás elvégzéséhez, hogy lehetőséget teremtsék a témám összehasonlító vizsgálatára. Különös figyelmet szeretnék fordítani a kutatás elvégzése során a pedagógusok szakmai jártasságára, tapasztalataira, illetve az általuk alkalmazott módszerekre, s az ezekben megjelenő hasonlóságok és egyben eltérések feltárására is.

Az interjúk hangfelvétellel kerültek rögzítésre, majd szó szerinti átírásuk megtörtént, így egy több mint százoldalas szövegtörzset állt rendelkezésemre az elemzéshez. Az interjúk során igyekeztem olyan légkört teremteni, amelyben a válaszadók szabadon megoszthatták személyes tapasztalataikat, nehézségeiket, illetve sikeres gyakorlataikat az inkluzív nevelés terén.

A szövegtörzset tartalomelemzés segítségével dolgoztam fel: az egyes interjúrészleteket kódoltam, majd témák, motívumok, pedagógusi attitűdök és kutatási kérdéseim mentén rendszereztem. Ez lehetővé tette számomra, hogy feltárjam az interjúalanyok közötti hasonlóságokat és eltéréseket, valamint az inkluzív neveléssel kapcsolatos strukturált pedagógiai mintázatokat.

### **3.2. Kutatás helyszínének bemutatása**

Szakkolgozatomban kutatásomat két különböző helyen valósítottam meg: Kárpátalja magyar tantervező iskoláiban és Magyarországon. Különböző intézményekben dolgozó, alsó tagozatos pedagógusokkal készítettem el az interjúkat. E két helyszínnek a bevonása azért volt célom, hogy megfigyeljem, milyen módon valósul meg az SNI-s tanulóknak az oktatása, integrálása a pedagógusok elmondása alapján. Az interjúk által lehetőségem nyílt a hasonlóságok és különbségek feltárására.

A minta olyan pedagógusokból tevődik össze, akik Kárpátalja és Magyarország különböző településein – kisebb falvak és nagyobb városok – általános iskoláiban, intézményeiben tanítanak. A kutatásom tehát, nem egy konkrét intézményre összpontosult, hanem különféle általános iskolák alsó tagozatán dolgozó pedagógusok véleményeire, tapasztalataira irányul.



A kutatásom mintája a helyszín szempontjából is összetett, hiszen az interjúalanyok eltérő létszámú, típusú intézményekben dolgoznak. Van, aki városban, aki kisebb településen, faluban tanít, ez a területi változatosság pedig szintén hozzájárul az eredmények sokszínűségéhez.

### **3.3. Vizsgálat körülményei**

A vizsgálat a pedagógusokkal készített interjúk elkészítése által történt, melyet online valósítottam meg. Azért döntöttem a kvalitatív kutatási módszer mellett, mert szerettem volna mélyebb betekintést nyerni a témába. A módszer által bővebb ismeretet kaptam a pedagógusok tapasztalatairól, nehézségeiről, kihívásairól, attitűdjükről, valamint azokról a pedagógiai, gyakorlati eszközökről, melyeket a mindennapi oktatás során alkalmazni tudnak.

A pedagógusokat hólabda módszer alkalmazásával kértem fel arra, hogy vegyenek részt az interjúban. Általam ismert pedagógusokkal felvettem a kapcsolatot e-mailen keresztül, s felkértem őket az önkéntes részvételre a kutatásban. Ezt követően megkértem őket, hogy a saját ismeretségi körükből próbáljanak ajánlani pedagógusokat, akik szintén segítenék munkám megvalósítását azzal, hogy részt vesznek az interjúban. Az interjú elkészítését megelőzően az adott interjúalannal ismerttettem a kutatás témáját, a módszerrel kapcsolatos információkat, emellett az időkeretet. Biztosítottam őket az anonimitás felől. A pedagógusok engedélyét kértem az interjúk megkezdése előtt arra, hogy a beszélgetést hangrögzítő segítségével felvehessem, s tájékoztattam őket arról, hogy a hanganyagok kizárólag a beszélgetések pontos lejegyzéséhez lesznek felhasználva. A begépelte interjúszövegek az elemzés során kerülnek felhasználásra, személyes azonosításra alkalmas adatok nélkül. A megfelelő időpontok egyeztetése után, Google Meet-en valósítottam meg az interjúkat, minden pedagógussal egyénileg.

Az interjú egy előre kidolgozott vázlat, kérdéssor (1. sz. melléklet) alapján épült fel, mely összesen 33 kérdést tartalmazott. Mivel törekedtem arra, hogy az alanyok kulcsadatközlők legyenek, akiknek a témával kapcsolatban megfelelő szakmai tapasztalatuk van, így az interjúbeszélgetések is gördülékenyen zajlottak, új és releváns információkhoz juthattam. Sikertült egy bizalmi légkört megteremtennem a beszélgetések során, melyben bátran kifejtették véleményüket és tapasztalataikat. A beszélgetés irányítója én voltam, strukturált kérdések mentén haladva zajlott az interjú, mely által a kutatás alapján lényegbeli témákra koncentráltunk. Lehetőséget biztosítottam a

pedagógusoknak arra is, hogy szabadon kifejtsék, azokat a gondolataikat, melyek a beszélgetés során felmerültek bennük.

A kutatásom megvalósításához alkalmazott interjú második szakaszában 22 pedagógus vett részt, melyből Kárpátaljáról hét pedagógus, Magyarországról pedig tizenöt pedagógus csatlakozott. Az interjúalanyok mindegyike nő volt, megoszló korosztályban, voltak közöttük pályájukat nemrég kezdett pedagógusok, s olyanok is, akik már 20–30 éve dolgoznak a szakmában. Mivel az elemzés során az előző évben készített interjúk is beépítésre kerülnek, mely akkor 14 pedagógussal készült el, melyből egy interjúalany férfi, a többi pedig nő volt, így ezzel összesítve a kutatásom teljes mintáját összesen 36 pedagógus alkotja.

Miután sikerült a pedagógusokkal elkészíteni az interjúkat, a kutatás következő lépése, az interjúalanyok engedélyével készült hangfelvételek feldolgozása, az adatok lejegyzése és rendszerezése következett. Leíratot készítettem kézi gépeléssel, s ennek eredményeképp több mint száz oldalas szövegtörzset elemeztem.

### **3.4. Kutatási kérdések**

A kutatás célja annak feltárása volt, hogy az alsó tagozatos pedagógusok hogyan viszonyulnak a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók integrált oktatásához, milyen módszereket alkalmaznak, és milyen tényezők befolyásolják pedagógiai gyakorlatukat. A kvalitatív vizsgálat során különös figyelmet fordítottam arra, hogy feltérképezzem az inkluzív neveléshez kapcsolódó pedagógusi attitűdöket, a rendelkezésre álló szakmai támogatást, valamint az együttműködés szerepét a szülőkkel és az intézményen belüli szereplőkkel. A kutatási kérdések az alábbiak szerint fogalmazódtak meg:

K1: Milyen tanítási módszereket alkalmaznak a pedagógusok a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatása során, és mennyiben mutatnak ezek hasonlóságot egymással?

K2: Mennyire érzik magukat kompetensnek a magyarországi és a kárpátaljai pedagógusok az SNI-s tanulók oktatásában, és van-e eltérés a két csoport önértékelésében?

K3: Milyen nehézségekbe és kihívásokba ütköznek a pedagógusok az SNI-s tanulókkal való munka során, s milyen megoldásokat találnak ezekre?

K4: Milyen mértékben tartják hasznosnak a pedagógusok a digitális technológia alkalmazását az SNI-s tanulók oktatásában?

K5: Milyen attitűdöt mutatnak a pedagógusok az inkluzív neveléssel szemben, és mennyire nyitottak annak alkalmazására a saját gyakorlatukban?

K6: Milyen mértékű és jellegű szakmai támogatást kapnak a pedagógusok az intézmény részéről az SNI-s tanulók oktatásához, és van-e különbség az egyes intézmények között?

K7: Milyen szerepet tulajdonítanak a pedagógusok a szülőkkel való együttműködésnek az SNI-s tanulók oktatásában, és mutatkozik-e különbség e tekintetben a kárpátaljai és a magyarországi pedagógusok között?

### 3.5. A kutatási minta ismertetése

Kutatásomban alkalmazott interjú elkészítésében összesen 36 pedagógus vett részt, melyből 22 pedagógussal a kutatás második szakaszában sikerült az interjút megvalósítani, míg a többi 14 pedagógussal a kutatás első szakaszában. Az interjúalanyok szinte mindegyike nő volt, hiszen egyedül egy férfi pedagógus szerepel a mintában, mely a pedagógustársadalom, különösen a tanítói pálya elnőiesedésére utal. Mivel az interjú elkészítése során a pedagógusokat biztosítottam az anonimitás felől, így az elemzés során kódneveket használtam. A pedagógusokhoz kapcsolódó szocio-demográfiai ismereteket a következő táblázatban szemléltetem.

**1. sz. táblázat:** Pedagógusok demográfiai ismerete

| Interjú-alanyok | Jelenleg hol tanít? | Az iskola település-típusa | Mióta dolgozik a szakmában? | Intézmény típusa?   | Az interjú-alanyok kódnevei |
|-----------------|---------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|-----------------------------|
| 1.              | Kárpátalja          | Falu                       | 20 éve                      | Gimnázium           | KP1                         |
| 2.              | Kárpátalja          | Város                      | 20 éve                      | Líceum              | KP2                         |
| 3.              | Kárpátalja          | Város                      | 1 éve                       | Líceum              | KP3                         |
| 4.              | Kárpátalja          | Falu                       | 24 éve                      | Középiskola         | KP4                         |
| 5.              | Kárpátalja          | Város                      | 22 éve                      | Líceum              | KP5                         |
| 6.              | Kárpátalja          | Város                      | 24 éve                      | Líceum              | KP6                         |
| 7.              | Kárpátalja          | Város                      | 23 éve                      | Általános Iskola    | KP7                         |
| 8.              | Magyarország        | Város                      | 12 éve                      | Általános Iskola    | MP1                         |
| 9.              | Magyarország        | Falu                       | 2 éve                       | Általános Iskola    | MP2                         |
| 10.             | Magyarország        | Falu                       | 7 éve                       | Általános Iskola    | MP3                         |
| 11.             | Magyarország        | Város                      | 6 éve                       | Kéttannyelvű Iskola | MP4                         |
| 12.             | Magyarország        | Város                      | 16 éve                      | Általános Iskola    | MP5                         |
| 13.             | Magyarország        | Város                      | 18 éve                      | Általános Iskola    | MP6                         |

|     |              |       |        |                                 |      |
|-----|--------------|-------|--------|---------------------------------|------|
| 14. | Magyarország | Város | 15 éve | Általános Iskola                | MP7  |
| 15. | Magyarország | Város | 19 éve | Iskolaotthon                    | MP8  |
| 16. | Magyarország | Város | 33 éve | Tankerületi<br>Általános Iskola | MP9  |
| 17. | Magyarország | Város | 38 éve | Általános Iskola                | MP10 |
| 18. | Magyarország | Város | 19 éve | Általános Iskola                | MP11 |
| 19. | Magyarország | Város | 25 éve | Általános Iskola                | MP12 |
| 20. | Magyarország | Város | 25 éve | Általános Iskola                | MP13 |
| 21. | Magyarország | Város | 8 éve  | Általános Iskola                | MP14 |
| 22. | Magyarország | Város | 19 éve | Iskolaotthon                    | MP15 |
| 23. | Kárpátalja   | Falu  | 30 éve | Középiskola                     | KP8  |
| 24. | Kárpátalja   | Falu  | 37 éve | Középiskola                     | KP9  |
| 25. | Kárpátalja   | Falu  | 1 éve  | Középiskola                     | KP10 |
| 26. | Kárpátalja   | Falu  | 5 éve  | Közép Iskola                    | KP11 |
| 27. | Kárpátalja   | Falu  | 45 éve | Középiskola                     | KP12 |
| 28. | Kárpátalja   | Falu  | 25 éve | Elemi Iskola                    | KP13 |
| 29. | Kárpátalja   | Falu  | 12 éve | Elemi iskola                    | KP14 |
| 30. | Kárpátalja   | Falu  | 13 éve | Elemi iskola                    | KP15 |
| 31. | Kárpátalja   | Falu  | 7 éve  | Elemi iskola                    | KP16 |
| 32. | Kárpátalja   | Falu  | 15 éve | Gimnázium                       | KP17 |
| 33. | Kárpátalja   | Falu  | 28 éve | Gimnázium                       | KP18 |
| 34. | Kárpátalja   | Falu  | 34 éve | Középiskola                     | KP19 |
| 35. | Kárpátalja   | Falu  | 31 éve | Gimnázium                       | KP20 |
| 36. | Kárpátalja   | Falu  | 11 éve | Gimnázium                       | KP21 |

Forrás: Saját adatgyűjtés alapján szerkesztett táblázat

### 3.6. Eredmények

Első kutatási kérdésem, arra irányult, hogy milyen tanítási módszereket alkalmaznak a megkérdezett pedagógusok a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatása során. A válaszok elemzése folyamán szerettem volna választ kapni arra, hogy mutatkoznak-e különbségek a két eltérő régióban dolgozó pedagógusok gyakorlatában.

A vizsgált tanítók válaszaiból világosan kirajzolódik, hogy az SNI-s tanulók integrált oktatásában a megkérdezett gyakorló pedagógusok számos hasonló módszert alkalmaznak, melyek középpontjában az egyéni szükségletekhez való alkalmazkodás és a befogadó attitűd áll. A leggyakrabban említett módszer az, amelynek során a tanítók a tanulók képességeinek megfelelő feladatokat biztosítanak. Egy tanító így fogalmazott: *„külön szoktam foglalkozni [velük], a képességeinek megfelelő feladatokat adok nekik.”* (KP1) Egy másik, a kutatásban résztvevő pedagógus is kiemelte, hogy a tanuló egyéni szükségleteihez igazítja a feladatokat: *„... lassan, érthetően próbálom neki elmagyarázni, kissé játékosan, hogy élvezze a tanulást. Úgy látom, hogy ilyenkor neki is több kedve és türelme van hozzá. Könnyíteni igyekszem számára a feladatokat, hogy képességének megfelelő szintű legyen.”* (KP3) Egy 20 éve dolgozó pedagógus gyakorlati tapasztalatáról számolt be: *„... gyakran alkalmaztam legókat, hogy fejlődjön manuális készsége, mivel a toll fogásával is gond volt.”* (KP1) *„Változtatok a feladatok nehézségén úgy, hogy a gyermek képességének és tanulási tempójának megfelelően.”* (KP6) A magyarországi pedagógusok válaszaiból is ugyanez az attitűd és hozzáállás volt megfigyelhető számomra: *„A projektalapú tanulási módszerrel igyekszem segíteni a tanulók fejlődését, a képességeikhez igazodó részfeladatokat készítek számukra. Folyamatosan biztatom őket, s elmondom, hogy képesek megoldani a feladatot.”* (MP6) A magyarországi pedagógusok válaszaiból körvonalazódott az is, hogy a tanítási folyamatban, a sajátos nevelést igénylő tanulók integrált oktatása során alkalmazott, egyéni szükségletekhez igazodó módszerek alkalmazását, nagyban meghatározzák a tanuló szakértői véleményébe található javaslatok. Ezek alapján könnyebben meg tudják határozni a pedagógusok, hogy mely módszerek alkalmazása lehetséges a sajátos nevelési igényű tanuló esetében. Ezt az egyik megkérdezett tanító a következőképp fogalmazta meg: *„Nekik ugye van a szakszolgálat által elkészített útmutató és az alapján vannak könnyítések előírva számukra, melyeket kötelező nekik megadni. Akár témazáró dolgozat vagy röpdolgozatnál, több időt kapnak ilyenkor vagy egy-két feladattal kevesebbet kapnak.* (MP9) Egy másik pedagógus is hasonló gondolatokat osztott meg velem a beszélgetés során, mely szintén az egyéni szükségletek figyelembevételére helyezi a fókusz: *„... Egyszerűbb, könnyebb feladatsorok*

összeállításával igyekszem arra, hogy bevonjam az órai folyamatokba, nincs olyan elvárás felénk, s a szakértői véleményükhöz alkalmazkodva kell kialakítani számukra a tananyag átadásának módszereit. Hiszen van olyan lehetőség, hogy kaphatnak könnyítéseket, plusz időt, illetve segédeszközök használatát is.” (MP10) A pedagógusok elmondása szerint a fejlesztőpedagógus által összeállított egyéni fejlesztési tervek is segítségként szolgálnak a számukra. Hiszen volt, aki azt mondta, hogy sokszor nem elég a tanárok számára az a pedagógiai gyakorlat, melyet az évek során szereztek, hiszen az integrált nevelés olyan rugalmasságot, innovatív ötleteket, s legfőképp differenciálást igényel, mely nagyban eltér a hagyományos módszertantól. „Az egyéni fejlesztési terveket mindig figyelemmel kell követni, hiszen minden útmutató megtalálható benne a pedagógus számára az adott tanulóval kapcsolatban. Általa könnyebben meg tudjuk tervezni azt, hogy milyen feladatokat állítsunk össze, melyek azok a területek, amik erős fejlesztést igényelnek, stb.” (MP3) MP5 elmondása szerint, számára a legelső feladat az, hogy tájékozódjon a tanuló egyéni szükségleteiről, s azután tudja csak tudatosan kiválasztani a módszereket, melyeket alkalmaz az SNI-s tanuló tanítása során. Ez is alátámasztja az általam vizsgált pedagógusok befogadó attitűdjének jelenlétét a mindennapi oktatás során, mely hozzájárul a tanulók sikeres integrációjához, fejlődéséhez: „Mindenképpen az első, hogy megnézem, elolvasom a szakértői véleményét, s annak megfelelően próbálok neki segítséget nyújtani. [...] eszközhasználatnál plusz eszközt használhat, ha a szakértői véleménye ezt írja elő a számára. Ez eddig matematikánál volt, hogy plusz eszközt lehetett az SNI-s tanulónak használni, illetve készségmegsegítő eszközöket is. A tanuló szemmel láthatóan gyengébben teljesített ebből a tárgyból, de a plusz eszközökkel javult, igazából ez az értékelésnél is megmutatkozott.” A válaszok arra utalnak, hogy a pedagógusok tudatosan alakítják a tanulási környezetet az SNI-s tanulók igényeihez.

Szintén hangsúlyos szerepet kapnak a vizuális és élményalapú tanulási formák, melyek segítik a tanulók megértését és figyelmének fenntartását. KP1 így nyilatkozott: „olyan feladatkönyveket kell beszerezni, ahol vizuális formában vannak szemléltetve [...] képek alkalmazása esetleg, hogy képekről tudjon írni egy-két mondatot.” A pedagógusok szerint az SNI-s tanulók oktatási módszerének egyik alappillére az, hogy a vizuális szemléltetés megjelenjen az óra során: „Számára sokkal vizuálisabban kell szemléltetni a különböző ismeretanyagokat, hiszen ez könnyebben megragadja az érdeklődését, s jobban megérti a dolgokat.” (KP3) „Igyekszem mindent vizuálisan szemléltetni, hisz számukra ez az egyik legfontosabb tényező. Mivel figyelmük könnyen elterelődik, ezért is nehezebb azt fenntartani.” (MP3) Más esetben az interaktív tábla szerepét emelték ki a megkérdezett

pedagógusok *„alkalmazom az interaktív táblát, amelyen keresztül vizuálisan próbálom tanítani.”* (KP1) Az ilyen eszközök nem csupán az elsajátítást, hanem a motiváció fenntartását is szolgálják. A pedagógusok többsége kiemelte, hogy a vizuális szemléltetésen alapuló tanítás módszerével sokszor a legnagyobb sikereket lehet elérni az SNI-s tanulóknál, hiszen számukra az, hogy vizuálisan láthatják azt, amit a pedagógus verbálisan elmagyaráz, segíti a tananyag könnyebb feldolgozását. A színes elemek megjelenítése megragadja a figyelmüket, s ahhoz is hozzájárul sokszor az órai folyamatok során, hogy a tanuló bekapcsolódik az órába, s kérdéseket tesz fel. Erről az egyik általam megkérdezett pedagógus ezt mondta: *„Nekem is az osztályomban van interaktív tábla, amit a gyerekek úgy kezelnek, mintha már évek óta használnák [...] az SNI-s gyerekeknek is jó, mert közelebb viszi őket az oktatás világához, bátrabban bekapcsolódnak az órai folyamatokba.”* (KP7) A pedagógusok egyik leggyakrabban alkalmazott oktatási módszere ez, melyet MP7 pedagógus a következőképp fogalmazott meg: *„Szeretek vizuális szemléltetést alkalmazni, hiszen ez felkelti az érdeklődésüket, aktívabban részt vesznek általa az órai folyamatokban, könnyebben bevonhatóak.”* Saját tapasztalatok bizonyították több pedagógusnál, hogy ezeknél a tanulóknál könnyebben lehet eredményeket elérni a szemléltetés által: *„... Több vizuális és auditív módszereket alkalmazok az órák folyamán, hiszen észrevettem, hogy ezzel jobban be tudom vonni az SNI-s tanulót is a feladatokba. Ezekre nagyon jó módszer a különböző interaktív kvizeknek az alkalmazása az órák folyamán.”* (KP4)

A megkérdezett tanítók rendszeresen alkalmaznak *játékos módszereket*, különösen szerepjátékokat és közös játékokat, amelyek az integrációt és az érzelmi bevonódást támogatják. KP1 így vélekedik: *„Játékokat szoktunk játszani, főként szerepjátékokba bevonjuk az SNI-s tanulót, ahol főszereplőként lehetnek jelen.”* KP11: *„közös játékokat játszunk, kirándulásokat szervezünk, ahol együtt értékes percek tölthetünk.”* MP13: *„Szerepjátékokat szervezünk, amiben minden tanuló részt vehet, olyan szituációs jeleneteket teremtünk, ahol tapasztalhatják az elfogadás, támogatás és segítségnyújtás fontosságát és szerepét.”* KP3: *„Szoktak lenni közös játékok, óra elején közös mondókák, reggeli kör.”* A játékos módszerek alkalmazásának hatékonyságát, egyik pedagógus egyéni tapasztalattal tudta alátámasztani, hiszen az osztályában lévő SNI-s tanuló, aki az esetek többségében egyedül szeretett lenni, lefoglalta magát rajzolással, nem akart a többiek felé nyitni, a játékos feladatokba viszont szeretett bekapcsolódni. Ezért igyekezett ebből többet beépíteni az órai folyamatokba: *„Nagyon nehéz volt, mert nem akart senkivel barátkozni... [...] Elkülönült a többiektől. [...] Azokban a dolgokban, amikor csak játékosan tanultunk,*

*meg játékos feladatok voltak, azokba próbált részt venni, például puzzle-t összerakni szeretett, ugye tanultuk a számokat a színes legok segítségével, abban is részt vett. Ha körben álltunk és volt reggeli kör, ahol megkérdeztük ki, hogy van, mit kívánunk a másiktól, abban próbált ő is részt venni. De írni semmiképpen nem akart.”*(KP2) A magyarországi pedagógusok között volt olyan, aki konkrét játékos eszközök bevonásával igyekszik segíteni az SNI-s tanulók fejlődését, hiszen úgy érzi, ezáltal sikereket tud elérni a tanulóval: *„Ezeknél az SNI-s tanulóknál, különböző módszerekkel igyekszünk segíteni a fejlődést, használjuk a Logico Piccolo nevezetű, ilyen matematikai készségfejlesztőt, illetve a MiniLük az, amit nagyon sokszor használunk. Akinek mozgási problémája van, annál egyensúlyozó padot, babzsákokat használunk. Számtáblákat használunk a matematikai fejlesztésnél.”* (MP5)

Az egyénre szabott munkaformák szintén alapvető eszközei az integrációnak. A tanítók törekednek arra, hogy minden tanuló a saját szintjén dolgozhasson: *„... az erősebb képességű gyerekek megkapják a könyvben lévő feladatokat [...], a gyengébbek kisebb számokkal, könnyebb megfogalmazással dolgoznak.”* (KP17) Egy másik pedagógus kiemelte: *„nem hasonlítom a tanulók munkáját egymáshoz, külön értékelem mindegyiket.”* (KP1) Egy magyarországi pedagógus is igyekszik differenciált módszereket alkalmazni: *„Vannak különböző könnyebb feladatok, amelyek kifejezetten SNI-s tanulóknak készültek, ezért munkafüzeteiből van, hogy másolok nekik feladatokat.”* (MP7) A pedagógusok a beszélgetések során meséltek arról is, hogy ezeknél a tanulóknál rendkívül fontos szerepe van a sikerélményeknek, pozitív megerősítéseknek. Emiatt is veszik figyelembe minden tanulóval azt, hogy milyen egyéni szükségletekkel rendelkeznek. A kudarcok által nem fog fejlődni a tanuló, ezért is törekednek arra, hogy egyénre szabott feladatok alkalmazása során, eredményeket érjenek el az SNI-s gyerekek. Kiemelték többen is, hogy az SNI-s tanulók között is rendkívül nagy különbségek figyelhetők meg, ezért is nem szabad általánosítani, ugyanazokat a módszereket alkalmazni az oktatás során. Egyik pedagógus a következőket mondta: *„Egyénre szabott módszer, melyet kisebb létszámú csoportban a könnyebb megvalósítani... [...] Egyénre szabott feladatok összeállítása, s a tanulók érdeklődési körének a figyelembe vétele. Kimondottan nagy különbségek vannak az SNI tanulók között. Volt olyan SNI diákom, aki szinte kitűnő tanuló volt. Kimagasló eredményeket ért el matematika tantárgyból. Az ő problémája és a megsegítése elsősorban a figyelem-koncentrációra irányult. Más SNI tanulók már gyengébb képességűek. Lassabban lehet velük haladni.”* (MP11)



A *kooperatív és csoportos munkaformák* különösen fontosak az SNI-s tanulók bevonásában és a közösségi elfogadás erősítésében. MP3 így fogalmaz ezzel kapcsolatban: „*kooperatív oktatási módszerek alkalmazásával, projektmódszert alkalmazok [...] szeretnek csoportban együttműködni, így sikerélményeket is tudnak elérni.*” MP7 megemlítette, hogy „*kooperatív és csapatépítő játékokat is szoktunk játszani, melyben minden tanuló jól érzi magát.*”

Végül, de nem utolsósorban, a tanítói *attitűd* minden interjúban megjelenik, mint az integráció, az osztályközösségbe való beilleszkedés kulcsa. A pedagógusok törekednek a türelmes, empátikus és támogató jelenlétre. Az egyik interjúalany, KP2, így fogalmazta meg: „*próbáltam az osztályt arra nevelni, hogy szeretni kell őt, akkor is, hogyha nem akar veletek játszani [...] mert ő egy kicsit most ideges, akkor is játszani kell vele.*” Egy másik tanárnő arról számolt be: „*nem erőltetek rá semmit, ha valamit nem szeretne [...], hiszen törekszem arra, hogy kerüljük a hisztit, a kiborulásokat.*” (KP3) A pedagógusok szinte mindegyike kiemelte, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók megfelelő fejlődéséhez, a tanulásban való eredmények és sikerek eljutásához elengedhetetlen a pedagógusok empátikus hozzáállása. A támogatást és a pozitív megerősítést a pedagógus részéről, többen hangsúlyozták a beszélgetések során, mivel meglátásuk szerint mindezek egyfajta segítséget biztosítanak a tanulóknak a tanulási folyamatokban. MP6 a következőt mondta: „*[...] Folyamatosan biztatom őket, s elmondom, hogy képesek megoldani a feladatot, s nem gond, ha az számukra több időt igényel.*” Egy másik pedagógus ezt mondta: „*Folyamatos támogatással, szeretettel, megértéssel fordulunk hozzá, ezzel is segítve őt az iskolai életben és tanulásban.*” (KP5)

A vizsgált tanítók egyértelműen olyan tanítási módszereket alkalmaznak az SNI-s tanulók integrált oktatása során, amelyek középpontjában a tanulók egyéni szükségleteihez való alkalmazkodás áll. Módszertani eszköztárukban kiemelt szerepet kap a differenciált feladatadás, a vizuális és élményalapú szemléltetés, a játékos és kooperatív tanulás, valamint az egyénre szabott munkaformák alkalmazása. A pedagógusok törekednek arra, hogy minden tanuló a saját képességeihez mérten, sikerélményekhez jusson, és a közösség aktív tagjává váljon.

Az interjúk alapján elmondható, hogy a tanítási módszerek jelentős mértékű hasonlóságot mutatnak a különböző tanítók gyakorlatában. Mindannyian nagy hangsúlyt fektetnek az érzékeny, elfogadó tanítói attitűdre, és arra, hogy az SNI-s tanulók számára támogató, rugalmas és befogadó tanulási környezetet biztosítsanak. Az alkalmazott módszerek nemcsak pedagógiai célt szolgálnak, hanem hozzájárulnak a tanulók társas

integrációjához és önbizalmának megerősítéséhez is. Ez az egységes szemlélet jól tükrözi az inkluzív nevelés gyakorlati érvényesülését a vizsgált iskolákban.

A kapott válaszok alapján a pedagógusok által alkalmazott tanítási módszerekben nem találtam szembetűnő különbséget, az eltérés csak abban mutatkozott meg, hogy a magyarországi pedagógusok munkáját jobban segítik a szakértői vélemények, valamint a fejlesztőpedagógusok által készített egyéni fejlesztési tervek. Hiszen a pedagógusok elmondása szerint számukra ezek egyfajta iránymutatásként szolgálnak arra nézve, hogy mely módszereket építhetik be az SNI-s tanulóikkal való oktatási folyamatokba. A pedagógusok ezek által tudatosabban választanak a módszertani eszköztárukból, különös figyelmet fordítva a tanulók sajátos szükségleteire.

A következő kutatási kérdésben, szerettem volna feltárni, hogy mennyire érzik a magyarországi és a kárpátaljai pedagógusok kompetensnek magukat egy SNI-s tanuló oktatása esetén. A válaszok elemzése során, szerettem volna megvizsgálni azt is, hogy a pedagógusok önértékelésében mennyire figyelhetőek meg különbségek a két csoportban.

A megkérdezett pedagógusok többsége nyitottan és empátiával fordul a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók felé, azonban a szakmai önértékelésük, tehát az, hogy mennyire érzik magukat kompetensnek az ilyen típusú tanulók oktatásában, eltérően alakul a magyarországi és a kárpátaljai tanítók körében.

A Kárpátalján oktató pedagógusok önértékelésében kiemelten fontos szerepet kap a gyakorlati tapasztalat: több tanító is arról számolt be, hogy az évek során, a mindennapi pedagógiai munkában szerzett tapasztalat által lett egyre magabiztosabb ebben a kérdéskörben. Ezt támasztja alá az alábbi interjúrészlet: *„Igen, hiszen egyre több ilyen tanulóval dolgoztam már.”* (KP5) Egy másik válaszadó pedig ezt emelte ki: *„Eddigi tapasztalataim alapján úgy gondolom, hogy igen.”* (KP6) Egy másik pedagógus válasza: *„Talán, most már kezdek belejönni, így most már azt mondanám, hogy igen.”* (KP3) A kapott válaszok arra utalnak, hogy a kompetenciaérzetet nem feltétlenül a formális képzettség, az erre irányuló diploma, hanem az évek során kialakult pedagógiai tapasztalat és rutin határozza meg. Akadtak viszont közöttük olyan tanítók is, akik úgy vélekedtek erről, hogy nem érzik magukat jelenleg kompetensnek, de ezt csak néhányan említették meg.

Ezzel szemben a Magyarországon vizsgált pedagógusok körében gyakrabban jelenik meg az önkritika és a felkészültséggel kapcsolatos hiányérzet. Egy tanító egyenesen kijelentette: *„Mivel szakmailag nem kaptunk erre felkészítést, így fejlődnöm kell még-e téren.”* (MP4) Egy másik magyarországi tanító hasonlóan fogalmazott: *„Nem, mivel nem*

*érezem azt, hogy tanulmányaim során erre megfelelően fel lettem volna készítve.” (MP14)*

Azt, hogy szükségesnek érzik a különböző képzéseket, fejlesztéseket, többen is kiemelték közülük, például az egyik pedagógus ezt mondta: *„Nem teljesen, még szükségem van fejlődésre.” (MP6)* Egy másik pedagógus: *„Őszintén két év telt el, s úgy érzem, szeretnék még továbbképzésekben részt venni, s több módszert megismerni. Ezért jelenleg még nem mondom, hogy minden módszert ismerek, s nagyon szeretnék a gyógypedagógián belül több módszert megismerni, amit valahogy beágyazhatok az órákra.” (MP2)* Voltak közöttük is pedagógusok, akik határozottan kijelentették, hogy ők szakmailag megfelelően felkészültnek érzik magukat, ha egy ilyen tanuló tanításáról van szó, hiszen nem kihívásként tekintenek erre. MP3 ezt mondta: *„Igen, kompetensnek érzem magam.”* MP10 válasza ez volt: *„Igen, mert jelenleg iskolánkba egyre több ilyen tanuló jár.”* A beszélgetések során egyik pedagógus azt mondta el, hogy számára ezt több dolog is befolyásolja, hiszen: *„Szerintem ez nagyban függ az osztály létszámától, tehát hogyha egy 30 fős osztályt veszünk figyelembe, akkor sokkal nehezebb odafigyelni egy SNI-s gyerekre, mintha egy 15 fős osztályról van szó.” (MP4)* Hasonlóan vélekedett MP5 is, aki ezt mondta: *„Attól függ, nem minden helyzetben, mert ez nagyon összetett, van olyan gyerek, akihez én kevés vagyok. Például egy beszéd fogyatékos gyerek megsegítése nem könnyű a számomra. Nyilván igyekszem segíteni neki benne, hogy ez javuljon, de ilyen helyzetekben kérem a külsősöknek a segítségét.”*

A vélemények rávilágítanak arra, hogy bár a pedagógusok többsége elkötelezett az SNI-s tanulók támogatása, fejlesztése és oktatása mellett, a tanárképzésben és a szakmai továbbképzésekben mutatkozó hiányosságok csökkentik a tanítók önbizalmát és szakmai biztonságérzetét.

A kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a két pedagóguscsoport között nem az attitűdben, hanem a kompetenciaérzetben tapasztalható különbség. A kárpátaljai tanítók inkább a szakmai tapasztalatokra támaszkodva válnak egyre biztosabbá az SNI-s tanulók oktatásában, míg a magyarországi pedagógusok körében erősebben fogalmazódik meg az igény a célzott szakmai felkészítésre. Több magyarországi pedagógus is kiemelte azt, hogy úgy érzi, számára még szükség van a fejlődésre e téren, ami arra enged következtetni, hogy előtérbe helyezik a szakmai fejlődés szerepét, az új módszerek feltárását, a különböző pedagógiai eljárásoknak a megismerését. A kárpátaljai pedagógusok válaszaiból pedig az vonható le, hogy inkább a tapasztalaton alapuló tanulást helyezik előtérbe, s ezekből építkeznek, hiszen kevesebb utalást tettek a formális továbbképzések szükségességére. Abból is következtethető ez, hogy a kárpátaljai pedagógusok inkább informális módon,

vagyis a mindennapi gyakorlat során szereznek tapasztalatokat az SNI-s tanulók oktatásával kapcsolatban. A két pedagógus csoport között önreflexiók különbség figyelhető meg, hiszen a pedagógusok kompetenciaérzetében figyelhetjük meg a különbséget. Ennek oka az is lehet, hogy a Kárpátalján tanító pedagógusok számára kisebb arányban szerveznek ilyen típusú továbbképzéseket. Ez az eltérés fontos szempont lehet a jövőbeli képzési programok tervezésénél, különösen az inkluzív nevelés megerősítése érdekében.

A harmadik kutatási kérdésben, szerettem volna választ kapni arra, hogy az interjúban résztvevő pedagógusok, milyen nehézségekbe ütköznek az oktatási folyamatok során az SNI-s tanulókkal szemben. Célom volt feltárni különböző megoldási lehetőségeket, melyeket a pedagógusok alkalmaznak a tanítás folyamán.

A pedagógusok válaszai alapján kirajzolódott számomra, hogy a megkérdezett pedagógusok többsége hasonló kihívásokba és nehézségekbe ütközik a sajátos nevelési igényű tanulókkal való munka során. A legtöbben ugyanis kiemelték, hogy a tanítás során felmerülő nehézség a *folyamatos visszatérés szükségessége* a tananyaghoz, melyet az időhiány és az osztályok létszámának nagysága megnehezít. De a pedagógusok mindegyike türelemmel és empátiával fordul a tanulók felé, hiszen a *támogatás* az, mely az egyik kulcsfontosságú elem az SNI-s tanulók számára, a pedagógusok elmondásai alapján. Az egyik megkérdezett tanító a következőket mondta: *„Kihívásként éltem meg, hogy például megtanuljuk az A betűt, s következő napra már elfelejti. Ilyenkor kezdjük előlről, s csak türelemmel próbálom ilyenkor kezelni a nehézségeket. Változtatok a módszeren, a szóban, írásban történő tanulást követően, alkalmazom az interaktív táblát, amelyen keresztül vizuálisan próbálom megtanítani....”* (KP1) Az egyik pedagógus is kiemelte a feledékenységét, mint egyik legnagyobb kihívást: *„[...] Sokszor a hét során tanult dolgokat pénteken szoktuk összegezni, s akkora örömmel tölt el, ha vissza tud nekem mondani olyan dolgokat, amiket ketten megtanultunk. De sokszor, ahogy a hétvégéről visszajön az iskolába, s elkezdünk ismételni, azt látom, hogy már elfelejtette, ez nagyon sokszor csalódással tölt el, ilyenkor azt érzem, hogy egy újabb falba ütköztünk.”* (KP18) KP3 elmondása szerint: *„A türelem az, amiből nagyon sok kell az SNI-s tanulómmal való munka során, valamint a kitartás. A tanulóban is erősítenem kell a saját maga felé irányuló türelmet, s azt, hogy elhiggye, hogy ő meg tudja csinálni azt, amit kérünk tőle...”* A pedagógusok többsége szerint, az, hogy a tanár, támogatással fordul a tanuló felé, az egyfajta megoldáshoz vezető út, hiszen ez szükséges ahhoz, hogy a tanuló azt érezze, hogy elfogadják és megértik. *„[...]Annyira nagy frusztrációt okoz számára az, ha olvasni kell, hogy olyankor csak hisztizik, s meg sem próbálja a betűket megjegyezni. [...] Rajzolásban*

*nagyon tehetséges, ... ezzel tudja magát megnyugtatni egy stresszesebb nap vagy óra után. [...], s ebben nagyon ügyes, képzeletből nagyon szépen rajzol. Ezzel is próbálom erősíteni benne, hogy attól függetlenül, hogy az olvasás nehezebben megy neki, s frusztrációt okoz számára, a rajzolásban nagyon ügyes és tehetséges. Igyekszem számára erősíteni, hogy igenis képes mindenre, csak akarat és kitartás szükséges ehhez.” (KP3)*

A pedagógusok mindegyike kiemelte, hogy az SNI-s tanulóknak a figyelmét rendkívül nehéz lekötni az órák folyamán, sokszor magyaráznak, s azt látják, hogy a tanuló teljesen mással foglalta el magát a figyelés helyett. Van, aki közben a többieket piszkálja, esetleg talál valamit az asztalán, amely felkelti az érdeklődését. A pedagógusok mindegyike ilyenkor egy probléma megoldási helyzetbe kerül, hiszen vissza kell valahogyan terelnie a tanuló figyelmét a tananyagra. KP4 is ezt emelte ki: *„Figyelme sokszor elterelődik az óra folyamán, s nehezen lehet azt újra felkelteni.”* Hasonló tapasztalatokat fogalmazott meg egy másik pedagógus is: *„Nem tud az óra teljes részében figyelni, számára a 20 perc is már megterhelő, hisz nagyon könnyen elfárad. Vannak napok, amikor semmit nem akar csinálni, nagyon sok minden függ attól, hogy milyen kedvvel érkezik az iskolába.”* (KP5) MP10 hasonló gondolatok osztott meg velem: *„Figyelme könnyen elterelődik, s a koncentrációjával is akadnak nehézségek. Például megkezdünk egy tananyagot átvenni, de óra közben azt látom rajta, hogy vagy a ceruzáját piszkálja vagy valamilyen más dologgal foglalkozik, de nem tud rám figyelni huzamosabb ideig.”*

A másik legnagyobb kihívást és nehézséget a pedagógusok számára az SNI-s tanulók esetében, a magatartásban és viselkedésben megnyilvánuló problémák jelentik a megkérdezett tanítók véleménye szerint. A pedagógusok elmondása alapján, sokszor nem a tanulás okozza a legnehezebb feladatot számukra a tanulókkal való közös munka során, hanem inkább a viselkedésükben megjelenő agresszió, melyet, sokszor a tanár és az osztálytársak irányába is kifejeznek. Az egyik pedagógus elmondása szerint: *„A legnehezebb az a tanulók magatartási viselkedése, mivel én náluk nagyon sokszor tapasztaltam eddig agresszivitást, az érdektelenséget, magatartási zavarokat. Nem szeretne semmit csinálni, hangoskodik, s náluk az általános módszer, hogy például felszólítod, sokkal rosszabb reakciót választ ki, mert teljesen megváltozik a viselkedése, s még agresszívabbá válik.”* (MP2)

A tanítók mindegyike kiemelte, hogy nehéz a figyelmüket egyenlően megosztani az inkluzív osztályközösségben, ahol egy heterogén csoport van jelen, minden tanuló más igényekkel érkezik, s emellett az SNI-sek még inkább sajátos szükségletekkel rendelkeznek. A pedagógusok számára kihívást jelent a *figyelem megosztása*, főleg abban

az esetben, mikor a többi tanulóval haladni szeretnének, de látják, hogy az SNI-s gyerek elakadt a feladatban. Ezt az egyik pedagógus, így fogalmazta meg: „[...] De, ami a legnagyobb nehézséget jelenti sokszor, amikor az óra folyamán látom, hogy az SNI-s tanulónak szüksége van, hogy ismét oda menjek hozzá, de közben ott van a többi 20 tanuló, akivel szintén foglalkozni kell...” (MP3). Hasonló gondolatokat fogalmazott meg egy másik tanár is: „[...] Illetve, ami még nehézség, hogy elég magas az osztálylétszám, s megtalálni azt, hogy segítsék az SNI-seknek is, de ne hanyagoljam el a többieket sem, s rájuk is fordítsak egy kis plusz időt, illetve energiát. S, ennek a kettőnek a megfelelő alkalmazása nagyon nehéz...” (MP5) MP7 szerint: „Nehéz megtalálni az egyensúlyt, hogy legyen idő arra, hogy az SNI-s tanulóval is foglalkozzak, de a többiekkel is haladni tudjunk.” MP14 is kiemelte ennek nehézséget, hiszen tapasztalata volt már benne: „Volt ilyen már, hogy egy autizmus spektrumzavaros gyerek bekerült egy majdnem húszfős osztályba, s egyszerűen olyan odafigyelést igényelt, hogy szó szerint egy ember csak vele kellett, hogy foglalkozzon.”

Az SNI-s tanulókkal való munka során a pedagógusok szerint, a tanulók *hangulata*, az adott napi *érzékenyséjük*, nagyban kiegészíti még a nehézségek és kihívások csoportját, hiszen a tanároknak alkalmazkodni kell ezekhez, s meg találniuk a tanulóhoz való hozzáállás azon formáját, mellyel tanulásra lehet bírni őket. Ezt egyik pedagógus, így mesélte: „Változó, mikor milyen nehézségekbe ütközünk. Van, hogy egyes napokon nem tudunk, olyan tempóban haladni velük, ahogyan szeretnénk azt, hiszen változó a hangulatuk, s ez a hozzáállásukra is teljesen kihat. Ilyenkor türelmetlenebbek, nehezebben figyelnek, koncentrálnak. De, minden kihívást egyformán igyekszem kezelni.” (MP10) MP1 szerint: „A hangulatuk nagyon befolyásolja a napjukat, van, hogy szomorúbbak, olyankor dicséréttel, biztatással, szeretettel lehet őket motiválni.” Egy másik pedagógus, saját tapasztalatai alapján ezt mondta: „Nagyon sok nehézség felmerül az SNI-s gyerekekkel való munka során. A legfontosabb az, hogy gyorsan tudjunk reagálni a gyerek hangulatára és viselkedési változásaira. Különböző légzőgyakorlatokat alkalmazok, nagyon szeretem a rajzos fejlesztő feladatokat. Viszont sokszor az adott helyzet mutatja meg azt, hogy hogyan tudunk haladni az adott tanulóval.” (KP6)

A tanítók által elmondott tapasztalatok alapján, körvonalazódott számomra, hogy bár a pedagógusok *elfogadással*, s nagyfokú *empátiával* fordulnak az SNI-s tanulókkal való munkához, mégis minden nap találkoznak kihívásokkal és nehézségekkel, melyekre gyors és megfelelő megoldást kell találniuk. Ez nem minden esetben a legegyszerűbb feladat, hiszen az osztályok létszáma magas, s a pedagógusok figyelme egyenlően kell, hogy

megoszlódjön a tanulók között. A pedagógusok elmondása szerint, kihívást jelent megtalálni azt az egyenlőséget, mellyel az óra során azonos figyelmet képesek fordítani az SNI-s tanulókkal való felzárkóztatásra, valamint a többi tanulóval történő haladásra.

A pedagógusok által másik leggyakrabban kiemelt nehézség a *folyamatos visszatérés* a tananyag feldolgozásához, hiszen többen tapasztalták azt, hogy amit egyik nap megtanulnak az SNI-s tanulóval, következő napra már elfelejti. Ahhoz pedig, hogy célszerűen, egymásra építve történjen a tanulás, fontos, hogy a tanulók megfelelő ismeretanyagot szerezzenek. A tanári attitűdök hasonlóságot mutatnak a kárpátaljai és magyarországi pedagógusok között, hiszen az időhiány, fáradtság, kudarcok és nehézségek ellenére is, teljes fokú odaadással, türelemmel, elfogadással fordulnak a sajátos nevelést igénylő tanulók felé. Legfőbb céljuk ugyanis, hogy megoldást találjanak a problémákra, s úgy vélik, hogy ezekhez a felsorolt attitűdjellemzők elengedhetetlenek. Hiszen elmondásuk alapján mindezek az attitűdbeli sajátosságok, melyekkel a pedagógus rendelkezik, nagyban befolyásolják a tanulási folyamatát az SNI-s tanulónak.

Negyedik kutatási kérdésben arra szerettem volna választ kapni, hogy a vizsgált pedagógusok milyen mértékben tartják hasznosnak és hatékonnak a digitális technológia eszközeinek alkalmazását az órai folyamatok során, az SNI-s tanulók oktatásában. Célul tűztem ki, hogy feltérképezem azt is, milyen konkrét módszerekkel igyekeznek a magyarországi és kárpátaljai tanítók bevezetni a digitális eszközök alkalmazását a tanórák során.

Az interjúk alapján kirajzolódni látszik, hogy a pedagógusok túlnyomó többsége pozitívan viszonyul a digitális technológia alkalmazásához, és hasznosnak tartja azt az SNI-s tanulók oktatásában. A megkérdezett tanítók gyakorlati tapasztalataik alapján úgy vélik, hogy a digitális taneszközök, úgy, mint az interaktív tábla és a vizuális eszközök jelentősen megkönnyítik az SNI-s tanulók bevonását az oktatási folyamatba, és hozzájárulnak sikerélményükhöz.

MP7 ezzel kapcsolatban így fogalmazott: *„Az SNI-s tanuló olyan feladatokat is képes volt megoldani rajta, amit lehet, a padban, írásban nem sikerült volt. Szerintem ez motiváló hatással van rájuk, hiszen szeretik a vizuális szemléltetést.”*

Az egyik magyarországi pedagógus a vizuális megjelenítés szempontjából emelte ki pozitív hatását a digitális eszközök használatának, hiszen úgy véli, általa jobban elképzei, s így könnyebben megérti az SNI-s tanuló az adott ismeretanyagot. Ezt a következőképp fejtette ki: *„Szeretik, ha vizuálisan megjelennek előttük azok a dolgok, amik eddig például csak szóban hangzottak el... Szerintem hatékonyak, sokkal jobban hozzájárulnak, hogy ne*

*csak verbálisan, hanem vizuálisan is ott legyen előttük, amit tanulunk. Egy állatnak a felépítését környezetismeret órán sokkal jobban lehet szemléltetni, ha használunk digitális eszközöket, egy kivetítésben vagy prezentációban sokkal jobban tudjuk szemléltetni nekik.”* (MP4)

Egy magyarországi interjúalany az élményszerű tanulás fontosságát hangsúlyozta: „*Például Magyarországon van ez az MKP okos tankönyv, melynél minden fejezet végén vannak interaktív feladatok, amit ugye az interaktív táblánál meg tudnak oldani az SNI-s tanulók, vagy szoktam még a WordWall feladatokat is beiktatni az órába, ezeket is nagyon szeretik. Hiszen ezek is élményalapúak, nem a száraz anyagot kell értelmezni, olvasni, írni, hanem élményszerzés van ezeknek a háttérében.*” (MP3)

Többen kiemelték, hogy a vizuális megerősítés és a tananyag digitális megjelenítése segíti a figyelem fenntartását, különösen azoknál a tanulóknál, akik könnyen elkalandoznak: „*Minden nap használjuk a digitális technológia eszközeit [...] az SNI-s tanulók vizuálisabbak. Amit látnak, jobban megjegyzik, mint amit elmondanak nekik.*” (MP1). Ezeknek az eszközöknek a pozitív hatását, egyik pedagógus alá tudta támasztani személyes tapasztalatával, melyet az osztályában lévő SNI-s tanulónál figyelt meg, ő erről a következőt mondta el: „*Én azt figyeltem meg ennél a kislányomnál, hogy ahogy óra közben vetítettem ki a számukra a digitális táblaeszközön például egy rövid mesét, vagy ha valamilyen játékot játszottunk, s a táblán húzogatni kellett valamit, akkor ő mindig aktívan jelentkezett és mutatta. Mosolygott ilyenkor mindig, s örült annak, hogy kijöhetett a táblához, s megoldhatott valamit rajta. A figyelmét a mesék is lekötötték, amiket kivetítettem. Vagy akár, ha csak felolvastam nekik egy mesét, majd a szereplőket kivetítettem és megbeszéltük a tulajdonságaikat, azt is nagyon élvezte.*” (KP17)

Bár a többség hasznosnak ítélte meg a digitális technológiát, egy válaszadó árnyaltabban fogalmazott, és rámutatott, hogy bizonyos helyzetekben negatív hatása is lehet: „*Hasznos a digitális technológia, általában pozitív hatása van, de sokszor negatív is szerintem. Szeretik az interaktív játékokat, de ha valamikor például nem tudja az egyik kislány a választ, akkor megmutatkoznak a pszichés zavarok nála.*” (MP6).

Egyik pedagógus pedig konkrétan elmondta, hogy ő nem részesíti előnyben ezeknek a használatát, negatív hatással van szerinte az SNI-s tanulókra nézve a tanulás folyamán, s nem is alkalmazza az órák során: „*Én ezeket elutasítom, mert náluk még több problémát okoz, szerintem ezek manipulatív eszközöknek számítanak.*” (MP10) Érdekes, hogy egy másik pedagógus pedig pont ennek az ellentétét mesélte, hiszen ő úgy tartja, hogy ezeknek az eszközöknek a használatával egyszerűbben be tudjuk vonni az SNI-s tanulót, hiszen



számukra szükséges az, hogy valami megragadja a figyelmüket, felkeltse az érdeklődésüket. Ő ezt így fogalmazta meg: „*Úgy gondolom, hogy ezeknek a tanulóknak a manipulatív tevékenységekre van szükségük. Olyan tevékenységekre, melyek ösztönzik őket a tanulásra, megragadják figyelmüket, érdeklődésüket.*” (MP11). KP16 is hasonló gondolatokat fejtett ki a kérdésemre: „*Én azt tapasztalom, hogy a mai modern világban, a gyermekeket jobban tudjuk tanítani, ha használjuk ezeket a technológiai eszközöket. Könnyebben és gyorsabban oldanak meg bármilyen feladatlapot, ha azt számítógép használatával kell megoldani.*”

A megkérdezett pedagógusok többsége tehát kifejezetten hasznosnak tartja a digitális technológia alkalmazását az SNI-s tanulók oktatásában, mivel az motiváló, élményszerű tanulási lehetőségeket nyújt, és segíti a tanulók bevonódását az oktatási folyamatba. Ugyanakkor egyes tanítók a túlzott ingerhatások vagy a versenyszituációk negatív pszichés következményeire is felhívták a figyelmet, ami arra utal, hogy a digitális eszközök használatában is szükség van környezeti érzékenységre és pedagógiai tudatosságra. Izgalmas eredmény, hogy a pedagógusok véleménye mennyire megoszló e tekintetben, hiszen valaki a beszélgetés során a digitális technológia alkalmazásának pozitív oldalait emelte ki, s ezzel szemben, voltak néhányan, akik a negatív oldaláról meséltek.

A kapott válaszok alapján megállapíthatom, hogy mind a magyarországi, mind a kárpátaljai pedagógusok többsége hasznosnak tartják a digitális technológia alkalmazását a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók oktatásában, ugyanakkor megközelítésükben bizonyos eltérések figyelhetők meg.

A Magyarországon tanító pedagógusok jellemzően kiforrottabb, tudatosabb eszközhasználatról számolnak be, és konkrét digitális tananyagokat, platformokat is említene. Például az egyik tanító az MKP okostankönyvet és a WordWall feladatsorokat is használja, amelyek tapasztalata szerint élményszerűvé és motiválóvá teszik a tanulást: „*Magyarországon van ez az MKP okos tankönyv, melynél minden fejezet végén vannak interaktív feladatok [...] szoktam még a WordWall feladatokat is beiktatni az órába.*” (MP3) Ezek a módszerek nemcsak a tananyag feldolgozását segítik, hanem hozzájárulnak a tanulók figyelmének fenntartásához. Másik magyarországi pedagógus is kiemelt egy általa kedvelt programot, melyet a tanórák során szívesen használ: „*Környezetismeret órán nagyon sokszor használom a GENIALLY programot, melyben tankönyvhez szabott, játékos, prezentációszerű feladatok, játékok találhatók, teljesen a tankönyvhez van igazítva. Pont ugyanaz a szöveg fog megjelenni, pont ugyanaz a szabály fog megjelenni, de nagyon szép színes képekkel, puzzle-kel, magyarázatokkal. Interaktív táblán megjeleníthető, gyerekek ki*

*tudnak jönni, s annyira felkelti a figyelmüket, hogy még a legpasszívabb gyerek is oda fog állni.” (MP4)*

Ezzel szemben a kárpátaljai pedagógusok elsősorban a digitális technológia vizualitására és motivációra gyakorolt pozitív hatását emelik ki. Egyikük így fogalmazott: *„Szerintem szükséges számukra ennek a használata, mert azzal kicsit jobban meg tudnak nyílni, már kiskoruktól kezdve benne vannak ebben a digitális technológia világában. Nekem is az osztályomban van interaktív tábla, amit a gyerekek úgy kezelnek, mintha már évek óta használnák, pedig mindössze másfél éve kaptuk.” (KP7).* A technológia számukra leginkább esélyeket jelent, amely hozzájárul az SNI-s tanulók sikerélményéhez és aktívabb részvételéhez a tanulási folyamatban. Míg a magyarországi pedagógusok részletesebben számoltak be konkrét digitális alkalmazásokról, a kárpátaljai válaszadók főként az interaktív tábla és vizuális tananyagok előnyeit említették általánosabban, módszertani beágyazottság nélkül.

A digitális technológia alkalmazásával kapcsolatos attitűd mindkét pedagóguscsoportban pozitív, ugyanakkor a magyarországi tanítók reflexiói technikailag és módszertanilag fejlettebb szemléletet tükröznek, míg a kárpátaljai pedagógusok inkább a motivációs és vizuális támogató szerepet emelik ki.

A két pedagóguscsoport közötti különbségek mögött feltételezhetően infrastrukturális tényezők is húzódnak. A magyarországi pedagógusok gyakrabban említettek konkrét digitális tananyagokat és platformokat, ami összefüggésben lehet azzal, hogy Magyarországon a digitális oktatási eszközök szélesebb körben és jobb minőségben állnak rendelkezésre, köszönhetően a központi fejlesztéseknek és EU-s anyagi forrásoknak. Ezzel szemben a kárpátaljai tanítók pozitív tapasztalataik ellenére általában kevésbé fejlett technológiai környezetben dolgoznak, így náluk a digitális eszközök alkalmazása inkább alapvető vizuális támogatásként jelenik meg, mint komplex, beágyazott módszertani eszközként. Bár a NUS reform kapcsán több digitális eszközzel bővültek a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák is, azok nem célzottan az SNI-s tanulók oktatására irányulnak. Ebben a kisebbségi környezet is befolyásoló tényező lehet, előfordulhat, hogy az ukrainai digitális taneszközök nem vagy csak korlátozott mértékben érhető el magyar nyelven, s emiatt gyakran egyszerűbb vizuális eszközökre, saját készítésű feladatokra vagy nem digitális módszerekre támaszkodniuk.

Összesítve a megkérdezett pedagógusok válaszait, elmondhatom, hogy a megkérdezett pedagógusok többsége hasznosnak tartja a digitális technológia alkalmazását, hiszen alkalmazzák ezeket az órai folyamatok során, különböző motivációs eszközként.

Elmondásuk szerint az SNI-s tanulók általuk könnyebben bevonhatóak, érdeklődésük is sokszínűbb és aktívabb részvétel figyelhető meg náluk a tanórák során a tananyaggal kapcsolatosan. Többen kiemelték, hogy az interaktív táblán történő szemléltetés, különböző kvízzjátékok alkalmazása, elektronikus tankönyv kivetítése segít abban, hogy az SNI-s tanulók figyelmét hosszabb ideig fenntartsák. Azonban volt néhány pedagógus, akik kiemelték, hogy figyelmet kell fordítani az eszközhasználat infrastrukturális korlátaira is, hiszen a tanulók egy idő után, annyira el tudnak ebben mélyedni, hogy nem lehet őket visszazökkenteni a hagyományos tanulási, tanítási módszerekhez.

A következő kutatási kérdésben, arra voltam kíváncsi, hogy az általam vizsgált pedagógusok körében, milyen attitűdök jelennek meg az inkluzív neveléssel szemben. Választ szerettem volna kapni azokra a kérdésekre, hogy a pedagógusok többsége mennyire nyitott, ennek alkalmazására, s hogyan jelenik ez meg a gyakorló pedagógusok mindennapi munkájában. A kutatási kérdés megvizsgálása által szeretnék olyan módszereket is feltárni, melyek a pedagógusok tapasztalatai alapján hasznosak a tanulók integrálása során, s hozzájárulnak a megfelelő inkluzív osztályközösség kialakításához.

A pedagógusokkal folytatott mélyinterjúk alapján megállapítható, hogy többségük pozitív, elfogadó attitűddel viszonyul az inkluzív neveléshez és nyitott annak alkalmazására a saját pedagógiai gyakorlatában és módszereiben. Az inklúzióval szembeni nyitottság nem csupán elméleti szinten, hanem a tanítók mindennapi pedagógiai munkájában is megnyilvánul, különös tekintettel a közösségformálásra, a tanulói attitűd alakítására, valamint az egyéni differenciálásra.

Több pedagógus is hangsúlyozta, hogy saját elfogadó viselkedésük modellként szolgál a tanulók számára. *„A személyes példámot mutatva az elfogadásra, hisz a tanulók előtt a pedagógus példaként van jelen, s egyfajta tükör a számukra.”* (MP11) Ennek a pedagógusnak a szemlélete jól mutatja, hogy a tanítók tudatosan vállalják az inkluzív szemlélet közvetítésének szerepét, és saját viselkedésükön keresztül nevelik tanítványaikat elfogadásra.

A megkérdezettek többsége úgy vélekedett, hogy az inkluzív nevelés egy megfelelő lehetőség arra, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló az esélyegyenlőség biztosítása által, egy befogadó környezetben tanulhasson, ahol nem csak a saját, hanem osztálytársai gondolatait, véleményét is hallhatja, mindez hozzájárul szociális készségeinek fejlődéséhez, általános ismereteinek bővítéséhez. Olyan tapasztalatokat szerezhet a tanuló az együttnevelés során, melyet egy szeparált oktatási forma jelenlétében nem tudna a pedagógus biztosítani számukra. Erről az egyik pedagógus ezt mondta: *„Véleményem*

*szerint az inkluzív oktatás a legjobb és leghatékonyabb módszer, ha egy ilyen gyermek oktatásáról van szó. Hiszen itt, a gyermek a többiekkel együtt, bevonva a közösségbe tanulhat.” (KP8). Hasonlóan vélekedett erről egy másik tanító is, aki az együttnevelést, az egyik leghatékonyabb nevelésnek tartja az SNI-s tanulók oktatása esetén, de kiemeli a pedagógiai asszisztens jelenlétének fontosságát is: „Véleményem szerint az inkluzív környezet kialakítása az egyik legfőbb eleme, ha az osztályba egy SNI-s gyermek kerül. Fontos, hogy ez által a környezet által lehetőséget adjunk a gyermeknek a többi tanulóval való, együtt történő tanulásra. Viszont itt hatékonyabban tudjuk elérni azt is, hogy az SNI-s gyermek is fejlődhessen, hiszen a tanár mellett, ott van még egy személy, aki végigkíséri a gyermek fejlődési útját.” (KP10) KP9 kiemelte a beszélgetés során a szocializáció, kapcsolatteremtés, s a társak által való motiválás szerepét az inkluzív osztályközösségben, melyekről azt véli, hogy nagyban segítik az SNI-s tanuló fejlődését az oktatás szempontjából is: „Szerintem az inkluzív környezet kialakítására azért is kell nagyobb figyelmet fordítani, mivel vannak, olyan SNI-s tanulók, akik igénylik azt, hogy közösségben lehessenek. Itt a gyermek tud szocializálódni, csoportban van, kapcsolatokat teremt a csoporttársaival, valamint az osztálytársak motiválják őt a fejlődésben.”*

A nyitottság gyakorlati megnyilvánulásai között szerepelnek a szituációs játékok, csapatépítő feladatok, valamint az SNI-s tanulók aktív bevonása a közösségi tevékenységekbe és rendezvényekbe. Egy pedagógus így számolt be erről: „Tapasztalatom szerint megtanítani a gyerekeknek az egymás elfogadását, a toleranciát és a segítségnyújtást az, ami a legfontosabb ebben. [...] Szituációs játékok által segíthetünk egymásnak, s ezzel már neveljük a gyerekeket arra, hogy a másinak segítünk.” (KP6) Egy másik tanító szerint a közös játék során az SNI-s tanulók felszabadultabbá válnak, egyenlően szeretnének teljesíteni a többiekkel, s nagyon jól követik a szabályokat is: „Az ilyen tanulók nagyon szeretik a játékokat, s ezek közben nagyon jól feloldódnak, főleg, ha csapatjátékok vannak, akkor arra figyelnek, hogy mindent megcsináljanak a közös győzelemért. Általában az ilyen gyerekek, az ilyen játékok során, sokkal könnyebben tartják be a szabályokat, s működnek együtt az osztálytársakkal. Ezek által is próbáljuk segíteni a sikeres integrálásukat.” (MP2)

A pedagógusok elmondása alapján, arra a következtetésre jutottam, hogy a tanárok hasonló módszereket alkalmaznak az inkluzív nevelés során, hiszen többen említették a *beszélgetések* fontosságának szerepét, akár az osztályfőnöki órák keretein belül. Beszélgető körök által igyekeznek mélyebben érinteni az elfogadás, empátia témakörét, hiszen ezzel is szeretnék segíteni a befogadó szemlélet megerősítését az osztályközösségben. Ezt MP3

saját, személyes tapasztalat említésével tudta alátámasztani: „Az egyik SNI-s tanulót nehezebben fogadták be az osztálytársak, kiközösítették, így próbáltuk a bevált módszereket alkalmazni, beszélgetéseket tartottunk az osztályfőnöki óra során. Olyan játékokat szervezünk, ahol együtt kell működni az osztálynak, s nem az számít, hogy ki az ügyesebb, gyorsabb, hanem az, hogy egymásra figyeljenek. De a beszélgető köröknek is nagy szerepük van abban, hogy kialakítsunk egy jó kis inkluzív osztályközösséget.” Volt olyan pedagógus, aki arról mesélt, hogy szokott szervezni az osztályfőnöki órákra, olyan foglalkozásokat, ahol egy szakember bevonásával igyekszik erősíteni az inkluzív osztályközösséget, s a tanulók egymáshoz viszonyuló kapcsolatának megerősítésére is fő hangsúlyt helyez, melyben az egymás elfogadása kapja a legfőbb szerepet: „Szerintem attól függ egy SNI-s tanulónak a mindennapja, hogy milyen közegbe kerül. [...] Van egy családsegítő nálunk, aki ki szokott járni, s ő szokott segíteni, ha nehezebben megy az SNI-s tanuló elfogadása. (MP5)

Az osztályközösség befogadóképességének fejlesztése is hangsúlyos szempont az inkluzív gyakorlatban. Az egyik tanító szerint: „A közösség legyen befogadó, előny az is, ha kis létszámú az osztály, s az osztálytársak legyenek elfogadóak az SNI-s tanulóval szemben.” (MP11) E megközelítés azt jelzi, hogy a pedagógusok nem csupán az egyénre, hanem az egész közösségre, mint nevelési tényezőre koncentrálnak. A befogadó környezetet a pedagógusok mindegyike kiemelte, hiszen úgy vélik, ennek megléte nélkül nem lehetséges az inkluzív nevelés megvalósítása, sem az SNI-s tanuló sikeres integrálása. Az, hogy a tanuló, milyen közösségben tanulhat, a pedagógusok szerint nagy hatást gyakorol egyéni képességeinek fejlődésére, s a tanulásban való haladására is. Ezt egy magyarországi pedagógus a következőképp fogalmazta meg: „Mindenképp egy befogadó, elfogadó közösség az, melyben az SNI tanuló jól érezheti magát, hiszen nem érzi azt, hogy elvárásoknak kell megfelelnie, s nyitottabb a társai, pedagógus felé is, szabadabb a tanulásban is.” (MP14). A pedagógusok kiemelték az osztályközösség számára alkalmazandó fontosabb foglalkozásokat is, melyek segíthetik a befogadó környezet alakítását. Úgy vélekedtek ezekről, hogy ezeknek mindenképp az *érzékenyítés* és *empátia* fejlesztésére kell irányulniuk. Hiszen elmondásuk szerint, a tanár ez által tudja formálni a tanulók egymáshoz való viszonyát is.

Ugyanakkor az interjúk arra is rávilágítanak, hogy az inklúzió megvalósítása nem minden esetben problémamentes. Egy pedagógus például így nyilatkozott: „Ez mindegyik SNI-s tanulónál más, hiszen van olyan, akinél nagyon nehéz kialakítani a befogadást [...], de van olyan SNI-s, aki nagyon nyitott társai felé, s nem igényel ez plusz feladatot.”

(MP14) Ez a megállapítás rávilágít arra, hogy az inkluzív nevelés nem egységes módszertant igényel, hanem rugalmas, tanulónként eltérő megközelítést. Ez főként, akkor nehéz a tanár számára, ha az SNI-s tanuló magatartásában agresszió figyelhető meg, hisz akarata ellenére is könnyebben konfliktusokba keveredik társaival, s így nehezebben fogadhatják el őt. A pedagógusok elmondása alapján, ebben az esetben nagy segítséget jelent, ha az intézményben jelen van a szakmai segítség, akiket bevonhatnak az órai folyamatokba, tanácsokat kérhetnek tőlük a problémák megoldásában. MP4 mesélte, hogy számára már volt is erre alkalom, hiszen bevonta a pszichológust és segítséget kért tőle: *„Nekünk is tanácsokat adnak, hogy hogyan lehetne még jobban segíteni ezeknek a gyerekeknek, a beilleszkedésükben, viselkedésükben, hogyan tudunk javítani. [...] Van iskola pszichológus is, akinek nagyon gyakran vesszük segítségét. Volt, hogy bejött tanórát megfigyelni, kivált ezekre a tanulókra figyelt, s adott tanácsot a számunkra.”*

A pedagógusokkal készített mélyinterjúk alapján megállapítható, hogy túlnyomó többségük támogatja az inkluzív nevelést, és nyitottak annak gyakorlati alkalmazására. Attitűdjüket a befogadás, a differenciált figyelem, a példamutatás és a közösségnevelés együttes érvényesítése jellemzi. Az inklúzió nemcsak mint pedagógiai irányelv jelenik meg a válaszokban, hanem mint belső meggyőződés és felelősségteljes nevelői attitűd is.

E kérdés tekintetében azt tapasztalom, hogy a Kárpátalján oktató pedagógusok válaszaiban gyakran előfordul az empátia, a türelem, az érzelmi segítségnyújtás. A Kárpátalján SNI-s gyerekeket tanító és nevelő pedagógusok gyakran a tapasztalataikra támaszkodva az emberi hozzáállást és a közösségi elfogadás ösztönzését is kiemelik. Az inkluzív nevelést sokszor nem formális módszertanként, hanem erkölcsi elvként fogalmazzák meg:

*„Én mindenképp támogató pedagógiai szemlélettel segítem az ilyen tanuló fejlődését, hiszen ő is képes a teljesítésre, a sikerek elérésére.”* (KP7)

*„Az osztályfőnöki órán szokott lenni nálunk témaként, hogy a másságot, azt, ha valaki más képességekkel rendelkezik, hogyan kell elfogadni. Különböző történeteket szoktam nekik mondani.”* (KP1)

Ezzel szemben a Magyarországon oktató pedagógusok többsége tudatosabban reflektál az inklúzióval kapcsolatos pedagógiai eszközök kérdésére. A magyarországi pedagógusok konkrétabban beszéltek differenciált oktatásról, szituációs feladatokról és társas kompetenciák fejlődéséről. A magyarországi pedagógusok az inkluzív oktatásra szociálpedagógiai szempontként tekintenek, s nagyobb mértékben fogalmazódik meg az igény szakmai segítségre.

*„Szerepjátékokat szervezünk, amiben minden tanuló részt vehet, olyan szituációs jeleneteket teremtünk, ahol tapasztalhatják az elfogadás, támogatás és segítségnyújtás fontosságát és szerepét.”(MP13)*

*„Csapat és csoportjátékokat szoktunk szervezni, amibe nálunk az SNI-s tanulók teljesen be tudnak illeszkedni.”(MP1)*

*„Mindenképpen csoportjáték, s csoportmunka által lehet ezt a legjobban kialakítani, hiszen a tanulóknak itt együtt kell működniük, segíteni kell egymást, s mindenki értékes tagja a csapatnak, együtt szereznek akár egy élményt, egy jó jegyet, pontot, ami közelebb hozza a tagokat egymáshoz. Valamint ezek során igyekszem olyan feladatokat belerakni a csoportmunkába, mely az SNI-s tanuló erősségeire fókuszál, hogy jónak, értékesnek, s ügyesnek érezhesse magát, valamint elismerést kaphasson az osztálytársaitól.”(MP3)*

A pedagógusok válaszai alapján tehát elmondható, hogy a kárpátaljai és magyarországi pedagógusok attitűdje pozitívnak értékelhető az inkluzív oktatással szemben. Hiszen elmondásuk szerint nyitottak a tanulók integrálására, s arra, hogy segítsék az inkluzív osztályközösség kialakítását. Ez nem mindig megy zökkenőmentesen, hiszen vannak esetek, mikor egyes SNI-s tanulókat nehezebben fogadnak be osztálytársaik, de a megfelelő pedagógusi közreműködéssel ezekre a problémákra is megoldást lehet találni.

A kárpátaljai pedagógusok többsége a mindennapi oktatás során az elfogadás, empátia és egymás segítségének hangsúlyozására fókuszál. A pedagógusok igyekeznek az osztályfőnöki órákon, szituációs helyzetek alkalmával, olyan élethelyzeteket teremteni, melyben kiemelik és hangsúlyozzák ezek fontosságát. Míg a magyarországi pedagógusok különböző tudatosan megválasztott pedagógiai eszközökkel igyekeznek ezeket irányítani, csapatjátékokat szerveznek, ahol a tanulók együttműködésére van szükség.

A válaszok alapján feltárása került tehát, hogy a vizsgált pedagógusok mindegyike nyitott az inkluzív osztályközösséget alakító eszközök alkalmazására. A mindennapi tanítás során arra törekednek, hogy az SNI-s tanulók felzárkóztatása mellett, figyelmet fordítsanak az integrálásuk segítésére is, hiszen ez által képesek egy szeretetteljes inkluzív osztályközösséget kialakítani. A magyarországi pedagógusok esetében ebben a kérdésben is megjelenik a szakmai segítség jelenléte, hiszen több pedagógus kiemelte, hogy többször kérték a segítséget, s hangsúlyozták is a szakmai együttműködés fontosságát az inkluzív gyakorlat eredményes működése érdekében. A kárpátaljai pedagógusok ezzel szemben, elsősorban a saját tapasztalataikra támaszkodnak ezekben a helyzetekben is.

Ezeket az eredményeket követően a kutatás másik lényeges aspektusát is szerettem volna megvizsgálni, mely a beszélgetések során mindig egy fő elemként jelent meg. Arra

szerettem volna választ kapni kutatási kérdésemben, hogy a vizsgált pedagógusok milyen mértékű szakmai támogatást kapnak az intézmény részéről a sajátos nevelést igénylő tanulók oktatása során. Célul tűztem ki, annak felmérését is, hogy mutatkoznak-e különbségek a két csoport között.

A mélyinterjúk alapján a megkérdezett pedagógusok túlnyomó többsége részesül valamilyen mértékű szakmai támogatásban az SNI-s tanulók oktatásához, azonban ennek mértéke, minősége és elérhetősége intézményenként jelentős eltérést mutat.

A megkérdezett tanítók döntő többsége pozitív példákról számol be, ahol a pedagógiai munkát gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok, logopédusok és pszichológusok segítik: *„Fejlesztőpedagógus és gyógypedagógus is dolgozik, akik külön foglalkoznak a tanulókkal a hét folyamán heti két alkalommal. De van, hogy a gyógypedagógus jelen van a tanórán, s ott segíti a tanuló fejlődését.”* (MP6)

Többször is megmutatkozott, hogy a szakemberek nemcsak a tanulókkal dolgoznak, hanem konzultációs lehetőséget is biztosítanak a pedagógusok számára: *„Sokat kommunikálnak az osztályfőnökökkel, tanácsot adnak számukra, segítik egymás munkáját.”* (MP6) *„Igen, fejlesztő és gyógypedagógus, akik a mi munkánkat is segítik folyamatos tanácsadással.”* (MP15)

Ugyanakkor több interjú is utal az elérhetőség problémáira. Az egyik pedagógus például azt emelte ki, hogy bár van szakember, ő nem az iskolába jön, hanem a tanulókat kell hozzá szállítani: *„Van külső szakember, ahova hetente kétszer hordják az SNI-s tanulókat, aki külön foglalkozik a tanulókkal. Annyi a nehézség, hogy nem utazik be az iskolánkba, hanem a tanulókat kell vinni.”* (KP1)

A szakmai támogatás jelentősége a pedagógusok szerint kiemelkedő. Sokan hangsúlyozták a szakemberekkel való együttműködés fontosságát a fejlődés nyomon követésében, egyéni fejlesztési tervek elkészítésében, sőt, még a tanórai integráció során is:

*„A pedagógiai asszisztens bevonásával arra törekedünk, hogy minden tényezőt biztosítsunk a tanuló számára ahhoz, hogy a tanulásban eredményeket, sikereket érjen el. Kikérem a szakemberek, gyógypedagógus véleményét, tanácsokat kérek tőle.”* (MP6)

Intézményi különbségek is megfigyelhetők: míg egyes iskolákban komplex szakmai stáb segíti a munkát (pl. gyógypedagógus, logopédus, pszichológus, asszisztens), más iskolákban csak heti néhány órás külső segítség áll rendelkezésre, amely nehezíti az SNI-s tanulók folyamatos nyomon követését és integrációját. *„Csak pedagógiai asszisztensünk van, illetve szakpszichológus, a további fejlesztéseket külső fejlesztők végzik.”* (KP5) *„A mi*



*iskolánkban nincs ilyen szakember, olyan külső segítő viszont van, aki fejlesztő feladatokat gyakorol az SNI-s gyerekekkel.” (KP6)*

A kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a pedagógusok számára a szakmai támogatás kiemelt fontosságú tényező az SNI-s tanulók sikeres oktatásában. Amellett, hogy mindegyik pedagógus kiemelte, mennyire fontos a szakemberek segítsége és jelenléte egy SNI-s tanulóval való munka során, azt figyeltem meg, hogy túlnyomórészt a magyarországi pedagógusok vannak e téren kedvezőbb helyzetben, hiszen rendszerességgel tudják tapasztalni a szakmai segítség jelenlétének és támogatásának erejét. A beszélgetések során körvonalazódott bennem, hogy számukra ez egy alapvető, természetes folyamat, hogy munkájukban jelen van, akár a fejlesztőpedagógus vagy gyógypedagógus segítsége. *„... nagyon sokszor ők jobban észreveszik a problémát, sokkal jobban ismerik ezeket a gyerekeket, hisz csak rájuk koncentrálnak. Esetleg ismerik a családi hátteret, s tudnak tanácsot adni, hogy most jobban terhelhető, most kevésbé terhelhető az a gyermek. Szerintem nagyon fontos, hogy jelen legyenek minden SNI-s gyermek fejlődésében, viselkedésében. Általában a gyógypedagógus mondja el, hogy az a gyermek az utolsó két-három alkalomkor nagyon lent volt, nem igazán tudott vele haladni, vagy esetleg könnyen ment neki, lehetne picit nehezebb feladatokat adni, s ez nagyon jó.* (MP2) Bár sok intézmény biztosít ilyen támogatást, az elérhetőség és minőség jelentős szórást mutat, ami az inkluzív nevelés hatékonyságát is befolyásolhatja. A válaszok alapján világosan kirajzolódik az igény az állandó, elérhető, kompetens szakmai háttér biztosítására, amely lehetővé teszi a pedagógusok számára az egyéni figyelem és fejlesztés fenntartását. Viszont az interjúk készítése során azt tapasztaltam, hogy a kárpátaljai pedagógusok többször beszámoltak arról, mennyire nagy szükség lenne a szakemberek jelenlétére, s arra, hogy ilyen típusú háttértámogatást kapjanak. Mivel munkájukat megnehezíti, hogy itt is inkább saját tapasztalataikra és megérzéseikre kell hagyatkozniuk. Erről az egyik pedagógus a következőket mesélte: *„A szakember nagy segítség lenne a számunkra, hisz vele tudnánk közölni azokat a dolgokat, amelyeket észrevettünk a tanuló viselkedésében. Megfelelő tanácsokkal tudna minket ellátni az SNI-s gyermek oktatásával kapcsolatosan. Hiszen ő tudná a számunkra megmondani azt, hogy jó-e az út, melyen próbáljuk a gyermek oktatását megvalósítani vagy sem. Ő tudná megmondani azt a számunkra, hogy mi az, amire a gyermeknek szüksége van, s mik azok, amik megkönnyítenék az oktatás és fejlesztés menetét. Segíthetne akár egy egyéni terv összeállításában, kiemelné azokat a területeknek a fejlesztését, melyben a gyermek esetleg kevésbé fejlett, s melyet előtérbe kell helyeznünk.” (KP15)*

A szakmai támogatás tekintetében erőteljes különbség mutatkozik a kárpátaljai és a magyarországi pedagógusok helyzete között. A magyarországi intézményekben általában elérhető gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, logopédus, iskolapszichológus és pedagógiai asszisztens is. Ezek a szakemberek szervesen részt vesznek az iskola életében, s nem csupán egyéni foglalkozást tartanak az SNI-s gyerekek számára, hanem gyakran előfordul, hogy az órai együttműködésben is részt vesznek, s a tanóra során tanácsadással és segítségnyújtással támogatják a tanítót.

*„Fejlesztőpedagógus és gyógypedagógus is dolgozik, akik külön foglalkoznak a tanulókkal a hét folyamán heti két alkalommal. De van, hogy a gyógypedagógus jelen van a tanórán, s ott segíti a tanuló fejlődését. Sokat kommunikálnak az osztályfőnökökkel, tanácsot adnak számukra, segítik egymás munkáját.”* (MP6) *„Dolgozik fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, illetve utazó pszichológus, s közös folyamatos munkában vagyunk, megbeszéljük a nehézségeinket, s ők ebben nagyon sokat segítenek.”* (MP8) A pedagógusok azt is kiemelték számomra, hogy a hét folyamán külön szoktak egy közös megbeszélést tartani a szakmai segítővel, hiszen a közös együttműködést tartják a tanuló fejlődésének a szempontjából az egyik legfontosabb elemnek. Ez a szakmai támogatottság, ami számukra jelen van a tanítás során, az egyik legstabilabb és legmegbízhatóbb kapaszkodót jelenti. MP3 erről a folyamatról mesélt: *„Minden héten egy nap a gyógypedagógus tanácsokkal lát el minket, hogy például milyen feladatokat adjunk magyar nyelvből az adott SNI-s tanulónak. Van, hogy azt ajánlja, hogy egy évre visszamenőleges feladatokkal próbálkozzunk, például negyedikes szintű helyett, harmadikossal, hiszen azt meg tudja oldani, s általa sikerélményeket ér el.”*

Összességében, a pedagógusokkal folytatott beszélgetések alapján az látszik kirajzolódni, hogy a magyarországi pedagógusok szakmai segítség jelenlétéhez csak pozitív tapasztalatok és megélések kapcsolódnak. Hiszen mindegyik pedagógus hangsúlyozta, hogy számára ez a háttértámogatás, az egyik legbiztosabb pontot jelenti. Hisz, ha akadályokba ütközik, tudja, hogy van szakember, akitől tanácsot kérhet, s együttműködve képesek megoldani a felmerülő problémákat és nehézségeket. *„Kikérem a szakembereket, gyógypedagógus véleményét, tanácsokat kérek tőle.”* (MP6) *„Nálunk van egy fantasztikus gyógypedagógus, aki folyamatosan kommunikál az intézmény tanáraival, mindig hozzá megyünk, akár amikor közeledik az év vége, ő rajta keresztül juttatjuk el az SNI-s diákoknak a plusz feladatokat, próbál ötleteket adni, hogy miben erős az a gyermek, mi az, ami nagyon nehezen megy neki. Ő külön jár minden gyerekért, ő megy felelni a gyerekekkel a szaktanárhoz, segíti. Van még nálunk egy fejlesztőház, ahova külön járnak ki a*

*gyerekek, ez külön van az iskolától, de ők is részt vesznek ezeknek a gyerekeknek a fejlesztésében.” (MP2) Emellett a pedagógusok azt is elmesélték, hogy ha nehézségek adódnak számukra az SNI-s tanulóval az órai munka során, a szakember az első, akihez fordulnak. Hiszen úgy vélik, így lehet megoldani a problémákat, mely egy rendkívül nagy támaszt nyújt a magyarországi pedagógusok számára. „Sokszor adódik az óra folyamán, olyan szituáció, hogy nem tudom, hogyan kellene megoldani, azt a problémát az SNI-s tanulónál, ilyenkor mindig felkeresem a szakembereket, akiknek elmesélem milyen nehézség adódott, s mindig tanácsal látnak el. Volt olyan, hogy a tanuló agresszívabb, ingerültebb viselkedést mutatott az óra során, mint amit tőle már megszoktam, ezért is jeleztem a szakembereknek, hogy a foglalkozások során járjanak utána, mi is válthatta ezt ki belőle. Így sokkal könnyebb dolgozni, hiszen segítjük egymást.” (MP6)*

Ezzel szemben a kárpátaljai tanítók arról számoltak be, hogy náluk e téren korlátozottabb a szakmai háttér. A szakemberek nem feltétlenül az iskolákban dolgoznak, hanem a nehézségekkel küzdő tanulókat külső intézményekbe kell irányítani. Arra is fény derült, hogy egyes iskolák egyáltalán nem rendelkeznek helyben ilyen jellegű segítséggel, gyakran saját tapasztalataikra hagyatkozva oldják meg a fejlesztési feladatokat.

*„Van külső szakember, ahova hetente kétszer hordják az SNI-s tanulókat, aki külön foglalkozik a tanulókkal. Annyi a nehézség, hogy nem utazik be az iskolánkba, hanem a tanulókat kell vinni hetente két alkalommal. Valamint van egy pedagógiai asszisztensünk is, aki külön foglalkozik a tanulóval.” (KP1) Egy másik pedagógus is hasonló tapasztalatokat osztott meg: „Van iskolapszichológusunk, ahova heti két alkalommal jár a kisfiú, s egyéni foglalkozást tart a számára a szakember. De úgy gondolom, hogy szükség lenne más végzettségű szakemberre is. De a pszichológusunk is nagyban segít a fejlesztésben, s számunkra is sok tanácsot ad.” (KP3)*

A kárpátaljai pedagógusokkal folytatott beszélgetések során megfigyeltem, hogy számukra a pedagógiai asszisztens jelenléte, s az iskolapszichológus megléte is már sokat segít, az ilyen tanulókkal való munka során. Mivel nem tapasztalták még, hogy milyen támogatással jár, ha egy fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus segíti a munkájukat, így igyekeznek így is haladni, s megoldani a problémákat: *„Két ilyen tanuló van az iskolánkban, mindkettőhöz van egy saját tanár, pedagógiai asszisztens, aki jelen van az órák folyamán, s csak külön velük foglalkoznak az óra folyamán, az adott órai tananyaggal kapcsolatban. Pszichológus van az iskolában, ezek a gyerekek részt vesznek beszélgetéseken, hogyan érzi magát, de sajnos más szakember nincs az iskolánkban.” (KP2)* Azonban voltak, olyan pedagógusok, akik számára egyáltalán nincs jelen a szakmai

segítség e téren, így egyedül kell a nehézségekkel megküzdeniük. Viszont kiemelték a beszélgetés során azt, hogy sokszor tapasztalják ennek hátrányait, s ilyenkor a legnagyobb segítség lenne, ha jelen lenne az intézményben egy szakember. *„Sajnos nem dolgozik szakember az iskolánkban.”* (KP7) *„Nagy szükség lenne egy szakemberre, aki figyeli a munkánkat, hiszen mi csak próbálkozunk ezekkel a módszerekkel eredményeket elérni, de jó lenne, ha valaki megerősítene minket abban, hogy jó úton haladunk. Pszichológusra és logopédusra látom jelenleg a legjobban a szükségességet.”* (KP20) *„Én csak a hallott dolgok alapján tudom azt mondani, hogy fontos lenne a szakemberek jelenléte a gyermek fejlődése során. Ez megerősítés lenne a foglalkozó pedagógusoknak, a szülőknek is, és a gyermek számára is csak pozitív hatásokat eredményezne.”* (KP19)

Kutatási kérdésem válaszainak keresése során, arra a következtetésre jutottam, hogy az intézmények részéről érkező szakmai segítségekben egyértelmű különbségek mutatkoznak meg a kárpátaljai és magyarországi pedagógusok körében. Hiszen a magyarországi tanítók egy strukturált szakmai háttérrel dolgoznak, ugyanis a mindennapi oktatási és nevelési munkájukat az SNI-s tanulókkal, fejlesztőpedagógusok, gyógypedagógusok, pszichológusok, esetleg utazó szakemberek segítik, akik heti rendszerességgel foglalkoznak a tanulókkal. Emellett a pedagógusok támogatásában is részt vesznek, ami nemcsak iránymutatást jelent a számukra, hanem módszertani eszközök, ötletek, foglalkozások javaslatát is. Viszont ezzel szemben a kárpátaljai pedagógusok hátrányban vannak, hiszen az intézményekben nincsen jelen a szakmai támogatás. Ennek hiányosságait ki is emelték a beszélgetések során, hiszen szükségességét érzik egy szakmai háttér jelenlétének, mely segítené munkájukat az ilyen típusú tanulók oktatása során.

A válaszok által kirajzolódik az is számomra, hogy a szakmai hiányosság a kárpátaljai tanárok számára egyfajta kihatást gyakorol az önbizalmukra is, hiszen nem mindig tudják, hogy jó úton haladnak-e a sajátos nevelést igénylő tanulóval, mely bizonytalanságot kelt bennük. Ezzel szemben a magyarországi pedagógusok, tudatosan tervezik a tanuló fejlesztését, hiszen jelen van a szakember, aki ellenőrzi e folyamatoknak a hatékonyságát.

Az utolsó kutatási kérdésben szerettem volna választ kapni arra, hogy az általam vizsgált pedagógusok milyen szerepet tulajdonítanak a szülőkkel való együttműködésnek az SNI-s tanulók tanítása során. Céлом volt az is, hogy felmérjem a különbségeket is a kárpátaljai és magyarországi pedagógusok körében azzal kapcsolatban, hogy mennyire tudnak együttműködni a szülőkkel, s adódnak-e számukra nehézségek a közös munka során.

Az interjúk alapján a pedagógusok egyértelműen fontosnak tartják a szülőkkel való együttműködést az SNI-s tanulók oktatásában. A válaszadók hangsúlyozzák, hogy a gyermek fejlődésének és beilleszkedésének egyik kulcsa a szülő-pedagógus közötti rendszeres, bizalmon alapuló kommunikáció:

*„Szerintem ezeknek a gyerekeknek a szüleivel nagyon szoros együttműködés kell, hisz másképp nem nagyon lehetne haladni.”.* (MP2) Kiemelték a pedagógusok azt is, hogy a szülőnek teljes partnerként kell részt venni a gyermeke oktatási folyamatában, mégpedig akképpen, hogy rendszerességgel kommunikál a tanárral, szakemberekkel. Hiszen a tanárok úgy vélik, ennek megléte nélkül nem tudnának haladni az SNI-s tanulóval való munka során. Ezt egyik magyarországi pedagógus is elmondta: *„Igen, nagyon fontos, mert a szülő nélkül ez nem működik. Ha nincs megfelelő szülői segítség, akkor ez nagyon nehéz.”* (MP5) Egy másik pedagógus szerint: *„Meglátásom szerint a családi háttér és a szülő-iskola kapcsolat nagyban befolyásolja az SNI tanulók előremenetelét is.”* (MP11) A mélyinterjú során néhány pedagógus mesélte, hogy a szülő az, aki a legjobban ismeri a gyermekét, ő az, aki meg tudja mondani a tanárnak, hogy talán az adott napon mégis miért lehetett a tanulóval nehezebben haladni, hiszen lehet történt vele az otthoni közegben egy olyan dolog, ami őt felzaklatta. Több pedagógus kiemelte, hogy a szülők gyakran olyan információkat tudnak megosztani a gyermek otthoni viselkedéséről, amely segíti az iskolai problémák okainak feltárását és a megfelelő pedagógiai válasz kialakítását. Ezért is fontosnak tartják az együttműködést, s azt, hogy a szülő rendszeresen tájékoztatva legyen. Ezekről az egyik pedagógus a következőket mondta: *„a szülő nagyon sokszor ad tanácsot, elmondja otthon milyen a gyerek, az iskolában, s nagyon sokszor teljesen különböző. Ekkor lehet gondolkodni, hogy mi váltja ki ezt. Az iskolában lehet visszahúzódóbb, otthon jobban kiengedi magát vagy fordítva. Van-e otthon valami változás, mert ezek a gyerekek általában nagyon érzékenyek, s akkor az iskolában romlik a magatartásuk. Szerintem ezeknek a gyerekeknek a szüleivel nagyon szoros együttműködés kell, hisz másképp nem nagyon lehetne.”* (MP2)

A válaszadók szerint a szülőkkel való kapcsolattartás legfőbb eszközei a fogadóórák, szülői értekezletek, illetve informális alkalmak, például ünnepek, családi napok, közös programok. Ezeknek a programoknak a szervezésére a magyarországi intézményekben nagy hangsúlyt fektetnek, hiszen a tanárok elmondása szerint, rendszerességgel szerveznek, olyan közös programokat, mely által a szülőkkel bizalmasabb kapcsolatot építhetnek ki.

*„Gyermeknapkor szokott lenni közös program, a tanárok a szülőkkel együttműködve valósítják ezt meg.” (MP2)*

*„Szokott lenni tábortűz a szülőkkel, gálák, gyereknapokon részt vesznek, nyílt napokat szervezünk, fogadóórák vannak, szülői értekezletek többször. Osztálykirándulásokba is bevonjuk a szülőket.” (MP5)*

*„Nagyon sokféle programunk van, szüreti mulatság, ünnepségek, közös foglalkozások, szülői értekezletek, fogadóórák.” (MP8)*

Ugyanakkor az együttműködés nem mindig problémamentes: több pedagógus tapasztalt ellenállást a szülők részéről, főként az SNI tényének elfogadása terén ütköztek nehézségekbe: *„A szülő nem akarta belátni, hogy a gyermek fejlődése nehezebben megy, de ez érthető, hiszen ezt nehéz elsőre elfogadni.” (KP7)* Egy másik pedagógus is hasonló tapasztalatokról mesélt, hiszen számára is egy nehezebb helyzet adódott, melyet igyekezni kellett megfelelő hozzáállással, empátiával megoldania. A pedagógusok egyhangúan úgy vélik, a szülőnek a kezdeti fázis okozza a nehézséget, amikor szembesül azokkal a tényekkel, hogy gyermeke számára nehezebben megy, mint társainak a közösségbe való beilleszkedés, a tananyagok elsajátítása; ez nem egy egyszerű folyamat, míg elfogadja, ilyenkor az intézmény részéről is fontos a támogatás megléte. Egyik pedagógus erről ezt mondta: *„Ugye már többször említettem, hogy számos kihívás ért engem az SNI-s gyermekkel való munka során. Ilyen volt a szülővel való munka is, hiszen a szülő nem akarta elfogadni azt, hogy a gyermek nem képes olyan tempóban haladni, mint a társai. Többször is elmagyaráztam neki, hogy a gyermeknél a kisebb lépéseket is haladásként kell felfognunk, hisz számára azok is, nagy küzdelmet jelentenek. Sokszor nem akarta elfogadni a véleményemet, s az ellenkezőjét tette annak, amit én kértem. Így a munka elég nehézkesen tudott haladni, hisz nem volt meg közöttünk az összhang.” (KP12)*

Más esetekben a szülők részéről tapasztalható passzivitás hátráltatja a közös munkát: *„Hiába mondtam, hogy ez nem lesz jó neki, az ő érdekében ezt vagy azt kellene csinálni. De eltért a két irány, s a gyerekeknek ez nem jó.” (KP2)* A pedagógusok kiemelték, hogy munkájukat az is nagyban megkönnyítené, ha a szülő részéről azt látnák, hogy figyelembe veszi azokat a dolgokat, melyekre megkérlik. Hiszen a tanuló fejlődésének szempontjából is pozitív hatást gyakorolna, ha a szülő meghallgatná és megfogadná a pedagógus tanácsait. Ezt egy kárpátaljai pedagógus ki is emelte, s elmondta mennyire nehéz haladni, ha a szülő nem veszi ki a részét a feladatokból: *„Nincs megfelelően foglalkozva otthon a gyerekekkel a tanulás terén, s emiatt szoktak nehézségek adódni, mivel a szülő nem akar különösebb erőfeszítéseket tenni azért, hogy fejlődést érvünk el a tanulónál.” (KP3)*

A kárpátaljai és magyarországi pedagógusok között érezhető különbség abban mutatkozik meg, hogy a kárpátaljai válaszadók gyakrabban hangsúlyozzák az együttműködés gyakorlati nehézségeit, illetve az együttműködő szülő hiányát:

*„A mindennapi kapcsolattartás és kommunikáció a szülőkkel az én osztályomban nagyon kevés gyerek esetében valósul meg. Azt veszem észre, hogy a szülők többsége nem érdeklődik azzal kapcsolatosan, hogy a gyermeke, hogyan halad a tanulásban.” (KP10)*

*„Én már 37 éve dolgozom tanárként, de az ezt megelőző években a szülők nem így viszonyultak a pedagógusokhoz. Szerintem sokkal érdeklődőbbek voltak, nyitottabbak. Azt nem tudom megmondani, hogy mi vezetett ezekhez a változásokhoz, de én még mindig azon vagyok, hogy visszahozzam a régi szokást, s többet kommunikáljak a szülőkkel.” (KP9)*

*„Ez a legnehezebb dolog, amikor a szülő nem partner és nem egy irányba haladunk. Nálam is ez volt, hiába mondtam, hogy ez nem lesz jó neki, az ő érdekében ezt vagy azt kellene csinálni. De eltért a két irány, s a gyerekeknek ez nem jó. Nehéz a szülőkkel megtalálni a közös hangot, különösen azokkal, akik nem akarnak segíteni.” (KP2)*

A megkérdezett pedagógusok döntő többsége a szülői együttműködést elengedhetetlennek tartja az SNI-s tanulók fejlődése szempontjából, és ennek érdekében törekednek a rendszeres kommunikációra, kapcsolattartásra. Bár a szülői hozzáállás nem minden esetben támogatja a pedagógiai munkát, a tanítók többsége nyitott a bizalmon alapuló kapcsolatok kialakítására, és az intézmények is igyekeznek alkalmakat teremteni a szorosabb együttműködésre.

A pedagógusok mindegyike megfelelő nyitottsággal áll a szülőkkel való kapcsolatépítéshez, hiszen érzékelik ennek befolyásoló hatását a tanuló iskolai teljesítményére nézve. A válaszaikból kirajzolódik számomra az, hogy a sajátos nevelést igénylő tanulók eredményes oktatásának és fejlesztésének szempontjából elengedhetetlen a szülőkkel való együttműködés. Hiszen a tanuló egyéni szükségleteinek megismerését is nagyban segíti a szülővel való rendszeres kommunikáció jelenléte.

A válaszok elemzése során sikerült megállapítanom, hogy a kárpátaljai és magyarországi pedagógusok hasonlóan gondolkodnak a szülőkkel való együttműködés fontosságáról. Annyi különbség áll viszont fent, hogy az intézmények hiába igyekeznek szervezni különböző csapatépítő programokat, a kárpátaljai szülők többsége nem vesz ezeken részt, emellett a pedagógus munkája felé is passzivitással fordul, legtöbb esetben nem akarja elfogadni a tanár véleményét és tanácsait. Ezzel szemben a magyarországi intézmények rendszerességgel szervezik a különböző eseményeket, programokat, hisz a szülők ezeken rendszeresen megjelennek.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Szakedolgozatom megírása által szerettem volna mélyebb szakmai ismeretet elsajátítani a sajátos nevelést igénylő (SNI) tanulók oktatásával kapcsolatban. A szakirodalmi feldolgozás, valamint az empirikus vizsgálat elvégzése együttesen segítették a céлом elérését, hiszen hozzájárultak a téma alaposabb megismeréséhez, valamint gyakorlatorientált megközelítéséhez, ezzel is segítve a témával kapcsolatos elméleti és gyakorlati tudásom elmélyítését.

Kutatásomat alsó tagozaton dolgozó pedagógusok körében végeztem, kvalitatív módszert alkalmazva. A vizsgálat során mélyinterjúkat készítettem gyakorló pedagógusokkal, melyet két különböző helyen valósítottam meg: Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban és Magyarországon. Kutatásomban célul tűztem ki, annak feltárását, hogy milyen módon valósul meg a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók oktatása az alsó tagozaton. Vizsgálatom fókuszában gyakorló pedagógusok tapasztalatai álltak, mely által szerettem volna feltárni, hogy milyen módszerek és eszközök által segítik az SNI-s tanulók sikeres integrációját, valamint milyen nehézségekbe és kihívásokba ütköznek a mindennapi inkluzív nevelés során. A két különböző kutatási helyszín bevonása által az SNI-s tanulók oktatási helyzetét, a pedagógusok módszereit, a szakemberek jelenlétét az intézményekben, a szülőkkel való együttműködést szerettem volna összehasonlítani.

Első kutatási kérdésekre kapott válaszok alapján elmondható, hogy az általam vizsgált pedagógusok körében, az SNI-s tanulóknál alkalmazott tanítási módszerek nagyfokú hasonlóságot mutatnak. Minden válaszadó pedagógus nagy figyelmet fordít az érzékeny és elfogadó tanítói attitűdre, ezzel is egy támogató, rugalmas és befogadó környezetet biztosítva a tanulók számára. Jelentős különbség a két pedagóguscsoport között nem volt megfigyelhető, egy kisebb eltérés abban mutatkozott meg, hogy a magyarországi pedagógusok munkájában a tanítási módszerek és eszközök megválasztását, nagyban segítik a szakértői vélemények, s egyéni fejlesztési tervek.

Második kutatási kérdésekre kapott válaszokból megállapítható, hogy a magyarországi és kárpátaljai pedagógusok között nem az attitűdben, hanem a kompetenciaérzetben érzékelhető a különbség. Hiszen arra a kérdésekre, hogy mennyire érzik magukat kompetensnek az SNI-s tanulók oktatása terén, a válaszok alapján körvonalazódott, hogy a kárpátaljai tanárok inkább a tapasztalatokból építkezve váltak egyre biztosabbá, míg a magyarországi pedagógusok erősebben fogalmazták meg az igényt a célzott szakmai felkészítésekre.



Következő kutatási kérdésnél sikerült megállapítani, hogy a pedagógusok bár elfogadással fordulnak az SNI-s tanulók felé, ennek ellenére nehézségekkel és kihívásokkal naponta megküzdének. A problémákra igyekeznek célszerű, azonnali megoldást találni, de az osztálylétszám nagyságából adódóan, nem mindig a legegyszerűbb feladat. A pedagógusok számára nehéz megtalálni az egyenlőséget, mellyel az óra során azonos figyelmet fordíthatnak az SNI-s tanulók felzárkóztatására, s a többi tanulóval való haladásra.

Negyedik kutatási kérdésemre kapott válaszokból elmondható, hogy a pedagógusok többsége hasznosnak tartja a digitális technológia alkalmazását az SNI-s tanulók oktatásában. Kiemelték ennek pozitív hatásait, melyek leginkább a tanulók figyelmének felkeltésére, fenntartására és a motiválásra irányultak. Viszont emellett sokan hangsúlyozták az eszközhasználat infrastrukturális korlátaira irányuló figyelem fontosságát is.

Következő kutatási kérdésemre kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a vizsgált gyakorló pedagógusok többsége szükségesnek tartja az inkluzív nevelést. A mindennapi oktatás során a kárpátaljai pedagógusok többsége az elfogadás, empátia és egymás segítségének hangsúlyozására fókuszál, melyeket igyekeznek osztályfőnöki órák során, szituációs helyzetek alkalmával kiemelni. Emellett a Magyarországon dolgozó pedagógusok tudatosan megválasztott pedagógiai eszközökkel irányítják ezeket, mint például csapatjátékok alkalmazásával.

Szerettem volna a kutatás elvégzése által arra is választ kapni, hogy a vizsgált tanárok milyen szakmai támogatást kapnak az intézmény részéről az SNI-s tanulók oktatása során. A kapott válaszokból elmondható, hogy nagy különbségek mutatkoznak meg e tekintetben a magyarországi és kárpátaljai pedagógusok körében. Hiszen a magyarországi pedagógusok egy strukturált szakmai háttérrel dolgoznak, míg a kárpátaljai pedagógusok a szakmai háttérsegítség hiányosságát emelték ki.

Utolsó kutatási kérdésben a szülőkkel való együttműködés fontosságát vizsgáltam az SNI-s tanulók oktatása során. A kapott válaszokból sikerült megállapítanom, hogy a pedagógusok hasonlóan gondolkodnak ennek fontosságáról. Annyi különbség figyelhető ebben meg, hogy a kárpátaljai pedagógusok a szülők passzivitását emelik ki e téren, míg magyarországi pedagógusok körében elhangzott, hogy rendszeres kapcsolattartás áll fent közöttük.

Szakdolgozatom témájának továbbviteli lehetősége lehetne egy nagyobb mintás kérdőíves felmérés elvégzése, amit majd későbbi tanulmányaim során szeretnék megvalósítani.

## РЕЗЮМЕ

Під час написання кваліфікаційної роботи мені вдалося отримати більш глибокі професійні знання про освіту учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Своє дослідження проводила серед вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів з використанням якісного методу. Під час дослідження провела інтерв'ю в двох різних місцях: в угорськомовних школах Закарпаття та з учителями, які викладають в Угорщині.

Отримавши відповіді на перше питання мого дослідження можна сказати, що методи викладання, які використовуються у роботі учнями з ООП, серед опитаних мною вчителів, є дуже схожими. Це пояснюється тим, що всі вчителі, які відповіли на моє запитання, приділяють велику увагу чутливому та доброзичливому ставленню до учнів під час освітнього процесу.

Серед відповідей, отриманих на друге питання мого дослідження, де запитувала вчителів, наскільки компетентно вони почуваються, навчаючи учнів з ООП, я виявила, що різниця між вчителями Угорщини та Закарпаття відчувається не у ставленні, а в почутті компетентності.

У наступному питанні мого дослідження було виявлено, що вчителі намагаються приймати учнів з ООП, але з труднощами та викликами зустрічаються щодня. Педагогам важко знайти еквівалент, щоб приділяти належну, однакову увагу всім учням класу.

Отримавши відповіді на четверте питання мого дослідження можна сказати, що більшість педагогів вважає корисним використання цифрових технологій серед учнів з ООП.

У наступному питанні дослідження було виявлено, що більшість опитаних мною вчителів підтримує інклюзивне виховання; на Закарпатті домінують сприйняття та підтримка, тоді як в Угорщині свідоме використання педагогічних інструментів є загальною рисою інклюзивної освіти в повсякденному житті.

У наступному питанні я хотіла дослідити наявність професійної підтримки, з отриманих відповідей можна стверджувати, що вчителі Угорщини працюють зі структурованим професійним бекграундом, а закарпатські вчителі наголосили на відсутності професійної підтримки.

Останнє дослідницьке питання спрямоване на співпрацю з батьками. Педагоги вважають це дуже важливим, але вчителі на Закарпатті наголошували на пасивності батьків, тоді як вчителі в Угорщині говорили про регулярний контакт.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Adonyiné Gábori Mária (2006): A sajátos nevelési igényű gyermek integrált/inkluzív nevelése. In: Bárdossy Ildikó, Forray R. Katalin, Kéri Katalin (szerk.): *Tananyagok a pedagógiai szakos alapképzéshez*. Pécs, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, 213–235.
- Ágoston Gabriella (szerk.) (2006): *Inkluzív nevelés. Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás*. Budapest, sulíNova Közoktatás fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Albert-Lőrincz Enikő (2012): A gyermekek társadalmi beilleszkedési nehézségeinek háttértényezői és a közösségi megelőzés megtervezése. In: *Erdélyi Társadalom*, 10 (1), 23–37.
- Bábosik István – Borosán Livia – Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária – Schaffhauser Franz (2011): *Pedagógia az iskolában. A szociális életképességek megalapozása*. Budapest, ELTE.
- Bagdy Emőke (1977): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Bagdy Emőke (1986): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.
- Bányász Ibolya (2008): *A szocializáció folyamata és színterei, a szociális identitás kialakulásának összefüggései*. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Bíró Endre (szerk.) (2020): *Szakmai ajánlás*. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Bocskai Katinka – Dan Beáta Andrea – Szűcs Tímea – Sávai-Átyin Regina – Hrabéczy Anett – Kovács Karolina Eszter – Ridzig Gabriella – Kiss Dávid Mihály – Pusztai Gabriella (2023): Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben. In: *Iskolakultúra*, 33 (8), 3–29
- Boncz Imre (szerk.) (2015): *Kutatómódszertani alapismeretek*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- Borbélyová Diana – Slezáková Tatiana (2015): A pedagógiai szervezési feltételek optimalizációja a gyermek első évfolyamba való beilleszkedésének kontextusába. In: *Képzés és gyakorlat*, 13 (1-2), 7–27.

- Braley Cassandra (2012): Parent-teacher partnerships in special education. Honors Projects Overview. In: *The Department of Special Education*. 65–77.
- Czibere Csilla (szerk.) (2006): *Inkluzív nevelés. Ajánlások a sajátos nevelési igényű gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Budapest, sulNova.
- Csányi Yvonne (2013): Integráció/inklúzió és szakvéleményezése összefüggései. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 41 (3), 165–173.
- Csepregi András – Stefanik Krisztina (2012): *Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Dávid Levente (szerk.) (2020): *Kooperatív pedagógiai technikák, nonformális és informális tanulási módszerek a kiemelt figyelmet igénylő tanulók (SNI) tanításában, nevelésében*. Oktatási Hivatal.
- Dávid Mária (2015): *Speciális igényűek a felsőoktatásban és felnőttképzésben*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- Dietrich Jürgen – Heinz-Elmar Tenorth (2003): *A modern iskola kialakulása és működése*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Estefánné Varga Magdolna – Dávid Mária (2013): *SNI tanulók támogatása IKT-eszközökkel*. Eger, EKF.
- Greba Ildikó – Knobloch Erzsébet (2019): Főiskolai jegyzet. *Inkluzív oktatás alapjai*. Beregszász.
- Gupcsó Katalin (2020): Inkluzív pedagógia. In: *Acta Carolus Robertus*, 10 (1), 57–67.
- Horváthné Mészáros Márta (2006): *Inkluzív nevelés. Ajánlások gyengélő és aliglátó gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás*. Budapest, sulNova Közoktatás fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Jánkliné Perei Erika (2012): *SNI-s tanulók integrációs oktatásának módszertana a tanulásban akadályozott gyermek fókuszában*. TÁMOP 3.1.4. program – disszeminációs anyag, Budapest.
- Janoch Mónika (2006): *Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Szövegértés-szövegalkotás. Budapest, SulNova.
- Jenei Andrea (szerk.) (2006): *Inkluzív nevelés. Ajánlások beszéd fogyatékos gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szövegértés-szövegalkotás*. Budapest, sulNova Közoktatás fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Kagan Spencer – Kagan Miguel (2001): *Kooperatív tanulás*. Budapest, Önkönet Szolgáltató és Tan Kft.

- Kathyné Mogyoróssy Anita – Nagy Beáta Erika (2017): A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának mintázatai. In: *Educatio*, 26 (4), 657–668.
- Kiss Erika – Pajor Emese (2020): A 0-14 év közötti látássérült gyermekek populációjának egészségügyi és pedagógiai jellemzői Magyarországon. *Szemészet*, 157 (4): 294–302.
- Kovács Karolina Eszter (2021): *Különleges bánásmód a köznevelésben*. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Kozma Béla (2001): *Pedagógia II. Neveléstudományi alapismeretek*. Pécs, Comenius Bt.
- Megyeri Józsefné (szerk.) (2006): *Inkluzív nevelés. Ajánlások a pszichés fejlődés zavaraival küzdő gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Budapest, sulinova.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Orbán Józsefné (2001): Az együttműködésre alapozott tanulás és nevelés jelentősége. In: *Pedagógiai Műhely, Beszélgetések*. Pécs, PTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. In: *Magyar Pedagógiai*, 102 (3), 281–300.
- Rókusfalvy Pál (1996): *Bevezetés a pszichológiába*. Eger, Eötvös Lóránd Líceum Kiadó.
- Rottmayer Jenő (szerk.) (2006): *Inkluzív nevelés. Ajánlások a tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Szövegértés-szövegalkotás. Budapest, sulinova Köznevelési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Szabó Borbála (szerk.) (2006): *Inkluzív nevelés. Ajánlások értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Szövegértés-szövegalkotás. Budapest, sulinova Köznevelési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Szakács Ildikó Réka (2024): *Bevezetés a politikatudomány forrásainak tanulmányozásába. Tankönyv és feladatgyűjtemény*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem.
- Taylor, R. L. – Smiley, L. R. – Richards, S. (2015): *Exceptional students: Educating all teachers for the 21st century (Second edition)*. McGraw-Hill.
- Tóth László (2015): *Sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztése*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Tóth-Szerecz Ágnes (2015): Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés. In: *Iskolakultúra*, 25(11), 115–120.

Varga Júlia (szerk.) (2022): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Budapest, Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.

Wendy Gordon – Roy Langmaid (1997): *Kvalitatív piackutatás*. Budapest, HVG Kiadó.

## HIVATKOZOTT DOKUMENTUMOK

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről:  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [Letöltés ideje: 2024. március 12.].

11. melléklet az 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet:  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200051.Emm&timeshift=20180831&txtreferer=A1400017.Emm> [Letöltés ideje: 2024. április 19.]

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet:  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200032.EMM&timeshift=20170831&txtreferer=A> [Letöltés ideje: 2025. március 16.].

Oktatási Hivatal (2020): *Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához*:  
[https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/iranyelvek\\_alapprogramok](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok) [Letöltés ideje: 2025. március 5.].

Ukrajna Törvénye Az oktatásról. ЗАКОН УКРАЇНИ 2145-VIII, 2017-es dokumentuma  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [Letöltés ideje: 2025. március 10.].

Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma. Міністерство освіти і науки України:  
<https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> [Letöltés ideje: 2023. április 12.].

Ukrajna Miniszteri Kabinetjének Határozata. КАБІНЕТ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ, № 1289, 2020: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1289-2020-%D0%BF#n> [Letöltés ideje: 2025. március 11.].

Ukrajna Törvénye: A teljeskörű középfokú általános oktatásról. ЗАКОН УКРАЇНИ Про повну загальну середню освіту, 463-IX.:  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [Letöltés ideje: 2025. március 12.].

Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának Rendelete. МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ НАКАЗ, № 609, 2018.:  
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> [Letöltés ideje: 2025. március 13.].

## INTERNETES FORRÁSOK:

- Expanzió Humán Tanácsadó (2013): *A tehetség, a mentális- és viselkedészavarok korai felismerése*. Budapest.:<https://www.scribd.com/document/502214089/A-tehetseg-a-mentalis-es-viselkedeszavarok-korai-felismerese> [Letöltés ideje: 2024. március 16.].
- Eurydice (2024): *Sajátos nevelési igény ellátása a kisgyermekkorban és a közoktatásban a külön e célra létrehozott intézményekben*:  
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/sajatos-nevelesi-igeny-ellatasa-kisgyermekkorban-es> [Letöltés ideje: 2025. február 18.].
- Mészárosné Farkas Mária (é.n.): *SNI tanulók beilleszkedését segítő program*:  
[https://fazekasiskola.hu/wp-content/uploads/2021/01/SNI\\_tanulok\\_beilleszkedese\\_MFM.pdf](https://fazekasiskola.hu/wp-content/uploads/2021/01/SNI_tanulok_beilleszkedese_MFM.pdf) [Letöltés ideje: 2024. március 19.].
- Kovács Márta (2015): Az IKT-eszközök használata az SNI-sek fejlesztésében. In: *Modern Iskola.*: <https://moderniskola.hu/2015/06/az-ikt-eszkozok-hasznalata-az-sni-sek-fejleszteseben/> [Letöltés ideje: 2025. április 18.].
- Koplányi Emil (2015): *Digitális pedagógia támogatása-módszerek, eszközök, infrastruktúra*:<https://conference.niif.hu/event/3/session/14/contribution/121/material/0/0.pdf> [Letöltés ideje: 2025. április 18.].



# MELLÉKLET

### **1. sz. melléklet:**

#### **SAJÁTOS NEVELÉST IGÉNYLŐ TANULÓK OKTATÁSA ALSÓ TAGOZATON**

Köszönöm szépen, hogy vállalta a beszélgetésben való részvételt. A kutatás során az Ön tapasztalataira és véleményére vagyok kíváncsi, azzal kapcsolatban, hogy milyen módon valósul meg az SNI tanulók oktatása alsó tagozaton. Kérem, segítse azzal a munkámat, hogy elgondolkodik ezeken a kérdéseken és elmondja a saját véleményét, gondolatait. Mivel nincs jó vagy rossz válasz, kérem, bátran mondja el a véleményét, tapasztalatait. Az interjú megkezdése előtt szeretném Önt tájékoztatni, hogy a kérdésekre történő válaszadás anonim, önkéntes, és bármikor, indoklás és következmények nélkül megszakítható. A kutatás során a kapott válaszok sok más interjúval összesítve kerülnek elemzésre, azonosításra alkalmas adatok nélkül. Kérem, igen vagy nem válaszadással jelezze felém, hogy az általam megadott információkat elfogadja, hozzájárul, hogy válaszait személyes azonosításra alkalmas adatok nélkül felhasználjam.

#### **Interjú kérdései:**

1. Mióta dolgozik ebben a szakmában?
2. Milyen típusú az intézmény, ahol jelenleg Ön dolgozik?
3. Az alsó tagozat hányadik osztályában tanít jelenleg?
4. Az intézmény, ahol Ön jelenleg dolgozik városi vagy falusi?
5. Véleménye szerint, mit is értünk az alatt, ha egy gyermek sajátos nevelési igényű?
6. Milyen megnyilvánulásokból, viselkedési formákból következtet arra, hogy a gyermek sajátos nevelést igényel?
7. Milyen gyakran találkozott már ilyen típusú gyermekkel a pályája során?
8. Milyen alkalmazkodási, tanítási módszert alkalmazott/alkalmazna (ha még nem dolgozott ilyen típusú gyermekkel), ha az osztályába egy SNI-s gyermek kerülne?
9. Hogyan szokta alkalmazni a differenciált oktatási igényeket az osztályteremben?
10. Milyen módszereket alkalmaz az SNI-s gyerekek bevonására az általános tananyagban?
11. Jelenleg kompetensnek érzi-e magát abban, ha egy SNI-s gyermek tanításáról van/lenne szó?
12. Szükségesnek gondolja-e az egyéni bánásmód alkalmazását az SNI-s gyermek oktatása során? Miért?
13. Ön, hogyan viszonyul az egyéni különbségekhez? Milyen pedagógiai szemlélettel és módszerekkel segíti az eltérő képességű tanulók fejlődését?

14. Milyen kihívásokat tapasztal az SNI-s gyerekekkel való munka során, és hogyan kezeli ezeket a kihívásokat?
15. Hogyan biztosítja az egyéni fejlesztési tervek hatékony végrehajtását?
16. Ön szerint milyen szerepet játszik a digitális technológia az SNI-s gyerekek oktatásában?
17. Hogyan, milyen módon értékeli a tanulók fejlődését?
18. Milyen támogatást nyújt az osztálytársaknak az inkluzív osztályközösség kialakításához?
19. Milyen módon tudja/tudná az SNI-s gyermek befogadását kialakítani az osztály közösségébe?
20. Milyen pedagógiai és gyakorlati eszközöket alkalmaz az SNI-s tanuló sikeres integrálásának elősegítésére?
21. Milyen csapatépítő programokat szervezett/szervezne, hogy segítse az SNI-s gyermek beilleszkedését?
22. Dolgozik az Önök iskolájában külső szakember? Hogyan segíti a külső szakember az SNI-s tanuló fejlődését az iskolájukban?
23. Véleménye szerint, fontos-e, hogy egy külső szakember megfigyelje az SNI-s gyermek fejlődését, viselkedését a tanítás folyamán?
24. Ön dolgozott már együtt külső szakemberrel, akár egy SNI-s gyermek tanítása során?
25. Ha nem dolgozott még együtt, Ön szerint melyek a legfontosabb dolgok, melyeket a közös munka során figyelembe kell venni?
26. Ön szerint milyen az a közösség, melyben az SNI-s tanuló egyenlőnek tudja érezni magát a többi tanulóval?
27. Véleménye szerint az osztály légkörének milyennek kell lenni ahhoz, hogy az együttnevelés, oktatás zökkenőmentesen tudjon haladni?
28. Ön szerint fontos-e a szülőkkel való együttműködés?
29. Az intézményük milyen programokat szervez annak érdekében, hogy megfelelő módon kialakítsa a szülőkkel való bizalmas kapcsolatot?
30. Dolgozott-e már együtt olyan szülővel, akinek gyermeke SNI-s tanuló volt? Ha igen, akadtak-e nehézségek?
31. Milyen módon próbált kommunikálni a szülővel? (Ha nem dolgozott még együtt, milyen módon próbálna kommunikálni?)
32. Fontosnak tartja-e a mindennapi kommunikációt a szülőkkel?

33. Milyen módon működik együtt a szülőkkel és a tanulást segítő szakemberekkel, annak érdekében, hogy a tanulók a lehető legjobb közösségben tanulhassanak és fejlődhessenek?

## Звіт подібності

## метадані

Назва організації

Hungarian College of Higher Education Ferenc Rakoczi II Transcarpathian

Заголовок

Abroncsos Tímea-Martina

Науковий керівник / Експерт

Автор Ілдіко Гребі

підрозділ

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

## Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.



25

Довжина фрази для коефіцієнта подібності 2



25428

Кількість слів

198184

Кількість символів

## Тривога

У цьому розділі ви знайдете інформацію щодо текстових спотворень. Ці спотворення в тексті можуть говорити про МОЖЛИВІ маніпуляції в тексті. Спотворення в тексті можуть мати навмисний характер, але частіше характер технічних помилок при конвертації документа та його збереженні, тому ми рекомендуємо вам підходити до аналізу цього модуля відповідально. У разі виникнення запитань, просимо звертатися до нашої служби підтримки.

|                        |  |    |
|------------------------|--|----|
| Заміна букв            |  | 0  |
| Інтервали              |  | 0  |
| Мікропробіли           |  | 0  |
| Білі знаки             |  | 0  |
| Парафрази (SmartMarks) |  | 27 |

## Подібності за списком джерел

Нижче наведений список джерел. В цьому списку є джерела із різних баз даних. Копір тексту означає в якому джерелі він був знайдений. Ці джерела і значення Коефіцієнту Подібності не відображають прямого плагіату. Необхідно відкрити кожне джерело і проаналізувати зміст і правильність оформлення джерела.

## 10 найдовших фраз

Копір тексту

| ПОРЯДКОВИЙ<br>НОМЕР | НАЗВА ТА АДРЕСА ДЖЕРЕЛА URL (НАЗВА БАЗИ)                                                                                                                                                                                                                                                          | КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ<br>СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ) |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 1                   | <a href="https://www.koraiskola.hu/wp-content/uploads/2022/02/sni.pdf">https://www.koraiskola.hu/wp-content/uploads/2022/02/sni.pdf</a>                                                                                                                                                           | 18 0.07 %                                 |
| 2                   | <a href="https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/eurypedia/hungary/sajatos-nevelesi-igeny-ellatas-a-kisgyermekkorban-es-kozoktatásban-kulon-e-celra">https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/eurypedia/hungary/sajatos-nevelesi-igeny-ellatas-a-kisgyermekkorban-es-kozoktatásban-kulon-e-celra</a> | 17 0.07 %                                 |
| 3                   | <a href="https://docplayer.hu/24229608-Toth-laszlo-sajatos-nevelesi-igenyu-tanulok-fejlesztese.html">https://docplayer.hu/24229608-Toth-laszlo-sajatos-nevelesi-igenyu-tanulok-fejlesztese.html</a>                                                                                               | 15 0.06 %                                 |
| 4                   | <a href="https://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2022/jogerv.html">https://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2022/jogerv.html</a>                                                                                                                                                                     | 14 0.06 %                                 |