

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS

Erdei Norbert

Debrecen
2020.

DEBRECENI EGYETEM
GAZDÁLKODÁSTUDOMÁNYI KAR

IHRIG KÁROLY GAZDÁLKODÁS- ÉS SZERVEZÉSTUDOMÁNYOK
DOKTORI ISKOLA

Doktori iskola vezető: Prof. Dr. BALOGH PÉTER egyetemi tanár
LEHETŐSÉGEK ÉS EREDMÉNYEK A SAJÁTOS
NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK INTÉZMÉNYI
MENEDZSELÉSÉBEN

Készítette:

ERDEI NORBERT

Témavezetők:

Dr. KERESZTESI KATALIN

Ny. Egyetemi docens

Dr. Habil MÓRÉ MARIANN

Egyetemi docens

DEBRECEN

2020.

A doktori értekezés betétlapja

LEHETŐSÉGEK ÉS EREDMÉNYEK A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK INTÉZMÉNYI MENEDZSELÉSÉBEN

Értekezés a doktori (PhD) fokozat megszerzése érdekében
a Gazdálkodás és Szervezéstudományok tudományágban

Írta: Erdei Norbert biológia - testnevelés szakos tanár

Készült a Debreceni Egyetem Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok doktori
iskolája (..... programja) keretében

Témavezető: Dr.

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 20...

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

Az értekezés védésének időpontja: 20...

NYILATKOZAT

Alulírott, Erdei Norbert (szül.: Debrecen, 1970.08.07.) büntetőjogi és fegyelemi felelősségem tudatában kijelentem és aláírással igazolom, hogy a doktori (PhD) fokozat megszerzése céljából benyújtott értekezésem kizárólag saját, önálló munkám.

Nyilatkozom továbbá, hogy:

- az Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola szabályzatát megismertem, és az abban foglaltak megtartását magamra nézve kötelezően elismerem;
- a felhasznált irodalmat korrekt módon kezeltem, a disszertációra vonatkozó jogszabályokat és rendelkezéseket betartottam;
- a disszertációban található másoktól származó, nyilvánosságra hozott vagy közzé nem tett gondolatok és adatok eredeti leőhelyét a hivatkozásokban, az irodalomjegyzékben, illetve a felhasznált források között hiánytalanul feltüntettem a mindenkori szerzői jogvédelem figyelembevételével;
- a benyújtott értekezéssel azonos, vagy részben azonos tartalmú értekezést más egyetemen, illetve doktori iskolában nem nyújtottam be tudományos fokozat megszerzése céljából.

Debrecen, 2020. szeptember 5.

Erdei Norbert

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	1
1. TÉMAFELVETÉS ÉS CÉLKITŰZÉS	3
2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS	6
2.1. A fogyatékkal élő emberek helyzete az őskortól napjainkig.....	6
2.1.1. Nemzetközi nyilatkozatok, konvenciók a fogyatékossggal élő emberek felé	10
2.1.2. Törekvések Magyarországon a fogyatékossggal élő emberek intézményesített oktatása felé.....	11
2.1.3. A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók nevelésének, oktatásának jogszabályi környezete	12
2.1.4. Az SNI tanulók jogszabályi környezete.....	16
2.2. Az oktatás formái az SNI tanulók számára	18
2.2.1. A szegregált (elkülönített) oktatási forma.....	18
2.2.2. Az integrált oktatási forma	21
2.2.3. Az inkluzív integrált oktatási forma	23
2.2.4. A szegregált oktatás költségei.....	24
2.3. Vezetői feladatok a közoktatási intézményekben	26
2.4. A közoktatási intézmények szervezeti kultúrája.....	28
2.5. Intézményi alkalmazkodás.....	32
2.5.1. Pályázatok sajátos nevelési igényű tanulók oktatására	34
2.5.2. Pedagógus továbbképzések	35
2.6. A szociális funkció az SNI és többségi tanulók között	40
3. ANYAG ÉS MÓDSZER.....	46
3.1. A vizsgálati anyag	46
3.1.1. A félig strukturált interjú vizsgálati minta bemutatása	46
3.1.2. Kérdőíves vizsgálat a speciális iskolák, valamint a többségi iskolák tanáraival.....	47
3.1.3. Kohéziós indexvizsgálat SNI és többségi tanulók között	50
3.2. Vizsgálati módszerek.....	51
3.2.1. A félig strukturált interjú felvétele	51
3.2.2. A többségi pedagógusok és a gyógypedagógusok kérdőíveinek felvétele	52
3.2.3. A Kohéziós indexvizsgálat.....	54
4. VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK ÉS AZOK ÉRTÉKELÉSE.....	56
4.1. Félig strukturált vizsgálat eredményei az intézményvezetőkkel	56
4.1.1. A tanulók felvétele vizsgálatának eredményei.....	56
4.1.2. Pedagógus továbbképzések vizsgálati eredményei	57
4.1.3. Pályázati részvétel vizsgálatának eredményei	60
4.1.4. A szervezeti kultúra megváltozása.....	63
4.1.5. Az emelt szintű oktatás vizsgálatának eredményei	66
4.1.6. Az SNI tanulók fejlesztésének helyszíne, eszközei, oktatói kérdéskör vizsgálatának eredményei	70
4.1.7. Szakkörök, versenyek vizsgálatának eredményei	72
4.2. A kérdőíves vizsgálat eredményeinek bemutatása	74
4.2.1. Pályázati részvétel vizsgálatának eredményei	74
4.2.2. Gondolatok az integrált oktatásról	81

4.2.3.	Pedagógus továbbképzések, tanfolyamok az SNI tanulókkal kapcsolatosan	85
4.2.4.	Továbbképzések, szakmai tájékoztatások az SNI tanulókkal kapcsolatosan	98
4.2.5.	Az SNI tanulók fejlesztésének helyszíne, eszközei, oktatói	102
4.2.6.	SNI tanulókról szóló lényeges információ forrása a pedagógusok számára.....	109
4.3.	Kérdőíves vizsgálat többségi tanárokkal az inklúzió kérdéseire vonatkozóan	113
4.3.1.	Az integrált oktatásról.....	113
4.3.2.	Az SNI tanulók fejlesztésének helyszíne, eszközei, oktatói	116
4.3.3.	SNI tanulók a többségi közösségben.....	119
4.3.4.	SNI tanulók integrációjának hatása a többségi társakra.....	123
4.3.5.	SNI tanulókról szóló lényeges információ forrása a többségi pedagógusok számára.....	125
4.4.	A kohéziós index vizsgálatának eredményei	127
4.4.1.	Eredmények az alsó tagozatosoknál.....	127
4.4.2.	Rokonszenvi választások alsó tagozaton:.....	127
4.4.3.	Szociális funkcióválasztások alsó tagozaton:	128
4.4.4.	Eredmények a felső tagozatosoknál	128
4.4.5.	Rokonszenvi választások felső tagozaton:.....	128
4.4.6.	Szociális funkcióválasztások felső tagozaton:	128
4.5.	Folyamatmenedzsment az eredmények alapján	130
4.5.1.	A többségi és a speciális intézmények pedagógusainak válaszai a kérdőíves interjú kérdéseire	144
5.	KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK	146
6.	AZ ÉRTEKEZÉS FONTOSABB MEGÁLLAPÍTÁSAI, ÚJ EREDMÉNYEI.....	154
	ÖSSZEFOGLALÁS.....	155
	SUMMARY.....	158
	KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	161
	IRODALOMJEGYZÉK	162
	TÁBLÁZATJEGYZÉK.....	175
	ÁBRAJEGYZÉK	176
	MELLÉKLETEK.....	178

BEVEZETÉS

A különböző fogyatékoság típusok mindig is jelen voltak az emberek között. A fogyatékkal élők életminősége azon múlt, ahogyan a környezetük reagált rájuk. Hosszú idő telt el a történelemben azóta, hogy a kirekesztést felváltotta az elfogadás és a támogatás. Természetesen az emberek között a gyerekek sem mentesek a probléma alól. A XX. század vége felé azonban elég komoly jogszabályi háttérrel biztosították a törvényhozók. A humanista elképzelést tettek követték és a korábbi oktatási rendszert átszervezték, a korábbi kirekesztő (szegregáló) oktatási környezet átalakult befogadóvá (integráló). A mai napig tartanak a viták az utóbbi oktatási rendszer abszolút létjogosultságáról. Általános iskolai biológia – testnevelés szakos tanárként nagyobb rálátásom volt az új, felmerült pedagógiai és szervezési problémákra, hiszen napi kapcsolatban vagyok a gyerekekkel és a kollégákkal, így nagyobb eséllyel tudom feltérképezni a témát. Testnevelő tanárként az SNI tanulók fizikai képességeit folyamatosan mérve, megtapasztaltam, hogy a motorikus képességeik alulmúlják a többségi társaikét. Az is feltűnő volt, hogy gyengébb a teljesítményük és a fejletlenebb mozgásvégrehajtásuk miatt ügyetlenebbül mozogtak társaiknál, akik emiatt nem is szívesen választották őket a csapatjátékok során. Az osztályközösségeket szemlélve az is meglepő volt, hogy ezek a gyerekek a saját közösségükben marginális helyzetben voltak és főként csak egymással barátkoztak. Felmerült a kérdés bennem: jó ezeknek a gyerekeknek ez az iskola típus? Jelentős részük nem is érzi jól magát, a tanulmányi teljesítményük is gyengébb a többségi tanulókhoz képest. Szembetűnt, hogy az egyébként humánus elképzelés az integrációról nagyon sok pedagógiai és szervezési problémát okoz a pedagógusoknak, és így az érintett tanulók sem kapják meg a megfelelő ellátást. Értekezésem újszerűségét az adja, hogy a pedagógiai megközelítéssel szemben, szervezéstudományi oldalról vizsgálja az SNI tanulók integrációját: milyen lehetőségek rejlenek az SNI tanulók inkluzív integrációjának javításán, melyek azok az akadályok, amelyek nehezítik a sikert? Milyen vezetési módszerekkel tudják az intézményvezetők az SNI tanulók beillesztését, eredményesebb munkavégzését elősegíteni? Ezek a kérdések voltak az előzményei a doktori cselekményemnek.

Dolgozatomban először irodalmi feldolgozás alapján imertetem a témával kapcsolatos pedagógiai fogalmakat, a vezetői feladatokat a közoktatási intézményekben, a közoktatási intézmények szervezeti kultúráját, az intézményi alkalmazkodást, végül az SNI tanulók szociális funkcióját a szervezetben. A következő fejezetben bemutatom a vizsgálati mintát és az alkalmazott módszereket a féligstrukturált interjúk, a kérdőíves vizsgálatok, majd a kohéziós index vizsgálat során. Az eredményeket is ebben a sorrendben mutatom be. Végül

ezek alapján következtetéseket vonok le és javaslatokat teszek az SNI tanulók intézményi menedzselésével kapcsolatban.

1. TÉMAFELVETÉS ÉS CÉLKITŰZÉS

Az 1993. évi Köznevelési Törvény egy addig csak részben ismert, új tanulói populációt delegált az általános iskolákba: a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókat. Maga a kifejezés egy gyűjtőfogalom, amely a birtokosának többletjogokat biztosít. Ez az oktatáspolitikai változás új feladatok elé állította az általános iskolák vezetőit és pedagógusait. Szükségszerű volt a sajátos nevelési igényű tanulók megismerése, oktatásuk megszervezése. Elkülönült két tanulói csoport: a többségi és az SNI tanulók. A cél az utóbbi csoport beillesztése, azaz integrációja. Ennek a folyamatnak a lényege: a fogyatékkal, részképesség zavarral élő tanulók életének támogatása, szakszerű fejlesztése anélkül, hogy kívülállónak éreznék magukat. Az oktatási törvény és a törekvések ellenére ma is tartanak a szakmai viták ennek az oktatásformának az abszolút létjogosultságával kapcsolatban. A többségi pedagógusok zöme főiskolai, egyetemi tanulmányai alatt egyáltalán nem kapott semmiféle képzést a sajátos nevelési igényű tanulók ellátására, így szükségszerűvé vált ennek a hiánynak a pótlása. Az oktatás tartalma, módszertana, a pedagógusok feladatai így folyamatosan változnak. A többségi pedagógusok csak úgy tudják ellátni a munkájukat, ha reagálnak a változó társadalmi - gazdasági környezet kihívásaira.

A kutatás megalapozására és végleges összeállítására 2016 és 2017 között került sor. Általános célkitűzés volt az SNI tanulókkal kapcsolatos integrációs folyamatok feltárása a többségi és a speciális általános iskolákban. Az irodalmi feldolgozás és a saját vizsgálatok alapján kívántam képet alkotni az intézményvezetésről és szervezésről a speciális tanulócsoport felé általános iskolai körülmények között. Céлом volt, hogy a menedzselését segítsen az SNI tanulók oktatásának a szervezésével kapcsolatban. A dolgozatomban megírtam az alábbi részcélokat fogalmaztam meg:

- Az integrált oktatás egyik sarkalatos pontja, annak finanszírozása. Az állami támogatás elégségessége mellett a vezetőknek az intézmény megfelelő működtetése miatt fontos a források megszerzése, ami jobbára csak pályázati úton valósítható meg. A kutatás célja feltárni, hogy a többségi és speciális intézmények vezetői és beosztottjai milyen arányban, eredményességgel és hajlandósággal vesznek részt SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatokon.
- Az integrált oktatás a mai európai és magyar oktatáspolitikai egyik kiemelt feladata. Egyre több különböző sérüléssel rendelkező tanuló vesz részt a többségi oktatásban. Ennek ellenére több kutatás számol be a szegregált (elkülönített) oktatás létjogosultságáról. A kutatás célja bemutatni a többségi és speciális iskolák vezetőinek és pedagógusainak véleményét az érintett tanulócsoporthoz tartozó oktatás szervezésében.
- A többségi pedagógusok nagy része a tanárképzés során nem kapott semmilyen képzést az érintett tanulócsoporthoz való hatékonyabb és szakszerűbb foglalkozásra. A kutatás célja bemutatni a gyógypedagógusok és a többségi tanárok hozzáállását, képzettségét és továbbtanulási hajlandóságát az SNI tanulók hatékonyabb integrálására.
- A folyamatos szakmai egyeztetések, konzultációk fontosak az SNI tanulók fejlődésének nyomon követéséhez. A kutatás célja feltárni a speciális és a többségi pedagógusok iskoláiban tartott ilyen célú együttlétek arányát és típusát, illetve az SNI tanítványokról kapcsolatos információt. A forrás lehet az intézmény vezetője, a munkaközösségvezető, a gyógypedagógus, korábban a gyermekkel már foglalkozó pedagógus, más szaktanár, vagy maga a szakértői vélemény.
- Az SNI tanulókat az intézményben külön kialakított fejlesztőterekben oktatják a gyógypedagógusok. A kutatás célja az ilyen jellegű infrastruktúra meglétének feltérképezése, illetve hiánya esetén a kialakításukra tett kísérletek vizsgálata.
- A kutatás célja megvizsgálni, milyen a kohéziós indexe a többségi és az SNI tanulóknak a szervezetben.

A kutatás hipotézisei:

(H1) Az intézményvezetők nem fektetnek elegendő hangsúlyt az SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatok nyomon követésére, a pályázati csoportok összeállítására.

(H2) A többségi intézmények vezetői kevés szervezett továbbképzésre küldik el a beosztottakat az SNI tanulók differenciált oktatásával kapcsolatosan és évente ritkán szerveznek tájékoztatást, szakmai továbbképzést az intézményen belül.

(H3) A többségi intézmények vezetői az infrastruktúrát nem fejlesztik az integrált oktatás követelményeinek megfelelően.

(H4) Feltételezem, hogy a többségi intézmények vezetői a szervezetbővítés során több SNI tanulót vesznek fel, mint amennyi szakmailag elfogadható lenne.

Értekezésem hazai tudományos viszonylatban újszerű, hiszen más kutatás még nem közelítette meg az SNI tanulók oktatását szervezési oldalról ezeknek a kutatási területeknek a szempontjából. A vizsgálat eredményei gyakorlati útmutatást nyújtanak az országban a többségi és a speciális általános iskolák vezetőinek és pedagógusainak.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1.A fogyatékkal élő emberek helyzete az őskortól napjainkig

A fejezet célja áttekintést nyújtani a valamilyen fogyatékossgal élő emberek elfogadásáról a történelem hajnalától kezdődően. A dolgozat vizsgált tanulói, maguk is különböző részképesség zavarokkal küzdenek, ezért fontos megérteni a támogatásukra tett lépéseket kronológiai sorrendben. A fogyatékossg nem a modern kor szüleménye. Az emberiség hajnala óta mindig is éltek olyan emberek, akik születetten, vagy az életért, élelemért vívott harc során sérültek meg (GORDOSNÉ, 1988). A másság, a fogyatékossg elfogadása ezzel együtt ősidők óta létezik a társadalomban (VIDÁNÉ, 2013). Az ősember a természet részeként élt, ugyanazok a biológiai törvényszerűségek voltak érvényesek, mint bármely más állatra, annak ellenére, hogy a csoportos-szervezett vadászatok miatt, viszonylag korán csúcsragadozóvá vált. Az állati populációkban a sérült, illetve a valamilyen rendellenességgel világra jött egyed élete megpecsételődött. Könnyebben vált a ragadozók áldozatává, nehezebben jutott táplálékhoz, esetleg a saját fajtársai üzték el, illetve ették meg. A legszerencsésebb esetben, ha meg is érte a szaporodóképes kort, párt nem talált, a szaporodás elmaradt, így az ő egyedi génállománya mindörökre eltűnt. Szelektációs nyomás hat a sérült egyedre, nincsen lehetősége szaporodni. A biológiai törvények a Homo sapiens (Bölcs ember) nevű faj esetében is működtek. Az ember történelme során az eltérő kultúrák eltérően reagáltak a fogyatékkal élő emberekre. Az esetek jelentős részében a sérült ember elutasításának tehát biológiai alapjai vannak. Arról csak feltételezések vannak, hogy a sérült emberekhez hogyan viszonyultak a társaik. Másságukat természetfeletti erőknek tulajdonították és ilyen értelemben egyaránt kiválthattak félelmet vagy csodálatot. Az ókori görög és római népek eszményi emberképével egyáltalán nem volt összeegyeztethető a legkisebb sérülés sem (HEGEDŰS ET AL., 2009). Akadnak azonban kivételek is. Az ókori Egyiptomban a törpe növésű embereket tisztelték és pozitív tulajdonságokkal ruházták fel, mint például Szenebet – a törpét, aki az udvari szövőműhely vezetője, de emellett Kheopsz és Dzsefré fáraók piramisainak a papi rangjának is birtokosa volt (KÁKOSY–VARGA, 1970). Az ókori Görögországban ezzel ellentétesen vélekedtek a fogyatékos emberekről. Az akkori ideál az egészséges ember volt. A Kalokagathia szó jelentése is erre utal: „tökéletes férfiú” (ARISZTOTELÉSZ, i.e.343). Spártában az újszülöttet édesapja karjába vette és elvitte a Leszkhé nevű helyre, ahol a vének tanácsa megvizsgálta a gyermeket. Amennyiben erősnek és életképesnek találták, megbízták az apát, hogy nevelje fel gyermekét és kijelöltek egy darab földet számára a 9000 parcellából. Amennyiben azonban nem felelt meg az elvárásoknak, a Taigetosz hegységénél, az Apothetai nevű szakadékba dobták, azzal az

indoklással, hogy nem előnyös sem a gyerekeknek, sem az államnak, ha egy születésétől fogva sérült életben marad (PUKÁNSZKY–NÉMETH, 1997). Hasonlóan vélekedik a sérült emberekről PLATON „A gyarlók gyermekeit és a kiválók nyomoréknak született gyermekeit pedig, ahogy illik, eltüntetik valami hozzáférhetetlen titkos zugban.” és ARISZTOTELÉSZ is „Az újszülöttek kitevéséről vagy fölneveléséről pedig úgy intézkedjék a törvény, hogy semmiféle korcs szülöttet nem szabad fölnevelni”. Az ókori Görög mondákban találkozhatunk Héphaisztossszal, aki maga is Isten, bár a teste nem tökéletes. Az Istenek büntetésként mérték rá a sérülést és a saját anyja veti le az Olimpüszről. Lábai csonkának nőttek, de mesterségét kimagaslóan űzi. Királyok is hozzá hordták kardjaikat, mert ő volt a leghíresebb kovács. Itt már látható, hogy a kovács sérülése ellenére a társadalom megbecsült és semmiképpen nem mellőzött tagja. (KERÉNYI, 1951) Az ókori Rómában sem változott jelentősen a sérült emberek megítélése. Claudius császárról ezt írta az író „- Ezt akarjátok most istenné tenni? Nézzétek meg a testét: haragjukban hozták létre az istenek” (SENECA, 31). Itt is a sérülés nem más, mint az Istenek büntetése. Az „ép testben, ép lélek” mondás (Mens sana in corpore) is ebből a korból származik (DECIMUS), bár más értelemben, mint ahogyan azt ma gondoljuk. SENECA azokhoz a polgárokhoz szólt, akik felesleges ostoba imádságokkal fordultak isteneikhez. Az imádkozás célja szerinte nem lehet más, mint a testi és szellemi épség. A pogány magyar hitvallásban jelennek meg a táltosok, olyan emberek, akik többlet csonttal, főleg több foggal születtek. Nem csökkent, hanem többletképességgel rendelkeztek és legfőbb képességük, hogy a jövőbe láttak. Táltossá azonban csak a kiválasztottak váltak közülük, aki nem voltak méltók rá, azokat a többi táltos megnyomorította (DIÓSZEGI, 1968). Találunk leírást a Bibliában is, ami a másságra utal. Az Ószövetség egy részlete is hűen tükrözi az akkori emberek hozzáállását sérült társaikhoz. Ézsaiás próféta könyvének egyik rövidebb része mutat be egy súlyosan sérült embert:

*„Sokan csak iszonyodtak tőle,
annyira torz, nem emberi volt a külseje,
emberhez nem méltó volt alakja” (ÉZSAIÁS 52,14).*

A középkorban a Nyugatrómai Birodalom bukása (796) társadalmi, gazdasági változásokat indított be, melynek hatása volt a fogyatékos emberek helyzetére is (GUREVICS, 1974). A középkorban úgy gondolták, hogy minden testi szépség Istentől való, míg a nem tökéletes, esetenként torz megjelenés mögött a gonosz, túlvilági erők munkálkodtak, sőt Isten büntetéseként tekintettek rá. A „boszorkányfattyú” kifejezést használták akkor, amikor egy

előkelőnek öltözött fiatalember házasságra lépett egy lánnyal, de az esküvői ruhája alól kivillant a patás láb. A fiatalasszony, ha az ördöggel hál, az utód a boszorkányfattyú, aki különböző rendellenességekkel jön a világra (IPOLYI, 1854). Egy régi hiedelem szerint szüléskor, ha a szülő nő és a baba egy picit is elfordult, akkor ördögi erők kicserélték az egészséges újszülöttet egy sérültre. Az ilyen gyerekeket nevezték „váltott” gyereknek (KŐSZEGHY–PARRAGH, 2003). A csonkaság a fizikai fogyatékoság egyik legsúlyosabb formája, ezért előszeretettel alkalmazták a csonkítást büntetésként, ami visszavonhatatlan változást idézett elő az áldozatban. A kereszténység elterjedése miatt azonban fokozottabb odafigyelésben részesültek a szegény, elesett, vagy sérült emberek. A hívő emberek támogatóan léptek fel sérült társaikkal szemben. A sérült embereket kolostorokban helyezték el, így juttatva őket élettérhez és minimális munkalehetőséghez. A gondoskodás erkölcsi kötelességként fogták fel és cselekedtek aszerint. Ellátásukról, nevelésükről csak szórványosan maradtak fenn leírások.

Összességében elmondható, hogy a középkorban egyfajta kettősség figyelhető meg a sérült emberek felé történő viselkedésben. A szeparálás, a megvetés, a közösségből való eltávolítás mellett megjelent az oltalmazás is. Ahogyan ERIKSON (1991) állapítja meg, a büntető Isten bizonyos helyzetekben megbocsájtó is.

Újkor: a reneszánsz korában fontos momentum volt az ember felé fordulás és így a fókuszba kerültek a fogyatékos emberek is. A fogyatékoságot eleinte orvosi problémának látták, később azonban felismerték, hogy az érintett emberek állapotán sokat javít a nevelés. Francesco Petrarca (1304–1374) rámutatott, hogy a vak, a süket, a beszédhibás, a gyenge emlékezetű, valamint a nehézértelmű gyermekeket különleges bánásmódban kell részesíteni (HEGEDŰS ET.AL., 2009). Jan Amos Comenius (1592–1670) akkor teljesen újszerű pedagógiát vezetett be, amelynek közvetlen hatása megmutatkozott a gyógyító- nevelő módszerekben is. Véleménye szerint minden ember nevelhető, csak meg kell találni a megfelelő módszert hozzá. Nevelés nélkül azonban a gyerekekből „vadállatok” lesznek, akik csak „szégyent és halált hoznak szüleikre”. Pedagógiai felfogása szerint, ha egy tanulónál bizonyos területen fogyatékoság tapasztalható, úgy más területen szükséges a hiányosság pótlása (PUKÁNSZKY–NÉMETH, 1998).

A XVIII. század második felében a társadalmak alapvető átalakuláson mentek keresztül. Az emberi világnézet megváltozásával együtt, a fogyatékosággal élő emberek iránti hozzáállás is módosult. Elkezdődött a különböző fogyatékosok gyógyításának intézményesítése. 1751-ben alapították a londoni tébolydát (INTERNET 34), a század végétől sorra nyíltak az európai országokban (Franciaországban, Németországban, Oroszországban) az első

hallásfogyatékosokkal foglalkozó intézmények. 1793-ban Párizsban a francia alkotmány 21. cikkelye határozza meg, hogy *”A köztámogatás szent adósság. A társadalom köteles eltartani szerencsétlen polgárait, akár így, akár úgy, hogy munkát szerez számukra, akár azáltal, hogy biztosítja a létfenntartásukhoz szükséges eszközöket a munkaképtelenek számára.”* Az állam törvényerőre emelte a sérült emberek ellátását, ettől az időszaktól beszélhetünk szervezett ellátó intézményről (HALMAI-TÓTH, 2008). A gőzgépek megjelenésével kezdődött el Angliában az ipari forradalom. Addig manufaktúráisan állították elő a szükséges ipari termékeket, amelyek csak kisebb mennyiségben tudták kielégíteni az igényeket. A gőzgépek segítségével köszönhetően az ipari termelés addig sosem látott méreteket öltött. A gépeket embereknek kellett kiszolgálniuk, illetve magát a kétkezi munkát nem is lehetett megkerülni. Ez azt eredményezte, hogy rengeteg ember helyezkedett el a gyárakban. A kezdetleges technológiák és a balesetvédelem teljes hiánya azt okozta, hogy nagy embertömegek váltak sérültté, illetve a munka közben végzett halálos balesetek sem voltak ritkák (RANDÉ, 1968). Az emberiség történelmében először jelentkezett ilyen tömeges sérülés, amelyet nem háborúk okoztak. A II. Világháború más területen is negatív fordulatot hozott. Emberek százezrei váltak rokkanttá, érzékszervi fogyatékosokká, a háború gépezete addig páratlan mennyiségben termelte ki a sérült embereket. A Harmadik Birodalom a II. Világháború elején legitimálta a csökkent értelmi képességű és sérült emberek tömegének a legyilkolását. Nem használták a tömeggyilkosság kifejezést, helyette a kegyes halálról (Gnadentod) beszéltek. Az orvosoknak kötelessége volt jelenteni a deformált végtagú, Down-kóros és egyéb testi, szellemi sérüléssel rendelkező pácienseiket, akiket azt követően speciális intézményekbe szállítottak. Az árja elméletnek megfelelően csak az egészségesen fejlődött emberek maradhattak életben, a többieket a T/4-es akció kereteinek megfelelően likvidálták. Az akció szervezői a berlini Tiergartengasse 4. szám alatt rendezték be irodájukat – innen az elnevezés (INTERNET 1). Határozott visszalépés látható még a középkorhoz képest is, amikor a sérült embereket megtűrték, rosszabb esetben elűzték a falvakból, városokból.

A XX. században, a II. világháború után az addigi sajnálkozó, lenéző szemléletet felváltotta az emberjogi megközelítés, és az esélyegyenlőség megvalósítására irányuló törekvés. A csökkentség érzetét a kirekesztés, gúnyolódás, a másság el nem fogadása okozza, melyet maga a környezet hoz létre és termel újra (KÁLMÁN-KÖNCZEI, 2002). Nagy vihart kavart fel Peter Singer professzor kijelentése Ausztráliában, mely szerint a fogyatékosokkal világra jövő újszülöttek elpusztíthatók, sőt születésük utáni néhány hónapban sem tekinthetők személynek. Indoklása szerint egy egészséges főemlősnek, pl. csimpánznak, több joga van a létezéshez, mint egy súlyosan fogyatékos csecsemőnek (ZÁSZKALACKY, 1990).

2.1.1. Nemzetközi nyilatkozatok, konvenciók a fogyatékossgal élő emberek felé

A következőkben azokat a nemzetközi nyilatkozatokat és konvenciókat mutatom be, amelyek meghatározták később a sajátos nevelési igényű tanulók jogszabályi környezetét. A kialakult új helyzettel: szellemi és fizikai sérüléssel rendelkező emberek tömegének a megjelenésével az emberiségnek szembe kellett néznie. A különböző nemzetközi szervezetek egymás után adták ki a nyilatkozatokat és konvenciókat, amelyek befolyásolták az országok politikai döntéseit.

1. ENSZ közgyűlés Emberi jogok egyetemes nyilatkozatának jog (1948) 30 cikkének legfontosabb elemei: szabadság, biztonság, élet, kultúra, művelődés, vallás, véleménynyilvánítás joga, amely összefoglalja a világszervezet álláspontját a minden embert megillető alapvető jogokról. A nyilatkozatot a második világháború után 1948. december 10-én hirdették ki, választ adva a sorozatos embertelenségeknek (INTERNET 2).

A változások az oktatásban is megjelentek.

2. UNESCO oktatásbeli diszkrimináció (1960) 19 cikke többek között kimondja, hogy a „„megkülönböztetés” kifejezés alatt értendő a fajon, bőrszínen, nemen, nyelven, valláson, politikai vagy bármilyen egyéb véleményen, nemzetiségi vagy társadalmi származáson, vagyoni helyzeten vagy születésen alapuló minden olyan különbségtétel, kizárás, korlátozás, vagy kedvezés, amelynek célja vagy következménye az oktatás terén való egyenlő elbánás megszüntetése vagy akadályozása”. Ezt az egyezményt Magyarországon is elfogadták és törvényben rögzítették 1964-ben (INTERNET 3).
3. Ezt követően társadalmi mozgalmak indultak a színes bőrűek, a nők jogaiért is. Kezdetben a figyelem általánosságban irányult az emberi jogokra, később azonban egyre inkább előtérbe kerültek a sérült emberek problémái is.
4. Az ENSZ közgyűlés Nyilatkozata a fogyatékos személyek jogairól (1975) (Declaration on the Rights of Disabled Persons) az alapvető elveket és szabályokat fogalmazza meg, amelyeket minden civilizált állam kötelezőnek érez magára nézve. A nyilatkozat legfontosabb kijelentése, hogy a sérült ember elsősorban ember, és csak utána sérült, így joga van a teljes emberi élethez (INTERNET 4).
5. Az ENSZ közgyűlés „A fogyatékos személyekre vonatkozó világprogram” (1982) keretében elfogadta a Cselekvési Világprogramot a fogyatékkal élő emberek

ügyében, nagy lépést téve feléjük. A programnak három kiemelt célterülete volt: az esélyegyenlőség (equal opportunities), a teljes részvétel (full participation in economic and social life) és a rehabilitáció (equal access to health, education and rehabilitation services) (INTERNET 5).

6. Az ENSZ közgyűlés „A fogyatékossgal élő emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai” dokumentum új rendszert vezetett be, amely folyamatosan követhetővé tette a résztvevő felek által kitűzött célok és kötelezettségvállalások teljesülését. Célkitűzése nem más, mint, hogy a fogyatékkal élő emberek ugyanazokkal a jogokkal és köteleességekkel rendelkezzenek, mint egészséges társaik (INTERNET 6).
7. Az UNESCO rögzítette a szalamankai ajánlást, amely kimondja, a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatása nem folyhat tovább elkülönítetten (1994). Alapelve inkluzív (befogadó) oktatáshoz való közeledés, amely szerint az iskolának képessé kell válnia minden gyermek, de különösen a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatási szükségleteinek kielégítésére (INTERNET 7). Ennek értelmében, a többségi gyermekekkel foglalkozó iskoláknak be kellett fogadniuk a sajátos nevelési igényű tanulókat is.
8. Az ENSZ 2002-ben kijelentett madridi nyilatkozata kimondja, hogy a fogyatékkal élőket is ugyanazok a jogok illetik meg, mint egészséges társaikat. Önálló állampolgároknak és fogyasztóknak kell tekinteni őket. Számukra támogató, könnyen hozzáférhető környezet kialakítása szükséges (INTERNET 8).
9. 2006. A fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény, a nemzetközi fogyatékossgügyi politika alapidokumentuma (INTERNET 9) kijelenti, hogy bármilyen sérülése is legyen egy embernek, ugyanolyan jogok illetik meg, mint a többieket. Magyarország az elsők között írta alá az egyezményt 2007-ben.

2.1.2. Törekvések Magyarországon a fogyatékossgal élő emberek intézményesített oktatása felé

Magyarországon a következő intézkedések születtek a fogyatékkal élők intézményesített oktatása érdekében.

1802-ben Vácon nyílt meg a „Siketek Nevelőháza”, Cházár András kezdeményezésére, az ott tanító tanárokat csak Bécsben tudták képezni.

1825-ben Budapesten megkezdte működését a Vakok Intézete (GORDOSNÉ, 1988).

1875-ben Elsőként Frim Jakab mutatta be Magyarországon az értelmi fogyatékosok nehéz sorsát és állapította meg, hogy nem elegendő a szegénységtől és a kiközösítéstől óvni ezeket az embereket, de meg kell szervezni a gyógyításukat és a képzésüket is. Elsőként létesített nevelő intézetet értelmi fogyatékosok számára Rákospalotán 1875-ben magánvagyonából. Az ő nevéhez fűződik a gyógypedagógia fogalmának bevezetése.

1900-ban nyílt meg Budapesten az Egyesített Gyógypedagógiai Tanítóképző Főiskola, amely a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola jogelődje.

1921-es iskoláztatási törvény kimondja a képezhető fogyatékosok tankötelezettségét. Ez a kötelezettség azonban kizárta az érintett gyerekeket a közoktatásból és csak gyógypedagógiai iskolákban tehettek eleget tankötelezettségüknek (SALNÉ, 2009).

1951 és 1961 között gyógypedagógiai iskolák működtek, ahol a különböző fokban sérült gyerekek tanultak.

Később a sajátos nevelési igényű tanulókat fogyatékosági típusuk szerint elkülönítve oktatták az egyes intézményekben. Így működött a kiegészítő iskolai hálózat 1964 és 1985 között, de ezt kiegészítendő több településen az általános iskola mellett kiegészítő iskolai tagozat vagy osztály is támogatta az oktatást (MESTERHÁZI-PÁRICSKA, 1988). Az 1980-as években a hátrányos helyzetű gyerekek, különösen a cigány tanulók számának növekedése miatt társadalmi viták indultak el a szelektált oktatásról és magáról a „kiegészítő” elnevezésről is. A megbélyegzés elkerülése miatt 1985 után a kiegészítő iskola kifejezés helyett az eltérő tantervű általános iskola elnevezés (EÁI) használatos. A nemzetközi egyezmények hatása a fogyatékkal élők irányában, a magyar viszonyokban is megmutatkozott. A jogalkotás tette lehetővé az integrált oktatás kezdetét. Először az 1993-as közoktatási törvény, majd az 1998. évi a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének biztosításáról szóló törvény tette lehetővé, hogy az integráció az oktatásba is begyűrűzzön (INTERNET 10 és INTERNET 11).

2.1.3. A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók nevelésének, oktatásának jogszabályi környezete

A sajátos nevelési igény (SNI) egy gyűjtőfogalom, amely többletjogokat biztosít a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek, tanulóknak. Ennek megállapítása a szakértői bizottság feladata. A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának-nevelésének törvényi szabályozása az 1990-es évek óta többször is pontosításra került, többek között maguk a jogszabályok által előidézett nem kívánt következmények miatt.

Az 1993-as köznevelési törvényben hangsúlyt kapott a fogyatékos gyermekek differenciált, képességeikhez igazodó nevelése-oktatása. A törvény módosításait „A sajátos nevelési szükségletű gyermekek oktatásának jogi kereteit” a Köznevelési Törvényben (1993/LXXIX. törvény), illetve annak 11/1994 MKM sz. végrehajtási rendeletében (INTERNET 12) találjuk. A kategória pontos meghatározása a következőképpen néz ki: „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló (SNI): az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakértői véleménye alapján

1. testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos.
2. pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar)” (Kt.121.§ (29).

Az SNI gyermek különleges gondozásáról

Az 1993. évi LXXIX. törvény (Kt) 30. § (1) szerint a sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulóknak joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították. A különleges gondozást – a gyermek, tanuló életkorától és állapotától függően, a Kt. 35. § (2) bekezdésében meghatározott szakértői és rehabilitációs bizottságok szakértői véleményében foglaltak szerint – a korai fejlesztés és gondozás, az óvodai nevelés, az iskolai nevelés és oktatás, a fejlesztő felkészítés keretében kell biztosítani.

Az SNI gyermeket oktató intézményekről

A Kt 30.§ (3) szerint a gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban, a konduktív nevelésben-oktatásban részt vevő nevelési-oktatási intézménynek rendelkeznie kell azokkal a személyi és tárgyi feltételekkel, amelyek a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs és rehabilitációs ellátáshoz szükségesek. A nevelési-oktatási intézményt a szülő választja ki a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, illetve az országos szakértői és rehabilitációs tevékenységet végző bizottság szakértői véleménye alapján.

A szülői döntés korlátozásáról

A Kt. 30. § (4) szerint a gyermek, tanuló érdekében a jegyző kötelezheti a szülőt, hogy gyermekével jelenjen meg szakértői vizsgálaton, illetve a szakértői vélemény alapján gyermekét a megfelelő nevelési-oktatási intézménybe írassa be [a továbbiakban a (3)

bekezdés szerint kiválasztott, illetve a (4) bekezdés szerint a jegyző által kijelölt nevelési-oktatási intézmény: kijelölt nevelési-oktatási intézmény, kijelölt óvoda, kijelölt iskola]. De ebben az esetben természetesen a szülőnek is van döntési joga gyermeke beiskoláztatásában, mert egyszerű, pl. fizikai akadályai is lehetnek a kijelölt iskolába járatásnak.

A törvényi szabályozás főbb változásai

1996-ban és 1999-ben a korábbi rendeletet újrazivsgálva, további jogokat biztosítottak a beilleszkedési, tanulási nehézséggel, magatartási rendellenességgel (BTMN) küzdő gyermekeknek (INTERNET 13).

2003-ban figyeltek fel először arra a jelenségre az oktatásban résztvevő szakemberek, hogy a társadalom periferiáján élő – jellemzően roma tanulók – nagy számban kapták meg a SNI státust. Az esetek nagy részében minden különösebb indok nélkül sorolódtak be valamelyik SNI kategóriába. Ennek a helyzetnek az ellensúlyozására indult el az „Utolsó padból” program, ami ennek a tanulói populációnak az indokolatlan szegregációját hivatott megszüntetni (FARKAS ET. AL., 2008). A fogyatékos ember, vagy fogyatékossgal élő ember, a legelterjedtebb, legszélesebb körben használt kifejezés. A mai magyar köznyelvben és szakmai nyelvben mindkét kifejezés egyaránt használatos és elfogadott (KÁLMÁN, KÖNCZEI, 2002).

Az oktatásban a 2003-as köznevelési törvény 2003-as módosítása óta kezdik elhagyni a pejoratív „fogyatékos” kifejezést (VARGÁNÉ, 2004). Ezt követően jelent meg a sajátos nevelési igény (SNI) fogalma. A módosítás azonban egy új helyzetet eredményezett. A különböző részképesség-zavarokkal rendelkező (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) tanulók tömegei jelentek meg a többségi iskolákban, amely egyrészt tarthatatlan finanszírozási problémát jelentett, másrészt stigmatizáló hatásúnak bizonyult. Az Oktatási Minisztérium ebből a két okból kifolyólag pontosította az SNI fogalmát, megjelentek a „fogyatékos” és „egyéb probléma” kategóriák. A 2/2005. (III.1.) OM rendelet pedig a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelési irányelveinek és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelveit tartalmazza (INTERNET 14).

2007-ben hivatalosan is elkülönítették az organikus, illetve a nem organikus eredetű sajátos nevelési igényt (SNI a és SNI b), az 1993. Évi LXXIX. Törvény, 121. § (1) Bekezdés 29. alapján (INTERNET 44). Ezzel együtt megjelölték a kategóriák finanszírozási és az ellátó intézmények szerinti kereteit. Az SNI 'a' kategória fennállása esetén a tanuló speciális intézményben marad, finanszírozása továbbra is hasonlóképpen történik, míg az SNI 'b' kategória tanulói többségi intézményekben fejleszthetők, viszont utánuk nem jár fejkvóta.

Vitathatatlan a törekvés, amely pontosabb, diagnosztikus módszerek alapján különíti el a tanulókat. Az új, elkülönített fejlesztés megvalósítása azonban nehézségekbe ütközik, mert nem minden esetben lehetséges az egyes részképesség-zavarok elkülönítése (CSÉPE, 2008).

A 2010-es években szakmai körökben már nem az a legfontosabb kérdés, hogy az SNI tanulók oktatása együtt történjen-e ép társaikkal vagy külön speciális intézményekben, hanem az, hogy milyen módszerek szükségesek ennek a folyamatnak a végrehajtásához (CSÁNYI, 2000).

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § 13. és 4. § 25. szerint sajátos nevelési igényű tanulók:

- kiemelt figyelmet igénylő gyermek,
- különleges bánásmódot igénylő gyermek,
- sajátos nevelési igényű gyermek,
- beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek,
- kiemelten tehetséges gyermek,
- a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek. (INTERNET 15)

Újabb változást eredményezett a 2013/15. számú EMMI rendelet, amely a pedagógiai szakszolgálati intézmények működését szabályozza (INTERNET 16). Ennek alapján és az EGYMI (Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény) segítségével az SNI tanulókat az általános iskolákban „utazó” gyógypedagógusok fejlesztik. A speciális intézmények szolgáltatásai ezért részben átalakultak, részben úgy módosultak, hogy Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményként új szolgáltatásokat tudjanak nyújtani a többségi intézmények felé, így támogatva az integrált oktatást (PAPP–MILE, 2012). A pedagógiai szakszolgálati intézmények működését az 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet szabályozza (INTERNET 17). Ennek alapján és az EGYMI segítségével az SNI tanulókat az általános iskolákban „utazó” gyógypedagógusok fejlesztik. A foglalkozás a már feltárt képességzavarok fejlesztésére irányul és a szűrt tanulók fejlesztésének oktatási tartama hetente kétszer, illetve háromszor 45 perc. A gyógypedagógusok terápiás fejlesztő tevékenységet végeznek a tanulóval való közvetlen foglalkozásokon, egyéni fejlesztési terv alapján. Ez határozza meg, hogy milyen fejlesztési területre és időtartamra terjed ki a foglalkozás. Az inkluzív oktatás lényege, hogy a valamilyen sérüléssel, tanulási zavarral élő tanulók együtt tanulnak ép értelmű társaikkal és az órák jelentős részében közösen vesznek

részt. A gyógypedagógiai foglalkozásokra a gyógypedagógusok az SNI tanulókat a különböző szakkörökről, felvételi előkészítő foglalkozásokról viszik el fejlesztésre. Ez az oktatási rend egyrészt elősegíti az inklúziót, másrészt megfosztja az érintett tanulókat a többségi tanulóknak járó foglalkozásoktól. A lemaradás így óhatatlan hozadéka az együttnevelésnek.

2.1.4. Az SNI tanulók jogszabályi környezete

A közoktatási intézmények vezetőinek munkáját a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet szabályozza. A köznevelési intézmény vezetője a Köznevelési törvény előírásai szerint felelős az intézmény szakszerű és törvényes működéséért, és dönt az intézmény működésével kapcsolatban minden olyan ügyben, amelyet jogszabály nem utal más hatáskörébe (INTERNET 15) a törvény 69. § (1) alapján.

Az intézményvezető munkáltatói feladatkörébe tartozik a pályázati eljárások lebonyolítása az 2011. évi CXC. törvény 69. § 1/C, E pontjai alapján.

Az intézményvezető tanügy igazgatási feladatkörébe tartozik, hogy támogatja a pedagógusok és a többi alkalmazott tervszerű továbbkésztését, valamint szakmai képzést, tapasztalatcserét szervez a nevelőtestület egészének. Ellenőrzi a fokozott törődést igénylő, hátrányos és veszélyeztetett helyzetű, továbbá tehetséges tanulók differenciált foglalkoztatását.

Jelen fejezetben csak azok a bekezdések kerülnek bemutatásra, amelyek az intézményvezető sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos jogkörét mutatja be.

1. a hivatkozott törvény fejezet, 11. § (3) *„A sajátos nevelési igényű tanuló részére, a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az iskola igazgatója a tanuló egyéni adottságához, fejlettségéhez igazodó egyéni előrehaladású nevelést és oktatást engedélyez. Az engedélyben meg kell határozni, melyik tárgyból, melyik évfolyam utolsó tanítási napjáig kell a tanulónak a tanulmányi követelményeket teljesítenie. Az egyéni továbbhaladás – valamennyi vagy egyes tantárgyakból – különböző évfolyamokig, de legkésőbb – az e bekezdésben foglalt kivétellel – a negyedik évfolyam végéig tarthat. A súlyos és halmozottan fogyatékos tanuló esetében az egyéni előrehaladású nevelés és oktatás a fejlesztő nevelés-oktatás teljes időtartamára engedélyezhető.”*
2. 3. § (1) alapján az az iskolai munkaterv határozza meg az az iskolai, tanév helyi rendjét. Ennek elkészítéséhez az intézményvezető kikéri a fenntartó, az iskolaszék, iskolai szülői szervezet, a tanulókat érintő programokat illetően az iskolai

diákönkormányzat véleményét is.

7. § (1) Az iskola pedagógiai programja meghatározza...

af) a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal kapcsolatos pedagógiai tevékenység helyi rendjét,

11. § (1) A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók...

b) iskolai nevelése és oktatása esetén a helyi tanterv a fogyatékoság típusához és fokához igazodó fejlesztő programot is tartalmazza, figyelemmel a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló jogszabályban foglaltakra (INTERNET 18).

2013-ban kezdte meg működését a Klebersberg Intézményfenntartó Központ (KLIK), amely az intézményvezetők hatáskörét csökkentette (INTERNET 31). A 202/2012. (VII. 27.) Kormányrendelet, 7§ b. pontja alapján: a KLIK határozza meg az intézmények tevékenységi körének módosítását, d) a vagyonnal való szabályszerű és hatékony gazdálkodás követelményeit, e) központosítottan folytatja le a beszerzéseket, f) értékeli a köznevelési intézmények szakmai feladatai végrehajtásához szükséges feltételek meglétét, valamint szervezi és irányítja azok megteremtését.

Az SNI tanulók oktatásának finanszírozása

Az SNI kategória Magyarországon ellátási, finanszírozási kategóriát jelent. Minden olyan intézmény, ahol sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával-nevelésével foglalkoztak, 2013 elejéig magasabb normatív támogatásban részesültek. Az utolsó nevelési évben (2012/2013) a közoktatási kiegészítő normatíva összege 224 000 forint/fő/év volt (INTERNET 21). Ez a kifizetési rendszer megszűnt és feladatfinanszírozás lépett érvénybe a normatív finanszírozás helyett (INTERNET 22). A törvény meghatározta, hány tanuló után lehet elszámolni egy újabb pedagógus bérköltségét. Az SNI tanulók a szakértői bizottság által meghatározottan kettő, illetve három gyermeknek kell számolni a pedagógusok után járó átlagbér alapú támogatás felhasználásakor (KISS, 2014). Ez a fajta finanszírozási rendszer ösztönözte az intézményeket az SNI tanulók felvételére, hiszen több pénzhez juthattak, amit akár másra is költhettek. Maga a rendszer 2013-ig működött (INTERNET 17), de nehezen volt átlátható. Az államnak nem volt rálátása és nem is kérte számon azt, hogy az önkormányzat mire fordítja SNI tanulók után járó támogatásokat. 2013. január 1-jén a korábbi önkormányzati fenntartású nevelési oktatási intézmények a KLIK (Klebersberg Intézményfenntartó Központ) fenntartása alá kerültek és közös költségvetésből gazdálkodtak (KLIK).

Az SNI tanulók létszámváltozása 2012–2018 év között Magyarországon

A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján az utóbbi hat évet figyelembe véve kijelenthető, hogy Magyarországon a többségi általános iskolás tanulók létszáma inkább csökkenő tendenciát mutat, míg az SNI tanulók száma évről-évre folyamatos gyarapodást mutat (lásd 1. táblázat). A többségi iskolákban integráltan oktatott SNI tanulók létszáma folyamatosan növekszik, ezzel párhuzamosan viszont csökken az alapítványi és az EGYMI iskolákban elkülönítetten oktatottak létszáma (INTERNET 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28).

1. táblázat: SNI tanulók aránya a közoktatási rendszerben 2012–2018 között

Év	Összes általános iskolás tanuló (fő)	SNI tanuló (fő - %)	Integráltan oktatott SNI (fő - %)
2012/2013	743.000	51000 - 6,9%	33600 - 66%
2013/2014	748.000	52000 - 6,9%	35000 - 67%
2014/2015	751.320	52517 - 7%	35600 - 68%
2015/2016	745.000	53600 - 7,2%	36900 - 69%
2016/2017	741.500	54700 - 7,4%	38200 - 69,9%
2017/2018	732.500	55200 – 7,5%	38900 - 70,4%

Forrás: KSH. (2012–2018)

Pontosan még egy kutatást sem találtam, amely leírta volna, mi az oka az SNI tanulók létszámnövekedésének. Az okok között szerepelhetnek a korai szűrések, amelyek egyre több óvodáskorú gyermeket azonosítanak SNI-ként. A diagnosztikai módszerek finomodásával is egyre több gyerekről derül ki az érintettség. Minél közelebb áll a kapott új érték a valóságoshoz, annál több SNI gyermek kaphat megfelelő ellátást, és az ellátásuk tervezése is egyre pontosabb lehet.

2.2. Az oktatás formái az SNI tanulók számára

Az integrációs folyamatok megértéséhez tisztában kell lennünk pár pedagógiai definícióval, amellyel gyakran találkozhatunk ebben a témakörben. A különböző oktatásformák alkalmazása, illetve kombinációja döntheti el, hogy mennyire lesz eredményes az SNI tanulók intézményi menedzselése. Kutatási eredményeimmel később, a „Következtetések és javaslatok” című fejezetben fogom igazolni, hogy melyik szervezeti forma a megfelelőbb.

2.2.1. A szegregált (elkülönített) oktatási forma

Szegregáció: „Elkülönítést, kirekesztést jelent. A szociális, kulturális vagy biológiai determináltságú, egyéni különbségekkel rendelkező gyermekeknek, tanulóknak a többségi

gyermekektől, tanulóktól elkülönítetten, külön intézményben vagy csoportban, illetve osztálykeretben biztosított nevelése, oktatása” (FÜLÖP, 2009, p.174.). A társadalmi életben ez inkább negatív jelentéssel bíró fogalom, mert az elkülönítés magában hordozza a diszkrimináció lehetőségét is (BAKOS, 2005). A szalamankai ajánlás (1994) óta minden – a nyilatkozatot elfogadott – állam célja a szegregált oktatás felszámolása. Ez a mai oktatási rendszerben három csoportot érint: a hátrányos helyzetű, a roma, valamint a gyógypedagógiai ellátásra szoruló tanulókat. Az utóbbi csoporttal foglalkozó pedagógusokat vizsgálva SAGONE és DE CAROLI (2014) megállapították, hogy a sérült gyerekekkel foglalkozó pedagógusok hamarabb kiégnek, mint a többségi intézményekben dolgozó társaik. Több magyar kutató szerint az elkülönített oktatást legtöbbször a cigánytanulók szegregált oktatásával azonosítják (FEJES–SZŰCS, 2013; HAVAS–LISKÓ, 2005; KERTESI–KÉZDI, 2009). Magyarország iskoláira jellemző, hogy a hasonló társadalmi pozíciójú gyermekek egy intézményben vagy osztályban tanulnak, vagyis szegregáló környezetben (CSAPÓ ET AL., 2009). A szegregáció a hátrányos helyzetű tanulók 20-25 százalékos arányát jelenti egy adott tanulóközösségben, és ezzel együtt jár mind az oktatási környezet, mind az oktatási szolgáltatások alacsonyabb színvonala (FEJES–SZŰCS, 2013). Az integrált tanulók arányának növekedésével a tanulmányi teljesítmény határozottan csökken, jegyzi meg HAVAS és ZOLNAY (2011), akik szerint ezért fontos lenne a szegregációval együtt járó alacsonyabb minőségű oktatás felszámolása. Egy igen alapos kutatás eredményeképpen állapítják meg a szerzők, hogy a szegregáció inkább negatív társadalmi folyamatokat indít el. Romlik a tanulók önértékelése és társaikhoz való viszonya is, ami túlmutat az iskolai teljesítményükön. Az integrációval viszont csökkenne az előítéletesség és a távolságtartás. A szegregáció egyik kimondottan káros következménye a „*tanulással szembehelyezkedő szubkultúra*” megjelenése. Ezt a kifejezést így tartja számon a szakirodalom (KERTESI–KÉZDI, 2009, p.963.). Erre a szubkultúrára jellemző az alacsony tanulási motiváció, amely sokszor viselkedési problémákkal és magatartási zavarokkal társul (FELLEGINÉ, 2004). Ez a szubkultúra a tanulással kapcsolatos tevékenységeket nem értékeli, és a tanárokkal való szembeszegülésre biztatja a tagjait. Az ennek ellentmondó osztálytársakat pedig kiközösítik, illetve bántalmazzák. Ezt a folyamatot pedig a tananyag redukciója, az oktatás színvonalának csökkenése követi, folytatja a szerző (VARGA, 2009). Ehhez a megállapításhoz azt is hozzáfűzi, hogy a hátrányos tanulói összetételű iskolákban az alacsonyabb végzettségű pedagógusok maradnak meg, ami az oktatás színvonalának további csökkenését eredményezi.

Régebben az általános iskoláknak lehetősége volt a tanulói létszám növelésére olyan tanulókkal, akik után az állam dupla normatívát fizet. Az SNI tanulók „kettőt” értek

létszámában, tehát ha egy ilyen tanulót vettek fel, az azt jelentette számukra, mintha kettő többségi tanuló járna az intézménybe. Az 1990-es években egy demográfiai hullám miatt csökkent az oktatható gyermekek létszáma. Az oktatási intézmények, ha fenn akartak maradni, elvállalták az addig ismeretlen munkát és elkezdtek befogadni a különböző mértékben sérült gyerekeket. Tehát a nagyobb gondok elkerülése miatt az iskolák elvállalták az integrációt, de alapvetően kényszerűségből (SZILÁGYI 2004).

Hasonló megállapításra jutott BÁRDONICSEKNÉ (2011, p.2.) is, aki szerint az integrációs törekvések „*Különösen az utóbbi években egyre élesebbé váló – feszültségeivel, valamint az egyre szorongatottabb helyzetbe kerülő iskolák (csökkenő gyermeklétszám, kedvezőtlen demográfiai, szociális változások; jobbitó szándék) kényszer szülte kitörési kísérleteivel magyarázhatók.*”. Ugyancsak ő állapítja meg a szegregálódás egyik lehetséges okát, ami annak tudható be, hogy a kisebb települések társadalmi-etnikai csoportjai elkülönülnek egymástól. Ez a jelenség bizonyos társadalmi körökben beindíthat egy önvédelmi reflexet, aminek következménye a migráció, vagy más település iskoláiban történő oktatás. Így két különböző településen, intézményben jön létre egy-egy szegregátum. Az ilyen szülői döntések ellen sem az állam, sem a pedagógusok nem tudnak mit tenni.

Csongor Anna véleménye szerint az lenne a helyes, ha minden gyerek, függetlenül a szüleinek a társadalomban betöltött helyétől, egyenlő minőségű oktatást kapna. A szerző szerint azonban ez sehol nincs így és ez nem egyedül az iskolarendszer problémája (CSONGOR, 1991). Egy – a cigány gyerekek oktatási helyzetét vizsgáló – kutatás kifejti, hogy a perifériális helyzetű cigány és nem cigány gyermekek az átlagnál jóval hátrányosabb helyzetből indulnak, ezért szükség lenne a többiekétől eltérő oktatásra. A szerző (SOÓSNÉ, 2010) rámutat arra, hogy a leghatékonyabb az integrált és a szegregált oktatási formák egymás melletti létezése, átjárhatósága lenne. A szegregált oktatás egyfajta szitokszóként, negatív értelemben fordul elő a médiában, pedig lenne létjogosultsága SOÓSNÉ (2010) szerint, különösen úgy, hogy nem is törvénytelen. Csak abban az esetben válik az oktatás diszkriminatívá, ha az, alacsonyabb szintű oktatással jár együtt. Az olyan környezetben, ahol a valamilyen kisebbségben lévő diákok által érzékelt bármilyen megkülönböztetés nem ellensúlyozásként, hanem leküzdhetetlen hátránnyá jelentkezik és előbb-utóbb önbeteljesítő jóslattá válik (FEISCHMIDT, 2013). A szegregált iskolába járó tanulók teljesítménye szignifikánsan rosszabb, mint az integrált iskolákba járóké (SZALAI, 2010). A mai napig kérdés, hogy a részképesség-zavarokkal rendelkező tanulók oktatása hogyan lenne inkább sikeres. Az ő számukra fenntartott és az ő képességeiknek megfelelően tanító pedagógusokkal elkülönítve – szegregáltan –, vagy olyan iskolákban, ahol normális értelmű

tanulókkal együtt tanulnak, integráltan. Bár a szakirodalmak az integráció szükségességét hangsúlyozzák, mégis van arra példa, hogy a szegregált iskolákban, illetve osztályokban is lehet eredményeket elérni (KERÜLŐ, 2008; MÓRÉ–ERDEI, 2014).

Budapest, Zugló kerület 17 általános iskolájából 2 helyen található olyan speciális oktatás, ahol alsóbb évfolyamon a beszéd fogyatékos SNI tanulók külön osztályokban tanulnak. A Németh Imre és a Móra Ferenc Általános Iskolák logopédiai osztályaiban. Ezekbe az intézményekbe olyan gyerekek járnak, akiknek a szülei felismerték és elfogadták gyermekeik sérülését, és próbálják számukra a legoptimálisabb pedagógiai feltételeket biztosítani. Ennek a két intézménynek a vezetősége igyekezett eleget tenni ennek a szülői óhajnak. A Móra Ferenc Általános Iskola a pedagógiai programja alapján indította be az 1994/1995. tanévben az 'L' jelzésű logopédiai osztályait. Ezekbe az osztályokba csak beszéd fogyatékos tanulók járnak. A betegségek nemzetközi osztályozására szolgáló kódrendszer alapján (BNO-10, 1995) BNO F 98.5, BNO F 98.6, BNO Q 35, BNO F 80.1, BNO F 80.0. Itt SNI szegregáció figyelhető meg, hiszen 1-4. osztályig évfolyamonként együtt, egy közösségben vannak a beszéd fogyatékos gyerekek (1.L, 2.L, 3.L, 4.L.) Az 5. évfolyam elérésekor az 'L' osztályban tanuló beszéd fogyatékos gyerekeket a párhuzamos osztályokba integrálják-helyezik át. A felső évfolyamba került gyerekeknek nem csak az új osztályfőnök, szaktanárok megjelenését kell elfogadniuk, hanem azt is, hogy a korábbi megszokott osztályközösségük felbomlik és korábbi osztálytársaikkal a kapcsolat így lazábbá válik. Egy korábbi vizsgálatom szerint (ERDEI, 2016) ezekben a szegregált osztályokban a gyerekek jobb kapcsolatban vannak az osztálytársaikkal és kevésbé érzik magukat periférián. Az előbb említett elkülönítés, úgy tűnik, hatékony a gyerekek egyéni fejlesztésében, viszont ezen osztályok létezése konzerválhatja a fejlődési különbséget a kortárs osztályokhoz képest (NAGY, 2008). Az integráció erőltetése nem minden esetben szerencsés, mivel elképzelhető, hogy több a negatív hatása, mint a pozitív. (LISKÓ - FEHÉRVÁRI, 2008). Ezzel a véleménnyel egyetértek és a kutatásom során is bizonyítottnak látom.

2.2.2. Az integrált oktatási forma

Integráció: A kifejezés általános értelemben egységesülést, beilleszkedést vagy beolvasztást, hozzácsatolást jelent (JUHÁSZ ET AL., 1989). Az integráció a nevelésben és a pedagógiában a fogyatékkal élő, akadályozott és az ép egyének közös élet- és tanulási térben végbemenő együttnevelését, oktatását és képzését jelenti, ezáltal minden résztvevőnek optimális fejlődési lehetőséget biztosít, állapítja meg RÉTHY (2002). Az integrációs folyamatok lényege, hogy az esélyegyenlőséget megteremtsek minden kisebbségben lévő tanuló számára – határozza meg MESTERHÁZI (2002). A 2000-es évek elején kezdődtek el az integrációs folyamatok,

melynek eredményeképpen a gyógypedagógiai intézmények helyett a diákok jelentős része kapott helyet a többségi általános iskolákban. A többségi pedagógusok azonban nem készültek fel a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátására, így alakult ki a rideg integráció (VARGÁNÉ, 2006). Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a többségi intézménybe felvett SNI tanulók a többi diákkal egy teremben tanulnak, de az oktatás során a tanárok semmiféle pedagógiai adaptációt nem végeznek, nem veszik figyelembe az integrálandó tanulók képességeit (BÁNFALVY, 2009). Az integráció az akadályozott emberek részvételének biztosítását jelenti a társadalmi folyamatokban, pedagógiai megközelítés szerint segíti az akadályozott és ép gyermekek tanulását didaktikai és módszertani eszközökkel.

A szalamankai ajánlást követő években az integrációs folyamatok az alábbiak szerint néztek ki: 1.) a fogadó intézménynek nem volt integrációs stratégiája. 2.) a pedagógus módszerein nem, vagy kicsit változtatott, 3.) a problémák megoldása teljes egészében a gyógypedagógus, szülő feladata volt, 4.) a gyógypedagógus a gyermekkel külön teremben foglalkozott (RÉTHY, 2002).

CSÁNYI és KERESZTY kutatása alaposabban megpróbálja jellemezni, fokozatokba állítani az integrációs folyamatokat. 1.) Lokális vagy fizikai integráció: az együttnevelés legelemibb változata. Az integrált tanulók a többségi diákokkal egy épületben tartózkodnak, de a gyermekek között nincs kapcsolat. 2.) A szociális integráció során a többségi intézményben tanuló fogyatékkal élő gyerekeket együtt foglalkoztatják többségi kortársaikkal a tanórán kívüli időben. 3.) A funkcionális integráció az integráció legmagasabb szintje. A sajátos nevelési igényű gyerekek együtt tanulnak a többségi társaikkal. Ennek egyik fajtája a részleges integráció, amikor csak a tanítási idő egy részében, bizonyos tantárgyak foglalkozásain tanulnak együtt a tanulók. A teljes integráció valójában az együttnevelés igazi célja, melynek során a sajátos nevelési igényű tanuló akár többségi óvodában, akár az iskolában, a többi tanulóval egy közösségben tölti (CSÁNYI–KERESZTY, 2009).

A multikulturális nevelés nélküli integráció látszólag egyenlő lehetőséget biztosít minden gyerek számára azzal, hogy a többségi intézménybe felvett SNI tanulók a többi diákkal egy teremben tanulnak. Az intézmény azonban monokulturális szemléletű marad, hiszen az SNI tanulók oktatására a tanárok nem készülnek külön, nem veszik figyelembe a képességeiket, a megkülönböztetett figyelmet, egyéni bánásmódot a gyerekek nem kapják meg. Az ismert integráció fogalom mellett azonban megjelenik CSÁNYI (2013) munkájában a „formális integráció” kifejezés, amelyet olyan esetekre használ a szerző, amikor a fogyatékkal élő tanulót ugyan a jogszabályokban rögzítetteknek megfelelően integrálják, a személyre szabott segítségnyújtás azonban hiányos, vagy akár el is marad (CSÁNYI, 2013). Hasonló

megfigyelésre jutott FÖLDES (2003) is, aki azt állapítja meg, hogy az iskola befogadja tanulóinak közé az SNI gyerekeket, de működésén nem változtat, a pedagógus pedig igazi felelősséget nem vállal. Az intézmény magától a gyerektől várja a beilleszkedést.

2.2.3. Az inkluzív integrált oktatási forma

Inkluzív integráció: az együttnevelés legmagasabb szintű formája, teljes befogadást, elfogadást, s ezzel együtt az adaptív oktatást valósítja meg. Maga a szemlélet beépül a helyi tantervbe. Átgondolt, az egyéni képességekhez, igényekhez igazodó, differenciált oktatást alkalmazó, egységes tantestületi szemléletet ad (RÉTHY, 2002). Az UNESCO meghatározása szerint az inklúzió „*egy dinamikus szemlélet, mely képes a tanulók sokszínűségéből fakadó eltérő nevelési igényekre pozitívan reagálni. Továbbá egy inkluzív közösség az egyéni különbségekre, mint a tanulási folyamat mélyítését és gazdagodását elősegítő lehetőségként tekint* (INTERNET 40, p.12.)”. Az inklúzió legfontosabb célja eleinte a fogyatékkal élők befogadása és együttnevelése volt. A fejlett társadalmakban a kutatók felismerték, hogy a sérült csoport tagjainak befogadása a többségi társadalom hasznára is válik. Az inkluzív integráció (befogadás) RÉTHY (2002) szerint:

- 1) Az együttnevelés legmagasabb szintű formája, teljes befogadást, elfogadást s ezzel együtt az adaptív oktatást valósítja meg, maga a szemlélet beépülés a helyi tantervbe.
- 2) Átgondolt, az egyéni képességekhez, igényekhez igazodó, differenciált oktatást alkalmazó, egységes tantestületi szemlélet.
- 3) A problémák megoldását e többségi iskola pedagógusai vállalják.
- 4) Nem húznak erős határvonalat a fogyatékos és a többi gyermek között, hiszen mindenkinek támadhatnak nehézségei a tanulás során.
- 5) Együttműködés, közös tervezés jellemzi a gyógypedagógus és a pedagógus munkáját.
- 6) Partnerségre épít.
- 7) A gyógypedagógus elsődlegesen a pedagógusnak nyújt segítséget.
- 8) A gyermeknek nyújtott segítség az osztályon belül történik.

Az inkluzív integráció egy folyamatként értelmezhető, ami több mint húsz éve zajlik a hazai oktatási rendszerben és nagy feladatot ró a többségi intézmények vezetőire és pedagógusaira. KŐPATAKINÉ és MAYER (2009,p.58.) is rámutat: "*Az elmúlt évtizedek módszertani és szervezetfejlesztési gyakorlata kevés eredményt tud felmutatni a szakmák közti módszer- és eszközcsereét illetően, tapasztalati háttér sem áll rendelkezésre.*" Sajnálatos módon a világ

országai közül a magyar oktatási rendszer a gyengék között teljesít az inklúzió tekintetében. Hazánkban egy hátránnyal induló tanulónak nehezebben tudja az oktatási rendszer a hiányosságait korrigálni, illetve a munkaerő-piaci esélyeit javítani (CSAPÓ ET AL., 2009). A hazai állapotok ellenére az inklúziót optimistábban ítélik meg a szakemberek.

Egy, az Egyesült Államokban végzett vizsgálata bemutatja, hogy az integráció miatt nem romlottak a többségi tanulók eredményei (ARMOR, 2002). „Az inklúzió nem egy állapot, hanem egy folyamat. Az igazság beteljesülése az oktatásban” folytatja TANNENBERGEROVA (2013, p.550.). A szakirodalom alapján egy dolog kijelenthető: még további vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy biztosan kijelenthessük melyik módszer a legeredményesebb a valamilyen sérüléssel, képességzavarral rendelkező tanulók oktatásának irányában (ERDEI, 2016).

2.2.4. A szegregált oktatás költségei

A szegregált oktatás egyben speciális is, kevesebb gyerekekkel, speciális eszközökkel foglalkoznak a megfelelő tudással felvértezett pedagógusok. Ennek a folyamatnak természetesen anyagi vonzata is van. A világ valamennyi országában az állam támogatja valamilyen szinten az oktatást, a kormányzati források biztosítják az oktatási rendszer finansziális hátterét (POLÓNYI, 2002). Magyarországon az oktatásra a GDP 4,3% fordítja az állam (KSH, 2020). Az összeget az intézmények fenntartására, a pedagógusok és a pedagógiai munkát támogatók bérezésére, az intézmény által nyújtott különböző ellátási, szociális célú ráfordításokra (tanulósobai ellátás, étkeztetés, ingyenes tankönyvek, stb.) fordítják (HERMANN – VARGA, 2009). Elsősorban a mindenkori tanulói létszám határozza meg az oktatásra fordított összeget. Az általános iskolák tanulói létszámát elsősorban az iskola beiskolázási körzete határozza meg. A beiratkozott tanulók függvényében alakul ki a pedagógus létszám. Az intézményvezetőknek az intézményi tervezés során erősen meg van kötve a kezük. A fenntartó határozza meg, hány pedagógus szükséges az oktató- nevelői munka ellátására (POLÓNYI, 2002).

Munkaerő-ellátás

Fontos meghatározni az arányt, hogy egy pedagógusra hány tanuló jut. Többségi intézményekben a 2018/2019. tanévben 9,5 tanuló jutott egy tanárra (KSH, 2019). Speciális intézményeknél ez az arány a fokozottabb odafigyelés miatt más, 1 tanárra 6,1 fő jutott (KSH, 2019). Ezekben az iskolákban ráadásul több szakember (logopédus, pszichológus, mozgásterapeuta) is dolgozik, hiszen a nevelés sokkal komplexebb. A többségi és a speciális tantervű oktatás közötti egyik fő különbség tehát az egy tanárra jutó tanulók száma.

Asszisztensek/kisegítők

A speciális oktatást igénylő tanulók oktatását hatékonyan segítik az asszisztensek. Jelenlétüknek gazdasági okai is vannak, hiszen nem több, magasabban képzettebb gyógypedagógust kell alkalmazni, hanem sok esetben elegendő az asszisztens munkája is, aki amellett, hogy valós segítséget nyújt, alacsonyabb órabért is kap.

Speciális tantermek, eszközök, tankönyvek

Az elkülönített oktatásban résztvevő gyerekek számára készült speciális eszközök és tankönyvek alkalmazása indokolt. A tanulókat kisebb csoportokban, külön termekben oktatják. Ezek az infrastrukturális létesítmények és eszközök is költségesebbek. Kutatásom során az egyik interjú alany is ezt erősítette meg: *„A gyógypedagógia drága műfaj, a tanulókat bontott csoportokban, több teremben, több pedagógussal kell oktatni. Több terápia szükséges, a könyvek drágábbak. Tehát a szegregáció drága, az integráció olcsó, ez tisztán gazdasági kérdés”* (ERDEI, 2016).

A költségek

Az eredmények azt mutatják, hogy az inkluzív oktatás költségei - akár években, akár órákban mérik, alacsonyabbak, mint a hagyományos speciális oktatásé (ODOM L. ET AL, 2001). Hasonlóan látja a helyzetet SCHÜTTLER (2009) is, aki szerint központi forrásból származó pénzösszegek szükségesek ahhoz, hogy kielégítsék ezen oktatást igénylő tanulók oktatási igényeit. SCHÜTTLER szerint a speciális oktatás költségei magasabbak az általános oktatásénál. Egy konkrét vizsgálat bemutatta, hogy a valamilyen fogyatékkal élő tanulók többségi iskolákban történő oktatásának költsége általában két , - négyszer akkora, mint a többségi tanulóké. (HERMANN – VARGA, 2009). Az új oktatási igények megjelenési a többségi intézményekben új pedagógiai módszerek kifejlesztését és alkalmazását igényli. Ez a folyamat természetesen költségekkel jár, a fogyatékkal élő diákok eredményes oktatása ezért drágább (DUNCOMBE – YINGER, 1999).

Évről évre nő azoknak a gyerekeknek a száma, akikről a szakértői bizottság valamilyen részképeség zavart állapít meg, így az oktatás költségei is emelkednek (SCHÜTTLER, 2009). Egy korábbi – 2009 – ben íródott tanulmány- is arról számol be, hogy minden egyes, valamilyen sérüléssel, vagy részképeség zavarral élő tanuló oktatása körülbelül 235–293 ezer forinttal növeli meg az iskola összköltségeit (HORN, 2003). A többségi intézményekben integráltan oktatott SNI tanulók is ilyen értelemben költségnövekedést eredményeznek. Sajnálatos módon azonban az inkluzív oktatás finanszírozására sem jut elegendő forrás. HALÁSZ (2009) szerint, hiába ez lenne az oktatáspolitikai célja, a finanszírozás éppen az

ellenkező irányba mutat. Összességében megállapítható, hogy a szegregált oktatás az inkluzívnál költségesebb. A folyamatosan növekvő igények miatt azonban az inkluzív oktatás is pénzügyi befektetéseket és ezen túlmenően komoly reformokat igényel (OECD, 2016).

Külön kutatási téma lehetne a két szervezeti oktatási forma gazdasági helyzetének vizsgálata, amely jelen dolgozatnak nem volt a fő célja, miután a dolgozat szervezéstudományi oldalról kívánja vizsgálni az SNI tanulók magyarországi jelenlegi helyzetét.

2.3. Vezetői feladatok a közoktatási intézményekben

Az intézményvezető feladatai sokrétűek. Ebben a fejezetben szó lesz az intézményi légkör kialakításáról, a változáshoz való alkalmazkodásról, az alkalmazotti ellenállás leküzdéséről. Ezeknek a tevékenységeknek az optimális alkalmazása a kulcs az intézmény megfelelő működéséhez. Minden kornak van egy üzenete, amely a szervezetek működését egyfajta környezeti hatásként befolyásolja (FARKAS, 2005). Ilyen hatásként értelmezhető a mássággal élő tanulói populáció megjelenése a többségi intézményekben. Ez a változás új feladatok elé állította a többségi intézmények vezetőit és pedagógusait. A közoktatásban az utóbbi évtizedekben új kihívások jelentek meg, aminek következtében felértékelődött a jelentősége az olyan folyamatoknak, mint a szakmai fejlesztések és az innováció. Ennek hatékony működéséhez azonban olyan intézményi légkörre van szükség, amely a pedagógusok számára ösztönző, támogatja a szakmai fejlődésüket, kreatív ötleteiket (SERFŐZŐ, 2005). A légkör megteremtése elsősorban az intézményvezető feladata, és ebben a tekintetben is nagy a felelőssége nemcsak a dolgozóikért, hanem az egész intézmény működéséért. Ez a légkör óhatatlanul hat a szervezeti kultúrára, amely közvetlenül befolyásolja a pedagógusok munkahelyi attitűdjét, motiváltságát. Több szerző tapasztalta, hogy azokban az iskolákban, ahol magasabb fokú a pedagógusok elégedettsége, az ott dolgozók elkötelezettebbek és büszkébbek is az intézményükre. Ennek az állításnak sajnos a fordítottja is igaz: amennyiben nincs egyetértés a tanárok között, ott már nem lehet közös kultúráról beszélni (SERFŐZŐ, 2005). Amennyiben az intézményvezetők növelni akarják a vezetett iskola hatékonyságát és a tanári elégedettséget, abban az esetben a szervezeti légkör javítására kell törekedniük (YASSUR, 2001). Az intézmény légköre tehát meghatározza a szervezeti kultúrát. Ennek megváltoztatása azonban viszonylag időigényes folyamat.

CSAPÓ és CSÉCSEI (2011) véleménye szerint az iskolák kultúráját tanulmányozva egy egymásnak ellentmondó kijelentés tehető. Az erős kultúrák stabilak, kiszámíthatóak, de ez egyfajta merevséget is jelent. A folyamatosan változó környezeti tényezőkre való reagálás

viszont éppen azt igényelné, hogy a szervezet résztvevői képesek legyenek a változtatásra. Ez a változás viszont pontosan ellene hat a megszokott, hosszú évek alatt felépített kultúrának.

Fontos kérdés, annak meghatározása, hogy milyen legyen az eredményes iskola szervezeti értékrendszere. Ennek a kérdésnek a megválaszolása azonban nehézségekbe ütközik, hiszen az adott környezeti feltételek, vagy adott iskola strukturális jellemzői jelentősen befolyásolják, hogy melyik szervezeti működésmód bizonyul eredményesnek. Ezeknek a környezeti elemeknek, vagy az iskola pedagógusainak a cserélődése szükségszerűen módosítja az egyes intézmények működését (SERFŐZŐ, 2005). Egyik ilyen környezeti tényező a tanulók populációja, amely folyamatos változást mutat. Az évről-évre csökkenő gyereklétszám és a szabad iskolaválasztás miatt versenyhelyzet alakult ki az intézmények között. Ilyen körülmények mellett az intézmények érdeke a gyors és érzékeny reagálás a környezet változásaira, ellenkező esetben azonnal hátrányba kerülnek a környék iskoláihoz képest.

Az oktatási feladatokon kívül valódi versenyhelyzet alakult ki a fogyasztókért, akik nem mások, mint a tanulók és szüleik lettek. Az intézmények közötti versengés azonban nem merül ki ennyiben: folyik a harc az anyagi erőforrásért, a jobb munkaerőért, a szponzorokért (SZABÓ, 2000). A pályázatok által elérhető pénzek és programok jelentősége így felértékelődik. Az intézményvezetőknek fel kellett mérniük, hogy milyenek a kielégítésre vágyó szülői és társadalmi igények. Más szerző is leírta, hogy a tanulók különböző igényeit kell kielégíteni, egyrészt a helyi pedagógiai programmal, másrészt speciális tevékenységek behozatalával az intézménybe (WALLAPHA, 2013). Az iskola életének azonban összhangban kell lennie az országos és a helyi oktatáspolitikával (BALÁZS–SZABÓ, 2009). Ezért szükségessé vált az általános iskolák igazgatóinak a számára az oktatásmenedzsment elméleti és gyakorlati ismerete, hogy hatékonyabb választ tudjanak adni a folyamatosan változó gazdasági-társadalmi környezet kihívásaira (MÓRÉ–KOZÁK 2015). Az oktatási intézmények tehát piaci versenyhelyzetben vannak a tanulókért (SERFŐZŐ, 2005). Erősségük demonstrálásának egyik lehetősége, az iskola profiljának a bemutatása. Ennek formái lehetnek az iskolai honlapok, nyílt napok, szülőknek szervezett óralátogatások, vagy egyéb tanítástól független tevékenységek (pl. gálák, fesztiválok, ballagási műsorok). Az ilyen alkalmak lehetőséget nyújtanak a szülőknek, hogy megismerjék, milyen értékrendet képvisel a választandó intézmény. Amennyiben egy iskola képes eleget tenni elsősorban a szülői, másodsorban a tanulói elvárásoknak, abban az esetben a helyzete biztos abban a tekintetben, hogy a tanulót sikerül az intézménye falai között tartani az iskola elvégzéséig CSAPÓ és

CSÉCSEI (2011) szerint. Itt is érvényes az örök szabály: a legjobb reklámozó az elégedett fogyasztó. Amennyiben a szülő elégedett az oktatás színvonalával és a gyermeke is boldogan megy haza nap, mint nap, akkor nagy valószínűség szerint ezt el fogja mondani kisebb-nagyobb környezetében, ami újabb tanulókat vonz az intézménybe. Egy iskola életének működésére vonatkozó szabályokat, a tanulók nevelésének- oktatásának a menetét, a közoktatási törvény alapján a nevelőtestület határozza meg. A pedagógusok véleményt mondhatnak, javaslatot tehetnek az iskola működtetését illetően. Ennek a döntéshozó folyamatnak a neve: tantestületi értekezlet, amelyek évente több alkalommal szerepelnek az ütemtervben. Ide tartoznak még az osztályozóértekezletek és a különböző munkaközösségi értekezletek, esetmegbeszélések is, ahol a tantestület tagjai egymással egyeztetnek.

Következő lépés a beosztottak továbbképzése, felkészítése az új feladatra. A megváltozott feladatok miatt a munkatársaknak új készségekre, ismeretekre lesz szükségük (OLÁH – HUTÓCZKI, 2012; BÁCSNÉ, 2010). Ennek a folyamatnak a célja vezetői oldalról, a tudás, a képesítés megszerzetése és az ellenállás leküzdése. Minden vezető célja, hogy beosztottjaik a szervezeti céloknak megfelelő viselkedést tanúsítsanak (JUHÁSZ, 2004). A lépés a vezetők részéről nem öncélú, hiszen ki kell szolgálni az integrált diákok és a mögöttük álló szülők igényeit. Ellenkező esetben számolniuk kell azzal, hogy tanulókat veszítenek. Ahhoz, hogy egy intézmény versenyképes maradjon az oktatási piacon: 1.) növelni kell a saját autonómiáját, 2.) új gyakorlatokat, technikákat kell alkalmaznia 3.) a tanárokat folyamatosan tovább kell képezni (MANEA, 2015).

Minden szervezetben létezik az ellenállás, amelynek gyökerei a változásoktól való félelemből erednek. Az ellenállás személyi okain túl BARÁTH és CSEH (2007) több szervezeti okot is feltárt. Ezek a következők: 1. a változás elindításánál fontos, hogy a szervezet tagjai mennyire képesek azonosulni az új problémával. 2. a vezetők gyakran alul illetve túlértékelik a változás jelentőségét és nem érzékelik helyesen a beosztottak reakcióit. 3. a vezetők úgy érzékelik, hogy a beosztottak jelentik az akadályt az új program megvalósulásában, míg a beosztottak külső, objektív okokra hivatkoznak.

2.4. A közoktatási intézmények szervezeti kultúrája

A fejezet az intézmények szervezeti kultúrájának a változatosságait mutatja be, amely meghatározhatja az intézményt az SNI tanulók szempontjából. Az utóbbi évtizedekben Magyarországon a közoktatásban új változások jelentek meg. Ez a kialakult helyzet (MOOS, 2005) szerint egyfajta piaci logika megjelenése a nem piaci területeken. Az iskolák között versenyhelyzet alakult ki, ahol a szakszerű intézményvezetés szervezeti előnyt jelentett az

intézmény számára (CHRAPPÁN, 2011). Szükségessé vált a szervezeti kultúra megváltoztatása. „A szervezeti kultúra értékek, attitűdök, szokások, hiedelmek, vélekedések összetett (akár belső ellentmondásokat is tartalmazó) rendszere, amely a megfigyelő számára különböző (felszíni, látható és rejtett, közvetett) szinteken tapasztalható meg” (KOVÁCS, 2002). GOLNHOFER (2001) szerint a kultúra kifejezést a szervezeteket összetartó értékekre, gondolkodásmódokra, elvárásokra, attitűdökre, normákra, viselkedésmintákra használják.

Az iskola speciális szervezet, bár ebben az esetben a kultúra mindenre kiterjedő jellege miatt nehéz a lényegét meghatározni (SERFŐZŐ–SOMOGYI, 2004). Minden iskola teljesen egyedi kultúra-profillal rendelkezik, hiszen más a történetük, hagyományaik, értékrendszerük. A hatékonyan működő szervezetek jellemzőit vizsgálva alakította ki a „versengő értékek”modelljét (QUINN–CAMERON, 1988). A közoktatást tanulmányozva nem jelenthető ki, hogy csak egyféle kultúra-modell figyelhető meg hazánkban. A mai általános iskolák ezek alapján leginkább: 1.) szabályorientált kultúra (Hierarchia), ahol az alkalmazottaknak jól meghatározott szerepeik, feladataik vannak, és elvárják tőlük a szabályok követését, illetve a formális pozíciók tiszteletét (intézményvezető, munkaközösség vezető). Ez a kultúrátípus leginkább a „tradicionalis magyar iskolák”-ra jellemző. A leírás tökéletesen illik az önkormányzati iskolákra, ahol nagy jelentősége van a fegyelemnek és a hagyományok tiszteletének. 2.) A célorientált, teljesítményközpontú kultúra (Cég): Az ilyen típusba tartozó iskolák célja az eredményesség. Ez a középiskolai beiskolázási mutatóikban és a kerületi, országos versenyeken elért tanulói helyezések számában mérhető. Az ilyen intézményekben óriási a nyomás mind a diákokon, mind a velük foglalkozó pedagógusokon. A köznyelv „versenyistálló”-nak titulálja ezeket az oktatási intézményeket. 3.) Csapat, személyorientált kultúra (Team) Ebben a kultúrában az összetartozásnak és az elkötelezettségnek van nagy szerepe. Az itt dolgozó kollégák általában támogatják egymást. A tantestület jóval kevesebb főből áll, emiatt fizikailag is közelebb állnak egymáshoz az emberek, így az interakciók is gyakoribbak. Kisvárosi, falusi, önkormányzati iskolákra jellemző ez a kultúra.

Az iskolák szervezeti kultúráját vizsgálva állapította meg OLLÉ (2006), hogy ha több tanárt, és még több tanulót egy épületbe gyűjtünk, attól az még nem lesz működőképes intézmény és szervezet. Az összes iskola egymástól eltérő, azonban sajátos kultúrájuk ellenére rendelkeznek pár közös tulajdonsággal, amint azt OLLÉ (2006) meg is állapítja vizsgálatában. Ezek szerint:

- 1) Az oktatás-nevelés célja a tanulók értelmi, érzelmi és testi fejlődésének elősegítése, mely folyamatnak a szervezése azonban iskolánként eltérő.

- 2) A tanárok és tanulók között munka- és felelősség-megosztás van, ami biztosítja a célok elérését. A feladatokat a szervezet résztvevői egymás között osztják szét, hiszen a tanítás- tanulás egyes folyamatai mind térben, mind időben elkülönülnek egymástól. Az igazgató a munkaközösség vezetőikkel karöltve megtervezi az éves munkát, és megbeszéli az egyes részfeladatokat. Beosztják a tanárok óráit, termeket, megszervezik az ügyeleti és helyettesítési rendet. Ilyenkor kerül sor az éves ütemterv tervezésére, majd a tantestülettel való elfogadtatására. A tanulókra is több feladat hárul, mint pusztán a tanulás, házi feladat készítés, írás és szóbeli feleletek teljesítése. Bizonyos rendszer szerint felosztják egymás között a mindennapi tevékenységeket, például a hetesi teendők ellátását vagy a növények locsolását, a tábla törlését. Az iskola által megfogalmazott és írásban is rögzített célok eléréshez számtalan feladatot kell elvégezni, amire egy ember önmagában nem képes. A különböző szervezeti szintekről kijelölt munkatársak munkacsoportokban valósítják meg a feladatokat (VÁNTUS, 2010).
- 3) A feladatok végrehajtása érdekében különböző szerepek alakulnak ki. Ezeknek a célját, időtartamát, esetlegesen finanszírozását alaposan meg kell tervezni. Ennek a folyamatnak elengedhetetlen része az előzetes írásbeli rögzítés (ütem és munkatervek, tanmenetek), amely útmutatóként szolgál a feladatot végző számára. Az iskolai tagjai közül sokan egyszerre több szerepet is felvállalnak, például amellett, hogy valaki szaktanár, lehet munkaközösség vezető, osztályfőnök, esetleg a közalkalmazotti tanács elnöke. Mindez természetesen többletmunkában jelenik meg.
- 4) Egy iskolában szigorúan meghatározott hierarchikus viszonyok uralkodnak. Igazgató, munkaközösség vezetők, szaktanárok, tanítók és tanulók alkotják a rendszert. A feladat végrehajtás-ellenőrzés rendszere előre meghatározott. Minden tanuló tisztában van azzal, hogy mikor esedékesek az írásbeli számonkérések, esetenként az osztályozó-, vagy pótvizsgák. A tanárok is tudják, mikor érkeznek az óráikra szakmai felügyelet a munkaközösség vezetőtől, évenként néhányszor az intézmény vezetőjétől. Az iskolai szervezet minden tagja ismeri a rá vonatkozó szabályokat.

Az egyes intézményekben a szervezeti kultúra nem lehet egységes, hiszen a szervezet tagjai (pedagógusok, tanulók, stb.) különböző értékekkel, attitűdökkel, normákkal, érkeznek az iskolába. Ott viszont a már adott kultúra hat rájuk és a rájuk bízott feladatok ellátása során egymástól eltérő tapasztalatokat szereznek, amelyek így eltérően alakítják értékeiket, normáikat, viselkedésüket. A különbözőségek ellenére azonban mégis ki kell alakítani egy – az iskolára jellemző –, egyedi kultúra-profil, ami lehetővé teszi a többi intézménnyel

szembeni megkülönböztetethez. Így a gyermekekért folytatott kiélezett küzdelemben képes lesz az intézmény több potenciális tanulót magához vonzani. Az iskolák szervezeti kultúráját BEARE és szerzőtársai szerint (1998) a következők jellemzik:

- 1) láthatatlan alapok: Az intézmény alapfilozófiája.
- 2) verbális megnyilvánulások: Mi az iskola célkitűzése? Mit tartalmaz a pedagógiai program? Kik oktatnak kiket?
- 3) viselkedésbeli megnyilvánulások: Házi rend, szabályok, jutalmazások, büntetések
- 4) vizuális/materiális megnyilvánulások: jelképszerűség: az iskola létesítményei, formaruha, emblémák. Ez a négy felsorolt elem sokféleképpen fonódhat össze és különböző intenzitással változhat. Ez teszi megkülönböztethetővé az iskolákat.

Az intézmények szolgáltatásainak bővítése

Az oktatási intézményekben a fogyasztókat a korábban említett két csoport (tanulók, szülők) jelenti. Az oktatási intézmények pedagógusainak újabb és újabb feladatokat kell ellátniuk a folyamatosan jelentkező igények miatt. Az általános iskolák ezeket a szolgáltatás bővítéseket alapvetően három csoportba foglalhatóan valósították meg.

Az első csoport a felső-közép réteg gyermekeit kívánta intézménye falai között látni, és a szülői igényekre reagálva a tehetséggondozásra fókuszált (különböző tagozatok, nyelvoktatás, informatika), amely segítségével a tanulók többlettudáshoz jutottak. Egy korábbi tanulmány szerint az intézmények úgy tudják elkerülni a nemkívánatos tanulókat, hogy emeltszintű oktatást indítanak be, ahová a gyengébb képességű, illetve a rosszabb szociális státuszú tanulókat nem veszik fel. Az iskolavezetés a tanárokkal együttműködve dolgozza ki a pedagógiai programját. Ilyen értelemben lehetősége van különböző tagozatok (nyelvi, testnevelési) beindítására. Ide általában a magasabb társadalmi státuszú szülők hozzák gyermekeiket, akik igyekeznek mindent megadni nekik. Az ilyen intézményekben nehezebben kerülnek be a sajátos nevelési igényű tanulók, ilyen értelemben a különböző tagozatok a szegregáció melegágyai. Az ilyen „elit” osztályokba járó gyerekek, szülők, sőt a tanárok is kevésbé tolerálják az együttnevelést, mint más osztályokban (CHERGUT, 2010). Ehhez hasonló szülői magatartást már máshol is feltártak (HAVAS, 2008). Mindez természetesen ellene hat az integrációs folyamatoknak, bár nem törvénytelen.

A második csoportba az alsó társadalmi réteg gyermekei járnak (munkanélküliek, cigány családok). Ezekben az iskolákban elsősorban a felzárkóztatásra koncentrálnak (fejlesztés, speciális osztályok).

A harmadik csoport egyfajta hibridként jelenik meg, ahol mindkét előzőleg említett csoport igényeit igyekeznek kielégíteni. Ezek a szolgáltatási stratégiák azonban visszahatnak az adott intézmény tanulói összetételére. Így annak ellenére, hogy a tanulók egyforma, ingyenes alapképzést kapnak, mégis különböző oktatásban részesülnek, és a velük foglalkozó pedagógusok is másféle munkát végeznek (LISKÓ, 2004).

2.5. Intézményi alkalmazkodás

Ebben a fejezetben az intézmények megváltozott működéséről lesz szó. Az alkalmazkodás egyik feltétele a tanulás, melyet az SNI tanulókkal foglalkozó pedagógusoknak folyamatosan kell végezni. A mai oktatási rendszerben más terület – a gyógypedagógia – szakembereit is igénybe kell venni az integrált oktatás sikeréhez. A többségi intézmények vezetőinek kell megszervezniük a többségi és a gyógypedagógus munkatársak számára a fejlesztő célú oktatás körülményeit. A kutatás során a többségi pedagógusok mellett gyógypedagógusokat is megszólaltattam abból a célból, hogy feltárjam az együttműködésük eredményét.

Magyarországon a 90-es évek előtt a központi irányítás alatt az általános iskolák működése viszonylag egysíkú volt. Az intézmények között alig látható különbségek voltak, melyek azonban a rendszerváltozás után törvényszerűen eltűntek. A szabad iskolaválasztás az intézmények közötti verseny kialakulását eredményezte, melyet tetézett a diákság létszámának radikális csökkenése is. A hazai szervezetpszichológia-kutatók vizsgálata rámutatott, hogy a közoktatás intézményeinél is fontos a szervezeti sajátosságok áttekintése (BALÁZS, 2014). Az intézmények fejlesztése elkerülhetetlen lett.

A munkahelyfejlesztés programjának sikeressége azon múlik, mennyire sikerül a munkavállalóknak alkalmazkodnia a szervezethez, mennyire tudnak azonosulni a korábban megfogalmazott célokkal (SZILÁGYI, 2014). Ezt a megállapítást erősíti meg MÓRÉ is (2010), aki szerint a munkavállaló a szocializációja során folyamatosan igyekszik megfelelni a vele szemben támasztott elvárásoknak. Az SNI tanulók inkluzív oktatásához a többségi pedagógusoknak is alkalmazkodnia kell. Az alkalmazkodáshoz tanulásra van szükség, melynek célja a tudás elérése. Annak megszerzése élethosszon keresztül tartó tevékenység kell, hogy legyen (MÓRÉ–SZILÁGYI, 2014). A többségi pedagógusoknak a tanulásra, részben a szervezet céljaival való azonosulás, részben viszont a munkahely megtartása miatt van szükségük. Ezt támasztja alá VÁMOSI (2011) is, aki szerint a munkavállalók tanulási hajlandóságát a munkahelyi státusz megtartása vezérli. Hasonlóan értékeli a helyzetet (MIHÁLY, 2003) is, aki szerint a felnőtt munkavállalók tanulásra készítése között az egyik ok a munkahelyi nyomás. A többségi pedagógusoktól a vezetők elvárják az elkötelezettséget

az új feladat iránt. Vizsgálatában BÁCSNÉ (2010) azt állapította meg, hogy a vezetők véleménye szerint a motiválás, a képzés nagy jelentőséggel bír a változások menedzselésében. Ezzel párhuzamosan a képzések pozitív haszna az alkalmazottak meggyőzésében is fontos. Egy másik ok: a formális tanulás során elsajátított tudás mind az egyénnek, mind a szervezetnek kézzelfogható hasznot eredményez (POLÓNYI, 2004). A haszon ebben az esetben az oktatáspolitikai által előírt inkluzív oktatás elérése. Amennyiben az egyén elkötelezett, abban az esetben képes azonosulni az általa végzett tevékenységgel, és azt teljes odaadással végezni (SORENSEN–SORENSEN, 1974). Ez az állítás azonban nem teljesen igaz a többségi pedagógusok attitűdjére az SNI tanulókkal kapcsolatban. A többségi iskolában tanító tanárok nem kedvelik az SNI tanulókat, mert felkészületlennek érzik magukat az oktatásukhoz (LEITE 2012). Ezért fontos lenne a folyamatos továbbképzésük, illetve az SNI tanulóhoz speciálisan értő szakemberek bevonása az intézmény életébe (ERDEI, 2014). A kialakult helyzetet bonyolítja az anyagi ellentételezés hiánya is. A többségi pedagógusok többletmunkát végeznek, amely a fizetésükben nem jelentkezik. Nem megfelelő az SNI tanulókkal foglalkozó pedagógusok fizetése, nincs elismerve munkájuk, és kevés a lehetőség az előrelépésre, állapítják meg munkájukban RUXANDRA és munkatársai (2012). Az anyagi elismerés és az előrelépés lehetősége motiváltabbá teszi a munkavállalót (WELCH – ELLEN, 2003). Sajnos ez utóbbi állapotot az intézmény vezetői legjobb szándékuk ellenére sem tudják megváltoztatni, hiszen a többségi pedagógusok bérét nem ők fizetik.

Az iskola kitűzött céljainak megvalósításán nem csak pedagógusok dolgoznak. Amikor az emberek az iskolára, mint intézményre gondolnak, óhatatlanul csak a diákok és a pedagógusok jutnak eszükbe, annak ellenére, hogy az intézmény működtetéséhez szükség van, magát az infrastruktúrát fenntartó technikai személyzetre, illetve a speciális végzettségű – a gyerekekkel foglalkozó – szakemberekre is. A neveléstudomány előrehaladtával érlelődött meg a gondolat, hogy nem elegendő a tanulók számára pusztán a tudás átadása, mert felmerülhetnek egyéb, szociális, pszichés, egészségügyi problémák, amelyeket csak szakemberek tudnak megoldani. Ezért minden intézményben alkalmanként, vagy rendszeresen jelen vannak: iskolapszichológusok, fejlesztőpedagógusok, gyógypedagógusok, védőnők. Jelenlétük a szervezeti célokat szolgálja és csak a pedagógusokkal kooperálva tudnak hatékonyan dolgozni. Az esetek jelentős részében ezek a speciális végzettségű szakemberek nem is tagjai az iskolai szervezetnek. Munkájukat a közoktatási törvény szabályozza, bár számos munkakört az iskola vezetősége határoz meg, annak függvényében, hogy a pedagógiai programban rögzített célokat szolgálja, vagy sem, ilyenek például az alapozó terápiai szakemberek (OLLÉ, 2006).

A hazai oktatásban a többségi iskolák felé újabb változást eredményezett a 2013/15. számú EMMI rendelet, amely a pedagógiai szakszolgálati intézmények működését szabályozza (INTERNET 16). Ennek alapján, és az EGYMI (Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény) segítségével, az SNI tanulókat az általános iskolákban utazó gyógypedagógusok fejlesztik. A speciális intézmények szolgáltatásai ezért részben átalakultak, részben úgy módosultak, hogy Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményként (EGYMI) új szolgáltatásokat tudjanak nyújtani a többségi intézmények felé, így támogatva az integrált oktatást.

A korábban Gyógypedagógiai intézmények tehát kettős feladatot látnak el: a súlyosabban sérült, integrálhatatlan gyerekeket továbbra is ellátják, (saját intézményeikben) illetve az utazó gyógypedagógusok a többségi iskolákba járnak ki az integrált SNI tanulók fejlesztését ellátni. A speciális és többségi iskolák között így egy jellegzetes, egymásnak ellentmondó kettősség figyelhető meg: a kooperáció és a konkurencia folyamata. A cél közös: a gyerekek sikeres fejlesztése, oktatása intézménytől függetlenül (PAPP–MILE, 2012). A gyógypedagógusok a tanítókkal, szaktanárokkal előzetesen órarendet egyeztetve valósítják meg az SNI tanulók fejlesztését olyan módon, hogy bizonyos órákról rendszeresen elviszik a gyerekeket. A kapcsolat és az információáramlás megfelelő közöttük, annak ellenére, hogy a pedagógusok nem mindig örülnek a gyermek távollétének. A fejlesztés mind a pedagógusoktól, mint a gyógypedagógusoktól alkalmazkodást kíván.

2.5.1. Pályázatok sajátos nevelési igényű tanulók oktatására

Az oktatási intézmények egyik lehetősége, a folyamatosan változó gazdasági-társadalmi környezet hatásainak kompenzálására, a különböző pályázatokon való részvétel. A pályázati források megszerzéséhez elengedhetetlen a projektmenedzsment alkalmazása (CHRAPPÁN, 2011). A pályázatok célja, teljesítési időszaka különböző. A pályázati célok között szerepelhet az infrastruktúra és eszközfejlesztés, a minőségi oktatás megteremtéséhez szükséges feltételek biztosítása, az inkluzív nevelést elősegítő folyamatok szervezése, a pedagógiai módszerek, tanulásszervezési eljárások korszerűsítése, az integrált oktatást segítő speciális IKT eszközök biztosítása. A közoktatási törvény előírta, így az intézményvezetőknek teljesíteni kellett a törvényben foglaltakat, és meg kellett szervezni a fent említett tanulói csoport oktatásának a szervezését. A feladat több részből állt: részint a fizikai háttér (fejlesztő termek, kiegészítő eszközök) kellett kialakítani és megszerezni. Ehhez a folyamathoz azonban nem elég a változás ténye, ehhez szükséges a projektmenedzsment, amely főleg a technikai kivitelezésre koncentrált (GULYÁS–KECZER, 2012).

Az Európai Unió közös gazdasági stratégiát valósít meg „Európa 2020 stratégia” néven (INTERNET 32). Az együttműködés korábbi neve a „Lisszaboni Stratégia” amely a 2001–2010 között futott, és az oktatás területére is kiterjedt (KOVÁCS, 2004). Magyarországon ez „Széchenyi 2020 program” néven szerepel és 12 000 milliárd forint fejlesztési forrás használható fel az Európai Unió és a hazai költségvetés támogatásával 2020-ig (INTERNET 33). A költségek egy részét az EU finanszírozza, míg a fennmaradó részt a Magyar Állam teremti elő. A pályázati lehetőségek a Magyarország Kormánya címen az Európai strukturális és beruházási alapok honlapon követhetők. Az internetes oldalon a szűrési feltételeket beállítva a „sajátos nevelési igény” kulcsszavakra 2004 és 2018 évek között összesen 8 találat jelenik meg. A fellelt pályázatokon nevelési-oktatási intézmények vehetnek részt, az elnyert összeg nem visszatérítendő (2. táblázat). Hasonló jellegű pályázatok nem minden évben kerültek kiírásra.

2. táblázat: Pályázati lehetőségek SNI tanulók oktatásával kapcsolatosan 2004–2013 között

év	pályázatok száma	átlag (millió Ft)	minimum (millió Ft)	maximum (millió Ft)
2004	1	40	40	40
2005	1	35	35	35
2008	6	416,8	11	1200
2009	1	300	300	300
2010	3	120	30	300
2011	4	35	30	40
2012	6	577,5	30	2300
2013	2	145	145	145
összes:	8	208,6	77,6	545

Forrás: EURÓPAI STRUKTURÁLIS ÉS BERUHÁZÁSI ALAPOK (2004–2018)

2.5.2. Pedagógus továbbképzések

A családi háttér mellett a tanárok képzettsége határozza meg leginkább a tanulók eredményességét. Emiatt kulcsfontosságú a megfelelő szakemberek pályára vonzása és pályán tartása, amelynek egyik fontos eszköze a folyamatos továbbképzési lehetőségek biztosítása. A dolgozatomban vizsgálom a vezetők hozzáállását olyan továbbképzésekkel

kapcsolatban, amelyek SNI tanulók fejlesztését segítik elő, illetve a pedagógusok továbbtanulási hajlandóságát.

Az általános iskolai pedagógusok feladatai folyamatosan változnak. A társadalmi-gazdasági környezetben is folyamatos változások figyelhetők meg, ezért új ismeretekre van szükségük a pedagógusoknak. Elengedhetlenné válnak a pedagógus-továbbképzések. Hazánkban a pedagógus-továbbképzés folyamatát 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, valamint a 277/1997. (XII. 22.) kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről rögzíti. A 4.§ (2) alapján: a pedagógusoknak hétévenként kötelezően kell továbbképzéseken részt venniük szabadon választott témában akkreditált továbbképzési formában, az első pedagógus diploma megszerzését követő 7. év szeptember 1. napjától az 55. év betöltésének augusztus 31. napjáig (INTERNET 19). A pedagógusok a továbbképzési kötelezettségeik teljesítéséhez az alábbi lehetőségek közül választhatnak.:

- 1) Pedagógus szakvizsga megszerzése,
- 2) Újabb felsőfokú diploma megszerzése,
- 3) Másik szak felvétele, mesterdiploma,
- 4) OKJ-s szakmai képzettség megszerzése,
- 5) Egy vagy több továbbképzés keretében legalább százhusz tanórai foglalkozáson való részvétel.

2013. szeptember 1-jén lépett hatályba a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 64. § értelmében a pedagógus-előmeneteli rendszer (INTERNET 30). A minősítési rendszerének fokozatairól az Nkt. 64. (4) pontja, a különböző fokozatokba lépés feltételeiről és követelményeiről rendelkezik a 326/2013. (VIII. 30) kormányrendelet (INTERNET 20). Az életpályamodellhez kapcsolódik a pedagógus minősítési-ellenőrzési rendszer. A sikeres teljesítéshez a pedagógusoknak új tudásra, képességekre és attitűdre van szükségük.

A főiskolai, illetve egyetemi évek alatt megszerzett tudás sokszor nem elegendő. Az 1993 előtt diplomát szerzett többségi pedagógusok ráadásul semmiféle képzésben nem részesültek a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatosan, így a módszertani hiányosságait csak továbbképzésekkel tudják pótolni. Pontosán ezt írta le egy korábbi kutatás szerzője is: *„Hazánkban az együttnevelés elterjedését ma is nehezíti, hogy a befogadó intézmények pedagógusai szervezeten nem kapnak erre irányuló felkészítést, nincsenek birtokában a személyközpontú nevelés megvalósításához szükséges kompetenciáknak. A magyar oktatási gyakorlatot jellemző egységes, a tanulók eltérő háttérét figyelmen kívül hagyó tanulásszervezési módok alkalmazása, a merev értékelési rendszer, a tantervi célok*

teljesíthetőségétől való félelem, a merev szervezeti keretek, a szolgáltatói, tanácsadói, mentori hálózat hiánya egyaránt hátráltatja a sajátos nevelési igényű tanulókat a beilleszkedésben. A kedvező oktatási feltételek hiányában a befogadó iskola nem tud lényeges hatást gyakorolni a tanulók esélykülönbségeire” (KŐPATAKINÉ, 2004, p.5.). Hasonló következtetésre jutott (CEGLÉDI, 2011) is, aki szerint a pedagógusok képzése nem fejeződik be a diploma megszerzésével. Az oktatás tartalma, módszertana, a pedagógusok feladatai nagymértékben változtak. A folyamatosan változó társadalmi-gazdasági környezet új ismeretek és készségek elsajátítására kell, hogy ösztönözze a pedagógusokat. Ezért feltétlenül szükség van a folyamatos és következetes szakmai továbbképzésekre (SÁGI, 2011). A továbbképzések célja a pedagógusok szakmai repertoárjának a bővítése. Ez az állítás a sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó többségi pedagógusokra is igaz. Az ismeretanyag bővülése az integráltan oktatott tanulókkal kapcsolatos előítéleteket is csökkentti, és egyfajta mankót nyújt a pedagógusnak a mindennapi munkához (AVRAMIDIS ET AL., 2000; AVRAMIDIS–NORWICH, 2002). A megállapítás különösen érvényes akkor, ha a többségi pedagógusoknak már van előzetes tapasztalatuk a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókkal, illetve vettek részt olyan képzésen, amelynek célja a célcsoport speciális oktatása (KURNIAWATI ET AL., 2012).

Az OECD iskolai eredményességet vizsgáló elemzés során a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy az iskolarendszer eredményes működéséhez elengedhetetlenek a felkészült pedagógusok, akik jelentős mértékben járulnak hozzá a tanulók teljesítményéhez (INTERNET 35; MERONI ET AL., 2015). Az iskolarendszer eredményes működése mind az egyén, mind a társadalom szempontjából nagy jelentőségű (INTERNET 36, 37). Egy másik megállapítás szerint, a legtöbb, amit az iskola tehet, hogy a legjobb tanárokkal látja el tanítványait (HANUSHEK, 2011).

Később a felsőoktatásba bekerült a HEFOP 2.2.1. „Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben” című, 2.1. központi program egyik projektje a „Pedagógusképzési programok kifejlesztése és bevezetésének támogatása a felsőoktatási intézményekben” címmel. A projekt megjelenésével egy időben átalakult a felsőoktatásban a pedagógusképzés, számtalan új oktatási program, elem, jelent meg azzal a céllal, hogy a hátrányos helyzetben lévő tanulókat segítse (ESTEFÁNNÉ ET AL., 2010).

A pedagógusoknak a képzési hiányosságaik pótlására több lehetőségük is van. Számtalan lehetőség közül lehet választaniuk az oktatás tartalma és finanszírozása alapján.

Nem akkreditált pedagógus-továbbképzések: A 277/1997. Kormányrendelet értelmében a pedagógusok 7 évenként kötelező 120 órás továbbképzésének 25 %-a legalább 5 órás, nem akkreditált képzések keretében is teljesíthető.

Akkreditált pedagógus továbbképzések: 2015-ben fejeződött be a Pedagógusképzés támogatása (TÁMOP 3.1.5/12) projekt, melynek célja a pedagógus-továbbképzési rendszer újragondolása. A „Társadalmi Megújulás Operatív Program” gondolata csatlakozott az új pedagógus életpályamodellhez. A támogatás formája minden esetben vissza nem térítendő, 100%-ban államilag finanszírozott (INTERNET 38). Az interneten elérhető pedagógus-továbbképzések jegyzékét keresve az alább felsoroltak jelentek meg. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapján az ingyenesen elérhető 51 továbbképzés közül egy sem nyújtott képzést az SNI tanulókkal kapcsolatosan (INTERNET 39). Az Oktatási Hivatal honlapján ingyenesen elérhető 100 továbbképzés közül összesen kettő nyújtotta az új tudáskonstruálás lehetőségét az SNI tanulókkal kapcsolatosan (INTERNET 41).

Ingyenes pedagógus-továbbképzések: Az “akkreditált pedagógus-továbbképzések” kulcsszavakra rákeresve 10 oldalon 49 találat érhető el. Ezek között összesen 4 cég található, akik ingyenes oktatást kínálnak.

Tandíjköteles pedagógus-továbbképzések: A “pedagógus-továbbképzések sajátos nevelési igényű tanulók” kulcsszavakra 10 oldalon 12 találat jelent meg. Ingyenes képzés nem szerepelt a találatok között. Az eredmények közül az Oktatási Hivatal honlapját vettem alapul. Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszer/(Pedagógus-továbbképzések akkreditációs rendszerben) (OKTATÁSI HIVATAL, 2018) internetes oldalon. Kiválasztva bármelyik képzést, az oldalon az alábbi információk jelennek meg: a továbbképzés megnevezése, az alapítási engedély érvényességének dátuma, foglalkozási órák száma, a továbbképzés szervezésének formája, a program tartalmának rövid ismertetése, az előírt tartalmi követelmények, az ismeretek számonkérésének módja, a jelentkezés feltételei, javasolt munkakörök, a szakvizsgába történő beszámítás lehetősége, a továbbképzés időbeni megszervezése, és a jelentkezés módja, részvételi díj összege (minimum és maximum), részvételi díjon felüli egyéb költségek, a továbbképzés helyszíne, minőségbiztosítási összefoglaló. A gyógypedagógusok számára elérhető képzéseknél 56 szolgáltató ajánlott 76 képzést. Az internetes oldal irányítását és felügyeletét az Emberi Erőforrások Minisztériuma látja el. A továbbképzéseket “A Pedagógiai oktatási központok (POK-ok) az Oktatási Hivatal jogszabályban meghatározott pedagógiai-szakmai szolgáltatásokkal kapcsolatos helyi feladatait (szaktanácsadók bevonásával) látják el.” – olvasható az Oktatási Hivatal honlapján (INTERNET 43). 15 ilyen központ található, amely az ország teljes területét lefedi.

30 órás tanfolyamok: 38 felnőtt oktatási cég szervez tanfolyamot, 56 db képzés, (minimum: 30.000 Ft, maximum: 250.000Ft). Az árak között nagy szórás van, melynek okára az elérhető adatok alapján nem adható válasz.

50 órás tanfolyamok: 2 cég szervez tanfolyamot, 2 db képzés, (minimum: 65.000 Ft, maximum: 160.000Ft);

60 órás tanfolyamok: 10 cég szervez tanfolyamot, 11 db képzés, (minimum: 50.000 Ft, maximum: 105.000Ft);

100 órás tanfolyamok: 1 db képzés: 120.000 Ft

120 órás tanfolyamok: 5 cég szervez tanfolyamot, 6 db képzés, (minimum: 100.000 Ft, maximum: 215.000Ft);

Többségi pedagógusok számára elérhető képzések ugyanezen az oldalon kevesebb számban találhatóak.

Nem választható a tanfolyamok hossza, mert csak 30 órás tanfolyamokat szerveznek. 16 cég szervez tanfolyamot, 20 db képzés, (minimum: 40.000 Ft, maximum: 125.000 Ft).

A továbbképzések finanszírozása

A 2000-es évek elején a pedagógus-továbbképzések kettős finanszírozási rendszere jött létre. A normatív támogatásból fizetett továbbképzések az intézmény és az egyén céljait vették figyelembe. A tandíjak finanszírozása az adott év költségvetési terveivel álltak összhangban, ezért megvalósulásuk sok esetben bizonytalan volt. A pályázati finanszírozású továbbképzések az oktatás stratégiai céljainak megvalósulását célozták (SÁGI–ERCSEI, 2012). Ez a fajta támogatási rendszer azonban megváltozott, hiszen 2010. január 15-én hatályba lépett a 3/2010. (I.14.) számú Kormányrendelet, amely a korábbi pedagógus-továbbképzési és pedagógus szakvizsgáról szóló 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendeletet módosította (INTERNET 42). Ez a változtatás nehéz helyzetbe hozta az intézményvezetőket a továbbképzések megvalósításánál (SÁGI, 2011). Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2014-ben 474 intézmény 6006 általános- és középiskolai pedagógusa, valamint 470 iskolaigazgató bevonásával egy kutatást kezdeményezett, amelynek célja annak megállapítása volt, hogy a megkérdezett pedagógusok milyen területeken tartják a szakmai fejlődést szükségesnek, és azt milyen módon lehetne leginkább segíteni. A válaszokból kiderül, hogy a továbbképzési igények rangsorát vezeti a különleges bánásmódot igénylő (sajátos nevelési igényű) tanulók oktatása (NIKITSCHER, 2016). Hasonló következtetésre jutott egy másik szerzőpáros is. 2014-ben végzett kutatásuk során 172 pedagógus és

intézményvezető véleményét figyelembe véve arra a megállapításra jutottak, hogy a továbbképzések közül legfontosabbak lennének a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásáról, és a fegyelmezési problémák kezeléséről szóló képzések. A válaszadók az SNI tanulók oktatásának színvonalát jóval alacsonyabbnak ítélték meg, mint az intézményvezetők. Válaszaikban megjelenik a szakmai és az anyagi támogatás igényének megjelölése is, amelyet elsősorban a fenntartótól várnak (MÁTRAI-TÓTH, 2015). Alátámasztja ezt az állítást SZILÁGYI (2014) vizsgálatának eredménye, aki szerint a szervezetfejlesztési programok során a dolgozói attitűdöt az alábbi módszerekkel lehet a kívánatos irányba terelni: 1, kommunikáció fejlesztése, 2, a teljesítményértékelési rendszer át/kidolgozása, 3, ösztönzési rendszer át/kidolgozása. Amennyiben a pedagógusnak önerőből kell állnia a képzés költségét, abban az esetben nem motivált, hiszen elmarad az ösztönzés. Saját vizsgálataim is azt mutatják, hogy az SNI tanulók fejlesztésére szánt pénz nem elegendő a sikeres integrált oktatáshoz (ERDEI, 2015).

Mindig lesznek minden társadalomban fizikai és szellemi sérült emberek. Erre fel kell készülni és biztosítani kell, hogy a lehetőségeik függvényében teljes életet éljenek. Ezt fogalmazza meg LÁNYINÉ is (1992, p.115.). *„Illúzióknak és utópiáknak tekintik azt az eugenikai elképzelést, hogy valaha lesz olyan társadalom, amelyben nem lesznek betegek, fogyatékosok, sérültek, deviánsok és ennek elérését nem is tartják célknak. A társadalomhoz hozzátartoznak a „gyengék” is, és éppen ez a hozzátartozás kell, hogy a társadalomban felébressze a humanista értékeket. A „gyengék” jelenléte tehát a többi ember szempontjából jelent értéket és feladatot.”*

2.6. A szociális funkció az SNI és többségi tanulók között

Az iskola egy szervezet annak tagjaival együtt. Működésének egyik alapfeltétele, hogy a tagok között jó munkakapcsolat legyen. A fejezet az SNI tanulók szociális helyzetét mutatja be a többségi iskolákban abból a célból, hogy a szakirodalomban feltárt helyzetet összevegyem a saját kutatásommal. A törvények, rendeletek lehetőséget biztosítanak a pedagógiai tevékenység sérülésspecifikus adaptálására, így a környezeti akadályok felszámolása megvalósítható (INTERNET 10). Ezt a Köznevelési Törvény 1993/LXXIX. illetve annak 11/1994 MKM végrehajtási rendelete szabályozza. Az integrációs törekvések legfőbb célja, a valamilyen mássággal rendelkező ember életének könnyítése, úgy, hogy a társadalom tagjának érezze magát. A törvényi keretek között az integrált tanulók szociális státusza előnyösen változtatható, több interakciós lehetőségük van többségi társaikkal, aminek eredményeképpen zökkenőmentesen illeszkednek be a társadalomba, és válnak annak hasznos tagjaivá. Az oktatáspolitikai az emberi jogokat szem előtt tartva, a legtöbb

országban az inkluzív oktatás irányába mozdul el, de a döntéshozóknak figyelembe kellene venniük ennek hatását a célzott tanulói populációra (RUJIS–PEETSMA, 2009). Az SNI tanulók az összes iskolai tevékenységben (tanulás, osztályprogramok, iskolai rendezvények) együtt vesznek részt a többségi diákokkal. Ellenkező esetben nincsen esélyük a találkozásra, a szociális kompetenciáik fejlesztésére, végső soron a társadalmi beilleszkedés megalapozására (BOROOAH–KNOX, 2015). A többségi diákok elfogadják integrált társaik eltérő szellemi- fizikai képességeit, és elkövetnek mindent azért, hogy egy osztályközösséget alakítsanak ki, ahol nem tapasztalható semmiféle kirekesztés – olvasható ki a törvényekből. Az elképzelések ellenére számos kutatás (MAMAS, 2013; BLESS, 1995; SKAR, 2003; SZEKERES, 2012; TETLER, 2006) számol be az ellenkezőjéről, nevezetesen, hogy ezek a gyerekek a saját osztályukban marginalizálódnak és a szociális státuszuk alacsony. Egy Olaszországból származó kutatási eredmény is alátámasztja, hogy a tanulási nehézséggel küzdő gyerekek csoportja (N=40) magányos és a többségi tanulók által visszautasított (N=456). A kutatók (LANGHER ET AL., 2010) 27 intézményben vették fel az adatokat, és végső konklúzióként azt állapították meg, hogy az inkluzív környezet nem védi a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeket az elszigetelődéstől.

Új eredmény jelenik meg egy spanyol kutatásban, ahol a vizsgálat tervezői (GONCALVES–LEMOIS, 2014) a többségi tanulókat szólaltatták meg és arra voltak kíváncsiak, hogy a válaszadók milyen okból viselkednek SNI társaikkal szemben elutasítóbban. Összesen 200 választ kaptak a 6–12. évfolyamos tanulóktól és azt tapasztalták, hogy az SNI lány tanulók inkább elfogadottabbak, mint a fiúk. Azt is feltárták a kutatók, hogy az idősebb tanulók jobban elfogadják sérült társaikat.

Az oktatási törvények alkalmazói, a pedagógusok, nap, mint nap érzékelik az integráció pozitív és negatív hatásait (KRISCHLER ET AL., 2018). Az osztályfőnökök egyik feladata a társas kapcsolatok feltérképezése és nyomon követése az osztályközösségben. Pszichológusok által kidolgozott szociometriai méréseket használnak erre a célra (MÉREI, 1971), és így képet kapnak a tanulók közötti kapcsolatrendszeréről. Számos vizsgálatot végeztek ennek a szociális hálózatnak a felderítésével sajátos nevelési igényű gyerekek részvételével. A vizsgálatok eredményeként az osztályfőnökök szembesülnek az SNI tanulók osztályukban betöltött szociális helyzetével. A kutatások rámutatnak, hogy az integrált tanulók közösségben elfoglalt helye korán sem olyan jelentős, mint ahogyan várták volna (KOVACEVIC–MACESIC, 2012; BENDOVÁ–FIALOVÁ, 2015). Egy 45 publikációt vizsgáló kutatás is hasonló következtetésekre jutott, miszerint az integrált tanulók alacsonyabb szociális státusszal rendelkeznek. A vizsgálat eredménye szerint, az

eredményeket nem befolyásolja az iskola szervezeti struktúrája vagy az integráció típusa (BLESS, 1995). A fennálló probléma egyik oka lehet az érintett csoport szociális képességeinek elmaradása (MAMMAS, 2013). Az inklúzió megfelelő működéséhez az is szükséges, hogy az SNI tanulóknak is alkalmazkodniuk kell a többségi társaikhoz (PARAIZO–BÉGIN, 2018).

Az iskolai légkörnek tanulói oldalon nagyon fontos összetevője a társakhoz való viszony. A tanulók napjaik nagy részét az iskolában töltik, ezért nem mindegy, milyen kapcsolatot ápolnak egymással. Több kutatás vizsgálta az SNI tanulók társakhoz való kölcsönös viszonyát az intézményen belül. A kapott kép nem ad okot elégedettségre. Integrált osztályokban a többségi tanulók általában nem barátkoznak sérült társaikkal, akik emiatt gyakran magányosak és alacsony önértékelésűek (SKAR, 2003; BOSSAERT ET AL., 2013). Az állítás az SNI tanulók közül mindkét nemre érvényes és független az iskola fokától (általános, közép) (SCHWAB, 2015). Eredményképpen óhatatlanul magával vonja az érintett csoport tagjainak szociális és érzelmi fejlődésének visszamaradását, és viselkedési problémákat okoz. Az SNI tanulók többségi társaikhoz képest az osztályközösségben kevésbé elfogadottabbak, visszautasítottabbak, szociális helyzetük rosszabb – állapítja meg SCHWAB (2017) egy önkitöltéses kérdőíves vizsgálat elemzése során. A többségi tanulók között az SNI tanuló mindig is magán fogja viselni a kategóriájának a jelét és különbözni fog a többiektől (SCHWAB ET AL., 2016). Rokonszenvi kérdésekben enyhén értelmi fogyatékos tanulók kevesebb kölcsönös választást kaptak, mint többségi társaik (SZEKERES, 2012). Ebben a vizsgálatban a szerző enyhe fokban sérült értelmi képességű, integráltan oktatott gyerekek szociális helyzetét vizsgálta a saját közösségükben. A vizsgálatban 400 fő tanuló vett részt mindkét nemből, több osztályfokból. (pl. 5., 6. osztály) A kutatók több faktor mentén vizsgáldták (képeségek, rokonszenvi választások, versengés, verbális agresszió) és azt tapasztalták, hogy a sérült gyerekek nemüktől, osztályfokuktól függetlenül kevesebb rokonszenvi kölcsönös választást kaptak, mint társaik. Az előnytelen külső, vagy az agresszív magatartás tovább rontott a helyzetükön.

Az iskola egy speciális szervezet a tagjaival együtt, tehát a szabályszerűségek itt is működnek. Amennyiben egy szervezetben egy tag szociometriai módszerek alapján végzett vizsgálat során kapott kölcsönös visszajelzése – kohéziós indexe – 10% alatt marad, gyakorlatilag az adott tag nem tekinthető a szervezet tagjának (CSEPELI, 2003). Ezt a gondolatmenetet követve, kijelenthető, hogy ez a megállapítás az integráltan oktatott SNI tanulókra is érvényes. Az oktatási törvény kötelezővé teszi az inkluzív integrált oktatást, a technikai, személyi feltételeket igyekszik megteremteni. A kutatások megerősítik azt a

feltételezést, hogy a fizikai integráció nem elegendő ahhoz, hogy valaki egy adott közösség teljes értékű tagja legyen (BOSSAERT ET.AL. 2013). Vizsgálatuknál hetedikes korosztályú sérült és többségi tanulókat figyeltek meg a kutatók Belgiumban, melynek során arra a kérdésre keresték a választ, hogy a betegség típusa befolyásolja-e a sérült gyerekek osztályban elfoglalt szociális helyzetét. 86 fő autizmus spektrum zavarral, míg 61 fő mozgásgyengességgel küzdött egy olyan közösségben, ahol 1926 fő egészséges gyerek is tartózkodott. A kutatás eredménye arra világított rá, hogy az autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók a legkevésbé elfogadottak. A mozgásgyengességgel küszködő lányok helyzete jobb, de őket sem fogadják be, míg a mozgásgyenge fiúk kapcsolatai nem mutattak szignifikáns különbséget.

A fizikai integráció problémájának kérdésében azonban vannak pozitív eredmények is, amint azt DAJNOKI (2006) a munkájában feltárta. A szerző szerint amennyiben a befogadó szervezet és az ott dolgozó kollégák nyitottak és az integrálandó személy is teljesíteni akar, az mind a szervezet, mind az érkező számára előnyös.

Áttekintve a szakirodalmat, a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának a szervezéséről az alábbi dolgokat állapíthattam meg:

1993-ban kezdődött hazánkban, és a pedagógiai, diagnosztikai folyamatok finomodásával folyamatosan változnak a rendeletek. Az európai oktatáspolitikával összhangban a magyar törvénykezés is az inkluzív oktatást szorgalmazza. Hosszú idő telt el azóta, hogy a korábbi kiegészítő iskolák szegregáló környezetéből kikerültek azok a gyerekek, akik csak részképeség zavarokkal rendelkeztek és értelmi képességeik nem indokolták az elkülönített oktatást. A többségi iskolákban megjelent egy addig ismeretlen tanulói populáció: a sajátos nevelési igényű tanulók. Az inkluzív integrált oktatás tehát nem kérdés, hanem megoldandó feladat.

A törvényi kötelezettségnek eleget téve az intézményvezetők az általuk vezetett intézmény körzetébe tartozó SNI tanulókat kötelesek felvenni és az ellátásukat megszervezni. Amennyiben támogatólag lépnek fel az inkluzív integráció felé, abban az esetben lehetőségeik kimerülnek annyiban, hogy a szakmailag meghatározottnál több SNI tanulót vesznek fel és a többségi tanulókhöz integráltan, vagy szegregált osztályokba helyezve őket, szervezik meg a képzést. Ha azonban szeretnék elkerülni a problémát, bizonyos tantárgyak emelt szintű oktatása erre is lehetőséget biztosít, ugyanis az ilyen iskolákat nem választják az SNI tanulók szülei. Az intézményvezetők sem tudják a helyes megoldást arra, hogy melyik oktatási forma a legsikeresebb, de igyekeznek választ adni a gazdasági-társadalmi környezet, valamint a szülői igények, és a saját intézményi programjuknak a függvényében.

Az intézmények hatékony működéséhez olyan légkörre van szükség, amely a pedagógusok számára ösztönző, támogatja a szakmai fejlődésüket, nyugodt munkakörülményeket biztosít. A légkör hat a szervezeti kultúrára, amely közvetlenül befolyásolja a pedagógusok munkahelyi attitűdjét, motiváltságát. Az intézményvezetők dolga azért nehéz, mert egyrészt meg kell felelni az oktatási törvényeknek, a szülői oldalnak, illetve az ezzel sokszor ellentétes oldalon álló alkalmazotti elvárásoknak. A kihívás abban rejlik, hogy hogyan oldják meg a növekvő számú SNI tanulók integrációját úgy, hogy közben nem veszítenek emiatt pedagógusokat, akik inkább egy „versenyistálló” típusú iskolába menekülnének, esetleg a pálya elhagyására kényszerülnének.

A szervezeti kultúra is meghatározó abban a tekintetben, hogy milyen elkötelezettséggel foglalkoznak a pedagógusok az integrálandó tanulókkal. Hazánkban leginkább a szabályorientált kultúra (hierarchia) a működőképes iskolai kultúra-profil az SNI tanulók számára, hiszen a célorientált (versenyistálló) típus éppen távol tartani igyekszik ezeket a gyerekeket.

Az Intézményi alkalmazkodás folyamatában a vezetőkre hárul ismét a feladat, hogy mennyire tudják motiválni, képezni a munkavállalókat, akiknek azonosulniuk kell a korábban megfogalmazott célokkal. Második lépésként a továbbképzést kell szem előtt tartaniuk. Egyet kell értenem a gondolattal, hogy a legtöbb, amit az iskola tehet, hogy a legjobb tanárokkal látja el tanítványait.

A finanszírozási formák sajnálatos módon nem jó irányba változtak, hiszen 2007-től kezdődően az addigi SNI-re fordítandó fejkvótákat már nem kapják meg a többségi intézmények. Az ellátandó feladatok és az SNI tanulók száma viszont évről évre növekszik. Az intézményvezetők hatáskörébe tartozik a különböző pályázatokon való részvétel ösztönzése, amelyek eredményeképpen jobb lehetőségek nyílnak az érintett tanulók felé. Számos teendőik mellett elképzelhető, hogy ennek a feladatnak a megvalósítása nehézségekbe ütközik. Az alkalmazkodási folyamat egyik részeként az intézményvezetőknek meg kell szervezniük az infrastrukturális feltételeket, ami a szükséges termek, fejlesztőeszközök létrehozását célozza meg.

Az SNI tanulók többségi osztályban való szociális helyzetét számos kutatás vizsgálta. Az oktatáspolitikai, ugyan elsősorban sikerekről számol be, több kutatás szerint azonban ezek a gyerekek a saját osztályukban marginalizálódnak és a szociális státuszuk alacsony. Amennyiben ehhez még gyengébb tanulmányi teljesítmény is társul, a helyzetük tovább romlik. A vizsgálatok eredménye szerint, az iskola szervezeti struktúrája vagy az integráció típusa sem módosítja a szociális státuszt.

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

3.1.A vizsgálati anyag

A kutatást Budapesten kezdtem, a munkahelyem is a fővárosban van, ezért itt viszonylag nagyobb számban érhettem el a különböző többségi és speciális általános iskolák vezetőit. A kutatás Budapestre nem, Zugló kerületre nézve viszont reprezentatív.

A 3. sz. táblázat mutatja be a kutatásban résztvevő csoportok nagyságát.

3. táblázat: A kutatásban résztvevők létszáma

Vizsgálat típusa	Minta forrása	Fő
1. Félig strukturált interjú	Többségi vezetők	10
	Gyógypedagógus vezetők	10
2. Kérdőíves interjúk	Többségi pedagógusok	173
	Gyógypedagógusok	165
3. Kohéziós index vizsgálat	Többségi tanulók	232
	SNI- tanulók	82
	Összesen:	672

Forrás: Saját szerkesztés, 2018

3.1.1. A félig strukturált interjú vizsgálati minta bemutatása

Az utóbbi évtizedben az SNI tanulók nagyobb számban vesznek részt integrált oktatásban, a többségi iskolákban, mint korábban (KSH. 2013-2017). Ehhez a megváltozott oktatási igényű tanulói populációhoz mind az intézményvezetőknek, mind a pedagógusoknak alkalmazkodnia kell. A kutatás célcsoportját budapesti speciális és többségi általános iskolák vezetői képezték. A kutatásban való önkéntes részvételt Budapesten összesen 10 speciális iskola – amelyekben általános iskolai tagozat is működik – vezetője jelezte. Az összehasonlíthatóság biztosítása miatt létesítettem kapcsolatot 10 budapesti többségi intézmény vezetőjével is. Így 20 félig strukturált interjú készült el (N=20). A 4.sz. táblázat mutatja be a félig strukturált interjú vizsgálati minta összetételét.

4. táblázat: A félig strukturált interjú vizsgálati minta összetétele

A vizsgálati minta összetétele		Többségi iskola	Speciális iskola
Nemek szerint (fő):	férfi:	1	
	nő:	9	10
Életkor szerint (fő):	30-40 év:	1	2
	41 – 50 év:	4	2
	50év felett:	5	6
Végzettség szerint (fő):	főiskolai:	5	3
	egyetemi:	5	7
Pedagógusként dolgozik (fő):	11- 20 éve:	2	4
	több mit 20 éve:	8	6
Intézményvezetőként dolgozik (fő):	1-4 éve:	3	7
	5-8 éve:	2	1
	több mint 8 éve:	5	2
A vezetett intézmény tanulói létszáma (fő):	100 vagy az alatti fő:		4
	101-300 fő:	2	5
	300 fő felett:	8	1
Az SNI tanulók aránya az intézményben (%):	5-10%:	5	
	10- 99%:	5	
	100%:		10

Forrás: Saját szerkesztés, 2018

3.1.2. Kérdőíves vizsgálat a speciális iskolák, valamint a többségi iskolák tanáraival

A félig strukturált interjúk elkészítése után került sor a kérdőíves vizsgálatokra a speciális iskolák és a többségi intézmények pedagógusai között. A két csoport – többségi és speciális iskolák pedagógusainak csoportja azokból az intézményekből került ki, ahol korábban a vezetőkkel készültek félig strukturált interjúk. A kérdőívek kiosztását és begyűjtését beosztottjaik felé az intézményvezetők segítették. 550 kérdőívet osztottam ki, ebből az értékelhetően kitöltött kérdőívek mintája a speciális iskolákban (N=165), a többségi iskolákban (N=173), összesen (N=338). Az 5.sz. táblázat mutatja be a kérdőíves interjú vizsgálati mintájának az összetételét.

5. táblázat: A kérdőíves interjú vizsgálati mintájának összetétele

A vizsgálati minta összetétele		Többségi iskola	Speciális iskola
Nemek szerint (fő):	férfi:	17	24
	nő:	156	171
Életkor szerint (fő):	22-29 év:	10	36
	30-39 év:	32	30
	40 – 49 év:	54	45
	50-59 év:	62	45
	60 év felett:	15	9
Beosztása (fő):	pedagógus:	92	97
	igazgatóhelyettes	10	7
	munkaközösség-vezető	11	10
	osztályfőnök	47	40
	munkaközösség-vezető és osztályfőnök	13	8
	igazgatóhelyettes és osztályfőnök		1
	munkaközösség-vezető és igazgatóhelyettes		1
tagintézmény vezető-helyettes		1	
Mióta dolgozik a jelenlegi intézményében (fő)?	kevesebb, mint 6 hónapja:	4	5
	több mint 6 hónapja, de kevesebb, mint 1 éve:	9	21
	több mint 1 éve, de kevesebb, mint 10 éve:	65	89
	10-19 éve:	43	28
	20-29 éve:	24	15
	30, vagy több, mint 30 éve:	28	7
Munkahely változtatások (fő):	első munkahely:	35	38
	második munkahely:	42	33
	harmadik munkahely:	55	50
	több, mint a harmadik munkahely:	41	44
Korábbi munkahelyen betöltött munkakör (fő)	nem volt, első munkahely:	35	38
	ugyanabban a munkakörben dolgozott	69	36
	hasonló munkakörben dolgozott	44	62
	teljesen más munkakörben dolgozott	14	19
	több munkahelyen, ugyanabban és hasonló munkakörben dolgozott:	2	2
több munkahelyen, ugyanabban és más munkakörben dolgozott:	6	2	

	több munkahelyen, hasonló és más munkakörben dolgozott:	3	5
	több munkahelyen, ebben, hasonló és más munkakörben dolgozott:		1

Forrás: Saját szerkesztés, 2018

3.1.3. Kohéziós indexvizsgálat SNI és többségi tanulók között

A megváltozott tanulói összetételre a vezetőknek reagálnia kell. Korábbi vizsgálatokat kiegészítve és más szemszögből megközelítve az SNI tanulókat, mint egy szervezet tagjait kohéziós index- vizsgálatnak vettem alá. A dolgozat eddigi vizsgálatai az intézményvezetőket és beosztottjaikat vették górcső alá, abból a szempontból, ahogyan ezeknek a tanulóknak az integrációját segítik. Vajon a munkájuk elegendő-e ahhoz, hogy a vizsgált tanulók valóban az iskola tagjainak érezzék magukat? Előállhat-e az a helyzet, hogy a legkeményebb törvényi szigor és a legjobb pedagógiai szándék ellenére ezek a tanulók nem érzik jól magukat a környezetükben? Az iskolai légkört vizsgáltam az SNI tanulók oldaláról ezzel a vizsgálattal, amelynek elsődleges adatforrása a kísérleti intézmény (Budapest – Móra Ferenc Általános Iskola) 1-8. osztályos (7-15 éves) sajátos nevelési igényű és többségi tanulói. A 6. és a 7. sz. táblázat tartalmazza a kísérleti iskola tanulóinak megoszlását az SNI tanulók tükrében.

6. táblázat: SNI tanulók a kísérleti intézmény alsó évfolyamain 2015. május hónapban

	Integrátlan oktatott (fő)	Szegregáltan oktatott (fő)
1. osztály	3	14
2. osztály	0	9
3. osztály	2	12
4. osztály	2	11
Összesen	7	46

Forrás: saját szerkesztés, 2018

7. táblázat: SNI tanulók a kísérleti intézmény felső évfolyamain 2015. május hónapban

	Integrátlan oktatott (fő)	Szegregáltan oktatott (fő)
5. osztály	10	0
6. osztály	7	0

7. osztály	5	0
8. osztály	7	0
Összesen	29	0

Forrás: saját szerkesztés, 2018

A vizsgálatban résztvevők létszáma: 82 fő SNI (N=82 kísérleti csoport) és 232 fő többségi tanuló (N=232 kontroll csoport). A többségi tanulók létszáma: alsó tagozatban: 95 fő, felső tagozatban 137 fő. Kiválasztásuk véletlenszerűen, névsor alapján történt.

3.2. Vizsgálati módszerek

3.2.1. A félig strukturált interjúk felvétele

A vizsgálat célja annak meghatározása, hogy az oktatási törvényeknek eleget téve, hogyan zajlik az alkalmazkodás folyamata a többségi és a speciális általános iskolákban a vezetők válaszai alapján. A pedagógusoknak szánt kérdőív elkészítése előtt félig strukturált interjút végeztem a kísérleti és a kontroll intézmények vezetőivel, abból a célból, hogy meghatározhassam a kutatás további dimenzióit (BABBIE, 1993). A 2015/2016-os tanév II. félévétől kezdődött el a vizsgálat, melynek első lépéseként bemutatkozó leveleket küldtem Budapest összes kerületében a speciális általános intézmények vezetőinek. A kutatás egyik nehézségét jelentette az alacsony részvételi hajlandóság. A vizsgálat során moderátorként ösztönöztem a résztvevőket véleményük elmondására. A félig strukturált interjú kérdéseit a 1. sz. melléklet tartalmazza.

A vizsgálatnál használt kvalitatív módszer az intézményvezetők múltbéli tapasztalatának és jelen véleményének felszínre juttatására szolgált (HÉRA – LIGETI, 2005). Vizsgálati módszerüket alkalmaztam a félig strukturált interjúknál. Elektronikus levélben, illetve telefonon történő előzetes időpont-egyeztetés után az adott intézményvezetővel, az általa vezetett intézményben készült el az interjú. A félig strukturált interjút személyesen vettem fel, elkészítésük ideje alkalmanként körülbelül 50 perc volt. A kapott válaszok rögzítése először a helyszínen, papíron történt, majd Word szoftverrel került átdolgozásra, végül Excel szoftver segítségével történt a kiértékelésük. A félig strukturált interjúk első részében demográfiai kérdések szerepeltek, második részében pedig hét kérdéscsoport köré szervezett kérdések. A 60 kérdés közül 54 nyílt, 6 zárt kérdés volt, amelyeket előbb számszerűsítettem, majd kódoltam. A válaszok kiértékelése témakörönként történt. A közoktatási törvény előírja az oktatás menetét az intézmények számára, a KLIK megjelenése óta az intézményvezetők jogköre csökkent. Ezek ellenére van lehetőség az iskola pedagógiai programját bizonyos keretek között módosítani. A félig strukturált interjúk során azok a területek kerültek

lekérdezésre, ahol az intézmény vezetésének van lehetősége változtatni az oktatás szervezési folyamatában.

A félig strukturált interjúkat 18 különböző napon vettem fel. A vizsgálat fontos értéke, hogy nem csak többségi, hanem gyógypedagógus végzettségű intézményvezetőket is megszólaltattam, akik szakmájukból eredően csak SNI-s gyerekekkel foglalkoztak, és nagyobb rálátásuk van az oktatásuk szervezésének problémáira. Az interjúk elkészítése az alábbi kérdéscsoportok mentén zajlott:

- 1) Tanulók felvétele;
- 2) Pedagógusok továbbképzése;
- 3) Emelt szintű oktatás;
- 1) Pályázati részvétel;
- 2) Az SNI tanulók fejlesztésének helyszíne, eszközei, oktatói;
- 3) Szakkörök, versenyek;
- 4) Vélemények az SNI tanulók befogadásáról.

3.2.2. A többségi pedagógusok és a gyógypedagógusok kérdőíveinek felvétele

A korábbi – az intézményvezetőktől kapott – eredmények figyelembevételével készültek el a kérdőívek, majd Pilot vizsgálat következett 12 többségi és 5 gyógypedagógus részvételével. A kérdőívek korrigálása után került sor az adatfelvételre a két csoportban. A két csoport – többségi és speciális iskolák pedagógusainak csoportja – azokból az intézményekből került ki, ahol korábban a vezetőkkel készültek félig strukturált interjúk. A kérdőívek kiosztását és begyűjtését beosztottjaik felé az intézményvezetők segítették. A megkérdezett pedagógusok tájékoztatást kaptak vezetőiktől a kutatás témájáról és céljáról. A kérdőívek anonim módon kerültek kitöltésre, így az eredmények kutatás céljából történő ismertetése is névtelenül történt. A kérdőív zárt kérdéseket tartalmazott. A feleletválasztós kérdések az eldöntendő kérdéseken túl négyfokozatú Likert-skálán kerültek lekérdezésre. Ennek előnye az ötfokozatú skálával szemben, hogy a válaszadó nem adhat semleges választ az ún. kényszerválasztás miatt (FÁBIÁN, 2014). A kérdőívek kvantitatív adatainak feldolgozása SPSS program 25. verziójával történt.

Az adatok feldolgozása során a leíró statisztika mellett az összefüggések vizsgálatára nem parametrikus eljárásokat alkalmaztam, így Pearson-féle Khí-négyzet próbát, illetve a Likert-skála típusú válaszoknál a csoportok összehasonlítása esetén Mann-Whitney és Kruskal-

Wallis ANOVA próbákat. A statisztikai próbák eredményeit $p < 0,05$ esetén tekintettem szignifikánsnak. Az adatok elemzéséhez IBM SPSS Statistics 25 programcsomagot használtam.

A kérdőívben tizenegy fő kérdéscsoport szerepelt:

1. A pedagógus azonosítói adatai: (szervezeti adatok, intézmény székhelye, fenntartója, pedagógus létszám)
2. A pedagógus személyes adatai: (neme, életkora, beosztása, diplomájának típusa, tanított tantárgy (tantárgyak), az intézménynél eltöltött idő, munkahely változtatások száma)
3. A pályázati részvétel, pályázatírás
4. Gondolatok az integráció szükségességéről. Ebben a csoportban a válaszadóknak lehetősége volt leírni a véleményüket az együttnevelésről, a differenciált oktatásról, a szegregált oktatásról.
5. Továbbképzések, tanfolyamok. A kérdések a felsőoktatásban eltöltött évek alatt és utána megszerzett SNI-vel kapcsolatos ismeretekre irányultak. Külön kitértek a finanszírozás formáira, a jövőbeli tervekre, illetve megszerzett ismeretek alkalmazására.
6. Az SNI tanulók fejlesztésének helyszínére, eszközeire, oktatóira (fejlesztőpedagógus, gyógypedagógiai asszisztens) vonatkozott.
7. Az SNI tanulók oktatása során felmerült problémákra koncentrált, mint pl. az inaktivitás vagy a magatartászavar.
8. A többségi és SNI tanulók szociális kapcsolatai mutatják meg a tanulók kohéziós indexét. A kérdés ezzel kapcsolatosan mérte a pedagógusok véleményét.
9. Az integráció hatását vizsgálja a többségi tanulókra vonatkozólag.
10. Az SNI tanulókkal kapcsolatos információforrást térképezte fel.
11. A munkahelyen történő szakmai tájékoztatásokra, belső, vagy külső szervezésű előadásokra fókuszált, melynek célja olyan szakmai ismeretek bővítése, amelyek az SNI tanulók fejlesztéséhez kapcsolódnak.

A speciális iskolák pedagógusai csak SNI tanulókkal foglalkoznak, számukra módosított kérdőív készült. Ebben a kérdőívben nem szerepeltek az olyan kérdések, amelyek az együttnevelésre vonatkoztak. A kérdőívek összehasonlításánál csak a többségi és a speciális

iskolák pedagógusai számára közös kérdésekre adott válaszok kerültek összehasonlításra. Ezeknek a kérdőíveknek a kvantitatív adatfeldolgozása is SPSS program 25. verziójával történt. A többségi és a gyógypedagógusokkal készített kérdőívek kérdéseit a 2. sz. melléklet tartalmazza.

3.2.3. A Kohéziós indexvizsgálat

A vizsgálat 2015. május hónapban kezdődött el. A gyerekek kiválasztása véletlenszerűen, névsor alapján történt. A tanulók minden esetben megkapták az információkat a vizsgálat céljáról, és a kitöltéshez szükséges instrukciókat. A kérdőívek kitöltése 35-40 percig tartott. Előzetesen minden érintett tanuló szülei adtak a kutatáshoz írásbeli beleegyező nyilatkozatot. A 18 zárt kérdésből álló önkitöltéses kérdőívben szociometriai vizsgálat térképezte fel a kutatásban résztvevő gyerekek rokonszenvi és szociális funkcióra vonatkozó választásait osztályonként, a szakirodalomnak megfelelően (MÉREI, 1971). A kérdőív véglegesítését az iskola pszichológusa segítette. A Pilot vizsgálat során 8 többségi és 5 SNI tanulót kértem meg, hogy töltsék ki a kérdőívet. A kérdőívek korrigálása után került sor az adatfelvételre a két tanulói csoportban. A kérdőívben kétféle kérdéscsoport került kialakításra:

1. Rokonszenvi és bizalmi kérdések: „Ha egy titkod volna, kinek mondanád el az osztálytársaid közül?”, „Osztálykiránduláson kivel lennél legszívesebben egy szobában?” – típusú kérdések a személyes kapcsolatokat tárták fel.
2. Szociális funkcióra vonatkozó kérdések: „Ki a legjobb sportoló az osztályban?”, „Ki tudna legszívesebben felköszönteni egy híres embert?” – típusú kérdések nem a személyes szimpátiát, vagy bizalmi viszonyt helyezték előtérbe, hanem objektívebb képet adtak egy adott társról.

A vizsgálat négy területe:

- 1) Az integráltan oktatott SNI tanulók kohéziós indexe a rokonszenvi kapcsolatoknál összevetve az osztályukban tanuló többségi tanulókkal.
- 2) Az integráltan oktatott SNI tanulók kohéziós indexe a funkcionális kapcsolatoknál összevetve az osztályukban tanuló többségi tanulókkal.
- 3) Alsó tagozaton a szegregáltan oktatott SNI tanuló kohéziós indexe rokonszenvi kapcsolatoknál összevetve a többségi társaikkal.
- 4) Alsó tagozaton a szegregáltan oktatott SNI funkcionális kapcsolati kohéziós indexe összevetve az integráltan oktatott SNI társaikkal. A vizsgálat arra kereste a választ, hogyan alakul az egyes csoportok tagjainak a kohéziós indexe.

Vizsgálatom során az SPSS szoftvert használtam. Először a normalitás vizsgálatot végeztem el mindkét változóra, amely meghatározza az alkalmazható vizsgálatokat. Mindkét független

változó adatai a normális eloszlást követték. Független változók voltak a rokonszenvi választás és a funkcionális választás, függő változók az egyes csoportok (1. többségi tanulók, 2. SNI tanulók, 3. L-SNI tanulók). Az volt az előzetes feltevés, hogy a kohéziós indexek átlaga azonos a csoportokban. Alsó tagozatban a három csoport miatt a MANOVA (Multivariate ANalysis Of Variance, vagyis többváltozós variancia-analízis) került alkalmazásra. Ez egy többváltozós eljárás, mely során több változó átlagait tudjuk összehasonlítani. 2 vagy több változó esetén használható. A kovarianciai együttható segítségével tesztelhető, hogy a független változók együtt mozognak-e. A vizsgálat eredménye viszont szignifikáns volt. A Post Hoc test lefolytatása után látható a független változók átlagainak eltérése. A kohéziós indexvizsgálat kérdéseit a 3. sz. melléklet tartalmazza.

4. VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK ÉS AZOK ÉRTÉKELÉSE

A vizsgálat eredményeinek bemutatását a félig strukturált interjúk eredményeinek bemutatásával kezdem. A vizsgálat során azok a területek kerültek lekérdezésre, ahol az intézmény vezetésének van lehetősége változtatni az oktatás szervezési folyamatában. A kutatás hangsúlyos részét képezte a tíz többségi és a tíz speciális intézmény pedagógusainak kérdőíves vizsgálata, amelyet külön fejezetben mutatok be. Ezt követően térek ki a tanulókkal kapcsolatos kohéziós indexvizsgálat bemutatására.

4.1. Félig strukturált vizsgálat eredményei az intézményvezetőkkel

4.1.1. A tanulók felvétele vizsgálatának eredményei

Az intézmények szervezeti kultúrájához tartozik annak megváltoztatása is. Ez az időigényes folyamat a folyamatosan változó oktatási környezetnek és a szülői kívánalmaknak köszönhetően következett be. A következő vizsgálatban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy hány intézmény tűzte ki célul az SNI tanulók számára a speciális osztályok beindítását, hogyan zajlott ez a folyamat? (8. táblázat)

8. táblázat: A tanulók felvétele vizsgálatának eredményei

kérdés:	többségi iskolák vezetőinek válaszai	
Leendő elsős SNI gyerekeknek hirdet-e az iskola speciális osztályt?	igen: 4	nem: 6
	speciális iskolák vezetőinek válaszai	
	igen: 8	nem: 2

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Többségi intézmények:

Általában nem indítanak speciális osztályt SNI tanulók részére. Az oktatási törvény alapján viszont minden intézmény köteles felvenni a körzetébe tartozó gyerekeket, így az oda jelentkező SNI tanulókat is. A többségi iskolákban ezért található SNI tanulók. Összesen négy vezető nyilatkozott a speciális osztály beindításáról: „Az oktatási osztállyal közösen előterjesztették, majd az oktatási bizottság megvitatta és a képviselőtestület jóváhagyta. A Nevelési tanácsadó is segített.” Az egyik vezető szerint ezt a cselekvéssorozatot „A szülői igény generálta.” Egy korábbi kutatás szerint a születési számok csökkenése következtében fellépő tanulóhiányt az általános iskolák is megsínylelték. Az egyre csökkenő tanulólétszám

miatt csoportok és intézmények összevonása vált szükségsszerűvé. Az intézményvezetőknek reagálniuk kellett a kialakult helyzetre a kettős nyomásban, amelyet részben a fenntartó, részben a saját kollégáik hoztak létre.

Speciális intézmények:

Két intézmény már 90 évvel korábban kiegészítő, illetve értelmi fogyatékosok számára fenntartott intézményként funkcionált. *„Kiegészítő iskolaként kezdtük, később is megtartottuk ezt a profilt, csak más néven. Így adott volt az irány és a gyógypedagógusokból álló tanári kar is. Itt is kis létszámú osztályokba (6-12 fő) járnak a gyerekek. Különösebb felkészülés nem kellett a pedagógusok részéről, hiszen mindannyian gyógypedagógusok, azért választották ezt a területet, mert sérült gyerekekkel szerettek volna foglalkozni. Alapvetően a speciális iskolákba sokkal súlyosabban sérült: autista, enyhe és közép súlyos értelmi fogyatékos, beszéd fogyatékos, tanulási zavarral rendelkező és súlyos fokú diszkalkuliás, diszgráfiás tanulók járnak, akik nem integrálhatóak.*

Az előző kérdésre igennel válaszoló vezetőknél (11 fő) továbbmentem, és megkérdeztem őket az indított speciális osztályok tanulói létszámáról (9. táblázat).

9. táblázat: Speciális osztályok tanulói létszámának vizsgálati eredményei

kérdés:	többségi iskolák vezetőinek válaszai	
Mekkora a tanulói létszám a speciális osztályokban?	13 fő	
	13 fő	
	15 fő	
	speciális iskolák vezetőinek válaszai	
	6-12 fő	
	5-13 fő	
	7-8 fő	
	10 fő	

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

4.1.2. Pedagógus továbbképzések vizsgálati eredményei

Többségi intézmények:

A többségi pedagógusok jelentős része semmilyen képzést nem kapott a felsőoktatásban eltöltött évei alatt az SNI tanulókkal kapcsolatosan. Az oktatási környezet viszont időközben megváltozott, amihez elengedhetetlen a folyamatos alkalmazkodás, azaz a képzés. Az ismeretanyag bővülése az integráltan oktatott tanulókkal kapcsolatos előítéleteket csökkenti, és támaszt ad a pedagógusnak a mindennapi munkához. Ebben a kérdésben arra kerestem a választ, hogy a vezetők, hogyan valósítják meg az alkalmazkodás folyamatát a képzéseken keresztül (10. táblázat).

10. táblázat: A pedagógus továbbképzések vizsgálati eredményei

kérdés:	többségi iskolák vezetőinek válaszai	
Végez, ill. végzett kiegészítő képzést valamelyik kollégája az SNI tanulókkal való hatékonyabb foglalkozásra?	igen: 9	nem: 1
	speciális iskolák vezetőinek válaszai	
	igen: 9	nem: 1

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Ahhoz, hogy a többségi iskolák elláthassák a logopédiai osztályokban a gyerekek oktatását, mindhárom – korábban bemutatott – intézményben több pedagógus Meixner-tanfolyamot végzett. Beszéd fogyatékos gyerekeket tudnak ellátni a megszerzett tudással, ezért csak az ilyen csoportba tartozó gyerekeket veszik fel. Annak ellenére, hogy összesen három intézményben indítanak speciális osztályt, hét vezető számolt be arról, hogy ő maga is végzett valamilyen hasonló tanfolyamot 2006 és 2014 között, amely a célcsoport hatékonyabb oktatását szolgálná. Érdekesebb viszont az, hogy kilenc intézményben végeztek a beosztottak különböző, az említetthez hasonló kurzusokat 1998-tól kezdődően. Van olyan intézmény, ahol a kollégák közül többen is szereztek képesítést. *”Igen, a tantestületből, 61 főből, 40-50 fő végzett, vagy végez tanfolyamot. A nagy létszámra való tekintettel a képzést idehelyezték.”*, illetve *„Minden kolléga elvégezte a tanfolyamot (25-30 fő), de van, aki most végzi.”* A vezetők közül többen (9 fő, 90%) biztatják a kollégáikat a tanfolyamok elvégzésére és néhány esetben új feladatkört is biztosítanak számukra. *„Mindenképpen, hiszen a tanfolyam elvégzése után más a szakmai látásmódjuk.”* Egy vezető azonban ismét pesszimistán állt a tanfolyamokhoz: *”Küldhetem, de ha neki kell fizetnie, akkor nem megy.”*

Speciális intézmények:

A speciális iskolák vezetői mindannyian egyben gyógypedagógusok is, folyamatosan szereznek különböző végzettségeket 1994-től kezdődően. *„Gyógypedagógus vagyok, de elvégeztem a projekt pedagógiát, gyógypedagógia mesterképzést, Beszédészlelési tanfolyamot, Meixner-tanfolyamot (diszlexia prevenciót)”* Beosztottjaik is folyamatosan a diploma megszerzése után is végeznek tanfolyamokat, illetve szereznek újabb diplomát 1999 óta. *„Mindenki elvégzi az autista tanfolyamot, sokszor, ha kell, saját költségen”, „Fordítva válaszolok: minden nálunk dolgozó pedagógus elvégezte a 140 órás Meixner-tanfolyamot, nem is taníthatnának itt.”, „Igen, muszáj. Folyamatosan végeznek autista tanfolyamot részben pályázati pénzből, részben önerőből.”, illetve „Igen, de elmondom, mi az egyik legnagyobb probléma. Az autizmus szakirány elvégzése kb. 600.000-1.000.000 Ft. A gyógypedagógusok saját maguknak fizetik ki ezt a nem kis összeget, azt sem tudjuk, hogy a tankerületi igazgató hajlandó-e állni ezt a költséget. A mozgásterápiás tanfolyamok is hasonló áron mozognak. Ha az állam nem fizeti meg a képzett logopédust tisztességesen, akkor elmegy maszekolni 5000 Ft/ órabérért. Magyarországon alig van mozgásterápiás szakember, mert aki egy picit is beszél valamilyen nyelven, az megy ki külföldre. Ezért komoly hiány van a szakemberekből.”* Természetesen ezekben az intézetekben minden vezető ösztönzi kollégáit a tanfolyamok elvégzésére, ami azonban a fent említett okok miatt sokszor nehézségekbe ütközik. *„Igen, a kollégák részéről nagy a hajlandóság, de ezeket a drága továbbképzéseket saját zsebből kell fizetniük. Jó lenne, ha a fenntartó felismerné, hogy neki kellene állnia ezeket a költségeket. Természetesen tanulmányi szerződést kellene kötni, ami biztosítja, hogy a kolléga a végzése után jó pár évig még nálunk dolgozik.”* A válaszadó vezetők fele biztosít a képzés elvégzése után új feladatkört beosztottjainak. *„Még el sem végzik, már kapják az új munkát.”, illetve, „A továbbképzési tervet eleve úgy írjuk, hogy bekalkuláljuk a várható végzést és majd tudjak adni új feladatkört. A gond az, hogy a KLIK irányítása óta a továbbképzésekre nincsen keret, a kollégák önerőből finanszírozzák a saját továbbképzésüket. Pl. autizmus, szenzomotoros fejlesztő, alapozó terapeuta továbbképzések vannak.”* Ilyen nehézségek ellenére a vezetők azonban arról számoltak be, hogy beosztottjaik 90-95%-nak van valamilyen kiegészítő végzettsége. *„A Gyógypedagógiai alapképzés nem ad a végzeteknek semmilyen terápiás módszert. Enélkül pedig nem tud dolgozni a gyógypedagógus. Minden terápiás módszerért pluszban kell fizetni. (pőszesség, beszédfigyafogatókosság terápiák) Ezek a képzések nagyon drágák.”* A speciális intézmények vezetői tehát nagyon komoly pénzügyi problémákról számolnak be, amelyek hátráltatják a gyerekek szakszerű ellátását.

Mindkét intézménytípusban elmondták a vezetők, ahol a beosztottak elvégeztek tanfolyamokat (9+9 iskola), hogy a megszerzett tudást alkalmazzák az oktatás során.

4.1.3. Pályázati részvétel vizsgálatának eredményei

Jelen gazdasági környezetben az intézményvezetők az iskolák megfelelő működtetését csak pályázati pénzek megszerzésével tudják biztosítani. A projektmenedzsment alkalmazása ehhez elengedhetetlen. A pályázati célok között szerepelhet az infrastruktúra és eszközfejlesztés, a minőségi oktatás megteremtéséhez szükséges feltételek biztosítása, az inkluzív nevelést elősegítő folyamatok szervezése, a pedagógiai módszerek, tanulászervezési eljárások korszerűsítése, az integrált oktatást segítő speciális IKT eszközök biztosítása.

11. táblázat: Pályázati részvétel vizsgálatának eredményei

kérdés:	többségi iskolák vezetőinek válaszai	
Vannak pályázati lehetőségek az SNI tanulók fejlesztésére?	igen: 1	nem: 9
	speciális iskolák vezetőinek válaszai	
	igen: 4	nem: 6

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Többségi intézmények:

A többségi iskolák vezetői leginkább nemleges választ adtak a pályázatok írásával kapcsolatosan. Nincs tudomásuk a pályázatokról, illetve úgy tudják, hogy egyáltalán nincsenek is. Egyetlen vezetőnek volt tudomása „a HEFOP pályázatok vannak az együttneveléssel kapcsolatosan, ilyenek pl. a Híd, Kagyló, Messzelátó-pályázatok.” Lásd (11. táblázat).

Speciális intézmények:

A speciális intézményekben is hasonlóan vélekedtek a pályázatok létezésével kapcsolatosan. Hat vezető részben határozottan, részben csalódottan jelentette ki a hiányukat. „A lehetőségek beszűkültek. A közép-magyarországi régióban vagyunk, itt magas a GDP más régióhoz képest. Ezért nem adnak pénzt. Nem kapunk pénzt a fejlesztési alapból.” Illetve, „Azt kell mondjam, a KLIK 2010-es megjelenése óta szinte nincsenek pályázatok. Korábban rengeteg Uniós pályázatunk volt.” Négyen állították, hogy ugyan léteznek pályázatok, de nehezen elérhetőek különböző okokból kifolyólag. „Igen, elég sok a pályázat. Több meghívásos is van. Folyamatosan figyelni kell.” Illetve „Igen, elég sok, de rendkívül sok időt emészt fel a keresésük.”

Az igennel válaszoló vezetőktől megkérdeztem, hogy korábban pályáztak-e hasonló céllal, és ha igen, hogyan hozták létre a pályázatíró csoportot?

12. táblázat: Korábbi pályázati részvétel vizsgálatának eredményei

kérdés:	többségi iskolák vezetőinek válaszai	
Pályázott-e valaha ilyen célból?	igen: 6	nem: 4
	speciális iskolák vezetőinek válaszai	
	igen: 8	nem: 2

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Többségi intézmények:

A pályázat megírásához a vezetők külön csoportot hoztak létre. A csoport létrehozása során a szakmailag legkompetensebb emberek kerültek be.

Több esetben tag a vezető és a különböző munkaközösségek vezetői. A legjellemzőbb válasz volt a: *„A csoportban helyet kapnak a középvezetők, a gyógypedagógusok. Szakmai kompetencia alapján választom ki őket.”* Egy vezető bízott csak meg külső pályázatíró céget. A pályázat megírását a legkompetensebb ember végzi, egy vezető vélekedett az alábbi szerint: *„Törekszünk arra, hogy minden szakterület érintve legyen. A lényeg inkább az, hogy tapasztalt és motivált legyen a pályázat írója.”*

Speciális intézmények:

A speciális iskolák közül nyolcan pályáztak az elmúlt években, ebből heten team-et hoznak létre, melybe a legkompetensebb kollégákat kérik fel. Két vezető külső szakembert, illetve pályázatíró céget bízott meg. Lásd (12. táblázat).

A következő kérdés a sikeres pályázaton elnyert összeg, illetve program időtartamára kérdezett rá (13. táblázat).

13. táblázat: A pályázaton elnyert összeg, illetve program vizsgálatának eredményei

kérdés:	többségi iskolák vezetőinek válaszai
Mennyi ideig tartott a pályázat által elnyert összeg / program?	10 hónap
	2 év
	2 év
	2 év
	végig itt maradnak velünk a nyert eszközök
	speciális iskolák vezetőinek válaszai
	2 év
	1 év
	3-4 év
	1 év
	3 év
	5 év
	2 év

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Mindkét intézménytípusnál elmondható, hogy kevés a pályázat, illetve sok munkát emészt fel a keresésük. Egyik intézménytípusnál sem tettek említést a vezetők a pályázati csoport összetételéről

4.1.4. A szervezeti kultúra megváltozása

A vezetői feladatok közé tartozik az oktatás megszervezése, az alkalmazottak érzékenyítése és az esetleges ellenállás leküzdése. Ebben a kérdéscsoportban nyílt lehetősége az intézményvezetőknek, hogy jellemezzék a saját és beosztottaik viszonyulását a tanítványaikhoz (14. táblázat).

**14. táblázat: Az SNI tanulók oktatásával kapcsolatos problémák
vizsgálat eredményei**

probléma jellege	többségi vezetők	speciális vezetők
más iskolatípus az SNI tanulóknak	3 fő	
konfliktusok társakkal	5 fő	
integráció hátrányai	1 fő	
pedagógiai kompetencia hiánya	3 fő	
fejlesztés hiányosságai	2 fő	
pénzügyi támogatás	2 fő	
szegregáció méltatása		3 fő
probléma a tanulók szüleivel		2 fő

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Többségi intézmények:

A többségi intézményekben öt vezető ítéli meg inkább pozitívan az SNI tanulók jelenlétét. Négyen inkább semlegesén álltak a gyerekekhez, egyfajta rájuk rótt tehernek gondolják, akikkel ugyan túl sok gond nincs, de előnye sem származik az iskoláknak belőlük. *„Nincsen velük különösebb gondunk.”*, *„Elfogadóak voltunk, mindig is voltak ilyen gyerekek, hiszen a diákság mindig is vegyes volt. A pedagógusok ezt tudják.”* Összesen egy vezető nyilatkozta azt, hogy az integrációnak vannak hátrányai. Öt vezető számolt be arról, hogy speciális konfliktusok jöttek létre az SNI tanulók miatt. Ketten az autisztikus gyerekek kezelhetetlenségét jelölték meg problémaként. A többségi intézmények vezetői válaszaikban azt sejtetik, hogy az integrált oktatás nem tökéletes. Szükség lenne szerintük valamilyen köztes intézményre, ahol nem is az ép értelmű és nem is a középsúlyos értelmi fogyatékosok között tanulnának. *„Az ép és a nem teljesen ép értelmű gyerekek számára nincsen átmeneti iskola. A szakértő sokszor ráírja a papírra, hogy a gyerek integrálható, de nem. A szülőknél is sok múlik, akik lehetnek együttműködők, vagy nem együttműködők. A többségi pedagógusok szinte semmilyen képzést nem kaptak a főiskolán az SNI tanulókkal kapcsolatosan. Az teljes kudarcc, ami ott folyik”*. *„Az enyhe értelmi fogyatékos gyerekek számára nem megfelelő a többségi iskola, külön kellene velük foglalkozni.”*- állítja egy másik interjúalany. Az egyik vezető talált egy megoldást, amit ő működőképesnek talált, és talán követhető lenne más intézmény számára is. *„Nálunk az SNI integráció azért sikeres, mert saját, nem utazó gyógypedagógusaink és fejlesztőpedagógusaink vannak teljes állásban. Így*

szükség esetén azonnal tudnak segíteni, beavatkozni, esetleg megnyugtatni a gyereket.”. Az alábbi kérdésre, hogy „Mit gondol, mi a legnagyobb nehézség az SNI tanulók oktatásával kapcsolatosan?” Igen bőséges, viszonylag sokoldalú válaszok születtek. Vannak, akik más oktatásformát tudnának elképzelni a gyerekeknek „*Nagyon fontos lenne, hogy az SNI tanulók számára valamilyen köztes, híd szerepét betöltő iskolatípust hoznának létre. Szellemi szintjük magasabb egy középsúlyos értelmi fogyatékosnál, de az esetek nagy részében nem éri el a többségi tanulók színvonalát.*” „*Lehetnének szegregált osztályok, ahol csak azonos BNO-besorolású SNI tanulók járnának.*” Mások szerint a többségi tanárok nem tudják teljesen ellátni a gyerekeket: „*A többségi pedagógusoknak kevés az ismerete. Ami ismeretük van, azt is csak az érintettség kapcsán szerzik meg. Az SNI tanulók mellé folyamatosan kellene egy segítő kolléga, aki magyaráz, egyszerűsít, a lényeget aláhúzza.*” „*Több szakember kellene hozzájuk, azaz szakemberhiány van. A velük foglalkozó pedagógusoknak több pénzt kellene adni, hiszen többletmunkát végeznek.*” Ugyanezt mondja egy másik hozzászóló is: „*A többségi tanárokat jobban érdekeltté kellene tenni. Ehhez viszont pénz kell.*” A következő két válaszadó a fejlesztésben látja a problémát. „*Nem elegendő az ellátásuk, csak orvosolni próbáljuk a problémát. Felső tagozaton már a tantárgyi fejlesztésre kellene koncentrálni, mert bizonyos idő után már nem elég a részképességek fejlesztése. A heti 2 óra fejlesztést úgy kellene megoldani, hogy lenne egy tantárgyi és egy kognitív fejlesztés. De fontosnak tartanám egy óra IKT eszközökkel végzett fejlesztő órát is.*” „*A kéttanáros modell sajnos nem működik, így a gyerekek folyamatos segítsége nincsen meg.*” A kapott eredmények alapján elmondható, hogy több mint 20 évvel az integrált oktatás bevezetése és folyamatos fejlesztése ellenére a többségi iskolák vezetőinél megfigyelhető az ellenállás.

Speciális intézmények:

A speciális intézmények vezetői elenyésző számú problémáról számolnak be. Két vezető válaszolta, hogy inkább a gyerekek szüleivel van a probléma. Az SNI tanulók jelenléte a válaszokból kiderülve nem befolyásolta a tantestület légkörét, hiszen mindannyian gyógypedagógusok, akik tudják, mit vállaltak. Két vezető azonban komoly problémákról számolt be: „*Itt mindannyian gyógypedagógusok vagyunk, tudjuk, mire számíthatunk. De az itteni SNI gyerekek nem azok, mint akik a többségi általános iskolákban vannak. Sokkal súlyosabb esetek, hiszen középsúlyosan értelmi fogyatékosak.*” Illetve „*Nem könnyű, előfordulnak a kiégések. Annak ellenére, hogy tudjuk kikkel dolgozunk, fárasztó ezekkel a gyerekekkel foglalkozni.*” Az itteni vezetők válaszaiból kiderül, hogy a szegregált oktatás nem rossz, csak igen költséges. „*Az utóbbi időkben a fogyatékoság mértéke növekedett. Az integráció nem megy, egy álhumánus. Attól, hogy beültetem a gyereket a többségi iskolába,*

még nem lesz ép. Csak szegregáltan lehet eredményesen oktatni, de ez rendkívül drága dolog. A többségi tanárok nincsenek is erre kiképezve, a motivációjuk is hiányzik.”, Hasonlóan vélekedik egy másik vezető is: „A gyógypedagógia drága műfaj, a tanulókat bontott csoportokban, több teremben, több pedagógussal kell oktatni. Több terápia szükséges, a könyvek drágábbak. Tehát a szegregáció drága, az integráció olcsó, ez tisztán gazdasági kérdés. A szegregáció egy csodálatos dolog, ha működik. Ha időben szegregálunk, lassan, de biztosan lehet haladni.” Az integráció egyfajta kényszer, ami a 2000-es évek elején a csökkenő gyerekszám miatt indult be. A többségi iskolák inkább elvállalták az SNI gyerekek integrációját a pénz miatt. De az ott tanító pedagógusoknak hiányosak a módszertani ismereteik velük kapcsolatban. „Az integráció nem jó, ha kényszerből végzik. Az integrációban ott a skarlát betű, az SNI gyerek a többségi iskolában meg van bélyegezve.” – egészíti ki az egyik interjúalany. „Az osztályokban szociális kompetencia fejlesztése történik. Nemcsak a gyereket kell támogatni, hanem a közösséget is, hogy elfogadják. Ha a szabályok szerint működik, akkor mind a két félnek előnyös.” – teszi hozzá egy többségi pedagógus. Mindkét intézménytípusban szinte ugyanazt mondja el több vezető, miszerint az SNI tanulók számára nem a legelőnyösebb az integrált oktatás.

4.1.5. Az emelt szintű oktatás vizsgálatának eredményei

Az iskolák szervezeti kultúrájához tartozik annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a pedagógusok milyen összetételű tanulói csoporttal kívánnak foglalkozni, illetve milyennel nem. A különböző tagozatok beindításával csökkenthető a gyengébb képességű tanulók létszáma az adott intézményben. A következő kérdés erre kereste a választ. A pénzügyi előnyök és hátrányok is szerepet játszhatnak az SNI tanulók befogadásában, így a vezetők itt is kifejtették válaszaikat.

15. táblázat: Az emelt szintű oktatás vizsgálatának eredményei

kérdés:	többségi iskolák vezetőinek válaszai	
	igen: 7	nem: 3
Milyen emelt szintű oktatást kínál az Ön által vezetett intézmény?	angol nyelv (6)	
	német nyelv (2)	
	matematika (4)	
	testnevelés (1)	
	művészeti (1)	
	speciális iskolák vezetőinek válaszai	

	igen: 2	nem: 8
	testnevelés (1)	
	művészeti (1)	

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Többségi intézmények:

A többségi intézményekben elsősorban idegen nyelvekből és matematikából kínálnak emelt szintű oktatást. Elsősorban a pedagógiai programban rögzítettek alapján döntött a vezetés, illetve két vezető nyilatkozott úgy, hogy szülői igény hívta életre az emeltszintű oktatást, amelyet jellemzően a kilencvenes években indítottak be. Komoly túljelentkezésről nem számoltak be a vezetők.

Speciális intézmények:

A speciális intézményekben két vezető számolt be emelt szintű oktatásról angol, ének, testnevelés tantárgyakból. Ezekben az intézményekben egy vezető szerint a pedagógiai program, egy másik vezető szerint a szülői igény miatt indult be az oktatás. Lásd (15. táblázat).

16. táblázat: Finanziális előny az SNI tanulók miatt vizsgálatának eredményei

kérdés:		
	többségi iskolák vezetőinek válaszai	
Jelent-e az SNI tanulók jelenléte bármilyen finanziális előnyt az intézmény működésében?	igen: 1	nem: 9
	speciális iskolák vezetőinek válaszai	
	igen: 0	nem: 10

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Többségi intézmények:

Az SNI tanulók jelenléte alapvetően nem okoz sem hátrányt, sem előnyt a többségi vezetők szerint (16. táblázat). A vezetőknek körülbelül a munkájuk tizedét teszi az SNI tanulókkal való foglalkozás. Szinte észrevehetetlenek, finansiális problémát nem okoznak. „Előnyt sem, bár korábban igen.”

Speciális intézmények:

Az SNI tanulók jelenléte nem okoz semmi nehézséget az intézmény működésében. Előnyük sem származik belőlük. Ezekben az intézményekben a vezetők 100%-ban az SNI tanulókkal foglalkoznak.

**17. táblázat: Finanziális hátrány az SNI tanulók miatt vizsgálatának
eredményei**

kérdés:		
	többségi iskolák vezetőinek válaszai	
Jelent-e az SNI tanulók jelenléte bármilyen finanziális hátrányt az intézmény működésében?	igen: 0	nem: 10
	speciális iskolák vezetőinek válaszai	
	igen: 4	nem: 6

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Többségi intézmények:

„Már nem. Régen két főnek járó pénzt kaptunk az SNI gyerekekért, 2013 óta már csak papíron érnek kettőt, pénzt nem kapunk utánuk.”, „Korábban kétszeres – emelt normatívát kaptunk egy-egy tanuló után. 2008 előtt az intézmény önálló gazdálkodású volt. 2008 és 2013 között a fenntartó finanszírozott, 2013 óta már abszolút nincsen rálátásunk, hogy ezen gyerekek után mennyi pénzt kap az intézmény.”

Speciális intézmények:

A válaszolók közül négyen pénzügyi problémáiról számoltak be. „Bontott csoportban tanítunk, ezek működéséhez több pedagógus kell. Kapunk valamennyi pénzt, de nem eleget. Inkább azt mondanám, problémát nem, csak feladatot jelentenek.” „Nyilvánvalóan vannak többletkiadásaink. Speciális füzetre van szükség, 5 logopédus dolgozik, de 7 kellene, csak nem kapok rájuk státuszt.” „Okoz, kevesen vagyunk és kevés a pénz is.”, „IGEN, ezt kérem, írja nagybetűvel! A gyógypedagógia százszor drágább, mert nagyon eszközigényes. A gyerekeknek itt mindent meg kell fogniuk, érezniük, tapasztalniuk. Ki is kell vinnünk őket a természetbe. Ez sok pénzbe kerül.” A pénzügyi előnyökről senki nem számol be. Itt is inkább negatív tapasztalatról beszélnek. „Nem. Kis létszámmal dolgozunk, nem vagyunk hírértékűek, így nem sok pénzt kapunk. Bennünket nem lehet bemutatni a TV-ben, amint több száz gyerek játszik boldogan. 74 fő alig látszik. Pl. az utca felőli ablakokat kicserélték, de ahol nem látják az emberek, ott maradt a régi. Viszont néha a képviselők segítenek, de ez a személyes kapcsolattól függ, nem az SNI gyerekeknek szól.” „Ha tudnék pl. több számítógépet venni, akkor igen. Az a helyzet, hogy a pénz elmegy a bontott csoportok működtetésére, hiszen 2 pedagógust kell alkalmaznom egy időben.”, „Semmit, sőt. Azt nem érti meg a fenntartó, hogy nekem nem csak 106 főt kell ellátnom, hanem azt a további 350-et, akik a többségi iskolákban

vannak kint integráltan. Mi másolunk nekik saját pénzről. De a normatív támogatást csak a 106 fő után kapjuk meg.” „Az iskola nem érzi a kétszeres pénzt, nem is tudom, hol van.” Lásd (17. táblázat).

4.1.6. Az SNI tanulók fejlesztésének helyszíne, eszközei, oktatói kérdéskör vizsgálatának eredményei

A fejlesztő órákhoz mindkét iskolatípusban biztosított egy vagy több kisméretű terem. Hasonló eredményről számolnak be az intézményvezetők a termekben található eszközök kapcsán is.

Többségi intézmények:

Az esetek egy részében azonban korábbi helyiségeket kellett átalakítaniuk a pedagógusoknak. „Igen, több korábbi szertárat, a konditermet alakítottuk át fejlesztő teremmé. De néha muszáj az orvosi szobát és a technika termet is igénybe venni ezekhez az órákhoz.” „Igen, de ehhez kreatívnak kellett lennünk, a portásfülkétől kezdve a szertárakig minden létező helyiségben zajlanak a fejlesztő foglalkozások.” A fejlesztéshez szükséges eszközök minden intézménynél rendelkezésre állnak.

Speciális intézmények:

A speciális intézményekben alapvetően megvannak a fejlesztéshez szükséges termek: „Ezzel nagyon jól állunk: logopédiai, diszlexia, zeneterápia, gyógytestnevelés, pszichológia foglalkozásokra külön termeink vannak. A kollégák is rugalmasak, bármikor kölcsön tudják adni egymásnak a termet.” „Öt logopédiai és két kisebb egyéni fejlesztő termünk van.” A fejlesztéshez szükséges eszközök is többnyire rendelkezésre állnak ezekben a termekben.

Ebben a kérdéscsoportban mondhatták el a vezetők az SNI tanulók integrált oktatásáról a véleményüket (18. táblázat).

**18. táblázat: Nehézség az SNI tanulók oktatásával kapcsolatosan
kérdés vizsgálatának eredményei**

kérdés:	többségi iskolák vezetőinek válaszai	
Mit gondol, mi a legnagyobb nehézség az SNI tanulók oktatásával kapcsolatosan?	integrációs probléma	3
	szervezési problémák	-
	kompetenciahiány	3
	időhiány	3
	pénzhiány	1
	speciális iskolák vezetőinek válaszai	
	integrációs probléma	3
	szervezési problémák	2
	kompetenciahiány	2
	időhiány	-
	pénzhiány	2
	szemléletmód	1

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Többségi intézmények:

A válaszadók közül 3 fő nem tartotta kielégítőnek a szegregált oktatást. *„Nagyon fontos lenne, hogy az SNI tanulók számára valamilyen köztes, híd szerepét betöltő iskolatípust hoznának létre. Szellemi szintjük magasabb egy közepsúlyos értelmi fogyatékosnál, de az esetek nagy részében nem érik el a többségi tanulókéét.”* *„Nem lehet mindenkit integrálni. Nem is tudjuk rendesen ellátni a gyerekeket. Lehetnének szegregált osztályok, ahol csak azonos BNO-besorolású SNI tanulók járnának.”*

Speciális intézmények:

Ismét megjelenik egy válaszban a többségi pedagógusok módszertani hiánya: *„Általánosságban azt mondom, hogy a többségi pedagógusok nem rendelkeznek a szükséges tudással az SNI tanulókkal való foglalkozásra. Nem ismerik fel a problémát, nem tudják, kihez forduljanak. Az én általam vezetett intézményben a probléma elsősorban az időhiány.”*

Később megjelenik egy válaszban a szegregált oktatás méltatása: *” Fent döntenek ezeknek a gyerekeknek az oktatásáról, de semmi rálátásuk sincs. Rendszerszintű hibák vannak. A*

szegregált oktatás eléggé homogén és kb. Mária Terézia óta működik. Ezt az oktatási formát nem kellett volna kidobni az ablakon. 2000 előtt például ebben az iskolában 260 gyerek tanult, most 106. Uniós elvárás az integráció, így ezek a gyerekek kikerültek a többségi iskolába” Másik két vezető szerint a fejlesztőpedagógusok nehezen tudják ellátni a többségi iskolákban a fejlesztő órákat. *„ A baj az órászervezéssel van. 350 gyereket kell intézményünkön kívül más iskolákban ellátni. Hatalmas logisztikai problémát okoz.”*, illetve *„Nagyon nehéz a gyerekek tanóráit és a fejlesztő óráit összehangolni. A gyerekeknek egy héten 25 órájuk van, és erre jön rá a 3 logopédiai és a 2 mozgásos óra. Ez így együtt nagyon sok.”* Problémát jelent a továbbképzések finanszírozása és a szakemberek alkalmazása is: *„A problémát nem az eszközhány okozza, hanem inkább a pedagógus-továbbképzések elégtelensége. Pl. autista gyerekekkel kellene foglalkoznunk és a kollégáknak fizetniük kell a saját továbbképzésüket. Szükség lenne több pszichológusra és egy olyan külső mentálhigiénés szakemberre, aki segít a gyerekek szüleinek megértetni, elfogadtatni azt, ami a gyermekeikkel történik. Fontosnak tartanám, hogy ez a szakember külsős legyen.”*

Ebben a kérdéscsoportban szerepelt a különböző mozgásterápiák alkalmazása a tanulók számára. A vizsgált többségi intézményekben mindenhol van szakember, aki az Alapozó terápiát, Ayres- terápiát, vagy egyéb mozgásfejlesztést célzó foglalkozást tart. Hetente minimálisan kétszer foglalkoznak gyerekekkel, kisebb létszámban a hatékonyság miatt (4–6 fő). Az órákhoz szinte minden intézményben biztosított a terem, igaz az esetek nagy részében csak egy kisebb, tükrökkel ellátott helyiség áll a rendelkezésükre. A speciális intézmények vezetői által működtetett iskolákban két iskola kivételével mindenhol biztosítottak a mozgásfejlesztést célzó foglalkozások. Hetente minimálisan két foglalkozást kapnak a gyerekek kisebb csoportokban. Terem itt is biztosított.

4.1.7. Szakkörök, versenyek vizsgálatának eredményei

Ez a fejezet a szervezeti kultúra viselkedési megjelenését vizsgálja az intézmény által szervezett szakkörökön, versenyeken keresztül, amelyek célzottan az SNI tanulók számára jöttek létre. A szervezeti kultúra viselkedésbeli megnyilvánulása látható, hiszen évről-évre ugyanazokat a rendezvényeket, szakköröket tartják meg az intézményekben (19. táblázat).

**19. táblázat: Szakkörök, foglalkozások SNI tanulóknak kérdéskör
vizsgálatának eredményei**

kérdés:	többségi iskolák vezetőinek válaszai	
Tartanak kimondottan az SNI tanulók számára szakköröket, tanórán kívüli foglalkozásokat?	igen: 1	nem: 9
	speciális iskolák vezetőinek válaszai	
	igen: 10	nem: 0

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Többségi intézmények:

Arra a kérdésre, hogy „Tartanak-e SNI tanulók számára külön szakköröket?” – szinte egybehangzóan válaszoltak, hogy nem tartanak. Két vezető határozottan kijelentette, hogy az szegregáció lenne. Ez ellentmond annak, hogy házi- és kerületi versenyeket viszont szegregáltan tartanak.

Speciális intézmények:

Szakköröket, egyéb délutáni elfoglaltságokat szerveznek a gyerekeknek, de nem tantárgyhoz kötöttek. Pl. néptánc, fotó, kézműves, zenefoglalkozások közül választhatnak. Mind a tíz vezető aktívan részt vesz ezeknek a foglalkozásoknak a szervezésében.

A következő kérdés a házi, illetve kerületi versenyek megszervezésére vonatkozott (20. táblázat).

**20. táblázat: Házi-, illetve kerületi versenyek SNI tanulóknak
kérdéscsoport vizsgálatának eredményei**

kérdés:		
	többségi iskolák vezetőinek válaszai	
Szerveznek-e intézményükben az SNI tanulók számára egy vagy több tantárgyból háziversenyt?	igen: 6	nem: 4
	speciális iskolák vezetőinek válaszai	
	igen: 9	nem: 1
Szerveznek-e intézményükben az SNI tanulók számára egy vagy több tantárgyból kerületi versenyt?	többségi iskolák vezetőinek válaszai	
	igen: 6	nem: 4
	speciális iskolák vezetőinek válaszai	
	igen: 5	nem: 5

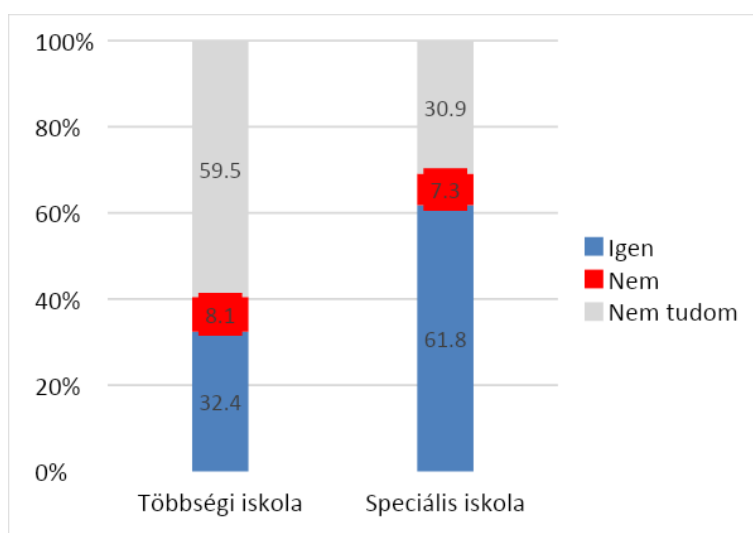
Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

4.2.A kérdőíves vizsgálat eredményeinek bemutatása

A vizsgálat első részében a többségi intézményekben tanító pedagógusok (N=173) válaszaik kerültek összehasonlításra a speciális iskolák pedagógusaival (N=165). A vizsgálatok számítási háttérét a 4. sz. melléklet tartalmazza.

4.2.1. Pályázati részvétel vizsgálatának eredményei

A pénzügyi lehetőségek folyamatos csökkenésével és az SNI tanulói létszám emelkedésével, valamint az ellátásukhoz szükséges többletkiadással párhuzamosan, indokoltá vált az intézmények számára a plusz források keresése. Ennek egyik lehetősége a pályázatokon való sikeres részvétel. Ezért volt egyik célom a pályázati részvétel feltárása.

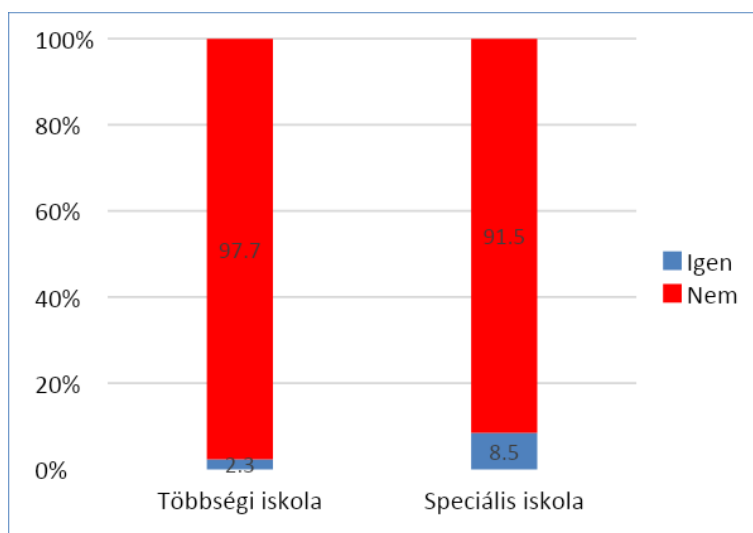


1. ábra Hazai pályázati lehetőségek a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A hazai SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatok létezéséről kérdeztem a pedagógusokat. A két csoport által adott válaszok alapján kijelenthető, hogy különbség van a vélemények között (1. ábra). A többségi iskolák tanárai kevésbé tudnak a létezésükről, míg a speciális iskolák dolgozói számára nagyobb a pályázati kínálat (67,6% vs. 32,4%; $\chi^2=30,933$; $p<0,000$).

A speciális iskolák dolgozóinak nemek szerinti válaszaiban is van különbség. A férfiak szerint inkább nincsenek ilyen pályázatok (25% vs. nők: 4,3%; $\chi^2=13,087$; $p <0,001$). A speciális iskolák dolgozóinak életkor szerinti válaszaik is különböznek, a 20–29 év közöttiek szerint inkább nincsenek pályázatok (0% vs. 50 év felettiek: 16,7%; $\chi^2=11,640$; $p <0,02$).

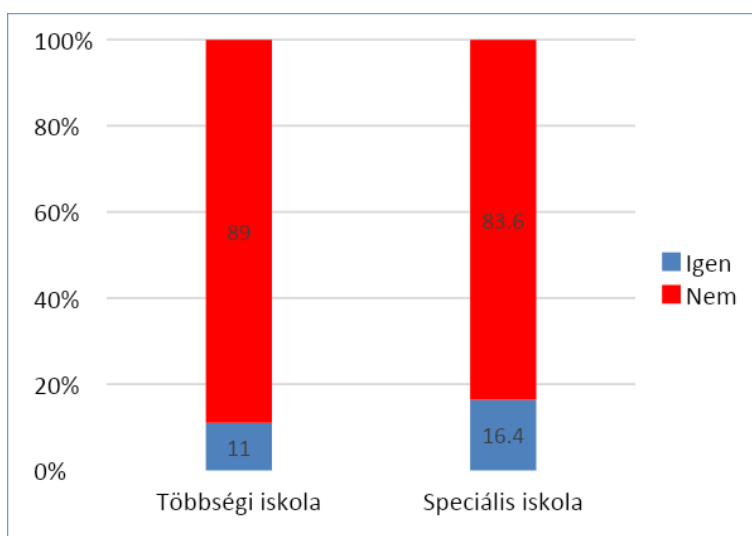


2. ábra A pályázaton részt vett, mint koordinátor, pedagógusok és gyógypedagógusok (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A pedagógusoknak pályázatokban való koordinációs tevékenységét vizsgálta a következő kérdés. Koordinátorként jellemzően egyik csoport tagjai sem vettek részt a pályázati munkában, ez látható ($\chi^2=6,382$; $p<0,012$), (2. ábra).

További bontásban a speciális iskolák dolgozóit életkor szerint vizsgálva látható a különbség a koordinátori tevékenységben. A fiatalabbak (20–29 év) egyáltalán nem aktívak, jellemzően az 50 év felettiak koordinálták a munkát (0% vs. 16,7%; $\chi^2=8,312$; $p<0,016$). A speciális iskolák dolgozói esetében munkahely-változtatások szerint is van eltérés. Jellemzően a harmadik munkahellyel rendelkezők vettek részt koordinátorként a pályázati munkában (18% vs. több, mint harmadik munkahely: 2,3%; $\chi^2=9,709$; ($p<0,021$).

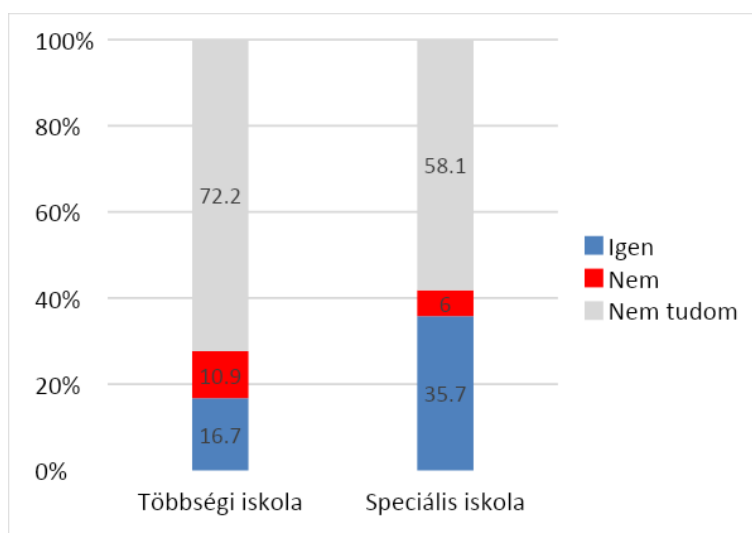


3. ábra A pályázaton részt vett, mint team-tag, pedagógusok és gyógypedagógusok (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A pályázati csoportban való részvételt vizsgálta a kérdés. A 3. ábrán látható, hogy jellemzően egyik intézménytípusban sem vettek részt a pedagógusok a pályázatokon tagként.

Ugyanerre a kérdésre a speciális iskolák dolgozóit nemek szerint vizsgálva is látható a különbség, inkább a férfiak vállaltak munkát team-tagként (33,3% vs. 13,5%; $\chi^2=5,909$; $(p<0,015)$). A speciális iskolák dolgozóinak életkora szerint is van eltérés, a 20–29 év közöttiek egyáltalán nem vesznek részt csoporttagként (50 év felettek: 27,8% vs. 0%; $\chi^2=12,191$; $p<0,002$).

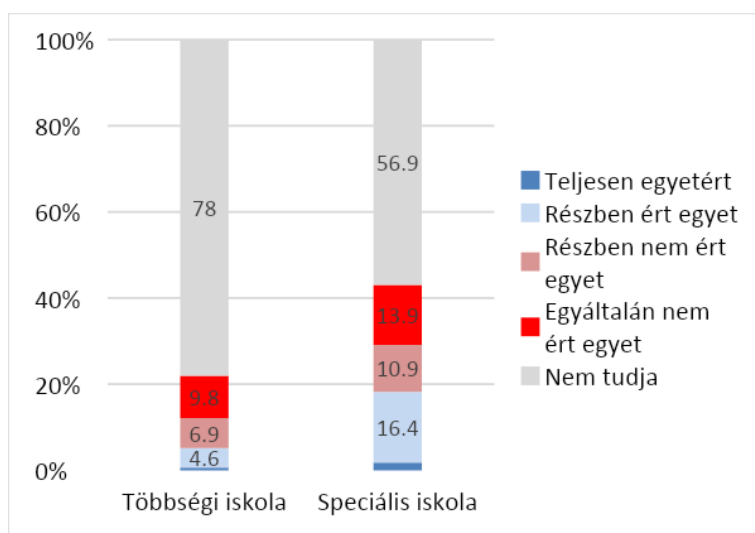


4. ábra A pályázat eredményessége a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A megírt pályázatok eredményességét vizsgálta a kérdés (4. ábra). A válaszok különbséget mutattak, a speciális intézmények pedagógusai szerint eredményes volt a pályázat (35,8% vs. 16,8%; $\chi^2=16,646$; $p<0,000$). Jellemzően mindkét intézménytípusnál a „nem tudom” válasz szerepelt legtöbbször.

A kérdésre a többségi intézmények tanárainak diplomatípus szerinti válaszaiban van különbség. A tanítók 17%-a szerint nem volt eredményes vs. mérnök-tanárok (0%; $\chi^2=21,156$; $p<0,02$). A speciális iskolák dolgozói közül az 50 év felettek szerint volt eredményes a pályázat (48,1% vs. 20–29 évesek 16,7%; $\chi^2=14,525$; $p<0,006$). A speciális iskolák dolgozói a tanított tantárgy szerint vázoltak más képet. A reál tantárgyakat tanítók szerint nem volt eredményes a pályázat (30% vs. testnevelők: 0%; $\chi^2=16,782$; $p<0,01$).

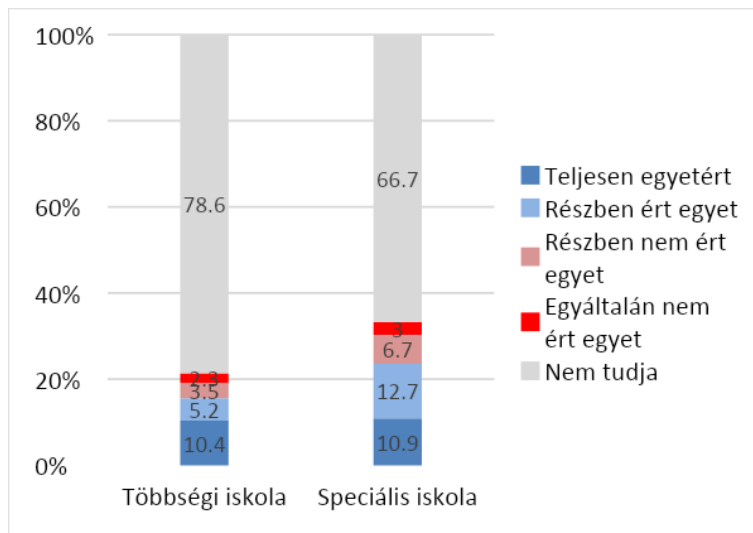


5. ábra A pályázatok megírása könnyű-e a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés a pályázatok megírásának a nehézségét firtatta. Nagy százalékban egyik csoport sem tudja, milyen nehézséggel jár a pályázatok megírása. (5. ábra)

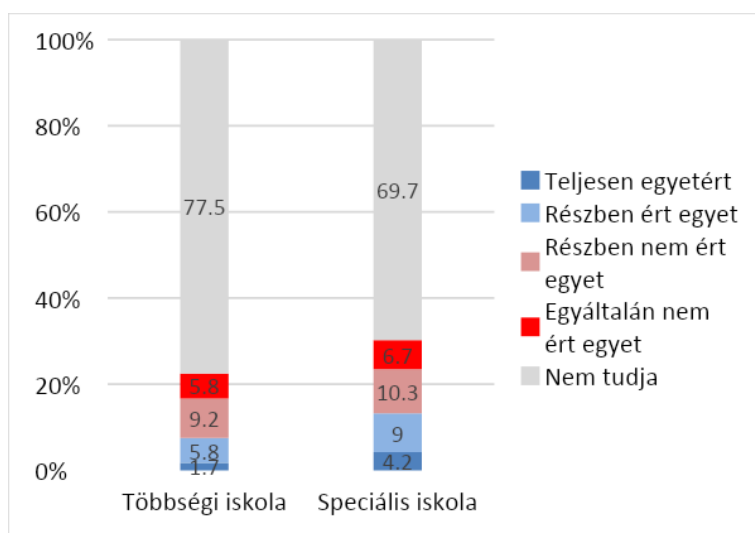
A pályázatírás nehézségeire adott válaszok további bontásban azonban különbséget mutatnak. A speciális iskolák dolgozóinak fenntartó szerinti bontásában látszik a különbség (egyházi iskolák: 10,5% vs. alapítványi iskolák: 0%; Kruskal–Wallis ANOVA: $H=13,670$; $p<0,001$). A speciális iskolák dolgozóinak életkor szerinti bontásban adott válaszai is mutatnak különbséget, az 50 év felettek szerint igaz ez az állítás: 5,6% vs. 20–29 évesek: 0% (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=9,142$; $p<0,010$). A speciális iskolák dolgozói szerint a tanított tantárgy esetében is van eltérés. A matematikát tanítók egyetértének a nehézségekkel: 40% vs. testnevelők: 0% (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=8,197$; $p<0,042$).



6. ábra A pályázati lehetőségek beszűkültek-e az utóbbi 6 évben a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A pályázati lehetőségek beszűkülését vizsgálta a kérdés 2010–2016 között (6. ábra). Nagy százalékban egyik csoport sem tudja, mennyire szűkültek be a pályázati lehetőségek (Mann–Whitney: $U=12689,5$; $p=0,024$). Van különbség a speciális iskolák dolgozóinak neme szerint: (férfiak: 20,8% vs. nők: 9,2%; Mann–Whitney: $U=1332,500$; $p=0,047$) és a speciális iskolák dolgozóinak életkora szerint is. Az idősebbek inkább egyetértenek a pályázatok beszűkülésének gondolatával (50 év feletti: 22,2% vs. 20–29 évesek: 2,8%; Kruskal–Wallis ANOVA: $H=15,700$; $p < 0,000$).



7. ábra A KLIK 2010-es működése óta a pályázati lehetőségek gyakoribbak-e, elérhetőbbek-e a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

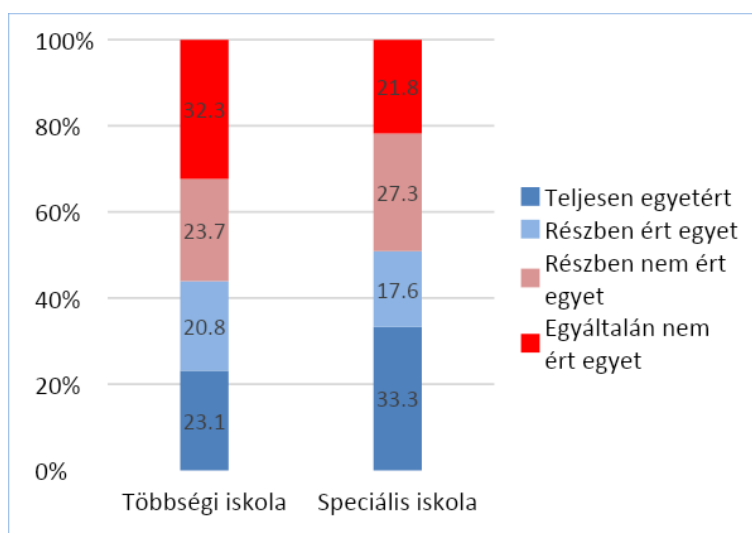
Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés a KLIK 2010-es működése óta a pályázati lehetőségek gyakoriságát, elérhetőségét vizsgálta. A KLIK (Klebsberg Intézményfenntartó Központ) 2017.01.01. után átszervezésen ment keresztül. Az új neve Tankerületi Központok. A félig strukturált interjúk és a kérdőívek felvétele alatti időszakban azonban a KLIK kifejezés szerepel.

A válaszok alapján kijelenthető, hogy nagy százalékban egyik csoport sem tudja, mennyire gyakoriak a pályázati lehetőségek (7. ábra).

A többségi iskolák tanárainak munkahelyváltás szerinti válaszaikban is van különbség. Egyáltalán nem értenek egyet a kérdéssel a második munkahelyükön dolgozók: 16,7% vs. több mint a harmadik munkahelyükön dolgozók: 0% ; $\chi^2=24,104$; $p<0,02$).

A speciális iskolák dolgozói a fenntartó alapján is eltérően vélekednek. Az állami iskolák tanárai nem értenek egyet: 4,7%, szemben az egyházi intézmények tanáiraival: 21,1% (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=8,477$; $p<0,014$).



8. ábra Szívesen pályáznának legközelebb a pedagógusok és a gyógypedagógusok (%) N=338

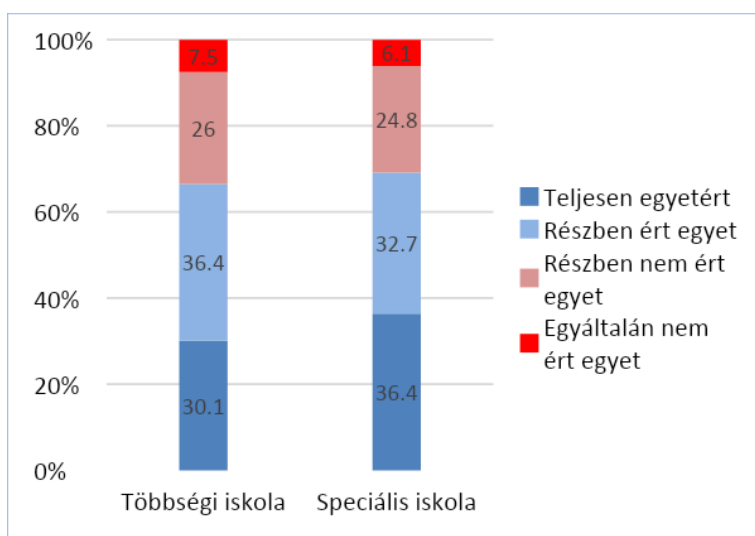
Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés a válaszadók pályázati hajlandóságát vizsgálta. Az adott válaszok a két csoport között kiegyensúlyozottak. (8. ábra) A többségi intézmények tanárai közül legtöbben nem szeretnék pályázni, míg a speciális iskolák dolgozói közül a „teljesen egyetért” kijelentéssel azonosultak (Mann–Whitney: $U=12344,5$; $p=0,026$).

A speciális iskolák dolgozóinak válaszai a munkahely-változtatások szerint is mutattak különbséget. A harmadik munkahelyen lévők 48%-a válaszolt igennel, míg az első munkahelyükön dolgozóknak a 15,8%-a. (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=11,609$; $p<0,009$).

4.2.2. Gondolatok az integrált oktatásról

A következő kérdések az integráció szükségességét vizsgálják.

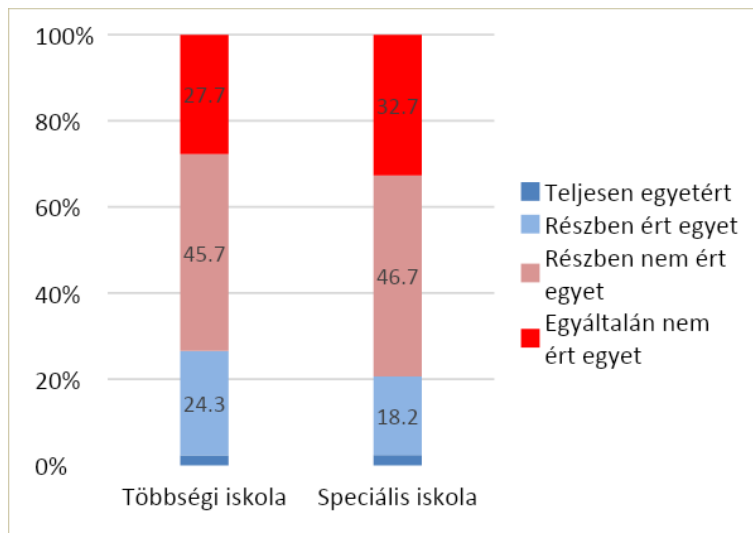


9. ábra Az integrált oktatás szükségessége a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés az integrált oktatás létjogosultságát vizsgálta. Mind a többségi iskolák tanárai, mind a speciális iskolák dolgozói inkább támogatják, mint elutasítják az integrációt. A két csoport közötti válaszokban szignifikáns különbség nem tapasztalható. (9. ábra)

A többségi iskolákban tanító tanárok nemek szerint adott válaszait elemezve látható, hogy a nők inkább egyetértenek az integrált oktatással: 32,1%, szemben a férfiakkal: 11,8% (Mann–Whitney: (U=919,00; p=0,029). A többségi iskolák tanárainak diplomatípus szerint adott válaszaiban is van különbség. A többségi iskolákban tanító gyógypedagógusok 50%-a gondolja ezt, szemben a mérnök-tanárok 0%-val (Kruskal–Wallis ANOVA: H=14,121; p<0,015). A többségi iskolákban tanító tanároknál a tanított tantárgy szerint is van különbség. A reál tantárgyakat tanítók 62,5%-a nem ért egyet a gondolattal, szemben a magyar nyelvet, idegen nyelvet tanítók 30,2%-a egyetért az integrált oktatással ($\chi^2=18,834$; p=0,027). Különbség van a fenntartó szerint is a speciális iskolák dolgozóinak véleményének arányaiban. (Alapítványi iskolák: 82,4% vs. egyházi iskolák: 26,3%; Kruskal–Wallis ANOVA: H=18,976; p<0,000). A speciális iskolák dolgozóinak életkor szerinti válaszai is különbözőek. A 20–29 évesek: 55,6%-a, míg az 50 év felettiak: 25,9%-a ért egyet az (Kruskal–Wallis ANOVA: H=10,511; p<0,005), integrált oktatás szükségességével.

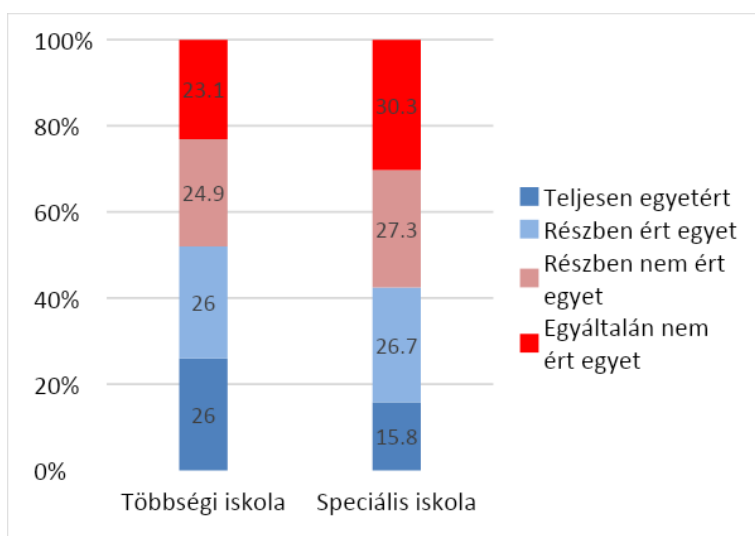


10. ábra Az SNI tanulók oktatásához, neveléséhez szükséges tárgyi és személyi feltételek a pedagógusok és a gyógypedagógusok értékelése szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A következő állítás azt feltételezi, hogy az inkluzív nevelést folytató intézmények rendelkeznek az SNI tanulók oktatásához, neveléséhez szükséges tárgyi és személyi feltételekkel. Mind a többségi iskolák tanárai, mind a speciális iskolák dolgozói határozott véleményüknek adnak hangot, miszerint a sikeres integrált oktatás tárgyi és személyi feltételei hiányosak. A két csoport közötti válaszokban szignifikáns különbség nem tapasztalható. (10. ábra)

A speciális iskolák dolgozóinak fenntartó szerinti csoportosításában adott válaszaiban tapasztalható különbség. Az állami iskolák gyógypedagógusai határozottabban utasítják el ezt a kijelentést: 36,4%, mint az alapítványi iskoláké: 5,9% (Kruskal–Wallis ANOVA: $H = 14,724$; $p < 0,001$). A speciális iskolák dolgozói esetében a tanított tantárgy szerint is megfigyelhető az eltérő vélemény. Az ott tanító testnevelők 6,3 %-a egyetért a gondolattal, szemben az összes reál tantárgyat tanító véleményével: 0% (Kruskal–Wallis ANOVA: $H = 10,344$; $p < 0,016$).



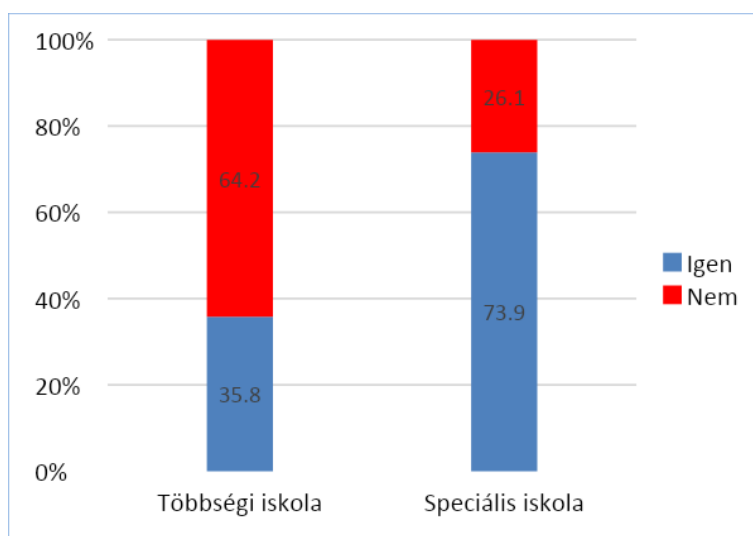
11. ábra Az SNI tanulók oktatási intézménye a pedagógusok és a gyógypedagógusok értékelése szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A következő kérdés azt taglalta, hogy az SNI tanulókat valamilyen köztes (nem EGYMI és többségi) iskolákban kellene oktatni. Az adott válaszok a két csoport között kiegyensúlyozottak (11. ábra). A többségi intézmények pedagógusainak nagyobb része (52%), máshol képelné el az SNI tanulók oktatását. A „teljesen egyetért” kijelentésnél tapasztalható szignifikáns különbség. A többségi iskolák dolgozóinak 26%-a ért egyet az elkülönített oktatás gondolatával, míg a speciális iskolák dolgozóinak csak 15,8%-a (Mann–Whitney: $U=12322,5$; $p=0,025$).

A többségi iskolák tanárainak diplomatípus szerinti válaszaiban tapasztalható különbség. A mérnök-tanárok 100%-a egyetért a szegregált oktatás gondolatával, szemben a más végzettségűekkel (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=12,583$; $p<0,028$). A fenntartó szerint csoportosított speciális iskolák dolgozóinak a válaszaik megmutatják, hogy az alapítványi fenntartású intézmények tanárainak 52,9%-a elutasítja az elkülönített oktatás gondolatát, míg az egyházi fenntartású iskolák tanárainak csak 10,5%-a utasítja el (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=13,957$; $p<0,001$).

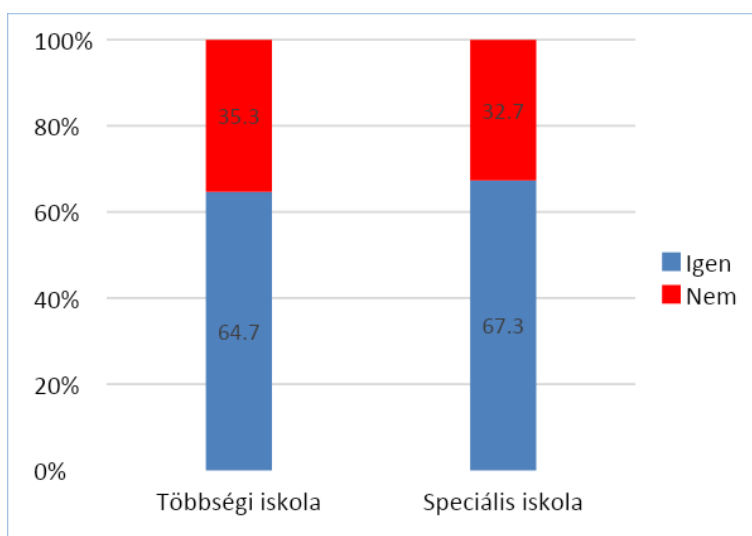
4.2.3. Pedagógus továbbképzések, tanfolyamok az SNI tanulókkal kapcsolatban



12. ábra Az SNI tanulókkal kapcsolatos képzések a főiskolai, illetve az egyetemi évek alatt, a pedagógusok és a gyógypedagógusok értékelése szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

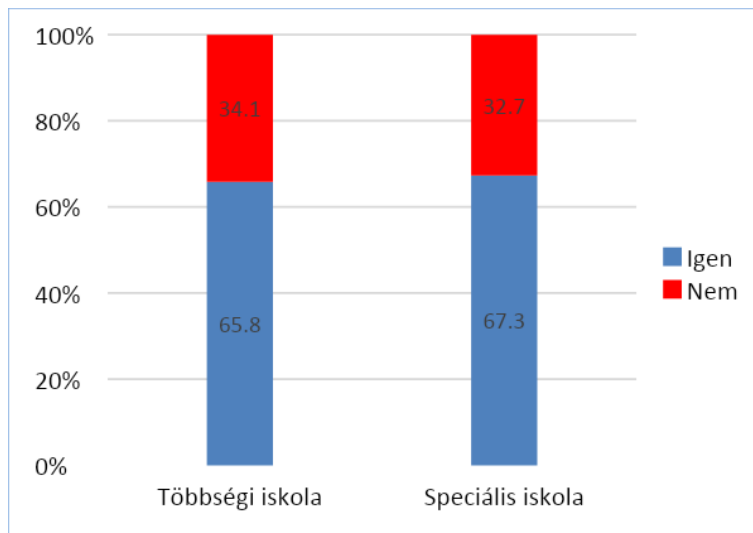
A kérdés azt vizsgálta, hogy a pedagógusok a főiskolai, illetve egyetemi éveik alatt kaptak-e bármilyen képzést a differenciált bánásmódot igénylő, vagy tanulási problémával küzdő tanulók oktatásával kapcsolatban. A továbbképzést érintő kérdésnél szinte fordított arányban válaszoltak a megkérdezettek. A többségi iskolák pedagógusai jellemzően nem kaptak képzést az SNI tanulók hatékonyabb nevelésére (12. ábra). Szignifikáns különbség látható, (speciális iskolák dolgozói: 73,9% vs. többségi iskolák tanárai: 35,8%; $\chi^2=49,430$; $p<0,000$). A többségi iskolák tanárainak diplomatípus szerint adott válaszaiban is van különbség (gyógypedagógus: 100% vs. mérnök-tanár: 0%; $\chi^2=12,811$; $p<0,025$). A speciális iskolák dolgozói esetében fenntartó szerint látható a különbség (állami fenntartású iskolák: 80,6% vs. alapítványi iskolák: 35,5%; $\chi^2=17,310$; $p<0,00$). A speciális iskolák dolgozóinak életkor szerinti válaszai is különböznek (20–29 évesek: 91,7% vs. 50 év feletti: 66,7%; $\chi^2=7,77$; $p<0,021$). A speciális iskolák dolgozóinál munkahely- változtatások szerint is tapasztalható különbség. A több mint a harmadik munkahelyükön dolgozóknak 40,9%-a nem kapott képzést, míg az első munkahelyükön dolgozóknál ez az arány 7,9% (Kruskal–Wallis ANOVA: $H =13,439$; $p<0,004$).



13. ábra Az SNI tanulókkal kapcsolatos tanfolyamok a főiskolai, illetve az egyetemi évek után, a pedagógusok és a gyógypedagógusok értékelése szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A két csoport válaszai hasonlóak, mindkét csoportból a többség végzett tanfolyamot a differenciált bánásmódot igénylő vagy tanulási problémás tanulók oktatásával kapcsolatosan (13.ábra). Szignifikáns különbség csak az alaposabb bontásban látható. A többségi iskolák tanárainak nemek szerinti megoszlása azt mutatja, hogy, a nőknek 67,3%-a, míg a férfiaknak a 41,2%-a végzett tanfolyamot ($\chi^2=4,586$; $p<0,032$). A többségi iskolák tanárainak életkor szerinti megoszlása azt mutatja, hogy az 50 év felettek 77,9%-a, míg a 20–29 éveseknek a 10%-a végzett tanfolyamot ($\chi^2=20,102$; $p<0,00$). A többségi iskolák tanárainak diplomatípus szerinti megoszlása azt mutatja, hogy a mérnök-tanárok 100%-a ment el valamilyen továbbképzésre, míg az egyetemi diplomával rendelkező tanároknak csak a 40%-a ($\chi^2=19,262$; $p<0,002$). A többségi iskolák tanárainak a tanított tantárgy szerinti megoszlásából látható, hogy a testnevelők (27,3%) jóval kevesebben végeztek tanfolyamot a többiekhez (70,3%) képest ($\chi^2=14,139$; $p<0,003$). A speciális iskolák dolgozóinak életkor szerint megoszlása szerint az 50 év felettek 74,1%-a, míg a 20–29 évesek 50%-a vett részt továbbképzésen ($\chi^2=6,405$; $p<0,041$).



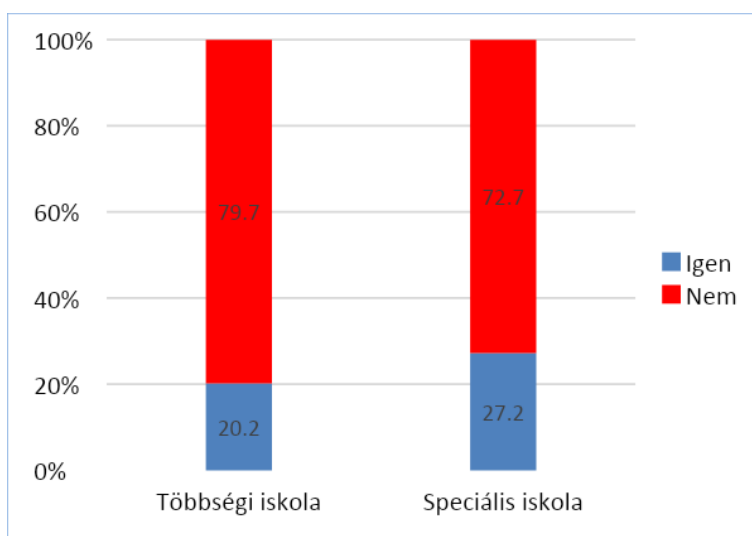
14. ábra Az SNI tanulókkal kapcsolatos jövőbeli képzések esetleges kifizetése a pedagógusok és a gyógypedagógusok értékelése szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés a továbbképzésekre vonatkozik, abban az esetben, ha a munkáltató fizetné a pedagógusok költségeit. A két csoport válaszai hasonlóak, a pedagógusok szívesen végeznének tanfolyamot, ha a munkáltató fizetné (14. ábra). Szignifikáns különbség csak az alaposabb bontásban látható. A többségi iskolák tanárainak nemek szerinti megoszlása azt mutatja, hogy a nők 68,6%-a, míg a férfiak 41,2%-a tervezi a jövőben a tanfolyamokon való részvételt ($\chi^2=5,126$; $p<0,023$).

A többségi iskolák tanárainak véleményét életkor szerinti bontásban vizsgálva láthatjuk, hogy a 20–29 évesek 90%-a, míg az 50 év felettek 50,6%-a tervezi a jövőbeli tanfolyamot ($\chi^2=15,054$; $p<0,001$).

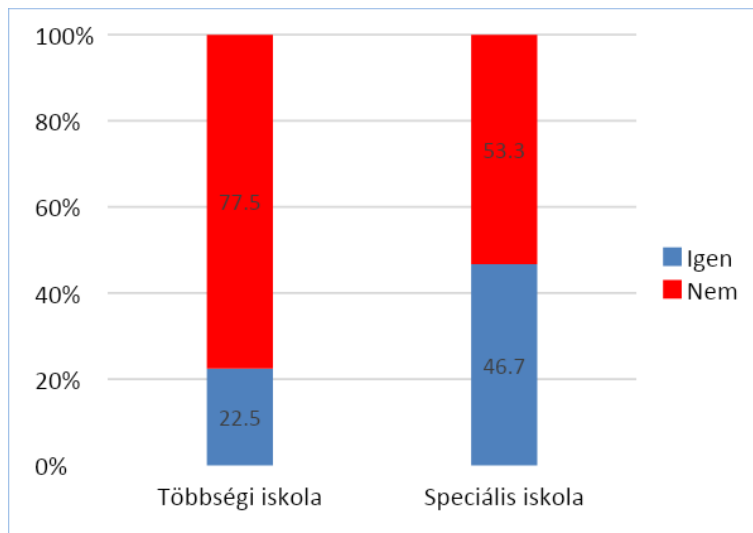
A speciális iskolák dolgozóinak életkor szerinti válaszai megmutatják, hogy a 20–29 évesek 94,4%-a, az 50 év felettek 35,2%-a tervez a jövőben tanfolyamot ($\chi^2=40,773$; $p<0,00$).



15. ábra Az SNI tanulókkal kapcsolatos jövőbeli képzések önerőből a pedagógusok és a gyógypedagógusok értékelése szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

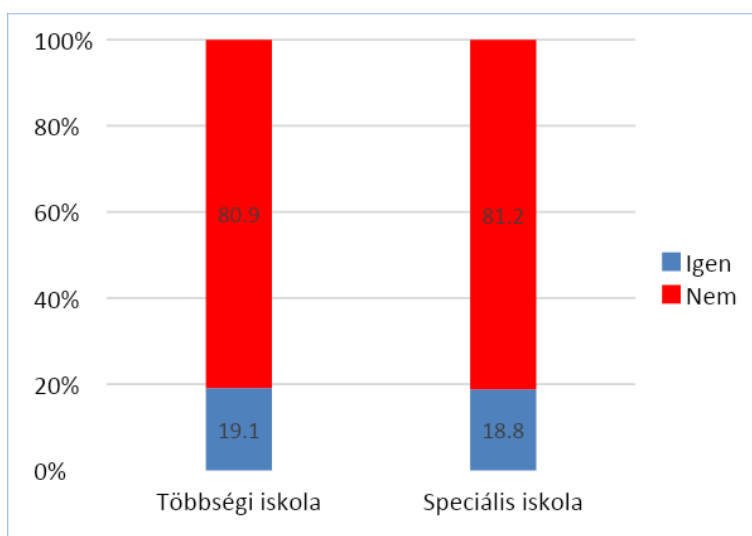
A kérdés a továbbképzésekre vonatkozik, abban az esetben, ha a pedagógusok a saját költségeiket kifizetnék. A két csoport válaszai hasonlóak, egyik csoport tagjai sem fizetnék önerőből a tanfolyamokat (15. ábra). Szignifikáns különbség csak az alaposabb bontásban látható. A speciális iskolák dolgozóinak az életkor szerinti válaszai megmutatják, hogy a 20–29 évesek 41,7%-a, az 50 év felettek 16,7%-a tervez a jövőben tanfolyamot, amennyiben annak költségeit önerőből kellene állniuk ($\chi^2=6,843$; $p<0,033$). A speciális iskolák dolgozóinak a munkahely-változtatások szerinti válaszaiból az látszik, hogy az első munkahelyen dolgozók 50%-a, míg a második munkahelyen tevékenykedők 3%-a fizetné önerőből a tanfolyamot ($\chi^2=21,268$; $p<0,000$).



16. ábra Módszerspecifikus képzést teljesített pedagógusok és a gyógypedagógusok (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés a módszerspecifikus tanfolyamok elvégzést vizsgálta. Az adott válaszokból látható a két csoport közötti különbség (16. ábra). A nagy többség egyik csoportban sem részesült módszerspecifikus képzésben (Speciális iskolák dolgozói: 46,7% vs. többségi iskolák tanárai: 22,5%; $\chi^2=21,803$; $p<0,000$). A fenntartó szerinti összehasonlításban a speciális iskolák dolgozóinak a válaszai alapján látható, hogy az állami intézmények pedagógusainak 51,9%,-a, míg az egyházi fenntartású intézmények tanárainak 26,3%-a végzett ilyen jellegű tanfolyamot ($\chi^2=6,635$; $p<0,036$). A speciális iskolák dolgozói közül az 50 év felettiak 57,4%-a, míg a 20–29 évesek 30,6%-a végzett képzést ($\chi^2=6,257$; $p<0,044$).



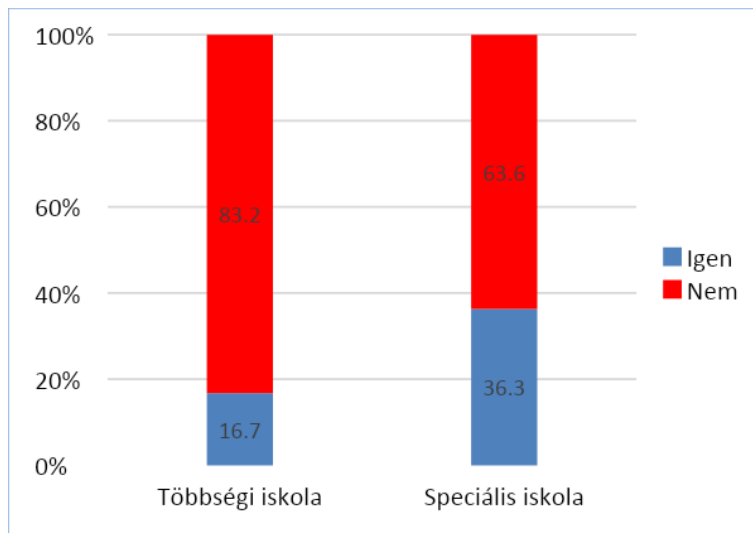
17. ábra Meixner-tanfolyamot teljesített pedagógusok és a gyógypedagógusok megoszlása (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés a Meixner-tanfolyamok elvégzést vizsgálta. A két csoport válasza hasonlóak, a pedagógusok jellemzően nem végeztek Meixner-tanfolyamot (17. ábra). Szignifikáns különbség csak az alaposabb bontásban látható. A többségi iskolák tanárai közül egy férfi sem végzett Meixner-tanfolyamot (0%), a nők ezzel szemben 21,2%-ban ($\chi^2=4,444$; $p<0,035$).

A többségi iskolák tanárai közül az 50 év felettek 31,2%-a, míg a 20–29 évesek 0%-a végzett ilyen tanfolyamot ($\chi^2=13,783$; $p<0,001$). A többségi iskolák tanárai közül a tanítók végeztek tanfolyamot nagyobb számban (39,6%), míg az egyetemet végzett tanárok csak 2,5%-ban. A gyógypedagógusok és a mérnök-tanárok egyaránt 0%-a végzett Meixner-tanfolyamot. ($\chi^2=26,602$; $p<0,000$).

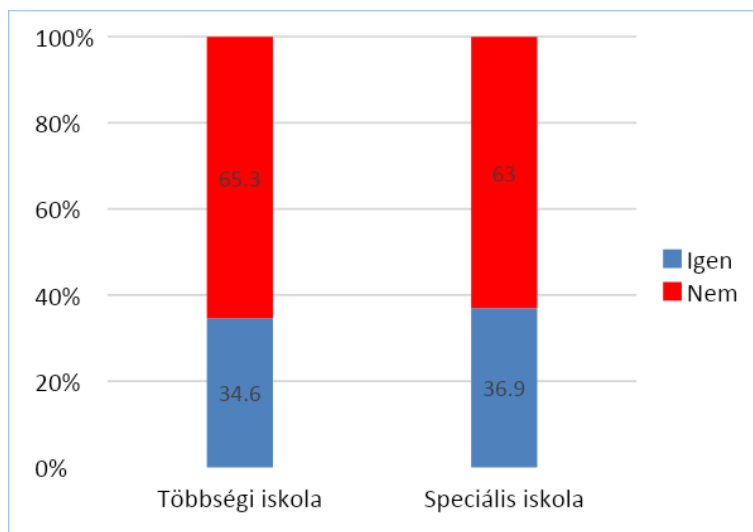
A fenntartó szerint csoportosított speciális iskolák dolgozóinak válaszaiban is mutatkozik különbség (alapítványi intézmények: 76,5% vs. egyházi intézmények: 5,3%; $\chi^2=42,010$; $p<0,000$).



18. ábra A tanfolyam, tanfolyamok díját teljes mértékben fizetők megoszlása, a pedagógusok és a gyógypedagógusok körében (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

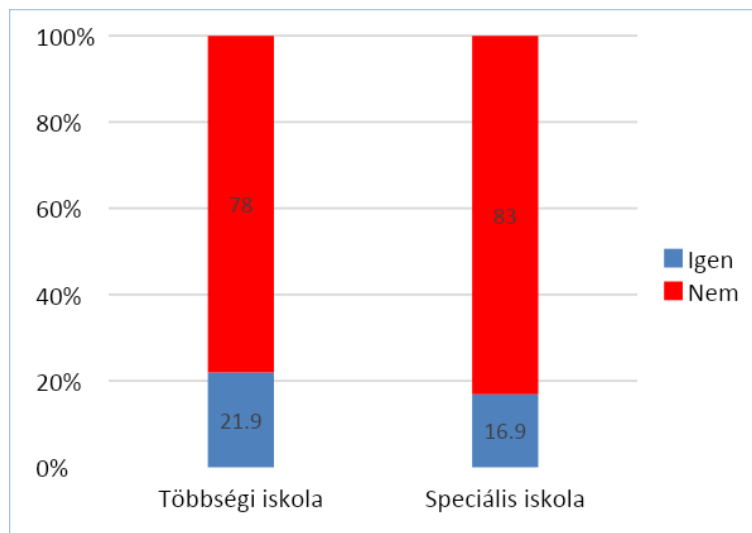
A kérdés azt vizsgálta, hogy a pedagógus a végzett tanfolyamok díját teljes egészében kifizette (18. ábra). Jellemzően nem a pedagógusok fizették ki a tanfolyamokat, szignifikáns különbség látható (Speciális iskolák dolgozói: 36,4% vs. többségi iskolák pedagógusainak: 16,8%; $\chi^2=16,726$; $p<0,000$). A speciális iskolák dolgozói közül az állami fenntartású intézmények dolgozóinak 42,6%-a, míg az alapítványi iskolák dolgozóinak 5,9%-a állta önerőből a tanfolyamot ($\chi^2=10,943$; $p<0,004$).



19. ábra A tanfolyam, tanfolyamok díját részben fizetők megoszlása a pedagógusok és a gyógypedagógusok körében (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

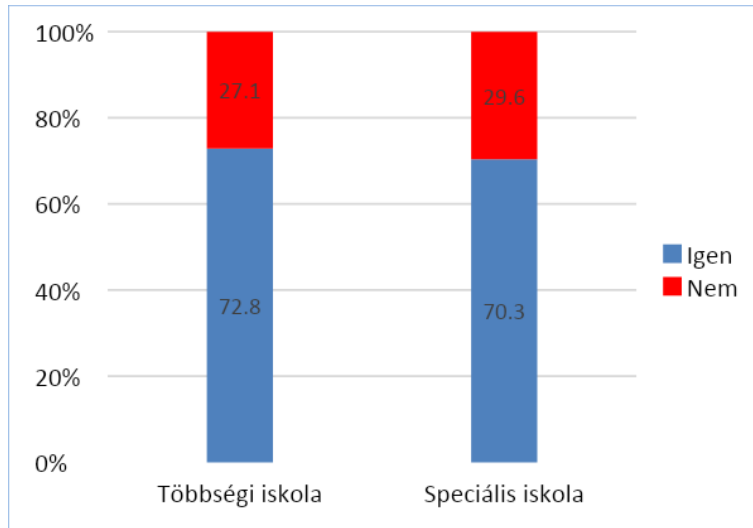
A 19. ábra bemutatja, hogy a munkáltató egyik csoport tagjainak sem fizette ki még részben sem a tanfolyamokat. A többségi tanárok közül az 50 év felettek 42,9 %- az értett egyet ezzel az állítással, míg a 20–29 évesek 100%-a elutasította azt ($\chi^2=7,991$; $p<0,018$). A többségi iskolák pedagógusainak a diplomatípus szerinti megoszlásán látható, hogy a szakvizsgázott pedagógusok 60,9%-ának, míg az egyetemet végzett tanárok 12,5%-ának fizette részben a tanfolyamot a munkáltató ($\chi^2=18,047$; $p<0,003$). A speciális iskolák dolgozói közül a 30–49 év közöttiek 44%-ának, míg a 20–29 évesek 13,9%-ának fizette részben a költségeket a munkáltató ($\chi^2=10,554$; $p<0,005$).



20. ábra A tanfolyam, tanfolyamok díját a munkáltató fizette a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

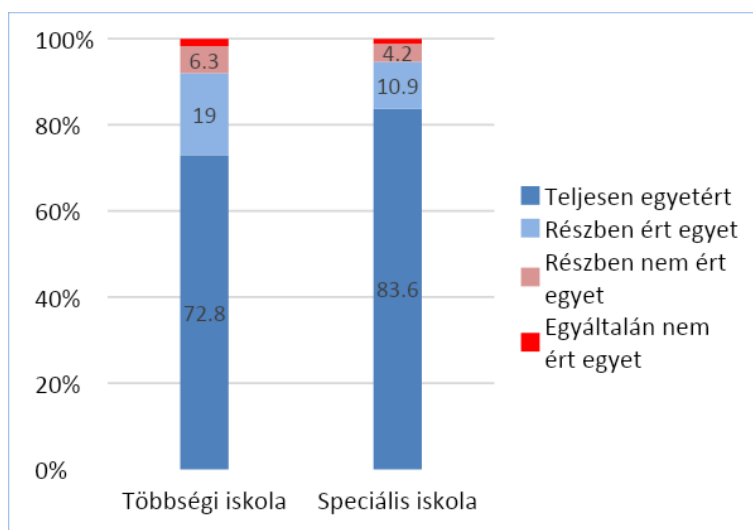
A 20. ábra bemutatja, hogy a munkáltató jellemzően nem fizette ki a teljes tanfolyam díját egyik csoport esetében sem. A speciális iskolák dolgozóinál a fenntartó szerint tapasztalható különbség (alapítványi intézmények: 52,9% vs. állami iskolák: 11,6%; $\chi^2=18,449$ $p<0,000$).



21. ábra A vezetőség ösztönzi a beosztottakat a tanfolyamok elvégzésére a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

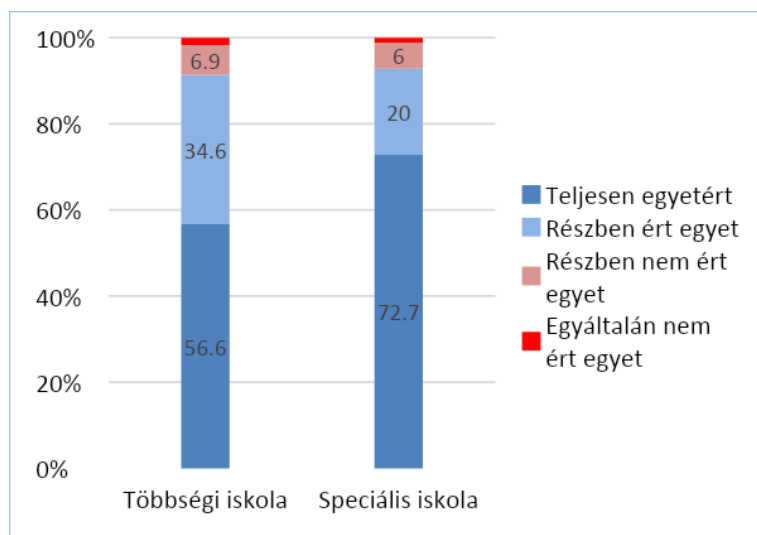
A két csoport válasza hasonló, a vezetőség biztatja a beosztottakat a tanfolyamok elvégzésére. (21. ábra) Szignifikáns különbség csak az alaposabb bontásban látható. A speciális iskolák dolgozói közül az alapítványi intézmények dolgozóit 100%-ban biztatják, míg az egyházi iskoláknál ez az arány 36,8% ($\chi^2=17,434$ $p<0,000$).



22. ábra Szükséges az SNI tanulók oktatásához a továbbképzés, a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Az alábbi kérdésre adott válaszok szerint a két csoport hasonlóan vélekedik (22. ábra). Mindkét csoport tagjai szeretnék a tudásukat fejleszteni az SNI tanulókkal kapcsolatosan (Mann–Whitney: $U=12753,5$; $p=0,019$). Különbség mutatkozik a válaszokban a többségi iskolák pedagógusainak nemek szerinti megoszlásánál (nők: 76,3% vs. férfiak: 41,2%; Mann–Whitney: $U=784,500$; $p=0,0$). A többségi iskolák pedagógusainak diplomatípus szerinti csoportosításánál is mutatkozik különbség a válaszokban, (gyógypedagógusok: 100% vs. mérnök-tanárok: 50%; Kruskal–Wallis ANOVA: $H=24,021$; $p<0,0$). A többségi iskolák pedagógusainak tanított tantárgy szerinti bontásánál is eltérőek a válaszok. Nem értenek egyet a gondolattal a humán tantárgyakat tanítók: 2,3% vs. testnevelők: 36,4%; (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=10,002$; $p <0,019$). A speciális iskolák dolgozóinak életkor szerinti bontásánál is eltérő véleményeket láthatunk. Az 50 év felettiak inkább nem értenek egyet a gondolattal (9,3%), mint a 20–29 évesek (2,8%), (Kruskal-Wallis ANOVA: $H=7,525$; $p<0,023$).

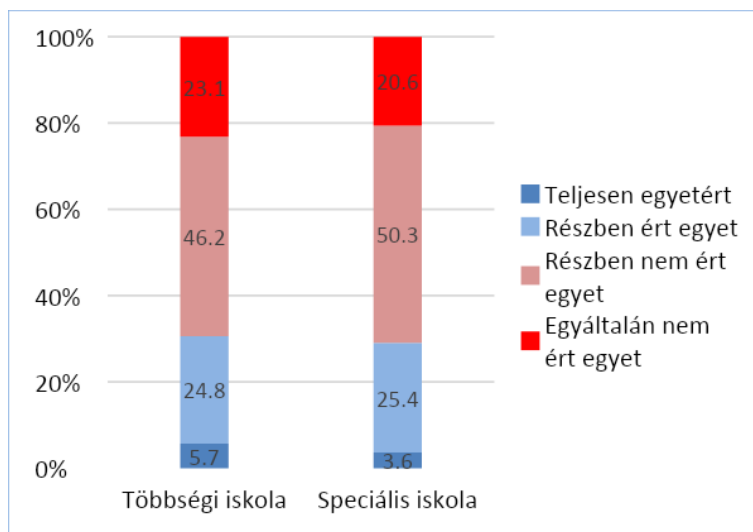


23. ábra A megszerzett tudást a pedagógusok és a gyógypedagógusok sikeresen használnák a mindennapi oktatás során (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A továbbképzés során megszerzett tudást mindkét csoport tagjai tudnák alkalmazni (23. ábra). Szignifikáns különbség látható (Mann–Whitney: $U=12087$; $p=0,004$). Többségi iskolák pedagógusai által adott válaszok különböznek a nemek szerint (nők: 59,0% vs. férfiak: 35,3%; Mann-Whitney: $U=935,500$; $p=0,024$). A többségi iskolák pedagógusainak válaszaiban a diplomatípus szerint is van különbség. Ellentétesen látják a helyzetet a mérnök-tanárok: 50%, szemben a gyógypedagógusokkal: 0% (Kruskal-Wallis ANOVA: $H=19,914$;

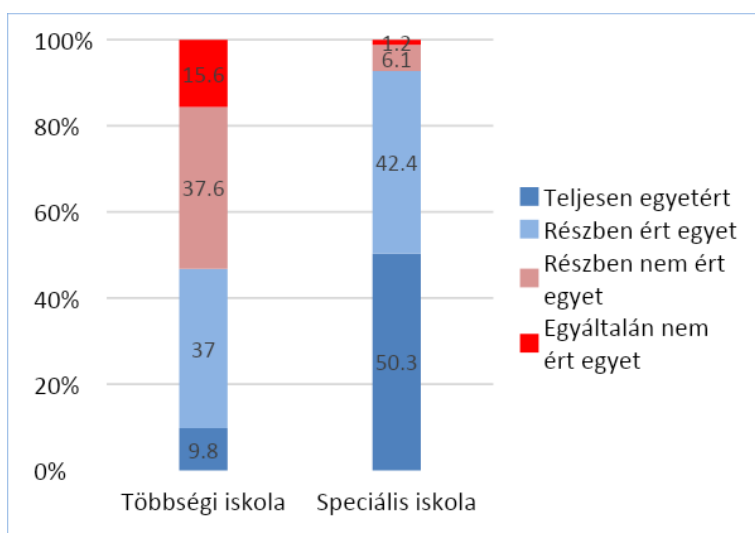
$p < 0,001$). A többségi iskolák pedagógusai szerint az egyéb tantárgyakat tanítók 66,0%-a látja így, szemben a reál tantárgyakat tanítókkal: 12,5% (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=20,033$; $p < 0,0$).



24. ábra A KLIK 2010. évi működése óta több lehetőség van ilyen jellegű tanfolyamok, pedagógus továbbképzések elvégzésére a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés a tanfolyamok gyakoriságának emelkedését vizsgálta a KLIK 2010. évi megjelenése óta. A pedagógusok hasonlóan válaszoltak és kijelenthető, hogy alig vannak ilyen jellegű tanfolyamok (24. ábra). A különbség nem szignifikáns.



25. ábra A pedagógusok, gyógypedagógusok felkészültsége az SNI tanulók oktatására, nevelésére (%) N=338

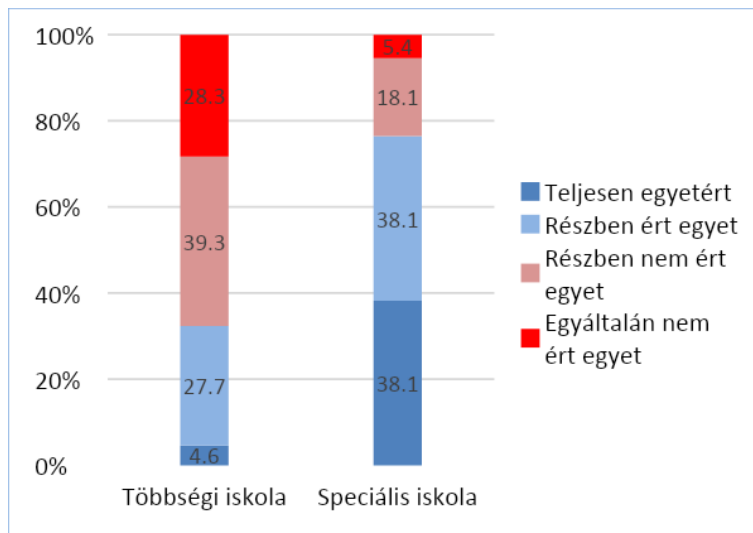
Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés a pedagógusok felkészültségét vizsgálta az SNI tanulók oktatására, nevelésére, differenciálására (25. ábra). A két csoport válasza eltérnek. A többségi iskolák pedagógusai jellemzően nem érzik felkészültnek magukat az SNI tanulókkal való foglalkozásra, míg a speciális iskolák dolgozói igen. Szignifikáns különbség látható (Mann–Whitney: $U=5589,5$; $p=0,0$).

A többségi iskolák pedagógusainak válaszaiban az életkor szerinti bontásban is jelentkezik különbség (50 év feletti: 11,7%, vs. 20–29 évesek: 0%; Kruskal–Wallis ANOVA: $H=8,809$; $p<0,012$).

A többségi iskolák pedagógusainak diplomatípus szerinti csoportosításánál is látszik a különbség (gyógypedagógusok: 75% vs. mérnök-tanárok: 0%; Kruskal–Wallis ANOVA: $H=23,479$; $p<0,0$).

A speciális iskolák dolgozói az életkoruk alapján vélekednek eltérően (50 év feletti: 68,5%, vs. 20–29 évesek: 38,9%; Kruskal–Wallis ANOVA: $H=11,558$; $p<0,003$).

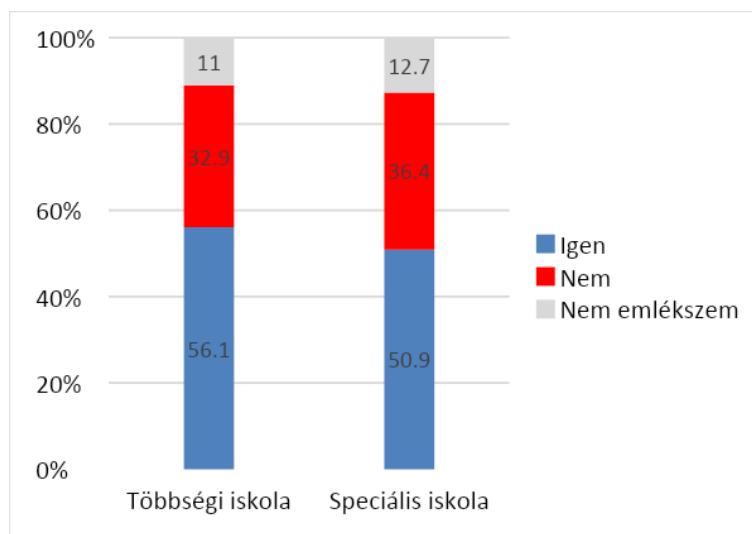


26. ábra Az SNI tanulók oktatására, nevelésére való idő megítélése a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés azt vizsgálta, hogy a pedagógusnak van-e ideje az óráinak a differenciált tanulásszervezésére (26. ábra). A két csoport válasza eltérnek. A többségi iskolák pedagógusai jellemzően nem készülnek fel az SNI tanulókkal való foglalkozásra, míg a speciális iskolák dolgozói igen. Szignifikáns különbség látható (Mann–Whitney: $U=6304,5$; $p=0,0$). A többségi iskolák pedagógusainak válaszaiban az életkor szerinti bontásnál van különbség, (50 év felettek: 6,5%, vs. 20–29 évesek: 0%; Kruskal–Wallis ANOVA: $H=11,04$; $p<0,004$). A többségi iskolák pedagógusainak a diplomatípus szerinti csoportosításnál is látható eltérés, (gyógypedagógus: 25%, vs. mérnök-tanár: 0%; Kruskal-Wallis ANOVA: $H=22,585$; $p<0,0$). A speciális iskolák dolgozóinak életkor szerinti válasza is eltérnek, (50 év felettek: 48,1%, vs. 30–49 évesek: 28%; (Kruskal-Wallis ANOVA: $H=6,100$; $p<0,047$).

4.2.4. Továbbképzések, szakmai tájékoztatások az SNI tanulókkal kapcsolatosan

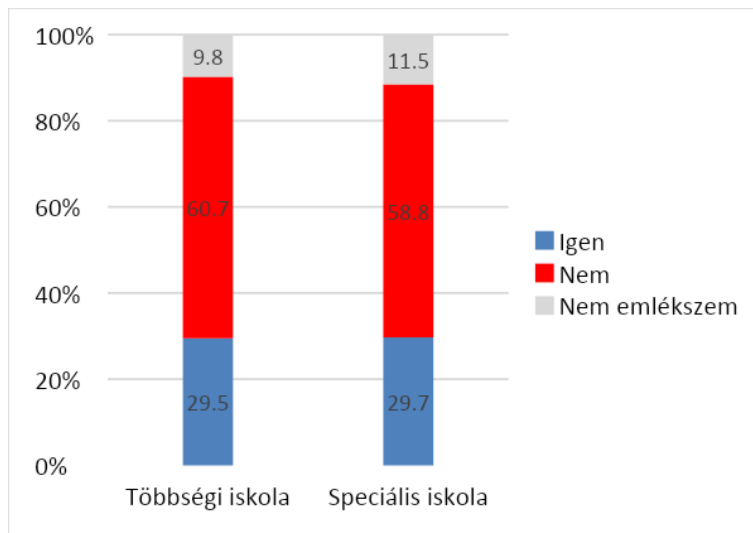


27. ábra Az SNI tanulókkal kapcsolatos intézményen belüli egyszeri oktatás a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A két csoport válaszadói nagyon hasonlóan vélekedtek ennél a kérdésnél, amely az intézményen belüli egyszeri oktatást vizsgálta. Szignifikáns különbség nem látható, viszont megállapítható, hogy mindkét intézménytípusnál tartottak intézményen belül szervezett oktatást (27. ábra).

A többségi iskolák pedagógusainak válaszai a tanított tantárgy alapján is eltérőek. A testnevelők 36,4%-a nem emlékszik a tanfolyamra, ezzel szemben a reál tantárgyakat tanítóknál ez az arány 0% ($\chi^2=13,486$; $p<0,036$). A speciális iskola pedagógusainak munkahely-változtatások szerinti válaszaiban is látható az eltérés. Akik az első munkahelyükön dolgoznak, nem emlékeznek ilyen oktatásra. Náluk az arány 23,7%, míg a harmadik munkahelyükön ténykedőknél 2% ($\chi^2=14,865$; $p<0,021$).

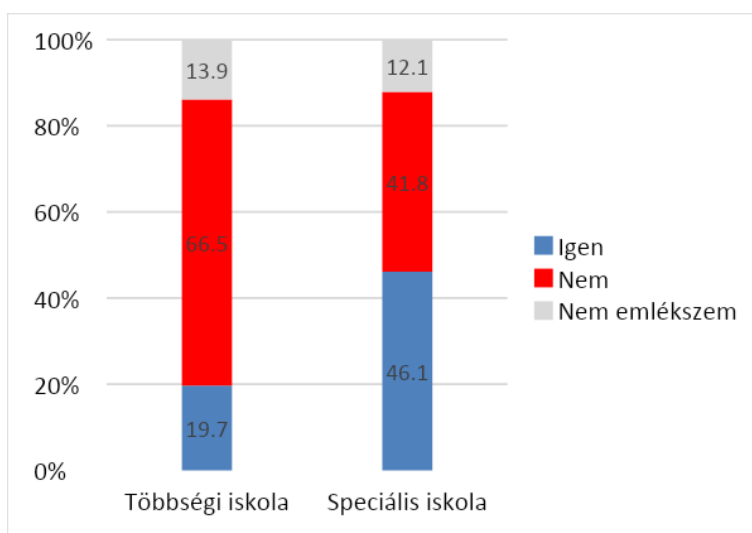


28. ábra Az SNI tanulókkal kapcsolatos intézményen kívüli egyszeri oktatás a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A két csoport válaszadói nagyon hasonlóan vélekedtek a kérdésnél, amely az intézményen kívüli egyszeri oktatást vizsgálta. Szignifikáns különbség nem látható, viszont megállapítható, hogy egyik intézménytípusnál sem tartottak intézményen kívüli szervezett oktatást (28. ábra).

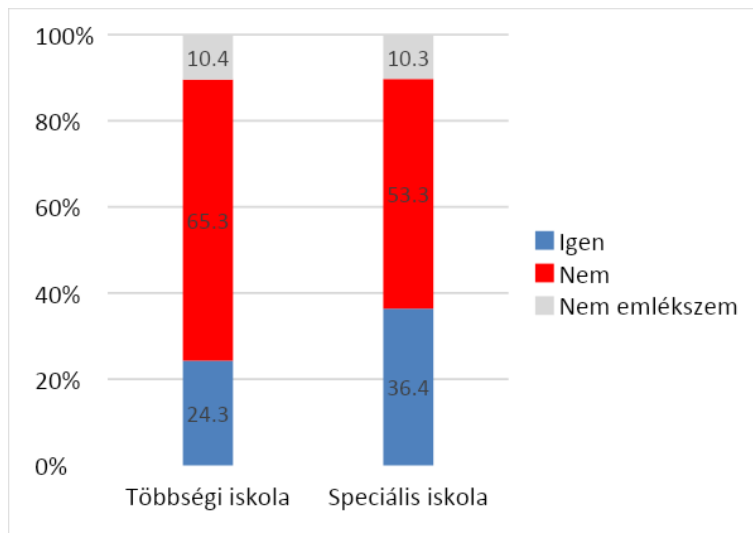
A speciális iskola pedagógusait fenntartó szerinti bontásban vizsgálva a válaszok között látható a különbség. Az állami fenntartású intézmények pedagógusainak a 33,3%-a, míg az egyházi iskolák tanárainak az 5,3%-a nyilatkozott az oktatás meglétéről ($\chi^2=13,796$; $p<0,008$). A speciális iskola pedagógusainak válaszai az életkor szerinti bontásban vizsgálva is mutatnak különbséget (30–49 évesek: 41,3% vs. 20–29 évesek: 19,4%; $\chi^2=11,100$; $p<0,025$).



29. ábra Az SNI tanulókkal kapcsolatos intézményen belüli tanfolyam a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

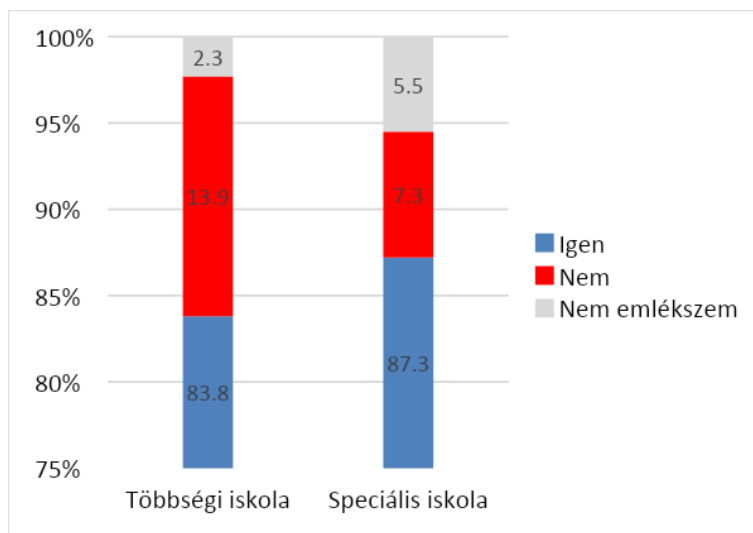
A 29. ábra megmutatja, hogy a többségi intézményekben nem, a speciális iskolákban viszont szerveztek házon belüli tanfolyamot. A különbség szignifikáns a két csoport válasza között. A gyógypedagógusok 46,1%-a szerint tartottak tanfolyamot, míg a többségi intézmények tanárai szerint ez csak 19,7% ($\chi^2=27,726$; $p<0,000$). A többségi iskolák pedagógusainak életkor szerinti bontásban vizsgált válaszaiban is látszik a különbség. Az 50 év felettek 29,9%-nak van emléke az intézményen belüli tanfolyamról, míg a 20–29 éveseknél senkinek, 0% ($\chi^2=10,178$; $p<0,038$). A speciális iskola pedagógusainak véleménye a fenntartó szerinti csoportosításban is mutat különbséget (alapítványi iskolák: 52,9%, egyházi intézmények: 21,1%; $\chi^2=10,054$; $p<0,04$).



30. ábra Az SNI tanulókkal kapcsolatos intézményen kívüli tanfolyam a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A 30. ábra megmutatja, hogy egyik intézménytípusnál sem szerveztek intézményen kívüli tanfolyamot, a válaszok azonban különbséget mutatnak. Speciális iskolákban a válaszadók 36,4%-a szerint volt intézményen kívüli tanfolyam, míg a többségi iskolákban ez az arány 24,3%. ($\chi^2=6,129$; $p<0,046$).

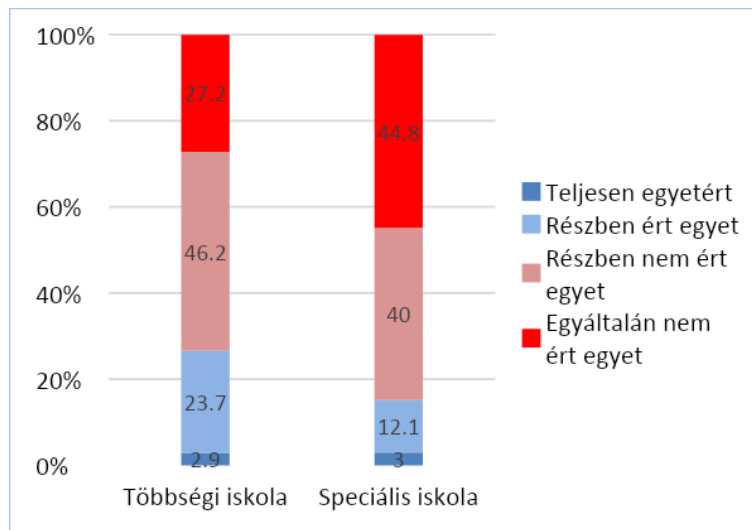


31. ábra Az SNI tanulókkal kapcsolatos intézményen belüli team-megbeszélés a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés az intézményen belüli team-megbeszélésre vonatkozott. A vélemények nagyon egyeznek, mindkét intézménytípusnál tartottak team-megbeszélést (31. ábra). A többségi iskolák pedagógusait tanított tantárgy szerinti bontásban vizsgálva a válaszaik között van különbség. A testnevelők nem emlékeznek ilyen rendezvényre (9,1%), míg a reál tantárgyakat tanítók esetében ez az arány 0% ($\chi^2=13,269$; $p<0,039$).

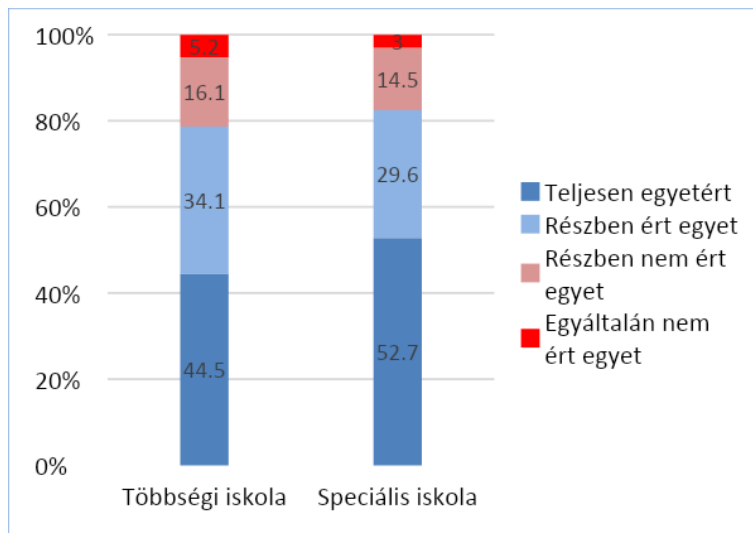
4.2.5. Az SNI tanulók fejlesztésének helyszíne, eszközei, oktatói



32. ábra Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanárok oktathatnák integráltan a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

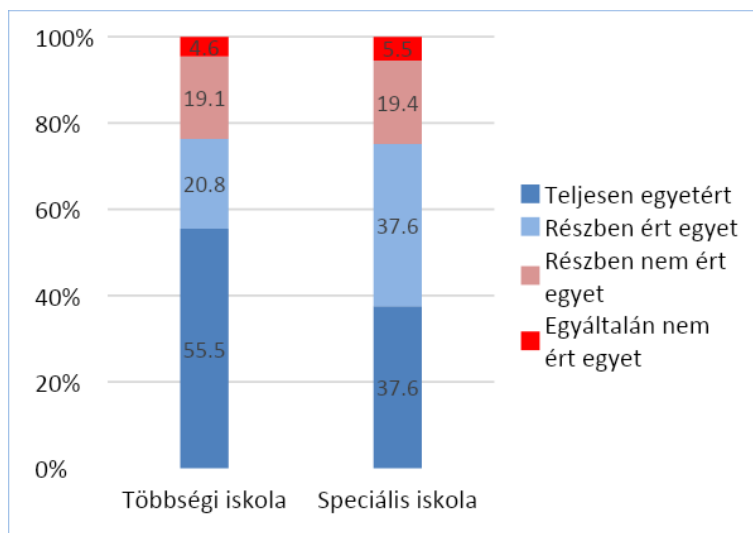
A válaszok szerint egyik csoport tagjai sem értenek egyet a gondolattal, miszerint az SNI tanulókat a többségi iskolák pedagógusai oktathatnák integráltan (többségi tanárok 73,4%-a, a speciális iskolák dolgozói 84,8%-a), (32. ábra). A különbség szignifikáns (Mann–Whitney: $U=11283,5$; $p=0,0$). Látható a különbség a speciális iskolák dolgozóinak fenntartó szerinti bontásban vizsgált válaszaiban. Az alapítványi iskolák dolgozói inkább egyetértenek ezzel a gondolattal (11,8%), az állami iskolák kevésbé (1,6%). (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=17,729$; $p<0,0$). A speciális iskolák dolgozóit tanított tantárgy szerint csoportosítva a válaszok különböznek. Ezekben az intézményekben a testnevelők gondolják ezt 12,5%-ban, szemben a többiekkel: 0%. (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=12,197$; $p<0,007$).



33. ábra Az SNI tanulókat leghatékonyabban a gyógypedagógusok oktathatnák integráltan a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

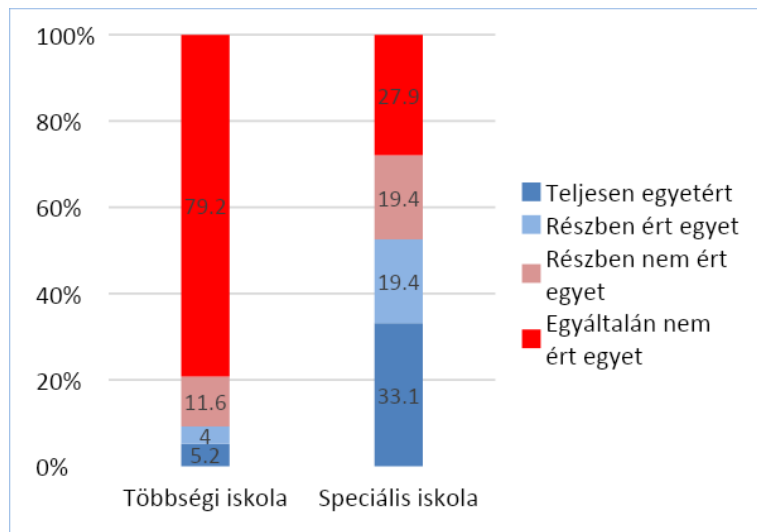
A kérdés azt vizsgálta, miszerint az SNI tanulókat leghatékonyabban a gyógypedagógusok oktathatnák. A kijelentéssel mindkét csoport tagjai egyetértettek. (többségi iskolák pedagógusai 78,6%-a, a speciális iskolák dolgozói 82,3%-a), szignifikáns különbség nem látható (33. ábra).



34. ábra Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanár óráján bent ülő és a gyereket segítő gyógypedagógusok oktathatnák a kéttanáros oktatási modell segítségével a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

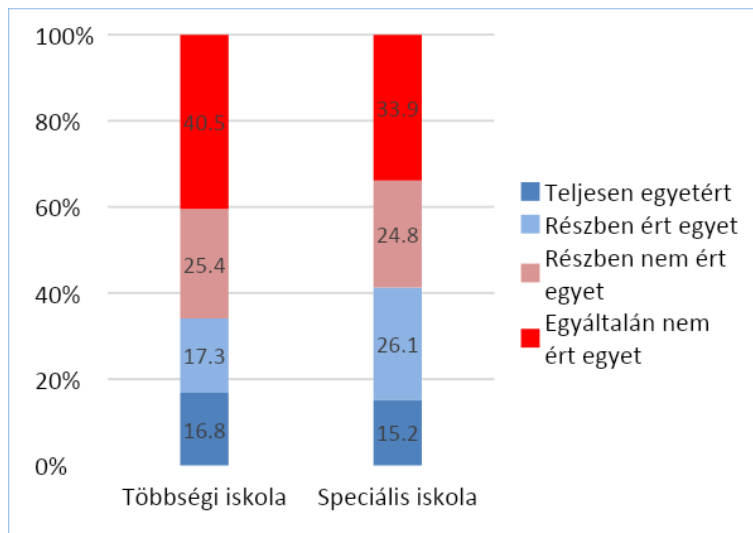
A kéttanáros oktatási modell gondolatával mindkét csoport tagjai egyetértnek (a többségi iskolák pedagógusainak 76,3%-a, a speciális iskolák dolgozóinak 75,2%-a), a különbség szignifikáns (Mann–Whitney: $U=12228$; $p=0,014$). A speciális iskolák dolgozóinak életkor szerinti bontásban vizsgált válaszaiban is van különbség. A 20–29 évesek inkább értenek egyet (55,6%), mint az 50–55 évesek (31,5%). (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=10,763$; $p<0,005$), (34. ábra).



35. ábra Az órákon mindig segít egy gyógypedagógus a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) $N=338$

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

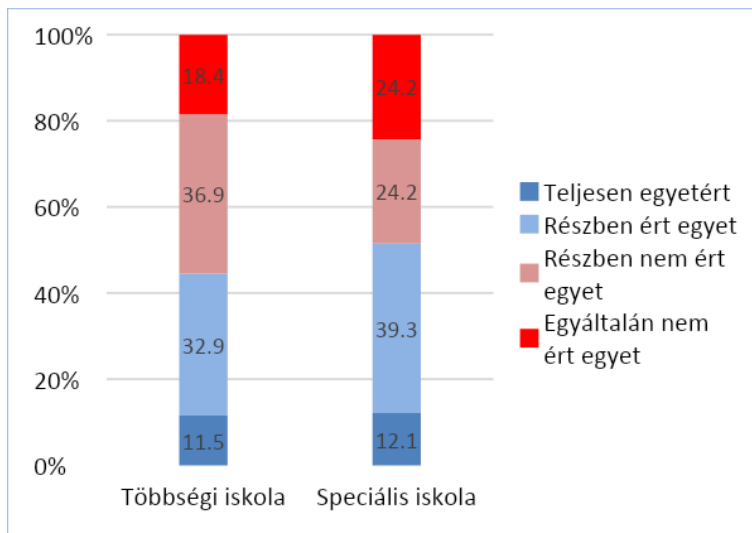
A többségi iskolák pedagógusai nem értenek egyet ezzel a kijelentéssel, miszerint az órákon mindig segít egy gyógypedagógus (35. ábra). A különbség szignifikáns (Mann–Whitney: $U=6286,5$; $p=0,0$). A többségi iskolák pedagógusainak diplomatípus szerint is különböznek a válaszaik. A gyógypedagógusok inkább értenek egyet a kijelentéssel (25%), mint a mérnök-tanárok (0%) és az egyetemi végzettségűek (0%). (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=12,179$; $p<0,032$).



36. ábra Az iskola elég fejlesztőteremmel rendelkezik a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

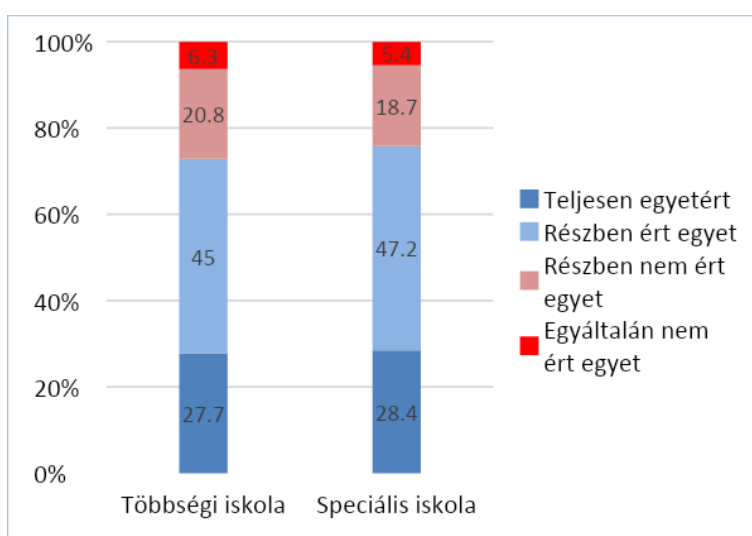
Mindkét csoport tagjai elutasítják az állítást, miszerint az iskola elég fejlesztőteremmel rendelkezik (36. ábra). Az eredmény ugyan nem szignifikáns, de látható a többség véleménye, (többségi iskolák pedagógusainak 65,9 %-a, speciális iskolák dolgozóinak 58,7 %-a) A többségi iskolák pedagógusainak diplomatípus szerint csoportosított válaszaiban látszik a különbség. A szakvizsgázott pedagógusok inkább értenek egyet: 39,1%, mint a mérnök-tanárok: 0% (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=13,125$; $p<0,022$). A speciális iskolák dolgozóinak fenntartó szerinti bontásban vizsgált válaszaiban is van különbség. Az állami fenntartású iskolák tanárai 39,5%-ban utasítják el az állítást, míg az alapítványi iskolák dolgozóinak 0%-a. (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=8,731$; $p<0,013$).



37. ábra A fejlesztő teremben minden eszköz megvan, amelyek a fejlesztés célját szolgálják a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

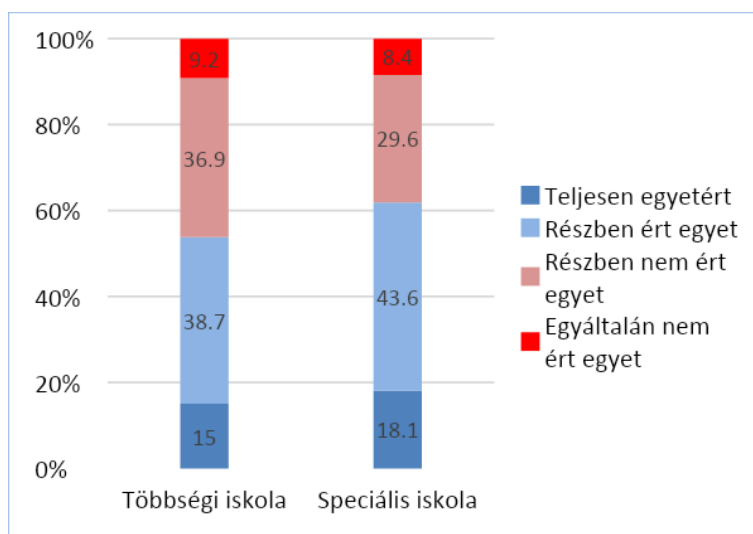
A fejlesztőterem eszközeinek elérhetőségét eltérően látja a két csoport (37. ábra). A többségi iskolák pedagógusainak véleményében a diplomatípus szerinti különbség látható. A gyógypedagógusok inkább értenek egyet (50%), mint a mérnök-tanárok (0%). (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=12,159$; $p<0,033$). A speciális iskolák dolgozóinak fenntartó szerinti bontásban vizsgált válaszaiban is van különbség. Az állami alkalmazottak 27,1%-ban utasítják el a kijelentést, míg az alapítványi iskoláknál ez 0%. (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=7,288$; $p<0,026$).



38. ábra A pedagógusok és a gyógypedagógusok használnak kooperatív technikát, vagy konstruktív tanulásszervezési módszereket (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés a kooperatív technikák, vagy konstruktív tanulásszervezési módszerek használatára irányult (38. ábra). Megállapítható, hogy mindkét csoport tagjai használják ezeket a technikákat (többségi iskolák pedagógusai 72,7%-a, speciális iskolák dolgozói 75,6%-a), (38. ábra). A különbség látszik a többségi tanárok nemek szerinti válaszaiban (nők: 38%, vs. férfiak: 0%; Mann–Whitney: $U=791,000$; $p=0,004$). A többségi iskolák pedagógusainak különböző véleménye a diplomatípus szerinti bontásban is megmutatkozik. A gyógypedagógusok és a mérnök-tanárok egyaránt 50%-ban használnak ilyen módszereket, míg az egyetemi végzettségűek a legkevésbé, 15%, (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=23,765$; $p<0,0$). A többségi iskolák pedagógusainak tanított tantárgy szerinti különbsége is látszik. Legkevésbé a testnevelők alkalmaznak más módszereket (9,1%), az egyéb tárgyakat tanítókhöz képest (34,0%) (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=8,224$; $p<0,042$). A speciális iskolák dolgozóinak a nemek szerinti bontásban is látható a különbözősége (nők: 31,2%, vs. férfiak: 12,5%; Mann–Whitney: $U=1210,500$; $p=0,017$).

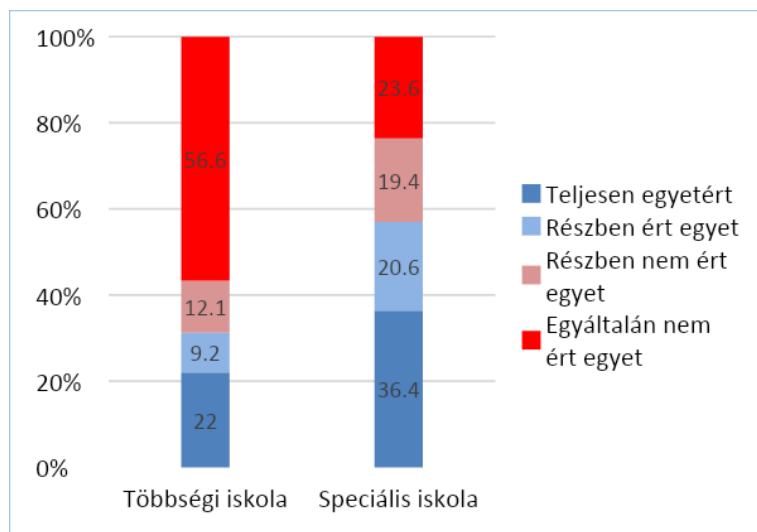


39. ábra A pedagógusok és a gyógypedagógusok az alternatív pedagógiát részesítik előnyben. (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés, amely az alternatív pedagógia használatára vonatkozott, megosztotta a pedagógusok véleményét (39. ábra). Különbség látható a többségi iskolák pedagógusainak nemek szerinti válaszaiban. A nők 16%-a, míg a férfiak 5,9%-a gondolkozik így (Mann–Whitney: $U=900,000$; $p=0,021$). A speciális iskolák dolgozóinak válaszaiban fenntartó szerint is van különbség (Alapítványi iskolák: 35,3% vs. egyházi iskolák: 5,3%; Kruskal–

Wallis ANOVA: $H=10,273$; $p<0,006$). Valamint a speciális iskolák dolgozóinak munkahelyváltogatások szerinti vizsgálatában is látható a különbség. Az első munkahelyükön dolgozó gyógypedagógusok részben egyetértnek: 60,5% vs. második munkahelyen dolgozók: 27,3%. (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=11,812$; $p<0,008$).

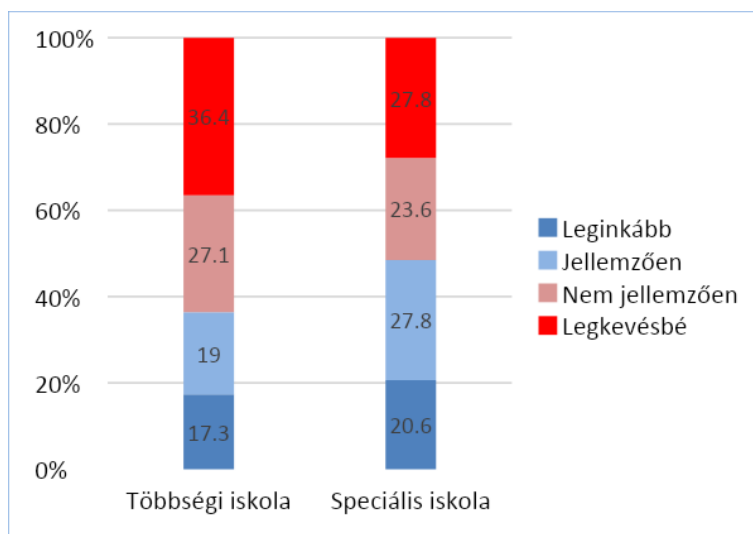


40. ábra A pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint az iskola akadálymentes. (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A speciális iskolák dolgozóinak nagyobb része (57%-a) szerint az iskola akadálymentes, ezzel ellentétesen vélekednek a többségi iskolák pedagógusai, akik szerint ez nem igaz (67,7%). A különbség látható (Mann–Whitney: $U=9604$; $p=0,0$). Szignifikáns különbség tapasztalható a speciális iskolák dolgozóinak fenntartó szerinti csoportosításban vizsgált válaszaiban. (Egyházi iskolák: 63,2% vs. alapítványi iskolák: 5,9%; Kruskal–Wallis ANOVA: $H=13,297$; $p<0,001$). A speciális iskolák dolgozóinál nemek szerint is elkülönülnek a válaszok. A nők egyáltalán nem értenek egyet a kijelentéssel 26,2%-ban, míg a férfiaknál ez az arány 8,3%. (Mann–Whitney: $U=1232,000$; $p=0,027$), (40. ábra).

4.2.6. SNI tanulókról szóló lényeges információ forrása a pedagógusok számára

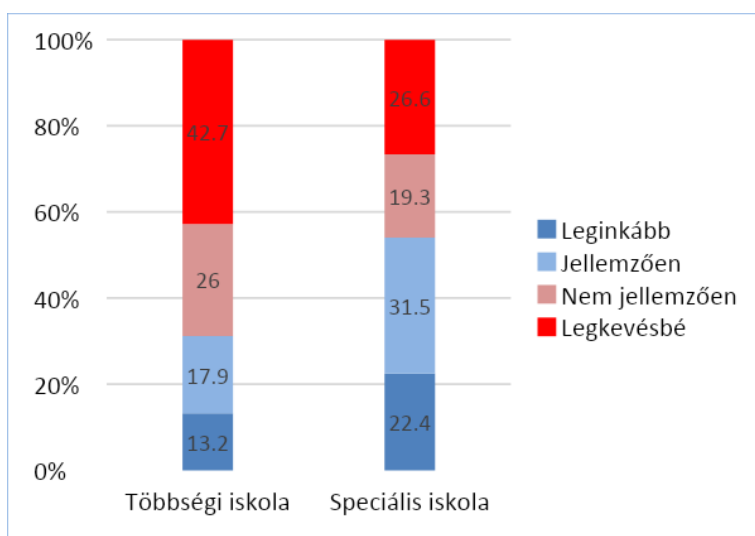


41. ábra Az SNI tanulókról kapott vezetői információ a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Mind a többségi iskolák pedagógusai, mind a speciális iskola gyógypedagógusai körében elmondható, hogy elsősorban nem a vezetőiktől kapták az információt az SNI tanulókról (41. ábra). Az eredmény szignifikáns a két csoport között (Mann–Whitney: $U=12531,5$; $p=0,044$).

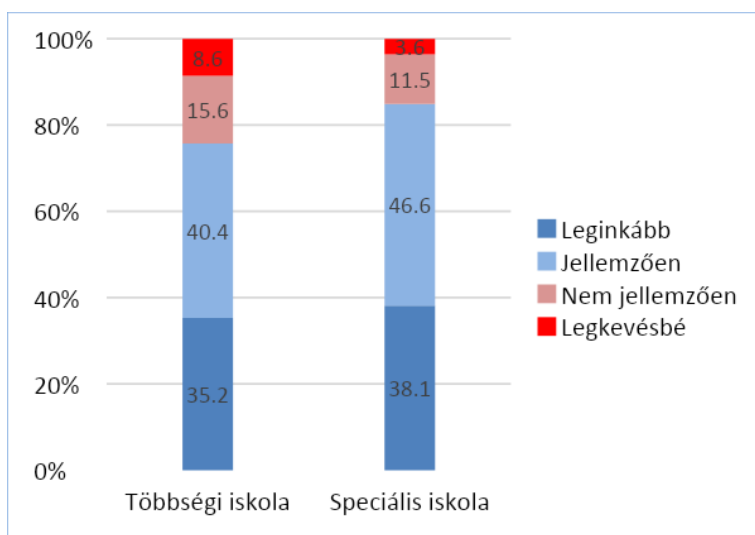
A speciális iskola gyógypedagógusait fenntartó szerinti bontásban vizsgálva a válaszaikban tapasztalható különbség. Az állami intézmények tanárai 34,2%-ban egyáltalán nem értenek egyet a kijelentéssel, míg az egyházi iskoláknál ez 0% (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=9,269$; $p<0,010$).



42. ábra Az SNI tanulókról kapott munkaközösség-vezetői információ a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

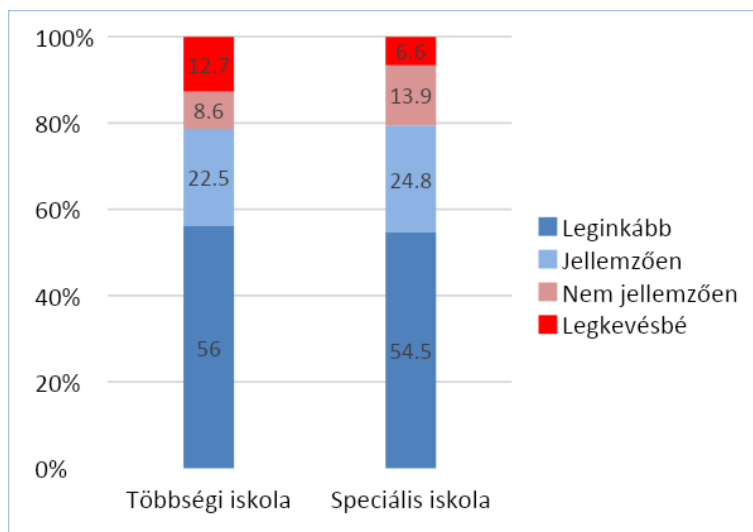
A két csoport válasza között különbség tapasztalható, hiszen a többségi iskolák pedagógusai jellemzően nem a munkaközösség-vezetőiktől kapták az információt, addig a speciális iskolák gyógypedagógusainak véleménye megoszlik ennél a kijelentésnél (42. ábra). Az eredmény szignifikáns a két csoport között (Mann–Whitney: $U=10859,5$; $p=0$).



43. ábra Az SNI tanulókról, a munkatársaktól kapott információ a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A két csoport válaszadói nagyon hasonlóan vélekedtek ennél a kérdésnél. Szignifikáns különbség nem látható, viszont megállapítható, hogy jellemzően a közvetlen munkatársaktól kaptak információt a tanulókról (43. ábra).



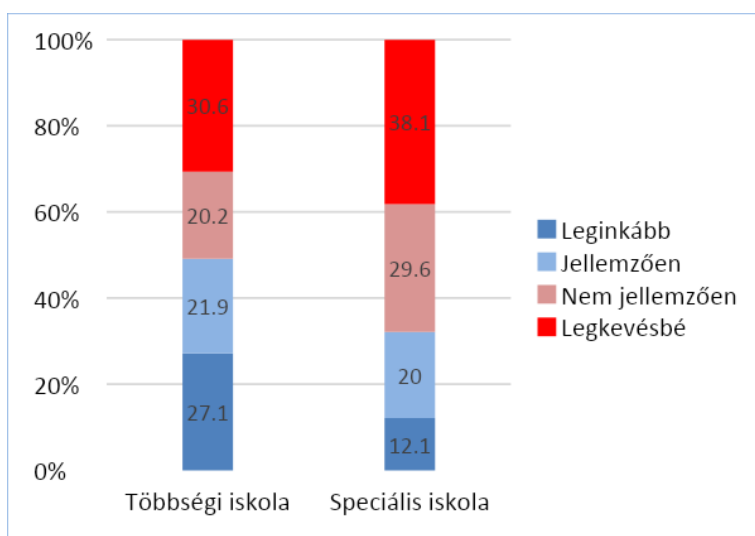
44. ábra Az SNI tanulókról, a szakértői véleményből kapott információ a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A két csoport által adott válaszok között jelentős különbség nincsen, a válaszadók több mint 70 %-a a szakértői véleményből értesült az SNI tanulók állapotáról (44. ábra).

A többségi iskolák pedagógusainak nemek szerint adott válaszában tapasztalható különbség (nők: 60,9% vs. férfiak: 11,8%; $\chi^2=28,956$ $p<0,000$).

A többségi iskolák pedagógusainak a tanított tantárgy szerinti bontásban vizsgált válaszaiból kiderül, hogy a nyelvet és a humán tantárgyakat tanítók 69,8%-a gondolkozik így, míg a testnevelőknél ez az arány 9,1% (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=16,387$; $p<0,001$). A speciális iskola pedagógusainak nemek szerint vizsgált válaszában is tapasztalható különbség. A nők 59,6%-a, míg a férfiak 25%-a látja így a helyzetet (Mann–Whitney: $U=1123,00$; $p=0,004$).



45. ábra Az SNI tanulókról, előző kollégától kapott információ a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

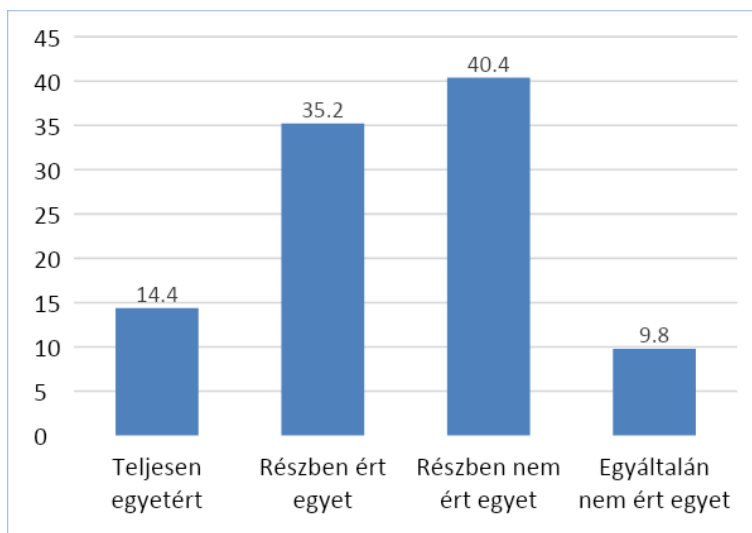
A két csoport válasza között különbség tapasztalható, hiszen a többségi iskolák pedagógusai leginkább a korábban az SNI tanulóval foglalkozó kollégáktól kaptak információt, míg ugyanerre a kérdésre a speciális iskola gyógypedagógusai határozottan kevesebb pozitív választ adtak (Mann–Whitney: $U=11645$; $p=0,002$), (45. ábra).

A többségi iskolák pedagógusainak diplomatípus szerint csoportosított válaszaiban is találhatunk különbséget. A mérnök-tanárok 100%-a nyer így információt, míg a gyógypedagógusok 0%-a (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=12,817$; $p<0,025$). A többségi iskolák pedagógusainak válaszaiban a tanított tantárgy szerint is látható a szignifikáns különbsége. A magyar nyelvet és a humán tantárgyakat tanítók 41,9%-a gondolkozik így, míg a testnevelőknél ez az arány 9,1%. (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=14,861$; $p <0,002$).

4.3. Kérdőíves vizsgálat többségi tanárokkal az inklúzió kérdéseire vonatkozóan

Az alábbi kérdések csak a többségi pedagógusokra vonatkoztak, hiszen csak a többségi intézményekben zajlik integrált oktatás.

4.3.1. Az integrált oktatásról

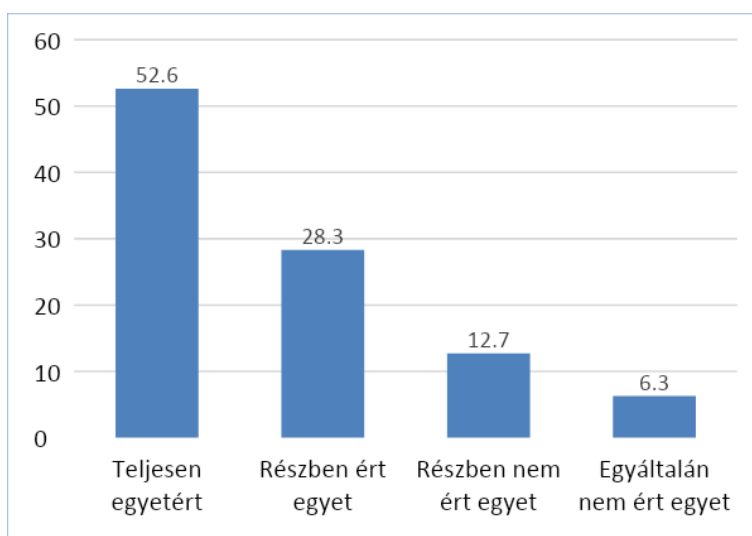


46. ábra Az alsó tagozatos integrált oktatási forma a pedagógusok szerint (%)

N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

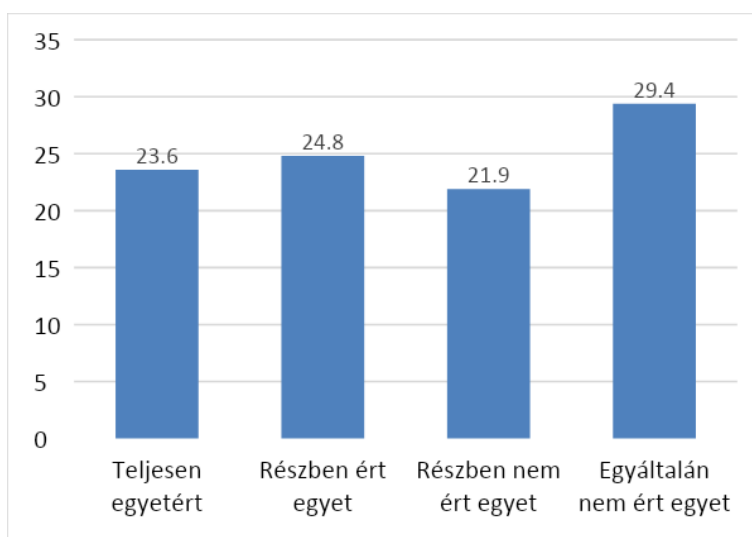
A vélemények megoszlanak az alsó tagozatos integrált oktatási forma eredményességéről, viszont a többségi iskolák tanárai közül a nők 16%-a, míg a férfiak 0%-a gondolja, hogy az alsó tagozaton eredményes az integrált oktatás (Mann–Whitney: $U=914,500$; $p=0,026$), (46. ábra).



47. ábra A felső tagozatos differenciált oktatás nehézségei a pedagógusok szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A felső tagozatos differenciált oktatás nehéz, ezt mutatja be a 47. ábra, ahol a válaszadók 80,9 %-a a „teljesen egyetért” és a „részben ért egyet” választ jelölte meg. Szignifikáns különbség nem tapasztalható (47. ábra).

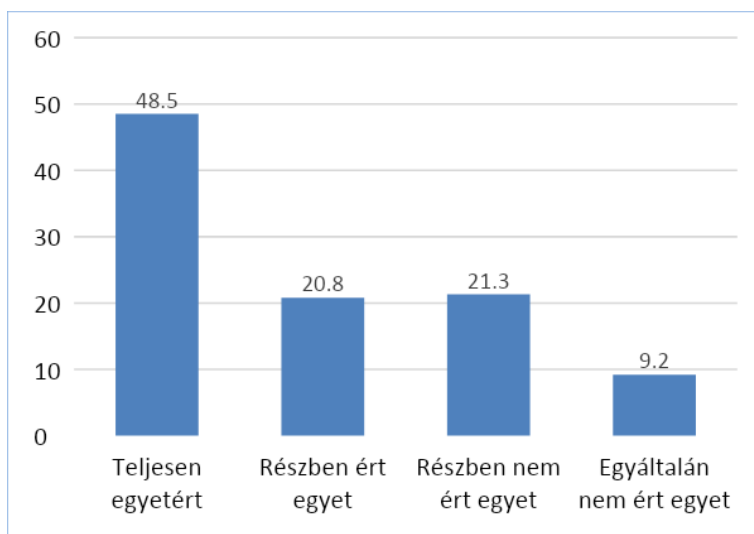


48. ábra A felső tagozatos szegregált oktatás lehetőségei a pedagógusok szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kérdés megosztó, a felső tagozatos szegregált oktatás lehetőségeit vizsgálja (48. ábra). A többségi iskolák tanárainak diplomatípus szerint csoportosított válaszaiban látszik a különbség. A gyógypedagógusok 75%-a elutasítja ezt az ötletet, a mérnök-tanároknak a 0%-

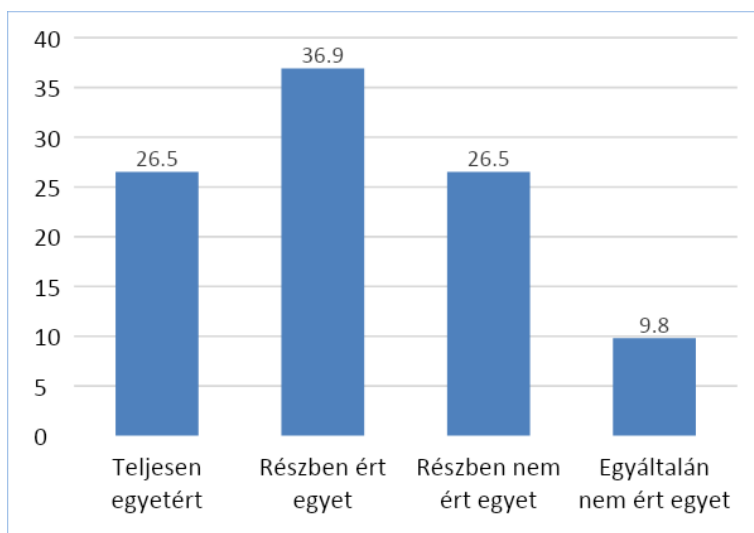
a. Utóbbi csoport külön osztályba helyezné az SNI tanulókat (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=17,15$; $p<0,004$).



49. ábra Az SNI tanulók felülreprezentációja a pedagógusok szerint (%) $N=173$

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A válaszadók nagyobb része egyetért a kijelentéssel, az osztályokba több SNI tanuló jár, mint amennyit sikeresen lehetne oktatni (49. ábra). A különbség két esetben is megfigyelhető. A többségi iskolák tanárainak diplomatípus szerint rendszerezett válaszaiban. A tanárok 58,8%-a ért egyet a kijelentéssel, míg a gyógypedagógusoknak a 25,0%-a (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=11,344$; $p<0,045$). A többségi iskolák tanárainak a tanított tantárgy szerint csoportosított válaszaik alapján is érzékelhető a véleménykülönbség. A testnevelők 72,7%-a látja így, míg az egyéb tárgyakat tanítók 40,8%-a (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=9,068$; $p<0,028$).

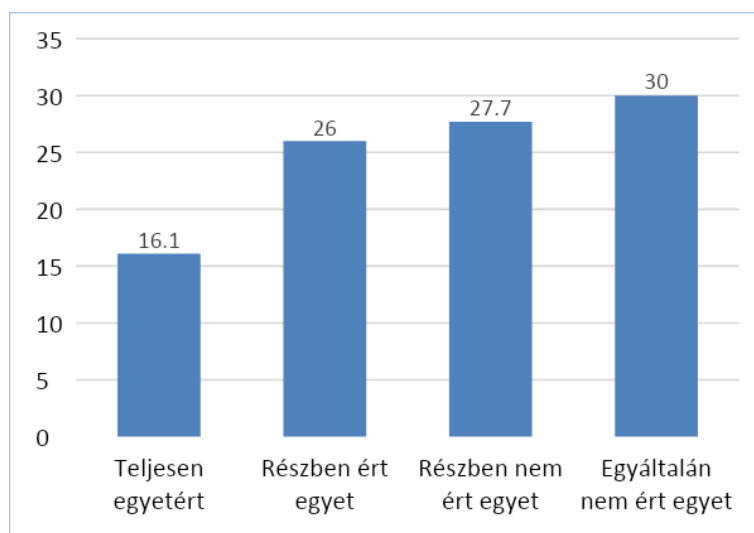


50. ábra Az SNI tanulókra fordított időkeret a pedagógusok szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A válaszadók nagyobb része egyetért a kijelentéssel, miszerint az SNI tanulókkal való foglalkozás elveszi az időt a többségi tanulóktól (50. ábra). Szignifikáns különbség nem látható.

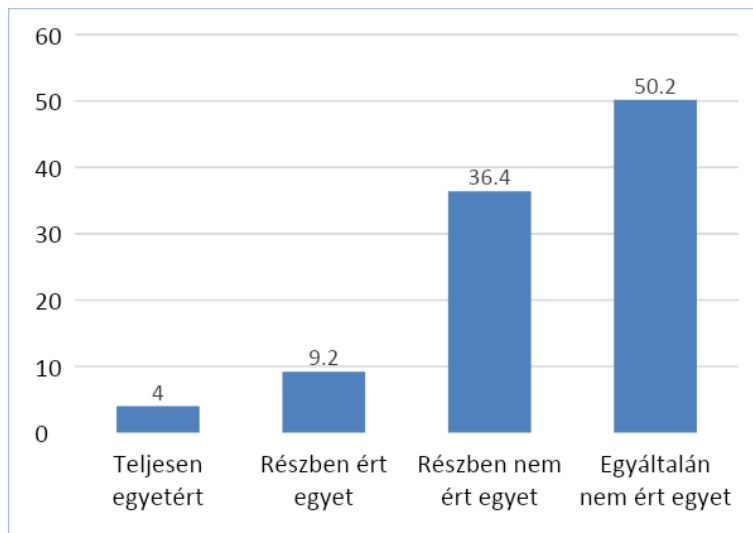
4.3.2. Az SNI tanulók fejlesztésének helyszíne, eszközei, oktatói



51. ábra Az osztályterem mérete a pedagógusok szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

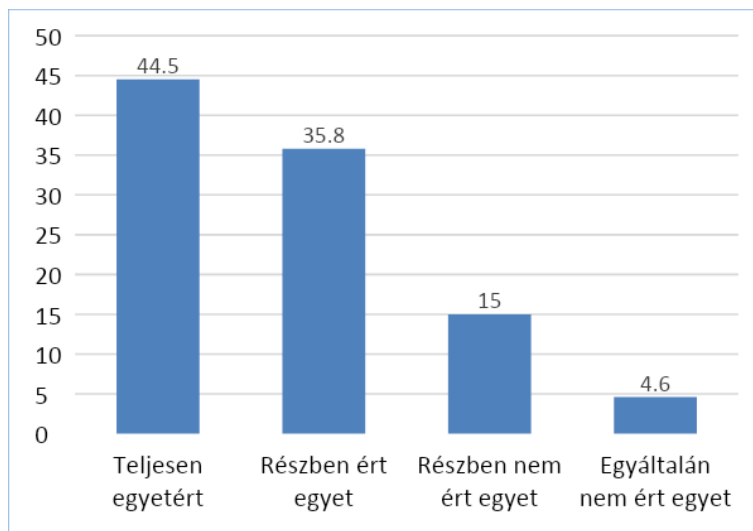
A többségi iskolák tanárainak a nagyobb része szerint a tanteremek sem megfelelők az inkluzív oktatáshoz (51. ábra). Szignifikáns különbség tapasztalható a többségi tanárok nemek szerinti véleményében is. A nők 17,9%-a látja így, míg a férfiaknál ez az arány 0% (Mann–Whitney: $U=937,000$; $p=0,040$).



52. ábra Az osztályterem eszközei a pedagógusok szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A többségi iskolák tanárainak nagyobb része szerint a tantermekben található eszközök sem megfelelők az inkluzív oktatáshoz (52. ábra)



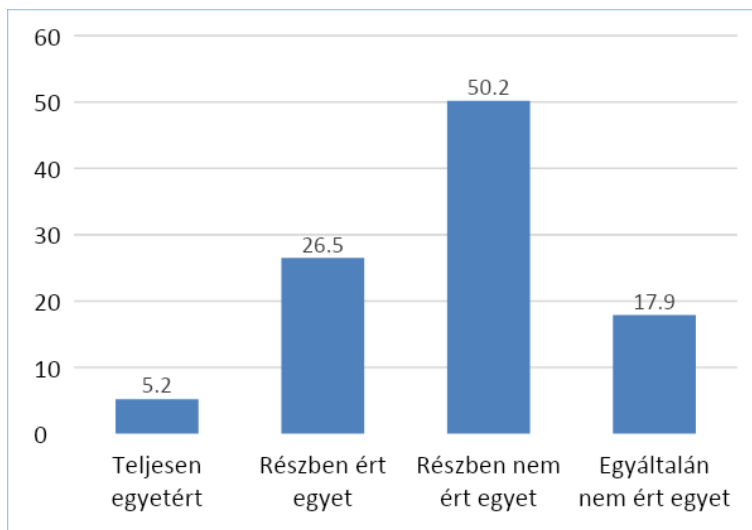
53. ábra A pedagógusok és a gyógypedagógusok közötti szakmai konzultáció minősége a pedagógusok szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A válaszadók nagyobb része (80,3%) elismerően nyilatkoznak a gyógypedagógusokkal folytatott szakmai konzultációkról (53. ábra). A többségi iskolák tanárainak életkor szerint csoportosított válaszaiban van különbség. Az 50 év felettiak 53,2%-a, míg a 20–29 év közöttiek 10,0%-a gondolja így (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=9,970$; $p<0,007$). A többségi

iskolák tanárainak diplomatípus szerint vizsgált válaszaiban is látható a különbség. A mérnök-tanárok 100%-a, míg a tanári végzettségűek 31,4%-látja így (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=12,611$; $p<0,027$). A többségi iskolák tanárainak tanított tantárgy szerinti bontásánál is van eltérés a válaszaikban. A testnevelők 9,1%-a, míg az egyéb tárgyakat tanítók 51,5%-a látja így a helyzetet (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=8,898$; $p<0,031$).

4.3.3. SNI tanulók a többségi közösségben

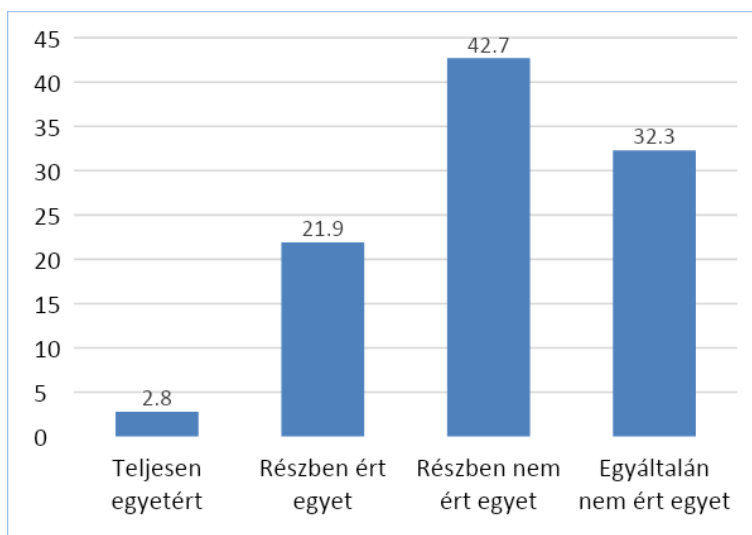


54. ábra Az SNI tanulók beilleszkedési problémái a pedagógusok szerint (%)

N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Az SNI tanulókra nem jellemző, hogy nem tudnak beilleszkedni a közösségbe a válaszok alapján (54. ábra).



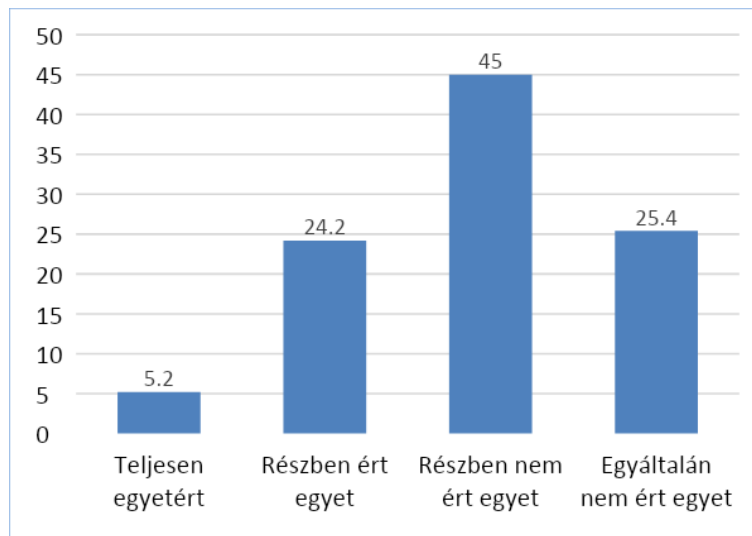
55. ábra Az SNI tanulók problémái az osztályközösségben a pedagógusok szerint

(%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A többségi társak nem zárják ki és nem is rekesztik ki az SNI gyerekeket az osztályközösségből (55. ábra). Különbség látható a többségi iskolák tanárainak diplomatípus

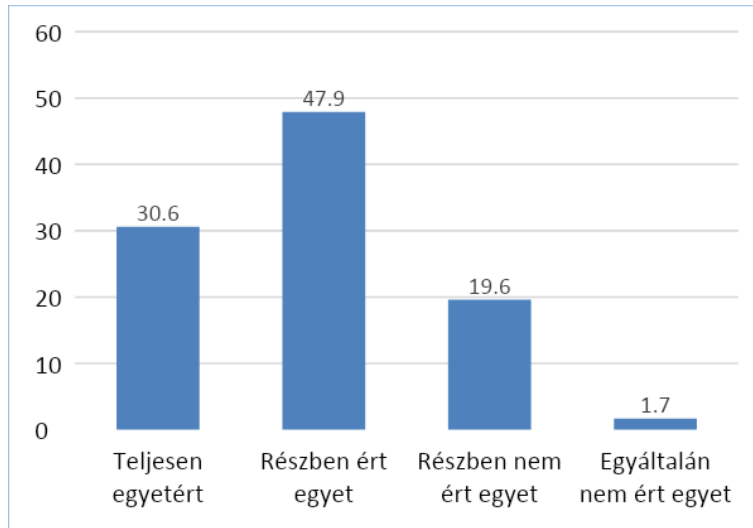
szerinti válaszaiban. A mérnök-tanárok nem vetik el teljesen ezt a gondolatot (50%), szemben a gyógypedagógusokkal (0%) (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=13,742$; $p<0,017$).



56. ábra Az SNI tanulók magatartás- és figyelemzavara miatti kiközösítés a pedagógusok szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A többségi diákok nem közösítik ki SNI társaikat magatartás- és figyelemzavaraik miatt, a pedagógusok nagyobb része szerint (70,4%). A többségi iskolák tanárainak diplomatípus szerint bontott válaszainál van szignifikáns különbség. A mérnök-tanárok 50%-ban részben egyetértenek, szemben a gyógypedagógusokkal, ahol ez 0% (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=14,346$; $p<0,014$), (56. ábra).

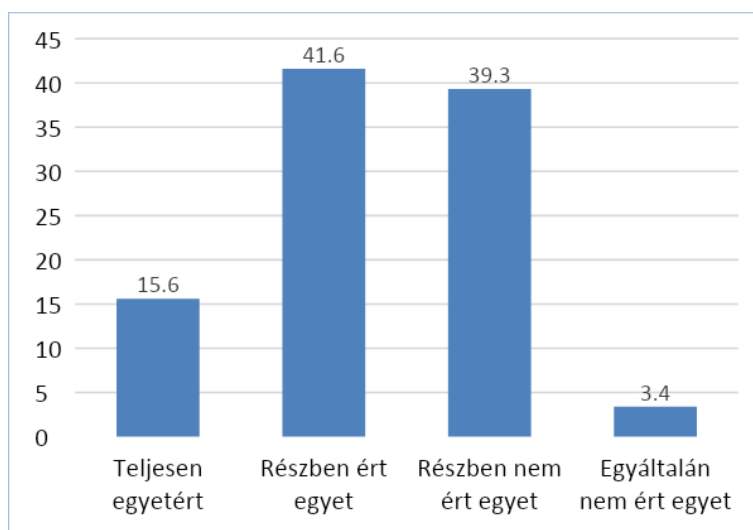


57. ábra Az SNI tanulók hatása a többségi tanulókra a pedagógusok szerint (%)

N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A többségi iskolák tanárai (78,5%) inkább egyetértnek a gondolattal, hogy a többségi diákok későbbi toleranciáját segíti az integráció (57. ábra). Szignifikáns különbség látható a diplomátípus szerinti válaszokban. A gyógypedagógusok 50%-a vélekedik így, míg a mérnök-tanároknál ez az arány 0% (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=11,458$; $p<0,043$).

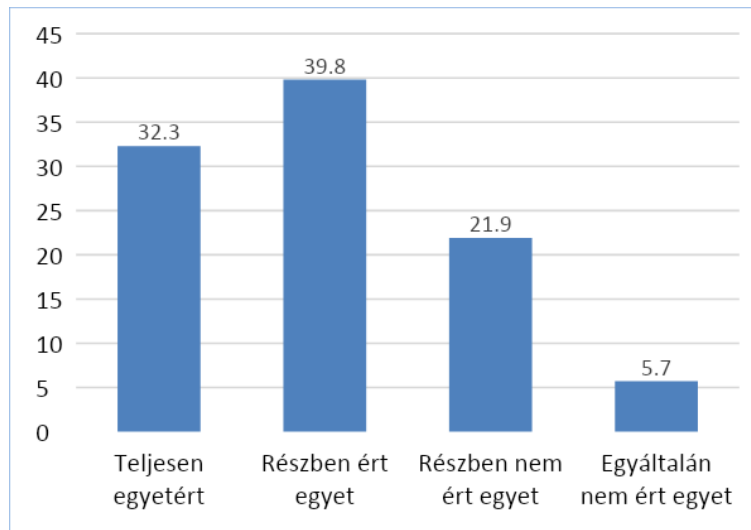


58. ábra A többségi tanulók pozitív attitűdje az SNI tanulók felé a pedagógusok

szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A kijelentés megosztó, de a nagyobb többség (57,2%) egyetért a gondolattal, miszerint a többségi diákok pozitívan viszonyulnak sérült társaik felé (58. ábra). A többségi iskolák tanárainak diplomatípus szerint vizsgált válaszaiban van különbség. A mérnök-tanárok 50%-a egyáltalán nem ért egyet ezzel a kérdéssel, míg a gyógypedagógusoknál ez az arány 0% (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=14,224$; $p<0,014$).

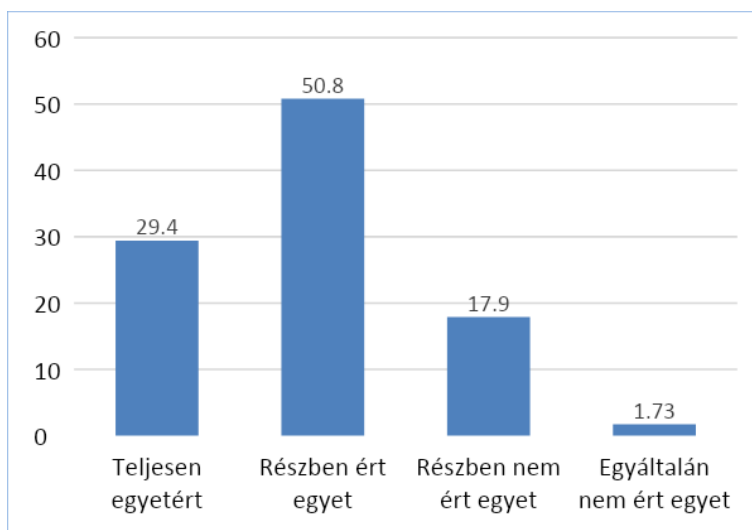


59. ábra Figyelem- és magatartási zavarai miatt az SNI tanulók szociálisan nehezebben illeszkednek be a pedagógusok szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

Ismét egy negatív vélemény látható a többségi iskolák tanárai szerint (72,1%) Az SNI tanulók nehezebben illeszkednek be az adott osztályközösségbe figyelem- és magatartási zavarai miatt (59. ábra).

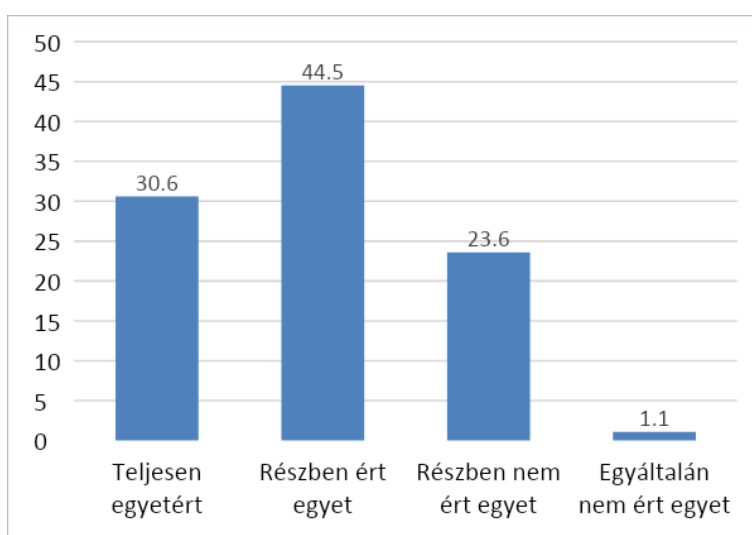
4.3.4. SNI tanulók integrációjának hatása a többségi társakra



60. ábra Az integráció az SNI tanulók társadalmi beilleszkedését segíti a pedagógusok szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

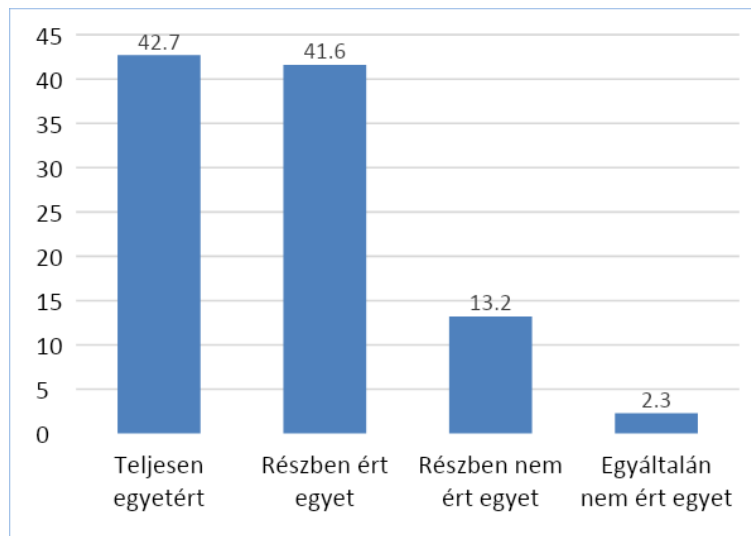
A többségi iskolák tanárai (80,2 %) inkább egyetértenek azzal a gondolattal, hogy az integráció segíti az SNI tanulók társadalmi integrációját is (60. ábra). A válaszadók nemek szerinti bontásában azonban különbség mutatkozik. Míg a nők 31,4%-a vélekedik így, addig a férfiaknak a 11,8%-a (Mann–Whitney: $U=946,500$; $p=0,034$).



61. ábra Az integráció a többségi tanulók felelősségérzését segíti a pedagógusok szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

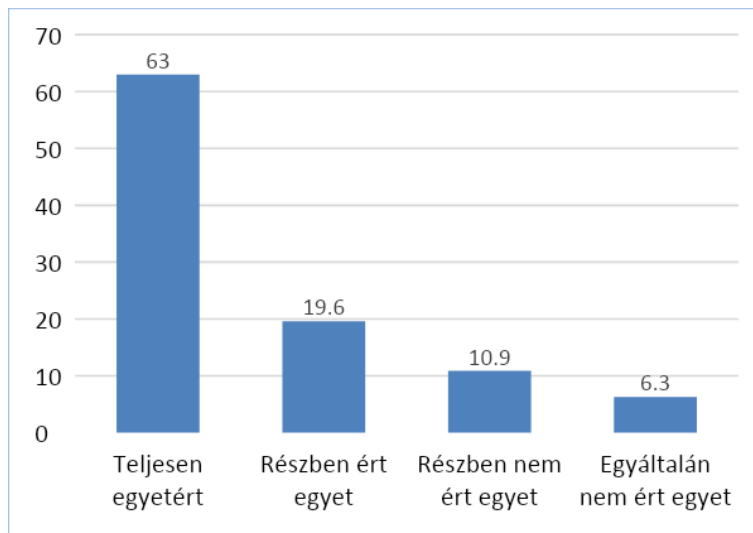
A többségi iskolák tanárai (75,1%) szerint az integráció a többségi tanulók toleranciáját, szemléletváltását, felelősségérzését segíti (61. ábra).



62. ábra A megfelelő oktatástechnika segíti az integrációt a pedagógusok szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A többségi iskolák tanárainak (84,3 %) véleménye szerint a megfelelő oktatástechnika is előnyös az integrációban (62. ábra). Szignifikáns különbség nincs, ellenben a válaszadók diploma szerinti csoportosításánál különbség mutatkozik. A szakvizsgázott pedagógusok 73,9%-a, míg a mérnök-tanárok 0% látja így (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=13,498$; $p<0,019$).

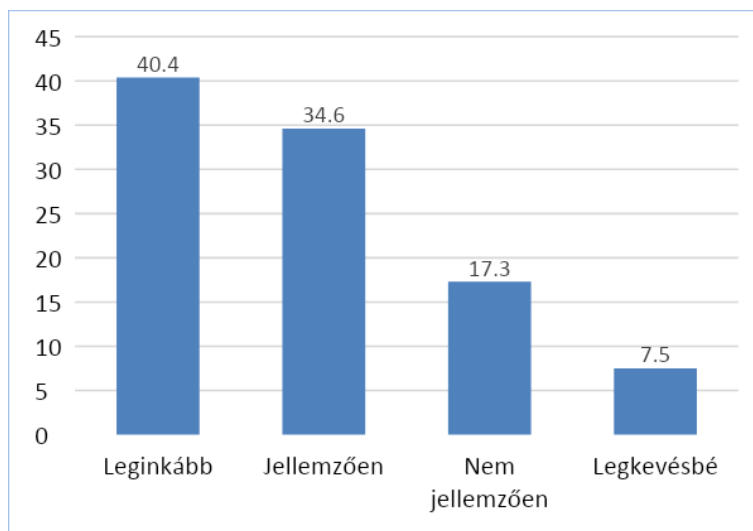


63. ábra A gyógypedagógiai asszisztens jelenléte szükséges a pedagógusok szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A többségi iskolák tanárai (82,6 %) szerint fontos lenne a gyógypedagógiai asszisztens jelenléte a tanórákon (63. ábra).

4.3.5. SNI tanulókról szóló lényeges információ forrása a többségi pedagógusok számára



64. ábra A gyógypedagógustól kapott információk a pedagógusok szerint (%) N=173

Forrás: Saját vizsgálatok, 2017

A gyógypedagógusok hatékonyan segítik az integrált oktatást a válaszadók szerint, az információmegosztás segítségével. A többségi iskolák pedagógusainak 75%-a ezt gondolja (64. ábra).

Az életkor szerinti vizsgálatok azt mutatták, hogy a többségi tanárok közül a 30–49 évesek 44,2%-a a gyógypedagógusoktól szerzi az információt az SNI tanulókról, míg a 20–29 éveseknek a 0%-a (Kruskal–Wallis ANOVA: $H=7,776$; $p<0,020$).

4.4.A kohéziós index vizsgálatának eredményei

Az iskolai légkörnek tanulói oldalon nagyon fontos összetevője a társakhoz való viszony. A tanulók napjaik nagy részét az iskolában töltik, ezért nem mindegy, milyen kapcsolatot ápolnak egymással.

4.4.1. Eredmények az alsó tagozatosoknál

21. táblázat: A kohéziós index vizsgálatának eredményei alsó tagozaton N=148

	N	minimum	maximum	átlag	szórás
integrált SNI rokonszenv	7	0	8,33	4,62	3,61
integrált SNI szociális funkció	7	0	4,16	1,71	2,14

szegregált SNI rokonszenv	46	0	55,5	29,02	15,5
szegregált SNI szociális funkció	46	0	77,7	28,17	20,26

többségi rokonszenv	95	0	25	11,1	5,75
többségi szociális funkció	95	0	36,3	13,15	9,24

többségi tanulók – integrált SNI	df	átlagok különbsége	szig:
Rokoszenvi választás	2	6,47	-

Szociális funkcióválasztás	2	11,43	0,03
----------------------------	---	-------	------

szegregált SNI – integrált SNI	df	átlagok különbsége	szig:
Rokoszenvi választás	2	-24,39	0,00

Szociális funkcióválasztás	2	-26,45	0,00
----------------------------	---	--------	------

szegregált SNI – többségi	df	átlagok különbsége	szig:
Rokoszenvi választás	2	-17,92	0,00

Szociális funkcióválasztás	2	-15,01	0,00
----------------------------	---	--------	------

4.4.2. Rokoszenvi választások alsó tagozaton:

A többségi tanulók rokoszenvi választásai szignifikánsan nem térnek el a velük egy osztályban integráltan tanuló SNI tanulóktól.

A többségi tanulók rokoszenvi választásai között kevesebb kapcsolat mutatható ki, mint a szegregáltan oktatott SNI tanulóknál.

Az integráltan oktatott SNI tanulók rokonszenvi választásai között kevesebb kapcsolat mutatható ki, mint a szegregált SNI tanulóknál.

4.4.3. Szociális funkcióválasztások alsó tagozaton:

A többségi tanulók rokonszenvi választásai között több kapcsolat mutatható ki, mint az integráltan oktatott SNI tanulóknál.

A többségi tanulók rokonszenvi választásai között kevesebb kapcsolat mutatható ki, mint a szegregáltan oktatott SNI tanulóknál.

Az integráltan oktatott SNI tanulók rokonszenvi választásai között kevesebb kapcsolat mutatható ki, mint a szegregált SNI tanulóknál. (21. táblázat)

4.4.4. Eredmények a felső tagozatosoknál

A vizsgált intézményben felső tagozatban nincsenek szegregált SNI-s osztályok, csak integrált környezetben tanulnak a gyerekek (22. táblázat).

22. táblázat: A kohéziós index vizsgálatának eredményei felső tagozaton (N=166)

	N	minimum	maximum	átlag	szórás
SNI rokonszenv	29	0	27,27	8,16	5,64
SNI szociális funkció	29	0	27,27	5,14	7,14

többségi rokonszenv	137	0	27,27	12,78	5,56
többségi szociális funkció	137	0	27,27	15,51	10,25

többségi tanulók – integrált SNI	df	átlagok különbsége	szig:
Rokonszenvi választás	1	510,69	0,00

Szociális funkcióválasztás	1	2575,11	0,00
----------------------------	---	---------	------

4.4.5. Rokonszenvi választások felső tagozaton:

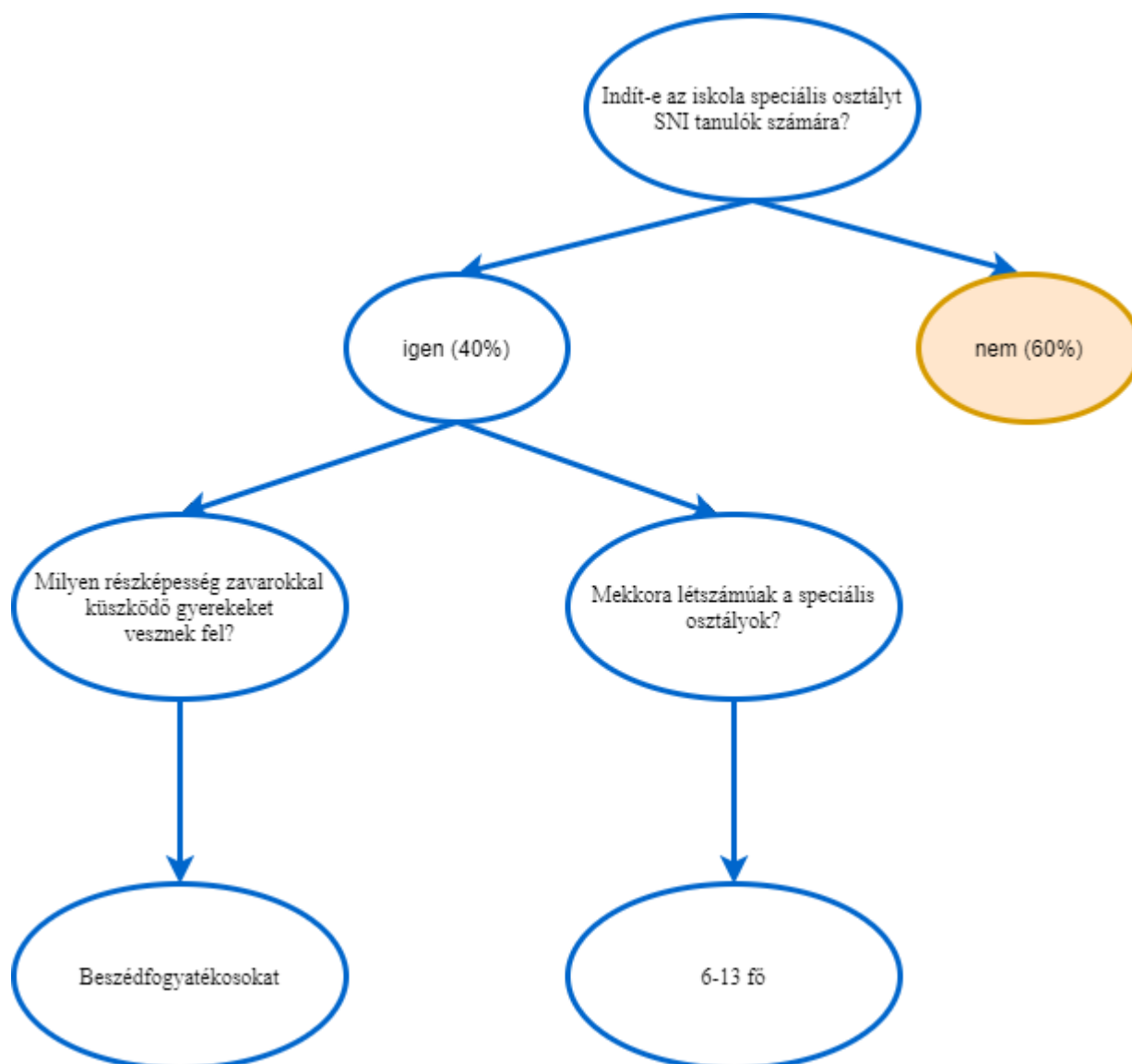
A többségi tanulók rokonszenv választásai között több kapcsolat mutatható ki, mint az integráltan oktatott SNI tanulóknál.

4.4.6. Szociális funkcióválasztások felső tagozaton:

A többségi tanulók szociális funkcióválasztásai között több kapcsolat mutatható ki, mint az integráltan oktatott SNI tanulóknál.

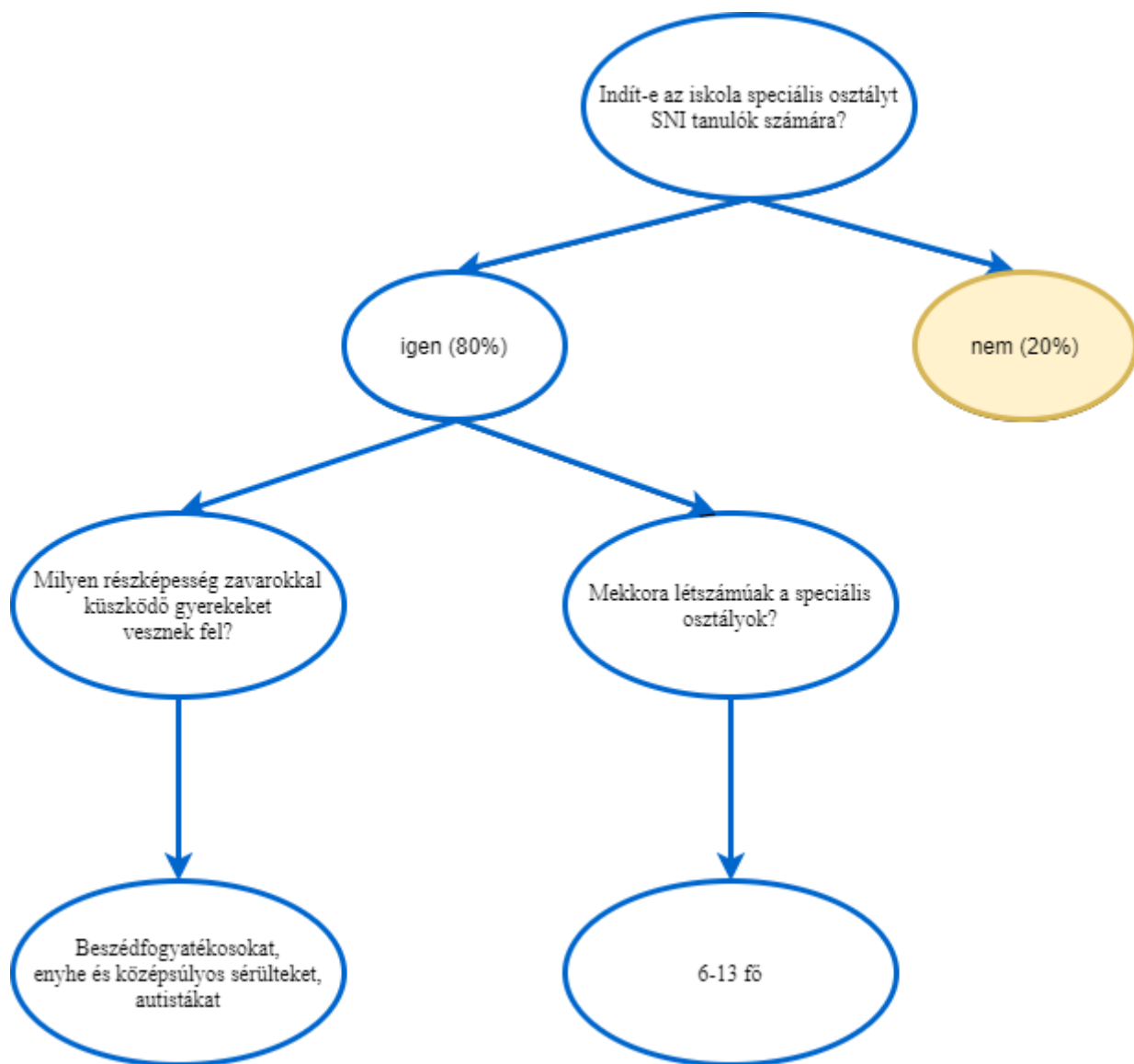
Összességében megállapítható, hogy az integrált oktatás nem a legelőnyösebb az SNI tanulók számára a társas kapcsolatok tekintetében.

4.5.Folyamatmenedzsment az eredmények alapján



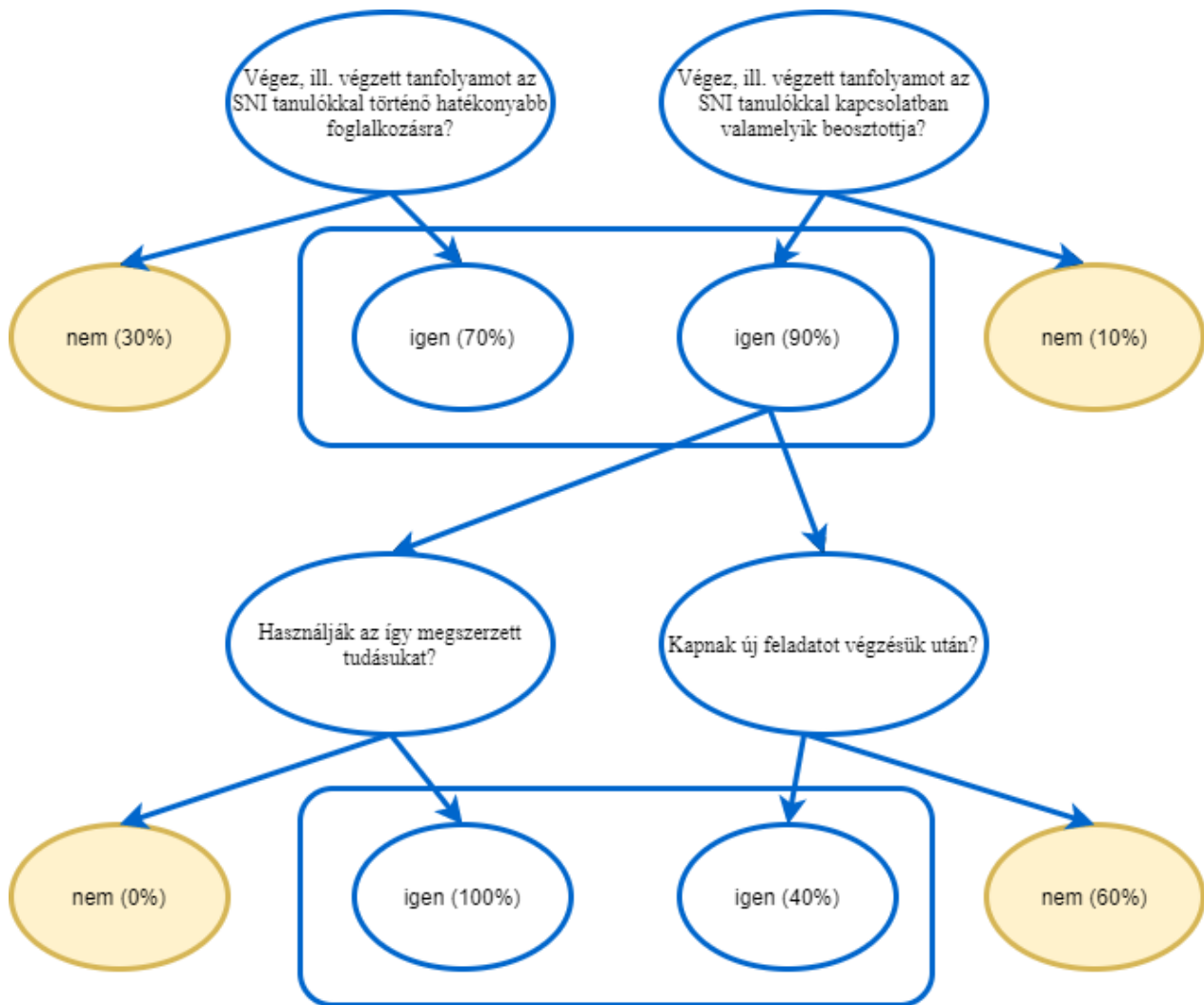
65. ábra SNI tanulók felvétele a többségi intézményekbe vizsgálatának eredményei

A többségi intézmények 40%-a indít speciális osztályt beszédfogyatékosok számára, 6-13 fővel.



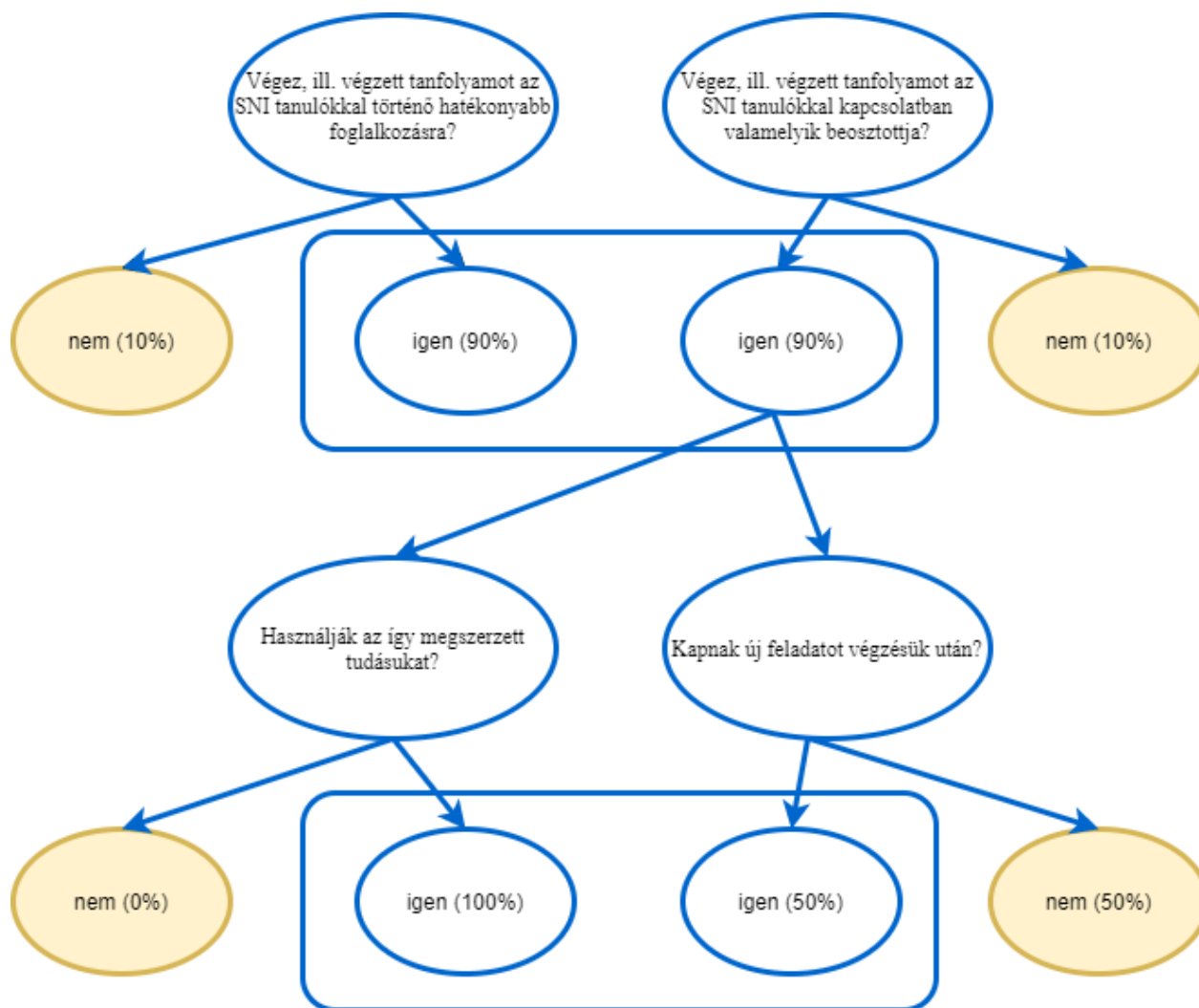
66. ábra SNI tanulók felvétele a speciális intézményekbe vizsgálatának eredményei

A speciális intézmények 80%-a indít speciális osztályt beszéd fogyatékosok, autisták, enyhe és közép súlyos értelmi sérültek számára, 6-13 fővel.



67. ábra Pedagógus-továbbképzések vizsgálatának eredményei a többségi intézményekben

A többségi intézmények vezető és beosztottjaik is nagy számban végeznek különböző tanfolyamokat az SNI tanulókkal kapcsolatosan. A megszerzett tudást hasznosítják is a mindennapi munkájukban, új feladatot kevés százalékban adnak a vezetők a beosztottaknak.



68. ábra Pedagógus-továbbképzések vizsgálatának eredményei a speciális intézményekben

A speciális intézmények vezetői és beosztottjaik is nagy számban végeznek különböző tanfolyamokat az SNI tanulókkal kapcsolatban. A megszerzett tudást hasznosítják is a mindennapi munkájukban, új feladatot 50%-ban adnak a vezetők a beosztottaknak.



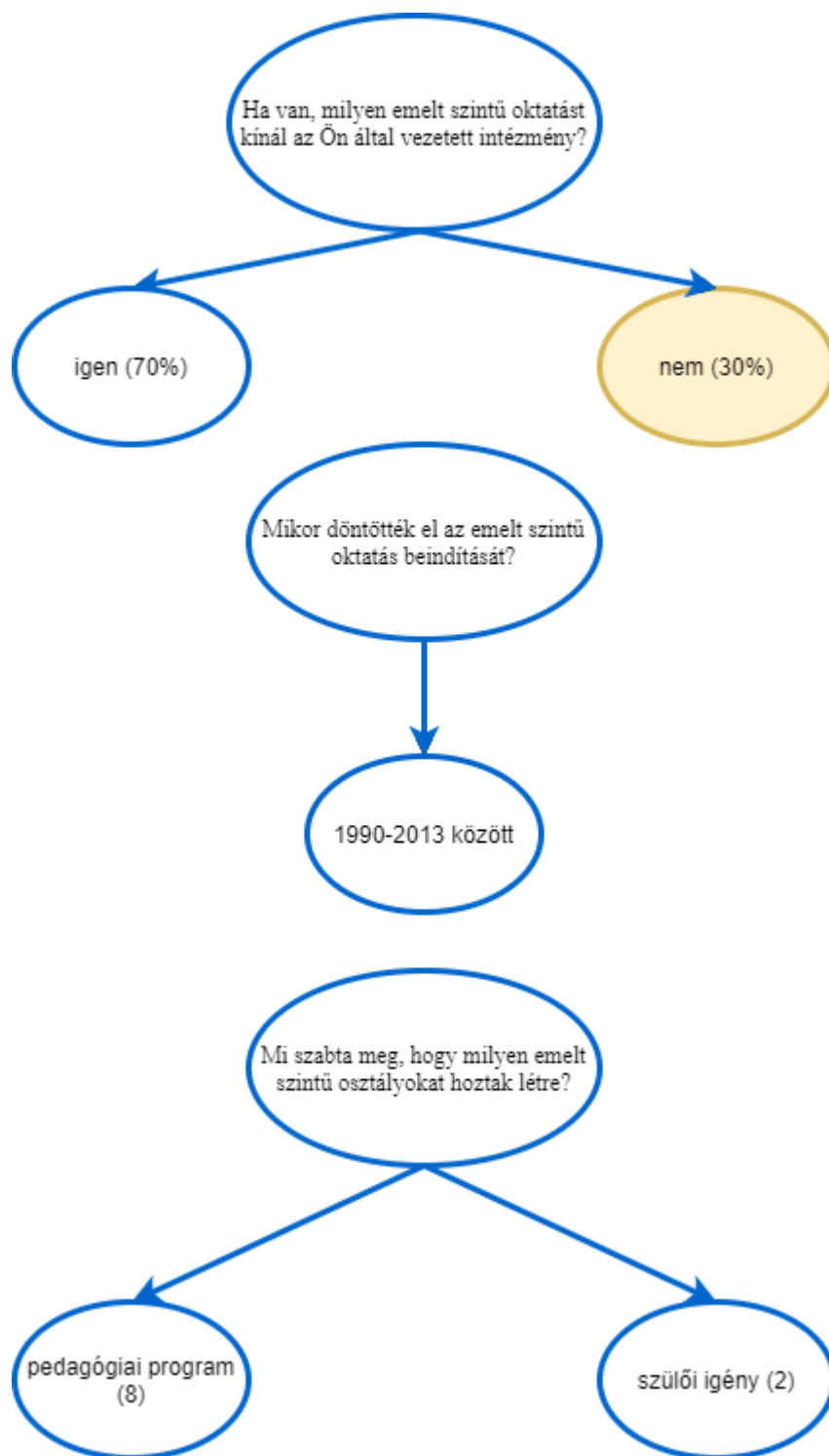
69. ábra Pályázati részvétel vizsgálatának eredményei a többségi intézményekben

A többségi intézmények vezetőinek jelentős többsége nem tud az SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatokról. Ennek ellenére korábban már pályáztak ilyen célból. A pályázat eredménye (pénzösszeg, program) 10 hónaptól 2 évig tartott. Az intézményvezetők pályázatíró csoportokat hoztak létre szakmai kompetencia alapján.



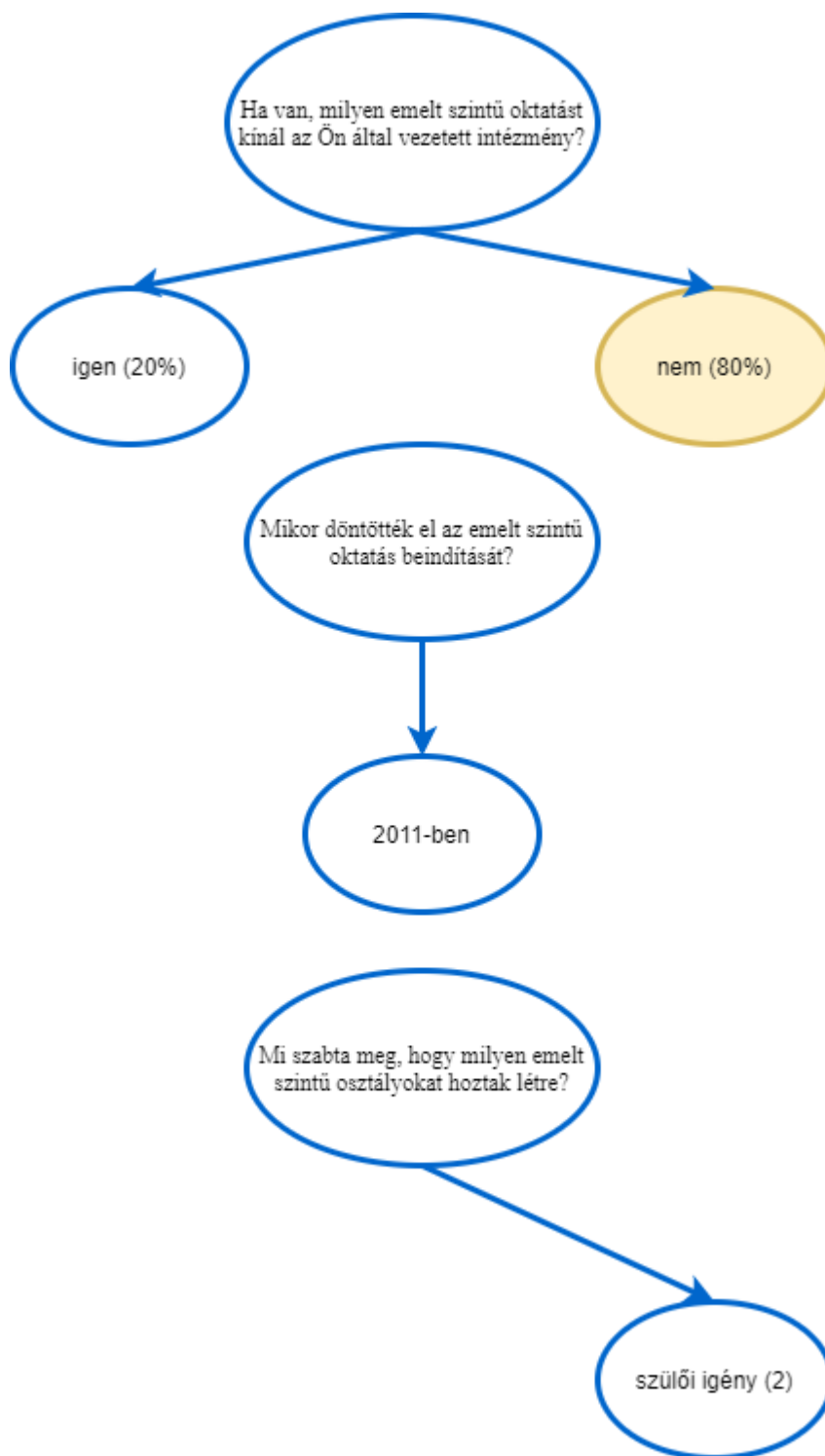
70. ábra Pályázati részvétel vizsgálatának eredményei a speciális intézményekben

A speciális intézmények vezetői nem tudnak az SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatokról. A korábban elnyert pályázat eredménye (pénzösszeg, program) 3 hónaptól 5 évig tartott. Az intézményvezetők pályázatíró csoportokat hoztak létre szakmai kompetencia alapján.



71. ábra Az emelt szintű oktatás vizsgálatának eredményei a többségi intézményekben

A vizsgált többségi intézmények nagy része kínál emelt szintű oktatást (70%), amelyet jellemzően a rendszerváltás után indítottak be a pedagógiai program alapján.



72. ábra Az emelt szintű oktatás vizsgálatának eredményei a speciális intézményekben

A vizsgált speciális intézmények nagy része nem kínál emelt szintű oktatást (80%). A rendszerváltás után indítottak be a szülői igény alapján.

A többségi intézmények vezetőinek véleményét figyelembe véve két csoportot hoztam létre az alapján, hogy támogatják-e az SNI tanulók oktatásának a szervezését, vagy sem.

A „támogató” típusú vezetőket négy ismerv alapján vizsgáltam:

1. Korábbi SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatokon részt vettek;
2. Indítanak-e speciális osztályt SNI tanulók számára? ;
3. Az SNI tanulók jelenléte elmondásuk szerint jelent-e előnyt az intézménynek? ;
4. Az „egyéb észrevétel” kérdésnél pozitívan nyilatkoztak az SNI tanulókról.

A „közömbös”, illetve „elutasító” típusú vezetőket négy ismerv alapján vizsgáltam:

1. Korábbi pályázatokon nem vettek részt;
2. Valamilyen emelt szintű oktatást végez az intézmény;
3. Az SNI tanulók nehézséget jelentenek szerintük az intézmény működésében;
4. Az „egyéb észrevétel” kérdésnél negatívan nyilatkoztak az SNI tanulókról.

Eredmények a „támogató” típusú vezetőknél (23.,24.,25.,26. táblázat):

23. táblázat: Korábbi SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatokon részt vett vezetők (6 fő) összegzett válaszai

Pályázatok	igen (fő)	nem (fő)
Korábban pályázott.	6	0
Team-et hozott létre.	6	0
A pályázat eredményes.	6	0
SNI tanulók számára speciális osztály	igen (fő)	nem (fő)
Logopédiai osztály indítása	3	3
9-15 fő osztályonként	3	3
Továbbképzések	igen (fő)	nem (fő)
Vezető végez, végzett-e továbbképzést?	6	0
Kollégái végeztek-e továbbképzést?	6	0
Kollégáit biztatja a továbbképzésekre.	6	0
Kollégáknak végzésük után új feladatot ad.	3	3
Egyéb	igen (fő)	nem (fő)
Háziversenyt szervez.	4	2
Alapozóterápiás tanfolyam	6	0

24. táblázat: Speciális osztályt indító vezetők (4 fő) összegzett válaszai

Pályázatok	igen (fő)	nem (fő)
Korábban pályázott.	4	0
A pályázat eredményes.	4	0
A vezető gondozza a pályázatot.	3	1
SNI tanulók számára speciális osztály	igen (fő)	nem (fő)
Logopédiai osztály indítása	3	1
9-15 fő osztályonként	4	0
Beszéd fogyatékos gyerekek	3	1
Továbbképzések	igen (fő)	nem (fő)
Vezető végez, végzett-e továbbképzést?	3	1
Kollégái végeztek továbbképzést.	4	0
Kollégáit biztatja a továbbképzésekre.	4	0
Kollégáknak végzésük után új feladatot ad.	3	1
Egyéb	igen (fő)	nem (fő)
Háziversenyt szervez.	3	1
Alapozóterápiás tanfolyam	4	0

25. táblázat: SNI tanulók előnyt jelentenek a vezetők (3 fő) összegzett válaszai szerint

Pályázatok	igen (fő)	nem (fő)
Team-et hozott létre.	3	0
A pályázat eredményes.	3	0
SNI tanulók számára speciális osztály	igen (fő)	nem (fő)
logopédiai osztály indítás	1	2
9-15 fő osztályonként	1	2
beszéd fogyatékos gyerekek	1	2
Továbbképzések	igen (fő)	nem (fő)
Vezető végez, végzett-e továbbképzést?	3	0
Kollégái végeztek továbbképzést.	3	0
Kollégáit biztatja a továbbképzésekre.	3	0
Kollégáknak végzésük után új feladatot ad.	1	2
Egyéb	igen (fő)	nem (fő)
Háziversenyt szervez.	2	1
Alapozóterápiás tanfolyam	3	0

26. táblázat: Az „egyéb észrevétel” kérdésnél pozitívan nyilatkozott vezetők (5 fő) összegzett válaszai

Pályázatok	igen (fő)	nem (fő)
Team-et hozott létre.	4	1
A pályázat eredményes.	3	2
SNI tanulók számára speciális osztály	igen (fő)	nem (fő)
Logopédiai osztály indítása	2	3
9-15 fő osztályonként	2	3
Beszéd fogyatékos gyerekek	2	3
Továbbképzések	igen (fő)	nem (fő)
Vezető végez, végzett-e továbbképzést?	3	2
Kollégái végeztek továbbképzést.	4	1
Kollégáit biztatja a továbbképzésekre.	5	0
Kollégáknak végzésük után új feladatot ad.	3	2
Egyéb	igen (fő)	nem (fő)
Háziversenyt szervez.	2	3
Alapozóterápiás tanfolyam	3	2

A „támogató” típusú vezetők véleménye alapján összegzésként, elmondható, hogy:

- Korábbi SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatokon részt vettek, a pályázatok megírásához team-et hoznak létre, a pályázatokat sikeresnek ítélik meg.
- SNI tanulókkal kapcsolatos továbbképzést végeztek, beosztottaikat is biztatják a tanfolyamok elvégzésére, beosztottak nagy számban végeznek tanfolyamokat, új feladatot adnak a vezetők beosztottaiknak a végzés után.
- SNI tanulók számára különböző háziversenyeket szerveznek.
- Intézményükben Alapozó terápiás, illetve egyéb mozgásfejlesztő foglalkozást tartanak az SNI tanulók számára.

Eredmények a „közömbös”, illetve „elutasító” vezetőknél (27.,28.,29.,30. táblázat):

27. táblázat: Korábbi, SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatokon passzív vezetők (6 fő) összegzett válaszai

Pályázatok	igen (fő)	nem (fő)
Team-et hozott létre	1	3
A pályázat eredményes.	0	4
SNI tanulók számára speciális osztály	igen (fő)	nem (fő)
Logopédiai osztály indítás	1	3
9-15 fő osztályonként	1	3
Beszéd fogyatékos gyerekek	1	3
Továbbképzések	igen (fő)	nem (fő)
Vezető végez, végzett-e továbbképzést?	1	3
Kollégái végeztek továbbképzést.	3	1
Kollégáit biztatja a továbbképzésekre.	3	1
Kollégáknak végzésük után új feladatot ad.	1	3
Egyéb	igen (fő)	nem (fő)
Háziversenyt szervez.	2	2
Alapozóterápiás tanfolyam	3	1
Emelt szintű oktatás	igen (fő)	nem (fő)
Emelt szintű oktatást szervez.	1	3
SNI tanulók jelenléte előnyös az intézményben.	0	4

28. táblázat: Emelt szintű oktatás az intézményben. Összesített vezetői válaszok (7 fő)

Pályázatok	igen (fő)	nem (fő)
Korábban pályázott.	6	1
Team-et hozott létre.	6	1
A pályázat eredményes.	6	1
SNI tanulók számára speciális osztály	igen (fő)	nem (fő)
Logopédiai osztály indítás	3	4
9-15 fő osztályonként	3	4
Beszéd fogyatékos gyerekek	2	5
Továbbképzések	igen (fő)	nem (fő)
Vezető végez, végzett-e továbbképzést?	7	0

Kollégái végeztek továbbképzést.	7	0
Kollégáit biztatja a továbbképzésekre.	6	1
Kollégáknak végzésük után új feladatot ad.	3	4
Egyéb	igen (fő)	nem (fő)
Háziversenyt szervez.	4	3
Alapozóterápiás tanfolyam	7	0
Emelt szintű oktatás	igen (fő)	nem (fő)
Emelt szintű oktatást szervez.	7	0
SNI tanulók jelenléte hátrányos az intézményben.	2	5

**29. táblázat: SNI tanulók nehézséget jelentenek az intézményben.
Összesített vezetői válaszok (2 fő)**

Pályázatok	igen (fő)	nem (fő)
Korábban pályázott.	2	0
Team-et hozott létre.	2	0
A pályázat eredményes.	2	0
SNI tanulók számára speciális osztály	igen (fő)	nem (fő)
Logopédiai osztály indítás	1	1
9-15 fő osztályonként	1	1
Beszéd fogyatékos gyerekek	1	1
Továbbképzések	igen (fő)	nem (fő)
Vezető végez, végzett-e továbbképzést?	2	0
Kollégái végeztek továbbképzést.	2	0
Kollégáit biztatja a továbbképzésekre.	2	0
Kollégáknak végzésük után új feladatot ad.	1	1
Egyéb	igen (fő)	nem (fő)
Háziversenyt szervez.	2	0
Alapozóterápiás tanfolyam	2	0
Emelt szintű oktatás	igen (fő)	nem (fő)
Emelt szintű oktatást szervez.	2	0
SNI tanulók jelenléte hátrányos az intézményben.	2	0

30. táblázat: „Egyéb” negatív, összesített vezetői válaszok (2 fő)

	igen (fő)	nem (fő)
Pályázatok		
Korábban pályázott.	3	1
Team-et hozott létre.	3	1
A pályázat eredményes.	3	1
SNI tanulók számára speciális osztály	igen (fő)	nem (fő)
Logopédiai osztály indítás	2	2
9-15 fő osztályonként	2	2
Beszéd fogyatékos gyerekek	1	3
Továbbképzések	igen (fő)	nem (fő)
Vezető végez, végzett-e továbbképzést?	3	1
Kollégái végeztek továbbképzést.	4	0
Kollégáit biztatja a továbbképzésekre.	4	0
Kollégáknak végzésük után új feladatot ad.	1	3
Egyéb	igen (fő)	nem (fő)
Háziversenyt szervez.	4	0
Alapozóterápiás tanfolyam	4	0
Emelt szintű oktatás	igen (fő)	nem (fő)
Emelt szintű oktatást szervez.	3	1
SNI tanulók jelenléte hátrányos az intézményben.	1	3

A „közömbös”, illetve „elutasító” típusú vezetők véleménye alapján összegzésként, elmondható, hogy:

- Korábbi SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatokon részt vettek, a pályázatok megírásához team-et hoznak létre, a pályázatokat sikeresnek ítélik meg.
- SNI tanulók számára speciális osztályt jellemzően nem indítanak.
- SNI tanulókkal kapcsolatos továbbképzést végeztek, beosztottaikat is biztatják a tanfolyamok elvégzésére, beosztottak nagy számban végeznek tanfolyamokat.
- SNI tanulók számára különböző háziversenyeket szerveznek.
- Intézményükben Alapozó terápiás, illetve egyéb mozgásfejlesztő foglalkozást tartanak az SNI tanulók számára.
- Emelt szintű oktatást szerveznek.

Amennyiben mindkét típusú vezető összegzett válaszaiból kiemelem a közös válaszokat, az alábbi eredményt kapom:

- Korábbi SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatokon részt vettek, a pályázatok megírásához team-et hoznak létre, a pályázatokat sikeresnek ítélik meg.
- SNI tanulókkal kapcsolatos továbbképzést végeztek, beosztottaikat is biztatják a tanfolyamok elvégzésére, beosztottak nagy számban végeznek tanfolyamokat.
- SNI tanulók számára különböző háziversenyeket szerveznek.
- Intézményükben Alapozó terápiais, illetve egyéb mozgásfejlesztő foglalkozást tartanak az SNI tanulók számára.

4.5.1. A többségi és a speciális intézmények pedagógusainak válaszai a kérdőíves interjú kérdéseire

Pályázatok:

A többségi intézmények pedagógusainak véleménye alapján kijelenthető, hogy az alkalmazottak jelentős része az SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatokkal kapcsolatosan passzív. Csekély érdeklődést a tanító végzettségűek és a második munkahelyükön dolgozók tanúsítanak összesen, de ez sem elegendő ahhoz, hogy a vezetők számíthassanak rájuk a pályázatírás folyamatában.

A speciális intézmények pedagógusai is közel hasonlóan gondolkodnak, bár az itt dolgozóknak van tudomása a pályázatok létezéséről és válaszadók fele szívesen pályázna legközelebb. A vezetők itt elsősorban az idősebbekre, a harmadik munkahelyükön dolgozókra számíthatnak. Az egyházi intézmények pedagógusai is nyitottabbak a pályázatokkal kapcsolatosan.

Összességében elmondható, hogy a vezetők nem számíthatnak a beosztottak segítségére a pályázatok megírása során.

Gondolatok az integrált oktatásról

A többségi intézmények pedagógusainak véleménye szerint az integrált oktatás tárgyi és személyi feltételei hiányosak. Az integrált oktatás szükségességével mindenki, de elsősorban a reál tantárgyakat tanítók és a nők értенek egyet. A többségi intézmények dolgozói szerint szükséges lenne a SNI tanulókat egyfajta „híd” szerepét betöltő iskolában tanítani.

A többségi intézmények férfi pedagógusai szerint alsó tagozaton nem eredményes az integrált oktatás. A testnevelők véleménye szerint több SNI tanuló jár az intézményekbe, mint amennyit sikeresen lehetne integrálni.

A speciális intézmények pedagógusai is hasonlóan vélekednek az integráció szükségességéről, a tárgyi és személyi feltételek hiányáról. Az „híd” típusú iskola gondolatával nem értnek egyet. Ennek a kérdéskörnek a támogatói az alapítványi intézmények pedagógusai.

Összegzésképpen elmondható, hogy ellentmondás tapasztalható a többségi intézmények pedagógusainak válaszaiban. A válaszolók egyetértenek az integráció szükségességével, ugyanakkor nem ellenzik a „híd” típusú intézmény gondolatát sem.

Pedagógus-továbbképzések, tanfolyamok az SNI tanulókkal kapcsolatosan

A többségi intézmények pedagógusai jellemzően nem kaptak oktatást tanulmányaik során az SNI tanulókkal kapcsolatosan. A vezetőség elsősorban a nőkre számíthat a tanfolyamokra való beiskolázás során. A férfiak és különösen a testnevelők ezt a jellegű oktatást inkább elkerülik.

A speciális intézmények pedagógusai elkötelezettebbek, különösen a 20–29 év közöttiek.

Kooperatív technikák és egyéb konstruktív tanulásszervezési módszerek használata

A többségi intézmények pedagógusai közül a nők hajlanak inkább a fent említett módszerek alkalmazására. A férfiak, az egyetemet végzettek és a testnevelők nem használják ezeket a módszereket.

5. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Kutatásaim célkitűzéseit követve megvizsgáltam az intézmények vezetőinek véleményét a félig strukturált interjúk alatt, amelyek meghatározták az iskolák oktatási profilját az SNI tanulók irányában. A megkérdezett vezetők intézményeiben a pedagógusok hozzáállására is kíváncsi voltam, ezért kérdőíves vizsgálatnak vettem alá az ott dolgozókat. A kutatás során egy általános iskolában a kohéziós indexet térképeztem fel a többségi és az SNI tanulók között. Vizsgálataim során azonban a többségi pedagógusi nézőpont óhatatlanul megjelenik az eredményben. Ez hasonlóságot mutat SCHIFFER (2013) eredményeivel is.

A célkitűzéseimnek megfelelően, több vizsgálat eredményei alapján az alábbi következtetéseket vontam le.

- 1. A tíz vizsgált többségi intézmény közül összesen három helyen karolja fel az SNI tanulókat az ottani pedagógusközösség. A többi tíz intézményben csak az iskola körzetébe tartozó SNI tanulókat veszik fel a törvényi kötelezettségnek eleget téve. A speciális intézményekbe csak SNI tanulók járnak, akik viszont súlyosabban sérültek.*
- 2. A többségi intézményekben idegen nyelvből és matematikából indítanak be emelt szintű oktatást, amelyet rendszerint a hagyományok, illetve a szülői igények hívnak életre. A korábbi financiai előnyök, amelyek az SNI tanulók után jártak, mostanra átláthatatlanul eltűntek. A speciális iskolákban a gyerekek képességei miatt szórványosan fordul elő emelt szintű oktatás ének és testnevelés tantárgyakból. Az itteni vezetők igen komoly financiai problémákról számolnak be. A gyógypedagógia az oktatás legköltségesebb ága, ennek ellenére a vezetők egyre kevésbé érzik az állam támogatását.*
- 3. A többségi vezetők hozzáállása az SNI tanulókhöz közömbös. Nem okoznak sok gondot, viszont előnyt sem jelentenek az intézménynek. A speciális intézmények vezetői csak ilyen tanulókkal foglalkoznak, ezt a munkát választották, bár esetenként az autista tanulók számukra is nehézséget okoznak.*
- 4. Mindkét iskolatípusban készítene fel SNI tanulókat kerületi SNI versenyekre. Ennek ellenére a többségi intézmények több vezetője határozottan állította, hogy külön számukra szakköröket, háziversenyeket nem rendeznek, mivel az szegregáció lenne.*
- 5. A pályázati lehetőségek kapcsán összességében megállapítható, hogy a többségi intézmények tanárainak több mint a fele nem is tud ezeknek a pályázatoknak a létezéséről, míg a speciális intézmények dolgozóinál a helyzet fordított. Mindkét iskolatípusnál elmondható, hogy az alkalmazottaknak közel a fele nem tudja, milyen*

nehézségekkel jár ezeket a pályázatokat megírni. Egyik iskolatípusban sem vettek részt a tanárok sem a pályázat megírásának vezetőjeként, sem pályázati csoporttagként. A pályázatok eredményességére vonatkozó kérdésben különbség jelentkezett. A többségi intézmények tanárainak jelentős többsége a „nem tudom” választ adta, míg a speciális intézmények dolgozói eredményesnek találták. A pályázatok megírásának nehézségét egyik intézménytípus tanárai sem ismerik. Hasonlóan vélekednek a pályázati lehetőségek csökkenéséről, illetve elérhetőségéről is. A többségi iskolák pedagógusainak nagyobbik része nem pályázna a következő alkalommal. A speciális intézmények dolgozóinál a helyzet fordított. A speciális intézmények 20–29 éves tanárai életkorukból adódóan, és az elegendő szakmai tapasztalat hiányában inaktívabbak a pályázatokkal kapcsolatos tevékenységekben. Ugyanennél az intézménytípusnál ez a megállapítás a testnevelőkre is vonatkozik. A vizsgálatot megerősíti a korábban – intézményvezetőkkel végzett félig strukturált interjú vizsgálat –, ahol mindkét iskolatípusnál elég pesszimistán nyilatkoztak a vezetők a sajátos nevelési igényű tanulók számára elérhető pályázatokról. A pályázatok véleményük szerint nehezen elérhetőek és rengeteg munkát igényel a megírásuk, végrehajtásuk. Pályáznak, de viszonylag kevés eredménnyel.

(H1) teljesült, mert az eredmények megmutatták, hogy az intézményvezetők nem fektetnek elegendő hangsúlyt az SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatok nyomon követésére, a pályázatíró csoportok összeállítására. Javaslatom mindkét intézménytípusra vonatkozóan: az intézményvezetőknek több időt és energiát kellene fordítaniuk a pályázatok nyomon követésére, a pályázatíró csoportok összeállítására. Ez a megállapítás különösen a többségi intézmények vezetőire igaz. A pályázatírásért anyagi elismerést nem tud biztosítani a fenntartó, a pedagógusok, ezt a nem kevés munkával járó tevékenységüket ingyen, a szabadidejükben végzik. Érthető az érdektelenségük. Ezért javasolnám, hogy az intézmények vezetői a pályázatírás idejére a munkavégzés alól átmenetileg részben mentesítsék a pályázatot író kollégát. Munkáját a kollégák helyettesítéssel oldják meg. Ez megoldható úgy is, hogy a vezetők a kötelező 32 óra terhére biztosítják a szükséges időt. Előnye ennek a megoldásnak, hogy a pályázatíró pedagógus motivált és nem a szabadidejét tölti a munkával. Hátránya viszont, ha a pályázat többször is sikertelenül végződik, akkor a helyettesítő kollégák részéről ellenállás tapasztalható.

- 1. Az integrált oktatás szükségszerűségét vizsgáló témában, a három kérdés alapján kapott válaszokból látható, hogy mind a többségi tanárok, mind a gyógypedagógusok egyetértenek az integráció gondolatával, a szegregált oktatás kérdésében azonban*

megoszlanak a vélemények, hasonlóan SOÓSNE (2010) gondolataihoz. A többségi intézmények tanárai más iskolatípusban képelnék el az SNI tanulók oktatását. A két kijelentés azonban ellentmond egymásnak, véleményem szerint az első állításnál a többségi tanárok az oktatáspolitikának tetsző választ adták, míg a másodikonál a valós véleményüknek adtak hangot. A mérnök-tanárok ellenzik az integrált oktatást. Abban mindkét csoport tagjai egyetértenek, hogy az eredményes integrált oktatás tárgyi és személyi feltételei hiányosak.

Javaslataim: Az intézményvezetőknek meg kellene vizsgálni annak lehetőségét, miként tudnának a tárgyi és személyi feltételeken javítani. További javaslataim a H2 és H3 hipotézis bizonyításánál szerepelnek.

- 1. Az SNI tanulókkal kapcsolatos továbbképzésekkel és tanfolyamokkal kapcsolatos kérdésre adott válaszok alapján a következőket lehet megállapítani: A többségi iskolák pedagógusai jellemzően nem kaptak képzést az SNI tanulók hatékonyabb nevelésére. A diploma megszerzése után azonban mindkét csoportból a többség végzett tanfolyamot, ahogyan azt leírja AVRAMIDIS ET AL.(2000), AVRAMIDIS – NORWICH (2002). Az SNI tanulók sikeresebb ellátásáról szóló tanfolyamokat a pedagógusok szívesen végeznének, összhangban NIKITSCHER (2016) vizsgálatával. Ezt az állítást megerősíti a korábban, intézményvezetőkkel végzett félig strukturált interjú vizsgálat is. Viszont szeretnék, ha a tanfolyamokat a munkáltató fizetné, ahogyan azt MÁTRAI-TÓTH (2015) is megállapítja. Ezzel megegyezően egyik csoport tagjai sem szeretnék önerőből képzést szerezni. Meixner-tanfolyamot és módszerspecifikus képzést egyik csoport tagjai sem végeztek. A végzett tanfolyamokat a munkáltató csak részben fizette. Ezek ellenére a vezetőség biztatja beosztottjait a tanfolyamok elvégzésére. Mindkét csoport tagjai szeretnék a tudásukat fejleszteni és véleményük szerint tudnák is alkalmazni az elsajátított ismereteket. A KLIK 2013. évi működése óta nincs több lehetőség az ilyen jellegű tanfolyamok elvégzésére. (SÁGI, 2011) A többségi tanárok jellemzően nem érzik felkészültnek magukat az SNI tanulókkal való foglalkozásra, és idejük sincsen a tanórák rájuk való adaptációját megvalósítani. Ezt korábban megállapította BÁNFALVY (2009) is. Szakmai kompetenciáik hiányoznak, eszköztelennek érzik magukat, csak felszínesen ismerik az SNI tanulókat. A gyógypedagógusok ezzel ellentétesen nyilatkoztak.*

(H2) teljesült, hiszen a többségi intézmények vezetői kevés szervezett továbbképzésre küldik el a beosztottakat az SNI tanulók differenciált oktatásával kapcsolatosan és évente ritkán szerveznek tájékoztatást, szakmai továbbképzést az intézményen belül. Javaslataim: A

munkáltatóknak élnie kellene a lehetőséggel, hogy a beosztottjaik szívesen menjenek el a tanfolyamokra, viszont a képzési költségeket ehhez meg is kellene teremteniük. A többségi pedagógusokat nagyobb számban kellene beiskoláztatni, hiszen nem valósítják meg az órák differenciálását az SNI tanulókra vonatkozóan.

További javaslatom: A kötelező továbbképzések bizonyos százalékát az inklúzióval kapcsolatosan kellene elvégeznie a kollégáknak. A pedagógusokat elsősorban az elérhető képzések közül azokra kellene elküldeni, amelyek ingyenesek. Amennyiben ez nem megvalósítható, a vezetőségnek kell előteremteni a képzés költségeit.

Minden nevelőváltásnál fontos lenne egy, az SNI tanulóról szóló információ átadásának (átadás/ átvétel). Ezek a váltások jellemzően az óvoda–alsó tagozat, és alsó–felső tagozat átlépésénél jelentkeznek. Az osztályfőnököknek a szakértői vélemények alapján a tantestület tagjainak a félév elején egy tájékoztató, majd a félév zárásakor egy értékelő értekezletet kellene tartaniuk az osztályban tanító kollégáknak, az osztályukba járó SNI tanulókról. Külön tájékoztatást kellene adni abban az esetben is, ha egy tanulóról időközben a szakértői bizottság megállapítja, esetleg megszünteti az SNI státuszt és a vele járó különböző jogokat.

Új pedagógus alkalmazásakor az intézmény vezetője részesítse előnyben az SNI végzettséggel rendelkezőket.

- 1. Az SNI tanulók fejlesztésének helyszíne, eszközei, oktatói: Megállapítható, hogy a többségi tanárok nagyobb része szerint sem a tantermek, sem a termek eszközei nem megfelelők az inkluzív oktatáshoz. A gyógypedagógiai konzultációkkal viszont nincsen probléma. A testnevelők munkáját zavarja a gyógypedagógusok fejlesztő tevékenysége.*
- 2. A válaszadó többségi tanárok és gyógypedagógusok sem értenek egyet a gondolattal, miszerint az SNI tanulókat a többségi tanárok oktathatnák integráltan, ezt a feladatot inkább a gyógypedagógusokra bízják mindkét csoport tagjai (VARGÁNÉ, 2006), (RÉTHY, 2002). Az integrált oktatást sikerre vinné, ha a gyógypedagógiai asszisztens bent ülne és foglalkozna az SNI tanulóval a szakórákon. (PAPP–MILE, 2012). Ez viszont nem valósul meg a többségi intézményeknél. Az intézményekben kevés a fejlesztőterem és a többségi iskolákban az eszközpark sem elegendő. A speciális iskolák vezetői szerint – ahogyan az a korábbi vizsgálatból kiderül –, a fejlesztőteremmel, azok eszközeivel nincsen probléma. Mindkét csoportra jellemző, hogy használ kooperatív technikát az oktatás során, bár a többségi intézmények férfi*

tanárai és testnevelői kevésbé. A speciális intézményekben megoldott az akadálymentesítés, a többségiekben nem.

(H3) teljesült, mert a többségi intézmények vezetői az infrastruktúrát nem fejlesztik az integrált oktatás követelményeinek megfelelően. Javaslatom: A többségi intézményvezetőknek nagyobb hangsúlyt kellene fordítaniuk az infrastruktúra kialakítására. Törekedjenek arra is, hogy lehetőség szerint az intézményben megvalósuló fejlesztő tantermi kapacitást mindig a legjobban használják ki. Ez a feladat alapos tanulásszervezést igényel a fejlesztőtermek kihasználására vonatkozólag. Nem egész órás tantárgyaknál egész évben A és B hetes legyen az órarend a féléves óraváltás helyett, mert így nagyobb hangsúlyt tudnak fektetni a tanulás szervezésére.

Fontosnak tartom továbbá, hogy az intézményvezetők elérjék a fenntartónál a gyógypedagógiai asszisztens segítségét a szakórákon.

1. Az SNI tanulókkal kapcsolatos tájékoztatás során összességében elmondható, hogy mind a többségi, mind a speciális iskola pedagógusai leginkább a szakértői véleményből és a közvetlen munkatársaktól kapott információ alapján tájékozódnak az SNI tanulókkal kapcsolatban. A gyógypedagógusok hatékonyan segítik az integrált oktatást a többségi intézmények válaszadói szerint, bár a 20–29 éves tanárok ezt egyáltalán nem így látják.

Fontosnak tartom, hogy az osztályfőnökök mutassák be a szakértői véleményt az SNI gyerekekkel foglalkozó pedagógusoknak. Szerencsés lenne minden tanár részére elérhetővé tenni ezeket a dokumentumokat.

1. Az SNI tanulókkal kapcsolatos továbbképzések és szakmai tájékoztatások kapcsán elmondható, hogy az intézményvezetők ugyan szerveznek oktatást a beosztottjaik számára, hogy a tudást megszerezhessék (JUHÁSZ, 2004), (MANEA, 2015), viszont ezek jellemzően az intézmény falai között történnek egyszeri oktatás, illetve csoport megbeszélés keretein belül.

Szükséges az évente több alkalommal tartandó tájékoztatás, szakmai továbbképzés az intézményen belül, hogy a pedagógusok naprakészek legyenek a növendékeikkel kapcsolatban.

A többségi intézmények pedagógusai részletesebben fejthették ki a gondolataikat az integrált oktatással kapcsolatban.

1. *A többségi tanárok hasonlóan látják a mai integrációs helyzetet, mely szerint több SNI tanuló jár az osztályokba – különösen a testnevelők szerint –, mint amennyit sikeresen lehetne integrálni, és el is veszik a figyelmet a többségi tanulóktól. A mérnök-tanárok külön osztályba helyeznék el az SNI tanulókat. Mindezek óhatatlanul az oktatás teljesítménycsökkenésével járnak, amint azt megállapítja munkájában HAVAS és ZOLNAY (2011). A férfiak szerint már az alsó tagozaton is nehézségekbe ütközik az integráció. A felső évfolyamon nehezebb differenciáltan oktatni a válaszadók szerint. A testnevelők nem készülnek különösebben az SNI gyerekekkel való foglalkozásokra. A vezetőkkel folytatott félig strukturált interjúk is alátámasztják ezt az összegzést: a többségi intézmények tanárai nem szeretnek foglalkozni az SNI tanulókkal. Elsősorban a kompetenciáik hiányoznak, ezért inkább más oktatási rendszerben képelnék el ezeknek a gyerekeknek az oktatását.*

(H4) teljesült, mert az adatok elemzése bemutatta, hogy a többségi intézmények vezetői a szervezetfejlesztés során több SNI tanulót vesznek fel, mint amennyi szakmailag elfogadható lenne. Javasolom a felsős többségi vezetőknek, hogy intézményükbe ne vegyenek fel több SNI tanulót, mint amennyi szakmailag elfogadható lenne, mert az óhatatlanul ellene dolgozik az integrációnak. Javaslatom továbbá, hogy városon, illetve kerületen belül az iskoláknak együttműködve kellene az SNI tanulókat lehetőségeikhez mérten elosztani egymás között. A jobb infrastruktúrával (több, jobb fejlesztőterem), több szakemberrel ellátott intézmény több SNI tanulót vehetne át. A jelenlegi jogszabály szerint az intézmény köteles felvenni a körzetéből jelentkezőket, amíg van szabad helye. Nincs ráhatása, hogy a körzetében hány SNI tanuló van, tehát ilyen értelemben nem tud az SNI felülreprezentáció ellen semmit tenni.

1. *A többségi tanárok szerint van probléma az SNI tanulókkal, de ez összesen a magatartás- és figyelemzavarban nyilvánul meg. Be tudnak illeszkedni az osztályközösségbe, ahol a többségi társaik nem zaklatják őket. Ezek a megállapítások ellentmondanak a korábbi kutatásoknak. (MAMAS–AVRAMIDIS, 2013; BLESS, 1995; SKAR, 2003; SZEKERES, 2012; TETLER, 2006) A mérnök-tanárok véleményei azonban alátámasztják a korábbi kutatásokat. Az SNI tanulók a tantárgyi felmentésekkel nem élnek vissza, és képességeikhez mérten még aktívan részt is vesznek az órákon.*
2. *Az SNI tanulók jelenléte a többségi tanulókat előnyösen fejlesztik, de a pozitív vélemények mellett megjelentek a negatív gondolatok is. A pozitív oldalon felsorakoztathatóak az olyan vélemények, miszerint a többségi tanulók toleranciáját segítik, pozitívan állnak társaikhoz, saját énképük is fejlődik, a több gyakorlás is*

hasznos. A többségi tanárok véleménye a két tanulói csoport együttoktatásáról összhangban van az európai és a magyar oktatáspolitikai gondolatokkal. Segíti az SNI tanulók társadalmi integrációját, és a többségi tanulók toleranciáját (ARMOR, 2002). Amennyiben megfelelő oktatástechnikát használnak, előnyös az integráció mindkét fél számára, viszont a gyógypedagógusnak bent kellene ülnie a szakórán a SNI tanuló, tanulók mellett (RÉTHY (2002). A negatív oldalon viszont látszik, hogy nehezebben illeszkednek be a sérült gyerekek a többségi osztályokba, (MAMAS-AVRAMIDIS, 2013; BLESS, 1995; SKAR, 2003; SZEKERES, 2012; TETLER, 2006) és zavarják is a társaikat. A mérnök-tanárok több kérdésben is negatívan nyilatkoztak.

Fontosnak tartom a megfelelő oktatástechnika használatát, amely előnyös mindkét tanulói csoport számára. Ehhez azonban fontos a pedagógiai módszertan fejlesztése, ami a többségi pedagógusoktól erőfeszítést kíván.

Az SNI és többségi tanulókkal végzett kohéziós indexvizsgálat alapján levonható következtetések:

- 1. Az alsó tagozat integrált osztályaiban a többségi tanulók rokonszenvi választásai jobbák az ugyanabba az osztályba járó SNI tanulóknál.*
- 2. Az alsó tagozat integrált osztályaiban a többségi tanulók rokonszenvi választásai rosszabbak a szegregált osztályokba járó SNI tanulóknál.*
- 3. Az alsó tagozat integrált osztályaiba járó SNI tanulók rokonszenvi választásai rosszabbak a szegregált osztályokba járó SNI tanulóknál.*
- 4. Felső tagozaton a többségi tanulóknak mind a rokonszenvi, mind a funkcionális választásai alapján kijelenthető, hogy jobban kötődnek egymáshoz, mint SNI társaikhoz.*

Fontosnak tartom, hogy az osztályfőnökök több közös programot szervezzenek a többségi és az SNI tanulók között, ami a szociális kapcsolatokra jó hatással lehet.

A kutatás során feltárt eredmények alapján javasolom továbbá, hogy a többségi intézményekben az SNI tanulókat egy külön osztályban helyezték el. A gyerekek kisebb létszámban, egy osztályban több időt és több odafigyelést kapnának a pedagógusoktól, és nem éreznék perifériás helyzetben magukat. A szegregált oktatás a szükséges gazdasági háttérrel, megfelelő oktatási színvonalon, a többségi rendszerbe történő visszatérés lehetőségével együtt, sikeres lehet.

6. AZ ÉRTEKEZÉS FONTOSABB MEGÁLLAPÍTÁSAI, ÚJ EREDMÉNYEI

1. A többségi intézmények vezetői nem fektetnek kellő hangsúlyt az SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatok nyomon követésére, a pályázatíró csoportok összeállítására. Ezzel jelentős összegű pénzről, eszközökről, valamint programokról mondanak le.
2. A többségi intézmények vezetői, a feladatok ellátásához képest, kevés beosztott pedagógust iskoláznak be az SNI tanulók differenciált oktatásával kapcsolatosan, és évente, az igényekhez mérten, kevés alkalommal szerveznek az SNI tanulókkal kapcsolatosan tájékoztatást, szakmai továbbképzést az intézményen belül.
3. A többségi intézményvezetők nem fordítanak kellő hangsúlyt az infrastruktúra kialakítására.
4. A többségi intézmények vezetői több SNI tanulót vesznek fel az általuk vezetett intézménybe, mint amennyi szakmailag elfogadható lenne, így az integrált oktatás nem lehet sikeres.

ÖSSZEFOGLALÁS

A sajátos nevelési igényű tanulók a hazai oktatási rendszerben egyre nagyobb számban vannak jelen. Az európai és a hazai oktatáspolitikai is a korábbi szegregált környezetből az integráltba helyezte át az SNI tanulókat. Jelen kutatás során arra törekedtem, hogy a többségi általános iskolákban oktatott SNI tanulók integrációját szervezéstudományi oldalról vizsgáljam meg. Általános célkitűzésem volt az SNI tanulókkal kapcsolatos integrációs folyamatoknak a feltárása a többségi és a speciális általános iskolákban. Az irodalmi feldolgozás és a saját vizsgálataim segítettek ebben a feladatban. Az intézményvezetők a vezetési módszerek változtatásával tudják elősegíteni az SNI tanulók beillesztését, hatékonyabb munkavégzését. Az eredményes integrációhoz azonban fel kell ismerniük, milyen ki nem használt lehetőségek rejlenek a szervezésben, amelyek az inkluzív integrációt javítják, és melyek azok az akadályok, amelyek nehezítik a sikert. Az eredmény kimenetele határozza majd meg, hogy milyen szerepet töltenek be később ezek a gyerekek a munkaerőpiacon. Kutatásom céljával tűztem ki, hogy segítsem a többségi és speciális általános iskolák vezetőinek a munkáját az SNI tanulók oktatásának szervezésével kapcsolatosan.

A kutatás alapját a félig strukturált interjúk jelentették, amelyeket intézményvezetőkkel vettem fel. A vizsgálat fontos értéke, hogy nem csak többségi (N=10), hanem gyógypedagógus végzettségű intézményvezetőket (N=10) is megszólaltattam, akik szakmájukból eredően csak SNI gyerekekkel foglalkoztak, és nagyobb rálátásuk van az oktatásukra, és az oktatásuk szervezésének problémáira. A vizsgálatnál használt kvalitatív módszer segítette a vezetőket a gondolataik megosztásában. Az interjúk főbb kérdéscsoportjai voltak: 1) Tanulók felvétele: A többségi intézmények jobbra csak az oktatási törvénynek engedelmességgel fogadják be tanulóik közé az SNI tanulókat, kevés számú intézmény várja kifejezetten őket. 2) Pedagógusok továbbképzése: A pedagógus-továbbképzések kapcsán elmondható, hogy bár mindkét intézménytípusnál nyitottak a továbbtanulásra a pedagógusok, nagy problémának látják, hogy az oktatás költségeit jelentős részben nekik kell állniuk. Különösen igaz ez az állítás a gyógypedagógusokra, ahol jóval magasabbak a képzési összegek. 3) Emelt szintű oktatás: A speciális iskolákban jobbra csak ének és testnevelés tantárgyakból található emelt szintű oktatás, míg a többségi iskolákban több tantárgyból is. 4) Pályázati részvétel: Mindkét intézménytípusnál elmondható, hogy kevés a pályázat, illetve nehezen fellelhetőek. 5) Az SNI tanulók fejlesztésének helyszíne, eszközei, oktatói: A fejlesztéshez szükséges eszközök minden intézménynél rendelkezésre állnak. 6) Szakkörök, versenyek: Mindkét iskolatípusban készítenek fel SNI tanulókat

kerületi SNI-versenyekre. 7) Vélemények az SNI tanulók befogadásáról: Mindkét iskolatípus vezetői egyetértettek abban, hogy az integráció nem teljesen működőképes. Ennek részben gazdasági, részben attitűdbeli okai vannak. A többségi intézmények tanárainak kompetenciái hiányosak, ezért nem szeretnek foglalkozni az SNI tanulókkal. Az SNI tanulók oktatását más oktatási rendszerben képelnék el a vezetők szerint. A speciális iskolák vezetői sem lennének ellenére a szegregált oktatásnak. A többségi vezetők hozzáállása az SNI tanulókhöz inkább közömbös.

A félig strukturált vezetői interjúkat egészítette ki az ugyanazokban az intézményekben elvégzett kvalitatív kutatás, amelyet kérdőíves formában végeztem a többségi (N=173) és a speciális intézmények (N=165) pedagógusaival. A vizsgálattal lehetővé vált a vezetők állításainak alátámasztása vagy elvetése. A pályázati lehetőségek vizsgálata kapcsán megállapítható, hogy a többségi intézmények tanárainak nagyobb része nem is tud a pályázatok létezéséről. Jellemzően egyik iskolatípusban sem vettek részt a tanárok sem a pályázat megírásának vezetőjeként, sem pályázati csoport tagjaként. A többségi intézmények tanárai a pályázat eredményességét sem követték figyelemmel. A vizsgálatot megerősíti a korábban, intézményvezetőkkel végzett félig strukturált interjú vizsgálat, ahol mindkét iskolatípusnál elég pesszimistán nyilatkoztak a vezetők a sajátos nevelési igényű tanulók számára elérhető pályázatokról. A pedagógusok szerint az eredményes integrált oktatás tárgyi és személyi feltételei hiányosak. A pedagógus-továbbképzéseket vizsgálva megállapítottam, hogy az SNI tanulók sikeresebb ellátásához kapcsolódó tanfolyamokat a pedagógusok szívesen végeznének, amennyiben a fenntartó fizetné a képzés költségeit. Az SNI tanulók fejlesztéséhez szükséges termekről, eszközökről kialakult kép alapján megállapítottam, hogy a többségi iskolákban kevés a fejlesztőterem és az eszközpark sem elegendő. Kiemelt fontosságú lenne a gyógypedagógus munkája a többségi tanár óráján. A gyógypedagógusokkal megfelelő a szakmai konzultációk gyakorisága a többségi pedagógusok szerint. A testnevelők munkáját azonban zavarja a gyógypedagógusok fejlesztő tevékenysége, amikor az testnevelés óra helyett történik. Az SNI tanulókról szerzett információ elsősorban a szakértői véleményből származik. Az SNI tanulókkal kapcsolatos továbbképzések és szakmai tájékoztatások kapcsán megállapítottam, hogy az intézményvezetők az intézmény falai között szerveznek egyszeri oktatást, illetve csoportmegbeszélést a beosztottjaik számára, hogy a tudást megszerezhessék. A többségi tanárok nagy része szerint több SNI tanuló jár az osztályokba –különösen a testnevelők látják így –, mint amennyit sikeresen lehetne integrálni, és el is veszik a figyelmet a többségi tanulóktól. Felső évfolyamon nehezebb a differenciált oktatást megvalósítani. A többségi

tanárok szerint van probléma az SNI tanulókkal, de ez összesen a magatartás- és figyelemzavarban nyilvánul meg.

A kutatást kiegészítette az SNI tanulók kohéziós indexének a vizsgálata. A szakirodalom tanulmányozása alapján kijelenthető, hogy ez a tanulócsoport a többségi intézményekben marginális helyzetben van a többségi társaikhoz képest, önértékelésük alacsony. Az SNI tanulók szociális és érzelmi fejlődése visszamarad, és viselkedési problémák jelentkeznek náluk. A primer kutatást egy általános iskolában végeztem 314 fő részvételével. Előzetes szülői beleegyező nyilatkozat után az SNI és többségi tanulók önkéntes kérdőíven válaszoltak. A végzett vizsgálat alátámasztotta a szakirodalomban leírtakat, az SNI tanulók perifériális helyzetben vannak a többségi osztályokban. A külön, a számukra indított elkülönített osztályokban viszont ez a jelenség nem fordul elő. A kérdőíves kutatás viszont azt mutatta, hogy a többségi pedagógusok ennek ellenére nem látják, hogy az SNI tanulók rossz szociális kapcsolatban lennének többségi társaikkal.

A vizsgálati eredményeim alapadatokat szolgáltatnak az SNI tanulók oktatásszervezésének jelenlegi helyzetéről, a kutatásom célja volt, hogy ezek közreadásával is segíteni tudjam a szervezési feladatok megoldását.

A szalamankai nyilatkozat megjelenése óta eltelt több mint 20 év sem volt elegendő ahhoz, hogy kijelenthessük: a sajátos nevelési igényű tanulók többségi iskolákban történő inkluzív integrációja sikeres. Maguk az intézmények vezetői sem teljesen elkötelezettek az integrációban, a beosztott pedagógusok nem kaptak megfelelő képzést, és motiválatlanok. Elképzelhető, hogy az intézmények kultúraprofiljának megváltoztatásához több idő szükséges a hazai többségi általános iskolákban. Az alkalmazkodás záloga a megfelelő szervezeti felépítés, amely elsősorban a vezetőség feladata. (CSEPELI, 2003)

SUMMARY

Pupils with special educational needs are increasingly present in the domestic education system. European and national education policies have also transferred the SEN pupils from the former segregated environment to the integrated. In the course of this research, I tried to examine the integration of SEN pupils taught in mainstream primary schools from the aspect of organizational science. My general objective was to explore the integration processes of SEN pupils in primary and secondary primary schools. Literary processing and my own research helped in this task. By changing management methods, heads of institutions can promote the integration and more efficient work of pupils with SEN. However, successful integration must recognize the unexploited potential of the organization, which improves inclusive integration and the obstacles to success. The outcome of the outcome will determine what role these children will play in the labor market later on. My goal was to help the leaders of mainstream and specialized primary schools work on organizing SEN pupils' education.

The research was based on the semi-structured interviews I had with the heads of the institutions. An important value of the study is that not only the mainstream (N = 10), but also the special education teachers (N = 10) answered, who have only dealt with SEN children and have more insight into the problems of their education and the organization of their education. The qualitative method used in the study helped the leaders share their thoughts. The main question groups of the interviews were: 1) Admission of students: Most of the majority institutions only admit pupils of SEN to their pupils by obedience to the law on education, and a small number of institutions expressly welcome them. 2) In-service training for teachers: In the case of teacher training, although teachers are open to further education in both types of institutions, they find it a major problem that they have to bear the costs of education. This statement is especially true for special educators, where training amounts are much higher. 3) Advanced education: In special schools, there is only a high level of education in vocal and physical education, while in majority schools there are more subjects. 4) Participation: Both types of institutions has few applications and are difficult to find. 5) Location, tools, and instructors for the development of SEN pupils: The tools needed for development are available at all institutions. 6) Circles, Competitions: SEN students are prepared for both district school SEN competitions. 7) . Opinions on the admission of SEN pupils: Leaders of both school types agreed that integration was not fully functional. This is partly due to economic and partly attitudinal reasons. The competences of the teachers of the majority institutions are incomplete. So they do not like to deal with pupils with SEN. According to the leaders, the education of SEN pupils is imagined in another educational

system. The leaders of special schools would not be against segregated education. The attitude to majority leaders towards SEN pupils is rather indifferent.

The semi-structured managerial interviews were complemented by qualitative research in the same institutions, which was carried out in questionnaire form with the teachers of the mainstream (N = 173) and special institutions (N = 165). The research has enabled the claims of the leaders to be supported or rejected. Regarding to the examination of the application possibilities, it can be stated that most of the teachers of the majority institutions do not know about the existence of the applications. Typically, teachers did not participate in any of the school types either as the head of writing the application or as a member of the application group. The teachers of the mainstream institutions did not monitor the effectiveness of the application either. The study is confirmed by a semi-structured interview with former heads of institutions, where leaders in both types of schools have made a pessimistic statement about applications available to pupils with SEN. According to the teachers, the material and personal conditions of successful integrated education are insufficient. Examining teacher training, I found that teachers would be more willing to provide courses of more successful provision of SEN pupils if the maintainer would pay the costs of the training. Based on the image of the facilities and tools needed for the development of SEN pupils, I found that the mainstream schools do not have enough development facilities and the equipment park is not enough. It would be of paramount importance to have the work of the special education teacher at the mainstream teacher's class. The frequency of professional consultations with the pedagogues of special needs is appropriate according to the mainstream teachers. However, the work of physical educators is disturbed by the development activity of special educators when it comes to physical education instead of class. Information on SEN pupils primarily comes from expert opinions. In connection with further training and professional information on SEN pupils, I have found that the heads of institutions organize one-off training and group discussions for their subordinates in order to obtain knowledge. Most of the mainstream teachers say that more pupils with SEN goes to the classes - especially the physical educators see it- as they could be successfully integrated and take the attention from the mainstream students. In upper grades, it is more difficult to achieve differentiated education. According to mainstream teachers, there are problems with SEN pupils, but these problems only manifest in the form of behavioral and attentive disorder.

The research was complemented with an examination of the cohesion index of SEN pupils. On the basis of the study of the literature, it can be stated that this group of students is in a marginal position in the majority institutions compared to their majority counterparts, their

self-evaluation is low. The social and emotional development of SEN pupils is lagging behind and behavioral problems occur. Primary research was conducted in a primary school with 314 participants. After a preliminary parental consent statement, the SEN and majority students responded to a self-completed questionnaire. The study confirmed the literature, SEN students are in a peripheral position in the mainstream classes. However, this phenomenon does not occur in their separate, special classes. However, the questionnaire research showed that mainstream educators do not see that SEN pupils have a bad social relationship with their peers. My research results provide basic data on the current situation of the organization of SEN pupils' education, the aim of my research was to help and solve organizational problems by publishing them.

More than 20 years since the release of the Salamanca Declaration was not enough to say that inclusive integration of SEN pupils in mainstream schools have been successful. The leaders of the institutions themselves are not fully committed to integration, and the instructors do not receive adequate training and are not motivated. It may be possible to change the culture profile of institutions in the mainstream primary schools in Hungary. The key to adaptation is the right organizational structure, which is primarily the responsibility for the management. (CSEPELI, 2003)

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönetet szeretnék mondani a dolgozatom elkészítésében nyújtott segítségéért:

- témavezetőimnek, Dr. Keresztesi Katalin nyugalmazott egyetemi docensnek, Dr. habil Móré Mariannak, akik tanácsaikkal, bírálataikkal végigvezettek a dolgozatomhoz vezető úton.
- köszönetemet fejezem ki a doktori iskola két vezetőjének, Prof. Dr. Popp Józsefnek, Prof. Dr. Balogh Péternek, és a doktori iskola tanárainak, hogy sok értékes ismeretet szerezhettem és erre a kutatási tudományos munkámra lehetőség adódott.
- köszönöm Dr. Bácsné Prof. Dr. Bába Éva és Dr. habil Keczer Gabriella opponensek értékes bírálatát, akik hozzájárultak ahhoz, hogy a dolgozat objektívebb legyen és megfeleljen a tudományos dolgozat kritériumainak.
- köszönöm Dr. Prof. Berde Csaba hasznos tanácsait a dolgozatom véglegesítése előtt.
- köszönöm hogy a budapesti Móra Ferenc Általános Iskola vezetősége: Horváth Gizella, Dr. Pattantyúsné Tóth Gyöngyi, Székelyné Palkó Mária végig biztosította a kutatásaim hátterét.
- köszönöm annak a tíz többségi és tíz speciális általános iskola vezetőjének a segítségét, akik részt vettek a kutatásban és beosztottaikat is biztatták a kérdőívek kitöltésére.
- köszönöm mindazok értékes, segítőkész munkáját, akik, kisebb-nagyobb mértékben, hozzájárultak a kutató munkámhoz és a disszertációm elkészítéséhez.
- végül köszönöm a családomnak, akik mindvégig mellettem álltak, támogattak, buzdítottak és szeretetükkel hozzájárultak munkámhoz és elfogadták annak időigényességét.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Arisztotelész: Politika. Gondolat könyvkiadó 1984, ISBN: 9632813650 (idézet: 7. könyv, 16. fejezet)
2. Armor, D. J. (2002): Desegregation and Academic Achievement. In: Rossell, C., Armor, D. és Walberg, H. (szerk.): School Desegregation in the 21st Century. Praeger, Westport, CT. pp.147–188.
3. Avramidis, E. - Baylis, P. - Burden, R. (2000): A survey into mainstream teachers' attitude towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. Educational Psychology, 20 (2), pp. 91-211.
4. Avramidis, E. - Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17(2), pp.129-147.
5. Babbie (1993) A társadalomtudományi kutatás gyakorlata, Balassi kiadó 2017 ISBN: 978-963-456-000-5
6. Bácsné B. É. (2010): Az időtényező szerepe a tartalmi vezetési feladatokban. A Virtuális Intézet Közép-Európa kutatására Közleményei II.(No.3-4) pp. 126-133. ISSN:2064 – 4361
7. Bakos F. (2005): Idegen szavak és kifejezések kézi szótára, 2005 Akadémiai Kiadó ISBN: 9630578751
8. Balázs-Szabó (2009) Pedagógusok vagy iskolamenedzserek?
<http://www.ofi.hu/tudastar/iskolavezetok-90-evekben/pedagogusok> Letöltés dátuma: 2018.11.20.
9. Bánfalvy Csaba (2008): Az integrációs cunami. ELTE Eötvös Kiadó Kft. 2008. ISBN: 9789632840420
10. Bánfalvy Cs (2009): A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról. Esély 2009/2 pp. 13-15.
11. Bárdonicsekné (2011) <http://ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-110615/bardonicsekne-kolos> (idézet: 2.o.), (letöltés:2018.09.08.)
12. Beare, H. – Caldwell, B. J. – Millikan, R.M. (1998): Az iskolai kultúra fejlesztése. In: Balázs Éva (szerk.): Oktatásmenedzsment. OKI, Budapest, pp. 189 -214.
13. Bendová, P. – Fialová, A. (2015): Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs in Czech Republic Primary Schools. Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 171, 16 (2015), pp. 812-819.
14. Bless G. (1995): A tanulásban akadályozottak integrációja – a szociális, emocionális és értelmi fejlődéssel kapcsolatos hatékonysággal kapcsolatos kutatás eredményei. In: Csányi Y. (szerk.): Együttnevelés- Speciális igényű tanulók az iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési központ. pp. 132-142.
15. BNO-10: A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása (10. revízió). Budapest, Népjóléti Minisztérium (1995). ISBN 9637025413
16. Bossaert, G. – Colpin, H. – Pijl, S. – Petry, K. (2012): Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. Research in Developmental Disabilities Volume 33, Issue 6, (2012), pp.1888-1897.

17. Bossaert, G. – Colpin, H. – Pijl, S. – Petry, K. (2013): Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93 (2013), pp. 1952 – 1956
18. Ceglédi T. (2011): In Sági (Szerk): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: Nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011. ISBN 978-963-682-683-3. pp.133-199.
19. Chergut A.(2010): Analysis of inclusive education in Romania. Results from survey conducted among teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5 (2010) 711-715 pp. ISSN: 1877-0428
20. Chrappán (2011) *Kompetencia a közoktatásban.* *Educatio* 2011/4 pp. 550–560.
21. Csapó, B. - Molnár, Gy. – Kinyó, L. (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19. 3-4. sz. pp. 3–13.
22. Csapó, J. – Csécsei, B. (2011): Az iskola szervezeti kultúrája.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_szervkult/index.html Letöltés dátuma: 2018.04.09.
23. Csányi Y. (2000): A speciális szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése In.: Illyés, Sándor /szerk./ (2000): *Gyógynevelés alapismertek.* ELTE BGGYFK, Budapest, pp. 377-408.
24. Csányi, Y. – Kereszty, Zs.: (2009): *Inklúziós tanterv és útmutató a Magyarországi pedagógusképzés számára.* Oktatási segédanyag. Szociális és Munkaügyi Minisztérium. Budapest, 2009. pp. 351-362.
25. Csányi Y. (2013): Integráció/ inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. *Gyógynevelés Szemle* 2013 – XLI. évfolyam, 3.szám, pp. 165-173.
26. Csepeli Gy. (2003): *A szervezkedő ember A szervezeti élet szociálpszichológiája.* Kossuth Kiadó, 2015, Budapest ISBN: 9789630982924
27. Csépe V. (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők, In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*, pp. 139-166
28. Csongor A. (1991): *Szegregáció az általános iskolában.* Oktatáskutató Intézet, Budapest ISSN-08654409
29. Decimus (kb.100) *Szatírák.* In *Persius – Iuvenalis: Satírák.* Európa kiadó 1977
30. Dajnoki Krisztina (2006): *Vezetési feladat vizsgálatok.* In: *Agrárgazdaság, vidék, régiók multifunkcionális feladatok és lehetőségek : XLVIII. Georgikon Napok : Keszthely, Magyarország, 2006.09.21-2006.09.22, Veszprémi Egyetem Georgikon Mezőgazdaságtudományi Kar, Keszthely, 203, 2006.*
31. Diószegi V. (1967) *A pogány magyarok hitvilága.* Budapest, Akadémia kiadó 1983, ISBN: 9630535599
32. Duncombe, W. D.–J. M. Yinger (1999): Performance standards and educational cost indexes: you can't have one without the other. In: H. F. Ladd–R. Chalk–J. S. Hansen (eds.) (1999): *Equity and adequacy in education finance.* National Academy Press, Washington.

33. Erdei N. (2014) Sajátos Nevelési Igényű tanulók összehasonlító vizsgálata két általános iskolában. AGRÁRTUDOMÁNYI KÖZLEMÉNYEK = ACTA AGRARIA DEBRECENIENSIS 58 (2014) pp. 71-76.
34. Erdei N. (2015) Sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók oktatásának szervezése. TAYLOR Gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat, 2015/3-4. szám. No 20-21., pp. 1-14.
35. Erdei N. (2016) Sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók kohéziós index vizsgálata egy általános iskolában. TAYLOR Gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat, 2016/4. szám VIII. évf./4. szám No 25., pp. 95-104.
36. Erdei N. (2016) A fogyatékkal élő emberek elutasításának és elfogadásának története napjainkig és helyzetük a mai oktatási rendszerben. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD, II. ÉVF. 2016/3. pp. 41-49.
37. Estefánné, V.M. – Falus, I. – Karlowits – Juhász, O. – Knausz, I. – Kotschy, A. - Köcséné, SZ.I. – Szabó, I. – Némethné, Á.A. – Sallai, É. – Vincze, B. – Virág, I. (2010): Pedagógiai rendszerek.
http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/2piller_tanulmanyok/09_pedagoguskepzes_szerepenek_meghatarozasa/9_TANU_1.pdf Letöltés dátuma: 2018.04.07.
38. Erikson (1991): A fiatal Luther és más írások. Társadalomtudományi Könyvtár. Gondolat, Budapest. 1991 ISBN: 963-282-377-5
39. Ézsaiás :Biblia, Ézsaiás 52.14. Szent István Társulat 2016. (ISBN: 8000000032195)
40. Farkas F. (2005): Változásmenedzsment. Akadémia Kiadó Zrt. Budapest. ISBN: 9789630582667
41. Farkas, L., - Kardos, Zs. - , Mayer, J. - Németh, Sz. – Szira, J. (2008): Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (2008) Diszkrimináció az oktatásban. UNESCO nemzeti jelentés, Magyarország
http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/diszkriminacio_az_oktatasban.pdf
Letöltés dátuma: 2018.04.30.
42. Fábrián G. (2014)
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010_0020_alkalmazott_magyar/8_sklk_reliabilits_s_megbzhatsg.html Letöltés dátuma: 2018.05.13.
43. Feischmidt M. (2013): A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben. Esély (2013) 2. pp. 53–69.
44. Fejes J. – Szűcs N. (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged. pp. 15–35. ISBN 978-963-9573-97-0
45. Felleginé (2004): Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest. pp. 472–496.
46. Földes P. (2003): Speciális szükséglet vagy fogyatékoság? A befogadó pedagógia helye a magyar közoktatásban. Beszélgetés Dr. Csányi Yvonne - nal. Új Pedagógiai szemle, 1. pp. 67-73.
47. Fülöp I.-né (2009): Útmutató az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítéshez, az IPR bevezetéséhez.

http://new.mako.hu/letoltesek/dokumentumok/pepo_IPR_utmutato.pdf (idézet: 174. o.),
Letöltés dátuma: 2018.04.02.

48. Gkouni, V. (2011). The efficacy of teaching differentiation on children with Special Educational needs (SEN) through literature. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29. pp.67-74.
49. Goele bossaert et.al. (2013): Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93 (2013) pp. 1952 – 1956.
50. Golnhofer E. (2001): Oktatásmenedzsment. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 177-190.
51. Goncalves, T. – Lemos, M. (2014): Personal And Social Factors Influencing Students' Attitudes Towards Peers With Special Needs. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 112 (2014) pp. 949 - 955.
52. Gordosné Szabó A. (1988): Gyógypedagógia-történet I. Egyetemes gyógypedagógia történet a XX. századig - Kézirat/Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Budapest 1988. Kézirat. Tankönyv szám: J12-1.
53. Gordosné Sz. A. (2000): A gyógypedagógiai iskoláztatás fejlődése. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest. 333–356.
54. Gulyás, L. – Keczer, G. (2012): *Projektmenedzsment 1.0. Közép-Európai Monográfiák* 4. Egyesület Közép-Európai Kutatásra pp.11-130. ISSN: 20623712
55. Gurevics A. (1974): *A középkori ember világlképe*. Kossuth kiadó, Budapest, 1974, ISBN: 9630901838
56. Halász G. (2009) Sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése: európai politikák és hazai kihívások <http://regi.ofi.hu/tudastar/sajatos-nevelesi-igenyu-5037933> utolsó letöltés dátuma: 2020.05.15.
57. Havas G. (2008) *Esélyegyenlőség, deszegregáció. Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Dürer Nyomda Kft. Gyula, 2008. 121-138.pp. ISBN 978-963-235-186-5
58. Havas G. – Liskó I. (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet - Budapest, 2005. ISBN: 9634043984
59. Havas G. - Zolnay J. (2011): Sziszifusz számvetése. *Beszélő*, 16. 6. sz. pp. 24–49. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/sziszifusz-szamvetese> Letöltés dátuma: 2018.04.02.
60. Halmai Gábor - Tóth Gábor (2008): *Emberi jogok*. Osiris Kiadó 2008. ISBN: 9789633899526
61. Hanushek E.A. (2011): The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30 (3), pp. 466–479.
62. Hegedűs, L. – Ficsorné, K.M. – Szepessyné, J.D. – Pajor, E. – Könczei, Gy. (2009): *A fogyatékosügy hazai és nemzetközi története*. mnl.gov.hu/download/file/fid/38754 Letöltés dátuma: 2018.03.16.
63. Hermann Z. – Varga J. (2009) A közoktatás finanszírozása <https://ofi.oh.gov.hu/3-kozoktatas-finanszirozasa> utolsó letöltés dátuma: 2020.05.14.
64. Héra G. – Ligeti Gy. (2005) *Módszertan - A társadalmi jelenségek kutatása*. OSIRIS Kiadó Kft. ISBN:9789633897881
65. Horn D. (2003): *Mennyibe kerül egy gyerek? Általános iskolák oktatási szolgáltatásainak költségbeclése*. Műhelytanulmányok 1. Országos Közoktatási

Intézet, Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/horn-daniel-mennyibe-kerul-egy-gyerek>. utolsó letöltés dátuma: 2020.06.29.

66. Horváth M. Tamás (2005) Közmenedzsment. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. <http://old.okmt.hu/main.php?folderID=674> (Letöltés: 2018.12.26.)
67. INTERNET 1: Társadalmi Konfliktusok Kutatóközpont (2010) Az eutanáziaprogram: a fogyatékosok lemeszárítása http://konfliktuskutato.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=203:1-az-eutanaziaprogram-a-fogyatekosok-lemeszarlasa&catid=21:v-nem-csak-a-zsidok-a-nacipirtas-toebbi-aldozata Letöltés dátuma: 2018.03.15.
68. INTERNET 2: Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, 1948 <http://www.menszt.hu/hu/informacio/emberi-jogok> Letöltés dátuma: 2018.03.15.
69. INTERNET 3: oktatásbeli diszkriminációról szóló konvenció, 1960 http://www.unesco.hu/site/documents/1964_es_unesco_egyezmény.pdf Letöltés dátuma: 2018.03.15.
70. INTERNET 4: ENSZ közgyűlés Nyilatkozat a fogyatékos személyek jogairól (1975) <https://www.britannica.com/topic/United-Nations-Declaration-on-the-Rights-of-Disabled-Persons> Letöltés dátuma: 2018.03.15.
71. INTERNET 5: ENSZ közgyűlés A fogyatékos személyekre vonatkozó világprogram, 1982 <http://www.un.org/documents/ga/res/37/a37r053.htm> Letöltés dátuma: 2018.03.28.
72. INTERNET 6: ENSZ közgyűlés, Alapvető jogok (Standard Rules), 1993 <https://www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html> Letöltés dátuma: 2018.03.28.
73. INTERNET 7: UNESCO szalamankai ajánlás, 1994 <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml> Letöltés dátuma: 2018.03.15.
74. INTERNET 8: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> Letöltés dátuma: 2020.03.20. (4., 9., 24. cikk)
75. INTERNET 9 ENSZ - A fogyatékosokkal élő személyek jogai (2006) <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> Letöltés dátuma: 2018.03.28.
76. INTERNET 10: 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> Letöltés dátuma: 2018.04.30.
77. INTERNET 11: 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.TV> Letöltés dátuma: 2018.04.16.
78. INTERNET 12: 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet A nevelési-oktatási intézmények működéséről www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/torvenytar/1994_11MKM.doc Letöltés dátuma: 2018.04.30.
79. INTERNET 13: 1996-os LXII és az 1999 évi LXVIII. módosítások <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99900068.TV> Letöltés dátuma: 2018.04.30.
80. INTERNET 14: 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról <http://www.mlszsz.hu/files/OM%20rendelet%20a%20Sajátos%20nevelési%20igényű%20gyermekek%20óvodai%20nevelésének%20irányelve%20és%20a%20Sajátos%20nev>

[elési%20igényü%20tanulók%20iskolai%20oktatásának%20irányelve%20kiadásáról.pdf](#)
f Letöltés dátuma: 2018.04.30.

81. INTERNET 15: 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. §, 13.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> Letöltés dátuma: 2018.04.30.
82. INTERNET 16: Magyar Közlöny (2012): A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve
kiadásáról <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozlart&ev=2012&szam=132> Letöltés dátuma: 2018.03.23.
83. INTERNET 17: 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm> Letöltés dátuma: 2018.04.30.
84. INTERNET 18: 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> Letöltés dátuma: 2018.05.13.
85. INTERNET 19: 277/1997. (XII. 22.) számú Kormány rendelet
http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=31239.296736 Letöltés dátuma: 2018.04.08.
86. INTERNET 20: 326/2013. (VIII. 30.) számú Kormány rendelet
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300326.KOR×hift=20160101> Letöltés dátuma: 2018.04.20.
87. INTERNET 21: 2011. évi CLXXXVIII. törvény Magyarország 2012. évi központi költségvetéséről <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100188.TV> Letöltés dátuma: 2018.04.30.
88. INTERNET 22: 2012. évi CCIV. törvény Magyarország 2013. évi központi költségvetéséről <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200204.TV> Letöltés dátuma: 2018.04.30.
89. INTERNET 23: KSH (2012)
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf> Letöltés dátuma: 2018.09.08.
90. INTERNET 24: KSH (2013)
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1314.pdf> Letöltés dátuma: 2018.05.01.
91. INTERNET 25: KSH (2014)
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf> Letöltés dátuma: 2018.09.08.
92. INTERNET 26: KSH (2015)
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf> Letöltés dátuma: 2019.02.09.
93. INTERNET 27: KSH (2016)
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf> Letöltés dátuma: 2018.09.08.
94. INTERNET 28: KSH (2017)
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1718.pdf> Letöltés dátuma: 2019.02.09.
95. INTERNET 29: KSH (2018)
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1718.pdf> Letöltés dátuma: 2019.02.09.

96. INTERNET 30: 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 64. §
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> a pedagógusok előremeneteli rendszeréről. Letöltés dátuma: 2018.09.08.
97. INTERNET 31: 202/2012 Kormányrendelet
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200202.KOR×hift=20160701&txtreferer=00000003.TXT> Letöltés dátuma: 2019.02.11.
98. INTERNET 32: Európa (2020) Stratégia https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_hu Letöltés dátuma: 2018.05.13.
99. INTERNET 33: Széchenyi 2020
https://www.palyazat.gov.hu/az_europai_bizottsag_által_elfogadott_operativ_programok_2014_20 Letöltés dátuma: 2018.05.13.
100. INTERNET 34: Pallas Nagylexikon (2010)
<http://mek.oszk.hu/00000/00060/html/099/pc009936.html#3> Letöltés dátuma: 2018.03.18.
101. INTERNET 35: Education and Training policy, Teachers Matter (OECD 2005)
<https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> (letöltés:2018.04.08.)
102. INTERNET 36: The Well-being of Nations, The role of human and social capital
 OECD 2001 <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf> (letöltés:2018.04.08)
103. INTERNET 37: Executive Summary, OECD 2007
<https://www.oecd.org/edu/ceri/39097376.pdf> (letöltés:2018.04.08.)
104. INTERNET 38: TÁMOP-3.1.5/12 Pedagógusképzés támogatása (2012)
<https://www.palyazat.gov.hu/doc/3384> Letöltés dátuma: 2018.04.04.
105. INTERNET 39: Képzések listája és az akkreditált képzések ismertetője (2012)
<http://ofi.hu/node/172249> (Letöltés: 2018.04.08.)
106. INTERNET 40: UNESCO, Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All (Paris, 2005) <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
 (Letöltés dátuma: 2018.04.03.), (idézet: 12.o.)
107. INTERNET 41: Oktatási Hivatal - Pedagógus-továbbképzés Akkreditációs Rendszer (2018)
https://www.oktatas.hu/tovabbkepzes/pedagogus_tovabbkepzesek/pedagogus_tkpz_akkred_rendszer Letöltés dátuma: 2018.04.08.
108. INTERNET 42: 3/2010. (I.14.) számú Kormányrendelet
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1000003.KOR&txtreferer=99700277.KOR>
 Letöltés dátuma: 2018.04.08.
109. INTERNET 43: Oktatási Hivatal - Pedagógiai oktatási központok (2018)
https://www.oktatas.hu/kozneveles/pedagogiai_szakmai_szolgaltatasok/pok_elerhetoseg Letöltés dátuma: 2018.04.08.
110. INTERNET 44: Közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, 121. § (1) bekezdés 29. pontja <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> Letöltés dátuma: 2018.05.01.
111. Ipolyi A. (1854): Magyar Mythológia. Horizont Kiadó, 2002. ISBN: 9639408190
112. Juhász Cs. (2004): Motivációs lehetőségek vizsgálata az élelmiszergazdaságban. Doktori értekezés, Debrecen

113. Juhász, J. – Kovalovszky, M. – O Nagy, G. – Szőke, I. (1989): Magyar Értelmező Kéziszótár I. kötet. Akadémia Kiadó, Budapest. ISBN: 9630555158
114. Kákósy L. - Varga E. (1970): Egy évezred a Nílus völgyében. Gondolatkiadó 1970. ISBN: 2050210093147
115. Kálmán ZS.- Könczei GY. (2002): A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. Osiris, Budapest, 2002. ISBN: 9789633893111
116. Kerényi K. (1951) Görög mitológia. Budapest, Gondolat kiadó 1977 ISBN: 9632803760
117. Keresztesi-Martón (1999) Alapozó Terápia. Fejlesztő Pedagógia (Preparatory therapy. Developing pedagogy Special issue 1999. 80-105 pp.
118. Kertesi G. - Kézdi G. (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. Közgazdasági Szemle, 56. 11. sz. pp. 959–1000. (idézet: 963.o.)
119. Kerülő J. (2008): Az integráció és a szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. Oktatókutató és fejlesztő intézet könyvtára Új pedagógiai szemle 2008.01. pp. 12-28.
120. Kiss L. (2014): A jogszabályon kívül idővel kiérlelődnek a jó gyakorlatok" (Interjú dr. Kiss László szakszolgálati és fogyatékosügyei köznevelési referenssel) https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop3110_oktatasiranyitas/projekthirek/kiss_laszlo_sni_nevelesrol 2018.05.13.
121. (Kovacevic, J. – Macesic, D. (2012): Inclusive education – Empirical experience from Serbia. International Journal of Educational Development Volume 32, Issue 3, (2012), pp. 463-470.
122. Kovács I. (2004): <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Vt-Kovacs-Lisszaboni.html> Letöltés dátuma: 2018.05.13.
123. Kovács J. (2002): Az iskola szervezetpszichológiai kérdései az új ezredfordulón. In: Perjés István – Kovács Zoltán (2002): Életvilágok találkozása. Aula Kiadó Kft, Budapest, pp. 24-34.
124. Kópatakiné M.M. (2004) Új szakmai igények, új működési forma http://www.nefmi.gov.hu/letolt/esely/utolso_padbol/KMM_egymi.pdf (idézet: 4-5.o.) (utolsó letöltés:2020.03.20.)
125. Kópatakiné M.M. – Mayer J. (2009) <http://mek.oszk.hu/12900/12997/12997.pdf> (utolsó letöltés: 2020.03.20.) (idézet:58.o.)
126. Kószeghy - Parragh (2003): „... nem voltak fogyatékosok a történelemben.” A fogyatékoság jelensége a történettudományban. In: Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (szerk., 2010): Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 527 ISBN: 9789633120019
127. Krischler, M. – Cate, I. – Krolak –Schwerdt, S. (2018): Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. Research in Developmental Disabilities Volume 75, (2018), pp. 59-67.
128. KSH (2019): Statisztikai tükör. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf> utolsó letöltés dátuma: 2020.06.29.
129. KSH (2020) Oktatás. <http://www.ksh.hu/oktatas> utolsó letöltés dátuma: 2020.06.29.

130. Kurniawati, F. – Minnaert, A. – Mangunsong, F. – Ahmed, W. (2012): Empirical study on primary school teacher's attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia *Procedia Social and Behavioral Sciences* 69 (2012) pp. 1430-1436.
131. Langher, V. – Ricci, M. – Reversi, S. – Citarelli, G. (2010): Disabled students and the quality of relationships within the class. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5 (2010) pp. 2295-2299.
132. Lanier, N. J. - Lanier, W. L. (1996): The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. *Education*, 117. 2. sz. pp. 234–240.
133. Lányiné E. Á. (1992): A „T/4 akció” hatása az NSZK gyógypedagógiájára http://epa.oszk.hu/03000/03047/00002/pdf/EPA03047_gyosze_1992_2_109-115.pdf (idézet:115. o.) Letöltés dátuma: 2018.03.16.
134. Leite S. (2012): From exclusion to inclusion going through segregation and integration: the role of the school and of the sociopedagogical mediator. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 69 (2012) pp. 47-53. ISSN: 1877-0428
135. Liskó I. (2004): A pedagógus továbbképzés hatékonysága. *Educatio*, 2004/3. sz. pp. 391–405.
136. Liskó I. - Fehérvári A. (2008): Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről. (Kutatás közben) Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
137. Magyar közlöny 2012. Évi 132. Szám Az emberi erőforrások miniszterének 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról 22436-22525
138. Malekian, T. (2013). Investigating The effect of multi-sensory games on decrease of male students' dyslexia (based on Goodman theory) specified for elementary school second grade in Aligudarz city. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 82. pp. 796-802.
139. Mamas, C. – Avramidis, E. (2013): Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences* Volume 2, Issue 4, December 2013, pp. 217–226.
140. Manea A. (2015): Innovation in the management of educational institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209 (2015) pp. 310 – 315. ISSN: 1877-0428
141. Marton- Dévényi Éva ET. AL. (1999): Alapozó Terápia. Fejlesztő Pedagógia (Preparatory therapy. Developing pedagogy Special issue. Alapozó Terápiák Alapítvány Budapest, 1999. 80-105 pp. ISBN: 9630373831
142. Mátrai Zs. - Tóth L. (2015): Javaslatok a tanártovábbképzés koncepciójának továbbfejlesztéséhez mért adatok alapján. *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez – Konferenciakötet. Szombathely, 2015. pp. 25-46. ISBN 978-963-359-049-2*
143. Meroni, E.C. - Vera - Toscano, E. - Costa, P. (2015): Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA. *Journal of Policy Modeling* 37 (2015) pp. 308–323.
144. Mesterházi Zs. - Páricska K. (1988): Enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok iskolai nevelése. Budapest, Tankönyvkiadó 1988

145. Mesterházi Zs. (2002): Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásrendszerben. Gyógypedagógiai Szemle, 2002/ 1. pp. 10-12.
146. Mérei F. (1971): Községek rejtett hálózata. Budapest: Osiris Kiadó [1971] (2006). ISBN 9789633894583
147. Mihály I. (2003): Felnőttek tanulása. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz. pp.120 – 132.
148. Moos L. (2005) How do Schools bridge the gap between external demands for accountability and the need for internal trust? Journal of Educational Change, Volume 6, No. 4., pp. 307–328.
149. Móré M. (2010): Te csak beszélj! Én könnyen beilleszkedem. VIKEK közlemények, 2010 http://acta.bibl.u-szeged.hu/30228/1/vikek_010_159-168.pdf Letöltés dátuma: 2018.03.18.
150. Móré M. – Erdei N. (2014) Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása sajátos pedagógiai programmal egy budapesti általános iskolában. Fejlesztő pedagógiai és pszichológiai tanulmányok I. Debreceni Egyetemi Kiadó (2014), pp. 127-136. ISBN: 978-963-318-475-2
151. Móré M. – Szilágyi B. (2014): A tudás jelentősége a szervezetek életében. TAYLOR Gazdálkodás-és szervezéstudományi folyóirat, VI. évfolyam 1-2., pp. 331-341. ISSN 2064 – 4361
152. Móré M.- Kozák A. (2015): Menedzsment feladatok közoktatási intézményekben. In: Szilágyi B.-Mező K.-Mező F. (szerk): Az együttnevelés útjai DuPress, Debrecen pp. 189-204. ISBN 978 963 318 483 7
153. Nagy J. (2008) Az alsó tagozatos oktatás megújítása. Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért pp. 53-68.o
154. Nikitscher P. (2016): Milyen a jó pedagógus? – elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében http://ofi.hu/publikacio/milyen-jo-pedagogus-elvarasok-szerepek-kompetenciak-az-empirikus-kutatasok-tukreben#_ftnref4 Letöltés dátuma: 2018.04.08.
155. Odom Samuel L. –Parrish Thomas B. – Hikido Christine S. (2001) The costs of inclusive and traditional special education preschool services. Journal of Special Education Leadership,2001. volume 14. number 1. pp.33-41.
156. OECD (2016): Financing of inclusive education <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Financing%20of%20Inclusive%20Education%20-%20Background%20Information%20Report.pdf> ISBN: 978-87-7110-569-8 utolsó letöltés dátuma: 2020.06.29.
157. Oláh, J. – Hutóczki, R. (2012): A Debreceni Egyetem emberi erőforrás tanácsadó szakán végzett hallgatók pályakezdők munkaerőpiaci esélyei Magyarországon. Közgazdász Fórum Romániai Magyar Közgazdász Társaság – Babes Bolyai Tudományegyetem Közgazdaság- és Gazdálkodástudományi Kar közös szakmai közlönye XV. évf. 107. sz. 2012/4 pp. 27–40.
158. Ollé J. (2006): Az iskola mint szervezet. In: Az iskolák belső világa. Bábosik István et.al. (2006) Bölcsész Konzorcium 2006. ISBN 963 9704 63 6 ö. pp.13-16.
159. Papp, G.- Mile, A. (2012): Gyógypedagógiai iskola, EGYMI, referenciantézmény-Iskolakultúra, 12 (5). pp. 76-83. ISSN 1215-5233
160. Paraizo, C. – Bégin, L. (2018): Inclusive educational perspective: A reflection for a future that is already present today. Éthique & Santé (2018)

161. Platón: Az állam. Gondolat, Budapest 1988. 126. o. ISBN: 9632827201 (idézet: 5. könyv, a gyermek nevelése)
162. Polónyi I. (2002): Az oktatás gazdaságtana. Osiris Kiadó ISBN 963 379 149 3
163. Polónyi I. (2004): A felnőttképzés megtérülési mutatói. Felsőoktatási Kutatóintézet Budapest, 2004. ISSN 1588-3094
164. Pukánszky B. , Németh A. (1998) Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt ,ISBN: 9631888169
165. Quinn R. – Cameron K. (1988)
https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=EgADAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=quinn+organizational+culture&ots=o_oH4HOoTS&sig=37NNvucIZEXBISxvWuhqHtTvzd4&redir_esc=y#v=onepage&q=quinn%20organizational%20culture&f=false
 Letöltés dátuma: 2018.04.15.
166. Randé J. (1968): A gépek forradalma. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest 1968 (ISBN: 963-11-1671-9)
167. Réthy E. (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése,oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései.,Magyar pedagógia 102. évf. 3. szám, pp. 281–300.
168. Ruijs, N. – Peetsma, T. (2009): Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. Educational Research Review Volume 4, Issue 2, (2009) pp. 67-79.
169. Ruxandra ET.Al. (2012): Stress management tools for preventing burnout phenomenon at teachers from special education. Procedia- Social and Behavioral Sciences 69 (2012) pp. 933-941. ISSN: 1877-0428
170. Sagone E., De Caroli M.(2014) Are Special Needs Teachers More Burned-Out Than Volunteers With Disabled People? Procedia- Social and Behavioral Sciences 141 (2014) pp. 888-893. ISSN: 1877-0428
171. Sági M. (2011): Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: Nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2011. ISBN 978-963-682-683-3. pp.47-81.
173. Sági M. - Ercsei K. (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. in. Kocsis Mihály – Sági Matild (Szerk.) Pedagógusok a Pályán. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2012. ISBN 978-963-682-716-8. pp.9-24.
174. Salné L.M. (2000): A gyógypedagógiai oktatás helyzete az ezredforduló után Magyarországon.
http://www.pukanszky.hu/eloadasok/JGYPK_A_gyogypedagogia_tortenete/20_szazad_Magyarorszag/20_szazad%20Magyarorszag_Gordosne.pdf Letöltés dátuma: 2018.04.15.
175. Schiffer Cs. (2013): Kooperáció és konkurencia folyamatok a befogadó pedagógusok nézőpontjából. A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai. Zászkaliczky (2013) pp. 227- 260.
176. Schüttler V.(2009) Az inkluzív oktatás fenntartása: a speciális oktatást igénylő gyermekek bevonása a többségi iskolákba. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/oeecd-tanulmanyok/inkluziv-oktatas> utolsó letöltés dátuma: 2020.05.14.

177. Schwab S. (2015): Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities Volumes 43–44*, (2015), pp. 72-79.
178. Schwab, S. – Gebhardt, M. – Hessels, M. – Nusser, L. (2017): Predicting a high rate of self-assessed and parent-assessed peer problems—Is it typical for students with disabilities? *Research in Developmental Disabilities Volumes 49–50*, (2016), pp. 196-204.
179. Schwab S. (2017): The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities Volume 62*, (2017), pp. 160-165.
180. Seneca, L. (31) Játék az isteni Claudius haláláról. Magyar Helikon, Budapest 1963. 10. o.(idézet:11. bekezdés) ISBN: 2050240030235
181. Serfőző M. – Somogyi M. (2004): Az iskola mint szervezet. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris kiadó, Budapest, pp. 451-471.
182. Serfőző M. (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra 2005/10*. pp.70-83.
183. Skar R. (2003): Peer and adult relationships of adolescents with disabilities. *Journal of Adolescence (2003) Volume 26, Issue 6*,pp. 635–649.
184. Soósné Velencei I. (2010): Szegregáció, integráció vagy inkább szocializáció? A cigány gyerekek oktatási lehetőségeinek jelen idejű, illetve történelmi áttekintése Magyarországon 1. rész. *Új Katedra*, 1. sz. pp. 12–17. ISSN 1788-3709
185. Sorensen, J. E. - Sorensen, T. L. (1974): The conflict of professionals in bureaucratic organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, pp. 98-106.
186. Szalai J. (2010): A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi értelméről. *Esély (2010) 3*, pp.2-22.
187. Szekeres Á. (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra 12. 11. sz.* 3–23.
188. Szilágyi Barnabás (2014): Dolgozói elégedettségvizsgálat tapasztalatainak felhasználása a vezetői munkában. *TAYLOR Gazdálkodás-és szervezéstudományi folyóirat, VI. évfolyam 1-2*, pp. 219- 228. ISSN: 2062-1396
189. Szilágyi Gyula (2004): *Megbukott az iskola?* Budapest Osiris Kiadó, ISBN 963 389 683 5
190. Tannenbergerova M. (2013): Equality in educational system as a challenge for future teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences 93 (2013)* pp. 549–554. (idézet: 549-550 o.)
191. Tetler S. (2006): A tanítás és tanulás modelljei, dilemmák és kihívások. *Iskolakultura, Vol. No. 10*, 2006.
192. Vámosi T. (2011): *Képzés, tudás, munka.* Új Mandátum Könyvkiadó Budapest 2011. ISBN: 97899632870441
193. Vántus András (2010): A szervezettség és a humán erőforrások változása 5 év tükrében. *Jelenkori társadalmi és gazdasági folyamatok V. évf. 1–2. szám* 172. pp. ISBN: 97899632870441
194. Varga J. (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás.* MTA KTI, Budapest. pp. 65–83.

195. Vargáné M. L. (2004): Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek <http://www.ofi.hu/tudastar/sajatos-nevelesi-igenyu/sajatos-nevelesi-igenyu-090617-2> Letöltés dátuma: 2018.04.30.
196. Vargáné Mező L. (2006): Inkluzív nevelés- az integrált oktatás jogi háttere. Sulinova, Budapest 2006, pp. 1-57.
197. Vidáné Varga T. (2013): „Akadálymentesítsd” magad! Tudásmenedzsment, XIV. évfolyam 1. szám 2013. pp. 42-51.
198. Wallapha A. (2013): An educational management of alternative schools in northeastern Thailand: multi-cases study. Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) pp. 1001 – 1005. ISSN: 1877-0428
199. Welch, Denice Ellen (2003): Globalisation of Staff Movements: Beyond Cultural Adjustment. Management International Review, 43. 2003. 2. pp. 149-169. ISSN: 0025-181X
200. Zászkaliczky P. (1990): A gyógypedagógia etikai problémáiról a Peter Singer-vita tükrében. Előadás-kézirat. Budapest, BGGYTF Pszichológiai Intézet

TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat:	SNI tanulók aránya a közoktatási rendszerben 2012–2018 között	18
2. táblázat:	Pályázati lehetőségek SNI tanulók oktatásával kapcsolatosan 2004–2013 között.....	35
3. táblázat:	A kutatásban résztvevők létszáma	46
4. táblázat:	A félig strukturált interjú vizsgálati minta összetétele.....	47
5. táblázat:	A kérdőíves interjú vizsgálati mintájának összetétele	49
6. táblázat:	SNI tanulók a kísérleti intézmény alsó évfolyamain 2015. május hónapban	50
7. táblázat:	SNI tanulók a kísérleti intézmény felső évfolyamain 2015. május hónapban	50
8. táblázat:	A tanulók felvétele vizsgálatának eredményei.....	56
9. táblázat:	Speciális osztályok tanulói létszámának vizsgálati eredményei.....	57
10. táblázat:	A pedagógus továbbképzések vizsgálati eredményei.....	58
11. táblázat:	Pályázati részvétel vizsgálatának eredményei	60
12. táblázat:	Korábbi pályázati részvétel vizsgálatának eredményei	62
13. táblázat:	A pályázaton elnyert összeg, illetve program vizsgálatának eredményei	63
14. táblázat:	Az SNI tanulók oktatásával kapcsolatos problémák vizsgálat eredményei.....	64
15. táblázat:	Az emelt szintű oktatás vizsgálatának eredményei	66
16. táblázat:	Financiális előny az SNI tanulók miatt vizsgálatának eredményei.....	67
17. táblázat:	Financiális hátrány az SNI tanulók miatt vizsgálatának eredményei.....	69
18. táblázat:	Nehézség az SNI tanulók oktatásával kapcsolatosan kérdés vizsgálatának eredményei	71
19. táblázat:	Szakkörök, foglalkozások SNI tanulóknak kérdéskör vizsgálatának eredményei	73
20. táblázat:	Házi-, illetve kerületi versenyek SNI tanulóknak kérdéscsoport vizsgálatának eredményei	73
21. táblázat:	A kohéziós index vizsgálatának eredményei alsó tagozaton N=148	127
22. táblázat:	A kohéziós index vizsgálatának eredményei felső tagozaton (N=166).....	128
23. táblázat:	Korábbi SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatokon részt vett vezetők (6 fő) összegzett válaszai	138
24. táblázat:	Speciális osztályt indító vezetők (4 fő) összegzett válaszai	139
25. táblázat:	SNI tanulók előnyt jelentenek a vezetők (3 fő) összegzett válaszai szerint.....	139
26. táblázat:	Az „egyéb észrevétel” kérdésnél pozitívan nyilatkozott vezetők (5 fő) összegzett válaszai	140
27. táblázat:	Korábbi, SNI tanulókkal kapcsolatos pályázatokon passzív vezetők (6 fő) összegzett válaszai.....	141
28. táblázat:	Emelt szintű oktatás az intézményben. Összesített vezetői válaszok (7 fő)	141
29. táblázat:	SNI tanulók nehézséget jelentenek az intézményben. Összesített vezetői válaszok (2 fő).....	142
30. táblázat:	„Egyéb” negatív, összesített vezetői válaszok (2 fő).....	143

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra	Hazai pályázati lehetőségek a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	74
2. ábra	A pályázaton részt vett, mint koordinátor, pedagógusok és gyógypedagógusok (%) N=338	75
3. ábra	A pályázaton részt vett, mint team-tag, pedagógusok és gyógypedagógusok (%) N=338	76
4. ábra	A pályázat eredményessége a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	77
5. ábra	A pályázatok megírása könnyű-e a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	78
6. ábra	A pályázati lehetőségek beszűkültek-e az utóbbi 6 évben a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	79
7. ábra	A KLIK 2010-es működése óta a pályázati lehetőségek gyakoribbak-e, elérhetőbbek-e a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	80
8. ábra	Szívesen pályáznának legközelebb a pedagógusok és a gyógypedagógusok (%) N=338	81
9. ábra	Az integrált oktatás szükségessége a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	82
10. ábra	Az SNI tanulók oktatásához, neveléséhez szükséges tárgyi és személyi feltételek a pedagógusok és a gyógypedagógusok értékelése szerint (%) N=338	83
11. ábra	Az SNI tanulók oktatási intézménye a pedagógusok és a gyógypedagógusok értékelése szerint (%) N=338	84
12. ábra	Az SNI tanulókkal kapcsolatos képzések a főiskolai, illetve az egyetemi évek alatt, a pedagógusok és a gyógypedagógusok értékelése szerint (%) N=338	85
13. ábra	Az SNI tanulókkal kapcsolatos tanfolyamok a főiskolai, illetve az egyetemi évek után, a pedagógusok és a gyógypedagógusok értékelése szerint (%) N=338	86
14. ábra	Az SNI tanulókkal kapcsolatos jövőbeli képzések esetleges kifizetése a pedagógusok és a gyógypedagógusok értékelése szerint (%) N=338	87
15. ábra	Az SNI tanulókkal kapcsolatos jövőbeli képzések önréből a pedagógusok és a gyógypedagógusok értékelése szerint (%) N=338	88
16. ábra	Módszerspecifikus képzést teljesített pedagógusok és a gyógypedagógusok (%) N=338	89
17. ábra	Meixner-tanfolyamot teljesített pedagógusok és a gyógypedagógusok megoszlása (%) N=338	90
18. ábra	A tanfolyam, tanfolyamok díját teljes mértékben fizetők megoszlása, a pedagógusok és a gyógypedagógusok körében (%) N=338	91
19. ábra	A tanfolyam, tanfolyamok díját részben fizetők megoszlása a pedagógusok és a gyógypedagógusok körében (%) N=338	91
20. ábra	A tanfolyam, tanfolyamok díját a munkáltató fizette a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	92
21. ábra	A vezetőség ösztönzi a beosztottakat a tanfolyamok elvégzésére a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	93
22. ábra	Szükséges az SNI tanulók oktatásához a továbbképzés, a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	93
23. ábra	A megszerzett tudást a pedagógusok és a gyógypedagógusok sikeresen használják a mindennapi oktatás során (%) N=338	94
24. ábra	A KLIK 2010. évi működése óta több lehetőség van ilyen jellegű tanfolyamok, pedagógus továbbképzések elvégzésére a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	95
25. ábra	A pedagógusok, gyógypedagógusok felkészültsége az SNI tanulók oktatására, nevelésére (%) N=338	96
26. ábra	Az SNI tanulók oktatására, nevelésére való idő megítélése a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	97
27. ábra	Az SNI tanulókkal kapcsolatos intézményen belüli egyszeri oktatás a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	98
28. ábra	Az SNI tanulókkal kapcsolatos intézményen kívüli egyszeri oktatás a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	99
29. ábra	Az SNI tanulókkal kapcsolatos intézményen belüli tanfolyam a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	100
30. ábra	Az SNI tanulókkal kapcsolatos intézményen kívüli tanfolyam a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	101
31. ábra	Az SNI tanulókkal kapcsolatos intézményen belüli team-megbeszélés a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	101
32. ábra	Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanárok oktathatják integráltan a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	102
33. ábra	Az SNI tanulókat leghatékonyabban a gyógypedagógusok oktathatják integráltan a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	103
34. ábra	Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanár óráján bent ülő és a gyereket segítő gyógypedagógus oktathatná a kéttanáros oktatási modellel segítségével a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	103

35. ábra	Az órákon mindig segít egy gyógypedagógus a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	104
36. ábra	Az iskola elég fejlesztőteremmel rendelkezik a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338.....	105
37. ábra	A fejlesztő teremben minden eszköz megvan, amelyek a fejlesztés célját szolgálják a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	106
38. ábra	A pedagógusok és a gyógypedagógusok használnak kooperatív technikát, vagy konstruktív tanulászervezési módszereket (%) N=338	106
39. ábra	A pedagógusok és a gyógypedagógusok az alternatív pedagógiát részesítik előnyben. (%) N=338.....	107
40. ábra	A pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint az iskola akadálymentes. (%) N=338.....	108
41. ábra	Az SNI tanulókról kapott vezetői információ a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338.....	109
42. ábra	Az SNI tanulókról kapott munkaközösség-vezetői információ a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	110
43. ábra	Az SNI tanulókról, a munkatársaktól kapott információ a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338.....	110
44. ábra	Az SNI tanulókról, a szakértői véleményből kapott információ a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338	111
45. ábra	Az SNI tanulókról, előző kollégától kapott információ a pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint (%) N=338.....	112
46. ábra	Az alsó tagozatos integrált oktatási forma a pedagógusok szerint (%) N=173.....	113
47. ábra	A felső tagozatos differenciált oktatás nehézségei a pedagógusok szerint (%) N=173	114
48. ábra	A felső tagozatos szegregált oktatás lehetőségei a pedagógusok szerint (%) N=173.....	114
49. ábra	Az SNI tanulók felülreprezentációja a pedagógusok szerint (%) N=173	115
50. ábra	Az SNI tanulókra fordított időkeret a pedagógusok szerint (%) N=173	116
51. ábra	Az osztályterem mérete a pedagógusok szerint (%) N=173	116
52. ábra	Az osztályterem eszközei a pedagógusok szerint (%) N=173.....	117
53. ábra	A pedagógusok és a gyógypedagógusok közötti szakmai konzultáció minősége a pedagógusok szerint (%) N=173.....	117
54. ábra	Az SNI tanulók beilleszkedési problémái a pedagógusok szerint (%) N=173	119
55. ábra	Az SNI tanulók problémái az osztályközösségben a pedagógusok szerint (%) N=173	119
56. ábra	Az SNI tanulók magatartás- és figyelemzavara miatti kiközösítés a pedagógusok szerint (%) N=173	120
57. ábra	Az SNI tanulók hatása a többségi tanulókra a pedagógusok szerint (%) N=173	121
58. ábra	A többségi tanulók pozitív attitűdje az SNI tanulók felé a pedagógusok szerint (%) N=173	121
59. ábra	Figyelem- és magatartási zavarai miatt az SNI tanulók szociálisan nehezebben illeszkednek be a pedagógusok szerint (%) N=173	122
60. ábra	Az integráció az SNI tanulók társadalmi beilleszkedését segíti a pedagógusok szerint (%) N=173	123
61. ábra	Az integráció a többségi tanulók felelősségérzését segíti a pedagógusok szerint (%) N=173	123
62. ábra	A megfelelő oktatástechnika segíti az integrációt a pedagógusok szerint (%) N=173	124
63. ábra	A gyógypedagógiai asszisztens jelenléte szükséges a pedagógusok szerint (%) N=173.....	125
64. ábra	A gyógypedagógustól kapott információk a pedagógusok szerint (%) N=173.....	125
65. ábra	SNI tanulók felvétele a többségi intézményekbe vizsgálatának eredményei.....	130
66. ábra	SNI tanulók felvétele a speciális intézményekbe vizsgálatának eredményei	131
67. ábra	Pedagógus-továbbképzések vizsgálatának eredményei a többségi intézményekben	132
68. ábra	Pedagógus-továbbképzések vizsgálatának eredményei a speciális intézményekben	133
69. ábra	Pályázati részvétel vizsgálatának eredményei a többségi intézményekben.....	134
70. ábra	Pályázati részvétel vizsgálatának eredményei a speciális intézményekben	135
71. ábra	Az emelt szintű oktatás vizsgálatának eredményei a többségi intézményekben.....	136
72. ábra	Az emelt szintű oktatás vizsgálatának eredményei a speciális intézményekben	137

MELLÉKLETEK

1.sz.
melléklet

Félig strukturált interjú

Dr. Móré Mariann- Erdei Norbert 2017

Intézményvezetői kérdések

Demográfiai kérdések

1. Kérem, adja meg a nemét!

Nő

Férfi

2. Kérem, adja meg az életkorát!

30 év alatt

30-40 év között

41-50 év között

50 év felett

3. Kérem, jelölje a legmagasabb iskolai végzettségét!

Főiskola/ BsC

Egyetem/MSC

PhD/ tudományos fokozat

4. Hány éve dolgozik pedagógusként?

1-10 éve

11-20 éve

több mint 21 éve

5. Hány éve dolgozik vezetőként?

1-4 éve

5-8 éve

több mint 8 éve

6. Hány tanuló jár az intézménybe, ahol dolgozik?

50-100 fő

101-300 fő

300 fő felett

7. Abban az intézményben, amelyben dolgozik, hány százalék az SNI tanulók aránya?

5% alatt

5-10%

10% felett

8. Meddig tart a vezetői ciklusa?

9. Ciklusának lejárta után pályázik legközelebb?

Pályázatok

10. Vannak pályázati lehetőségek az SNI tanulók fejlesztésére?

11. Pályázott e valaha ilyen célból?

12. Kit bíz meg a pályázat írásával?
13. Teamet hoz létre a pályázat megírásához?
14. Hogyan hozta létre ezt a csoportot a pályázathoz?
15. Eredményesnek bizonyult a pályázat?
16. Hányszor nyert sikeresen?
17. Hogyan ítéli meg a pályázat sikerességét?
18. Mennyi ideig tartott a pályázat által elnyert összeg / program?
19. Ki gondozza a pályázatot?
20. Mi a szakterületük a pályázat megírásával megbízott kollégáknak?
21. Az SNI tanulók jelenléte hogyan befolyásolta a tantestület légkörét?
22. Történtek speciális konfliktusok?

Felvételi, továbbképzések

23. Leendő elsős SNI gyerekeknek hirdet az iskola speciális osztályt?
24. Mikor döntötték el, hogy indítanak speciális osztályt SNI tanulók számára?
25. Ha igen, mekkora létszámmal?
26. Mi volt ennek a folyamata?
27. Hogyan készültek fel a speciális osztály beindítására?
28. Milyen problémával rendelkező gyerekek felvételét szorgalmazzák?
(beszéd fogyatékos, diszkalkuliás)
29. Végez, ill. végzett tanfolyamot az SNI tanulókkal való hatékonyabb foglalkozásra?
30. Ha igen, melyik évben?
31. Végez, ill. végzett kiegészítő képzést valamelyik kollégája az SNI tanulókkal való hatékonyabb foglalkozásra?
32. Ha igen, melyik évben?
33. Biztatja beosztottjait hasonló képzés elvégzésére?
34. Amennyiben igen, kollégái sikeres végzése után biztosít számukra új feladatkört?
35. Intézményében hány főnek van ilyen végzettsége?
36. Használják az így megszerzett tudásukat a mindennapi munkájuk során?

Emelt szintű oktatás

37. Ha van, milyen emelt szintű oktatást kínál az Ön által vezetett intézmény?
38. Mi szabja meg, hogy ilyen emelt szintű osztályokat hoztak létre?
39. Mikor döntötték el az emelt szintű oktatás beindítását?
40. Hány fő jár évfolyamonként az adott osztályba?
41. Kb. hányszoros a túljelentkezés az adott osztályba?

42. Hány fő SNI tanuló jár az adott osztályba?
43. Miért döntöttek úgy, hogy SNI tanulók számára speciális osztályt indítanak?
44. Kapott-e vezető a fenntartótól bármilyen segítséget?
45. Jelent-e az SNI tanulók jelenléte bármilyen nehézséget az intézmény működésében?
46. Hogyan tudja leküzdeni ezeket a nehézségeket, Milyen megoldást lát?
47. Jelent-e az SNI tanulók jelenléte bármilyen előnyt az intézmény működésében?
48. Ön, mint intézményvezető, szakmai probléma esetén, amely az SNI tanulókkal kapcsolatos, tud valamilyen szakmai fórumon segítséget kérni?
49. Mennyi időt vesz el a vezetői munkából az SNI tanulók ügyeivel való foglalkozás?
50. Okoz-e az intézmény számára bármilyen pénzügyi problémát az SNI tanulók jelenléte?
51. Jelent-e az intézmény számára bármilyen pénzügyi előnyt az SNI tanulók jelenléte?

Az SNI tanulók fejlesztésének helyszíne, eszközei, oktatói

52. A fejlesztő órákhoz milyen termet biztosít az intézmény?
53. A fejlesztéshez meg vannak a teremben a szükséges eszközök?
54. Mekkora a terem mérete?
55. Előfordul, hogy időhiány vagy szervezési problémák miatt egyszerre több tanulóval is kell foglalkoznia a fejlesztő pedagógusnak?
56. Fejlesztő pedagógus óratartásának vannak-e fizikai nehézségei?
57. Mit gondol, mi a legnagyobb nehézség az SNI tanulók oktatásával kapcsolatban?

Szakkörök, versenyek

58. Szerveznek-e intézményükben az SNI tanulók számára egy vagy több tantárgyból háziversenyt?
59. Szerveznek-e intézményükben az SNI tanulók számára egy vagy több tantárgyból kerületi versenyt?
60. Ezen versenyek megszervezésében volt, van-e Önnek szerepe?
61. Milyennek tartja az SNI tanulók tanulmányi teljesítményét a többségi tanulókhöz képest?
62. Intézményben tartanak kimondottan az SNI tanulók számára szakköröket, tanórán kívüli foglalkozásokat?
63. Ha igen, hány tárgyból?

64. Ezen szakkörök megszervezésében volt, van-e Önnek szerepe?
65. Az alapozó terápiának, Ayres-módszernek, bizonyítottan jó hatása van a tanulási problémákkal küszködő tanulókra. Tart az intézményükben alapozó terapeuta, speciális sportszakember kimondottan SNI tanulók számára foglalkozásokat?
66. Ha igen, hetente hány órát foglalkozik a tanulókkal?
67. Tud fejlesztő helyiséget / tornatermet biztosítani a számukra?
68. Hány tanulóval foglalkozik?

Egyéb

69. Egyéb közölni való...

2.
sz.melléklet

KÉRDŐÍV

--	--	--

Sorszám

Pedagógusok véleménye a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók oktatásának szervezéséről az általános iskolákban
A kérdőív anonim (név nélküli)

ÁLTALÁNOS ADATLAP

I. Szervezeti adatok

Kérem, adjon meg néhány adatot a munkahelyére vonatkozóan!

1. Az iskola székhelye: Budapest,..... kerület

2. Fenntartó:

Állami fenntartású intézmény

Egyházi fenntartású intézmény

Alapítványi fenntartású intézmény

3. Pedagógus létszám 2016/2017 tanévben (fő):

10-49 fő

50-99 fő

100-149 fő

150 fő, vagy felette

II. Személyes adatok

Kérem, adjon meg néhány személyes adatot!

1. Neme

Nő

Férfi

2. Életkora

22-29 év

30-39 év

40-49 év

50-59 év

60 év, vagy felette

3. Beosztása

Pedagógus

Munkaközösség vezető

Igazgatóhelyettes

Osztályfőnök

Tagintézményvezető -

helyettes

4. Diplomájának típusa:

Tanítói

Tanítói szakkollégium /műveltségi

területtel

Egy szakos általános iskolai tanári

Több szakos általános iskolai tanári

Egyetem vagy mesterképzési szak (MA/MSc) egy szakon

Egyetem vagy mesterképzési szak (MA/MSc) több szakon

Mérnöktanár

Posztgraduális képzés (DLA, PhD)

Gyógypedagógus

Szakvizsgázott pedagógus

5. Milyen tantárgyat tanít? Kérem, írja le! (Több válasz is lehetséges)

6. Mióta dolgozik az intézménynél?

Kevesebb, mint 6 hónapja.

Több, mint 6 hónapja és kevesebb, mint 1 éve.

Több, mint egy éve, de kevesebb, mint 10 éve.

10 -19 éve

20 – 29 éve

30, vagy több mint 30 éve

8. Munkahely változtatások száma:

Ez az első munkahelyem

Ez a harmadik munkahelyem

Ez a második munkahelyem

Ez több, mint a harmadik

munkahelyem

9. Amennyiben az adott iskola NEM az első munkahelye:

Korábbi munkahelyemen/munkahelyeim valamelyikén ugyanabban a munkakörben dolgoztam.

Korábbi munkahelyemen/munkahelyeim valamelyikén hasonló munkakörben dolgoztam.

Korábbi munkahelyemen/munkahelyeim teljesen más területen dolgoztam.

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK (SNI) OKTATÁSÁNAK SZERVEZÉSE KÉRDŐÍV

Kitöltési útmutató

Kérem, a következő kérdéseket az alábbiak szerint értékelje:

- Minden olyan kérdés esetében, ahol minősíteni kell a válaszokat, az értékelést külön-külön tegye meg 1-től 4-ig terjedő skálán! Jelölje X-szel a minősítést!
- Minden kérdés esetében az 1-es jelenti a legalacsonyabb minősítést, míg az 4-es a legmagasabb minősítést.
- A válaszok között természetesen lehetnek azonos minősítésűek.
- Eldöntendő kérdéseknél a megfelelő rubrikába tegyen egy 'X'-et!
- Minden kérdésre válaszoljon, kérem!

1. Pályázatok

		Igen	Nem	Nem tudom
--	--	------	-----	-----------

1.	Vannak-e pályázati lehetőségek az SNI tanulók fejlesztésére az ellátó intézmények számára?			
2.	Részt vett-e ilyen pályázatban mint pályázati koordinátor ?			
3.	Részt vett-e ilyen pályázatban pályázati team tagjaként ?			
4.	Eredményesnek bizonyult a pályázat?			
5.	A vezetőség támogatja-e (akár elvben, akár anyagilag) a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek ellátását segítő pedagógus továbbképzéseket ?			

Jelölje meg, az SNI tanulókkal kapcsolatos pályázati lehetőségeket, majd értékelje a felsoroltakat 1-től 4-ig terjedő skálán (1: egyáltalán nem értek egyet; 4: teljesen egyetérték) aszerint, hogy azok mennyire voltak lényegesek:

		1	2	3	4	Nem tudom
1.	Ezen pályázatok megírása könnyű.					
2.	A pályázati lehetőségek beszűkültek az utóbbi 6 évben.					
3.	A KLIK 2010-es működése óta a pályázati lehetőségek gyakoribbak, elérhetőbbek.					
4.	Szívesen pályáznék legközelebb is.					

2. Integrált oktatás

Jelölje meg, hogyan vélekedik az integrált oktatással kapcsolatosan, majd értékelje a felsoroltakat 1-től 4-ig terjedő skálán (1: egyáltalán nem értek egyet; 4: teljesen egyetérték) aszerint, hogy azok mennyire voltak lényegesek:

		1	2	3	4
1.	Az integrált oktatás szükséges.				
2.	A inkluzív nevelést folytató intézmények rendelkeznek az SNI-s tanulók oktatásához- neveléséhez szükséges tárgyi és személyi feltételekkel.				
3.	Az alsó tagozaton eredményes az integrált oktatási forma.				
4.	Felső tagozaton az SNI tanulókat nehezebb differenciáltan oktatni.				
5.	Felső tagozaton az SNI- tanulókat külön osztályokba kellene tenni, ahol nagyobb odafigyelést kapnának.				

6.	Az osztályokba több SNI tanuló jár, mint amennyit sikeresen lehetne oktatni.				
7.	Az SNI tanulókat valamilyen köztes (nem EGYMI és többségi) iskolákban kellene oktatni.				

3. Továbbképzések, tanfolyamok

Eldöntendő kérdéseknél a megfelelő rubrikába kérem, tegyen egy 'X' - et!

		Igen	Nem
1.	Főiskolai, illetve egyetemi éve alatt kapott-e bármilyen képzést a differenciált bánásmódot igénylő vagy tanulási problémás tanulók oktatásával kapcsolatosan?		
2.	Végez-e, ill. végzett-e tanfolyamot a differenciált bánásmódot igénylő vagy tanulási problémás tanulók oktatásával kapcsolatosan?		
3.	Tervez-e a jövőben bármilyen tanfolyamot, képzést elvégezni a differenciált bánásmódot igénylő vagy tanulási problémás tanulók oktatásával kapcsolatosan, ha fizetné a munkáltató?		
4.	Tervez-e a jövőben bármilyen tanfolyamot, képzést elvégezni a differenciált bánásmódot igénylő vagy tanulási problémás tanulók oktatásával kapcsolatosan, ha a költségeket önerőből kellene állnia?		
5.	Módszer - specifikus képzést végeztem. Pl. mozgásterápia, művészetterápia, játékterápia, kognitív terápia		
6.	Meixner tanfolyamot végeztem.		
7.	A tanfolyam, tanfolyamok díját teljes egészében én fizettem ki.		
8.	A végzett tanfolyamokat részben a munkáltatóm fizette.		
9.	A végzett tanfolyamokat teljes egészében a munkáltatóm fizette.		
10.	A vezetőség biztat az olyan tanfolyamok, továbbképzések elvégzésére, melyek fejlesztik az integrált oktatáshoz szükséges kompetenciáimat.		

Kérem, válaszoljon a tanfolyamokkal kapcsolatos kérdésekre! (1: egyáltalán nem értek egyet; 4: teljesen egyetértek) aszerint, hogy azok mennyire voltak lényegesek:

		1	2	3	4
1.	Fontosnak tartom, hogy olyan tudásra tegyek szert, ami könnyíti a munkámat az SNI tanulókkal kapcsolatosan.				
2.	A megszerzett tudást sikeresen használnám a mindennapi oktatás során.				
3.	A KLIK 2010. évi működése óta több lehetőség van ilyen jellegű tanfolyamok, pedagógus továbbképzések elvégzésére.				
4.	Felkészültnek érzem magam az SNI tanulók oktatására, nevelésére, differenciálására.				

5.	Van időm felkészülni az SNI tanulókkal való foglalkozásokra, a tanítási óráim differenciált tanulásszervezésére.				
6.	Az SNI tanulókkal való foglalkozás elveszi az időt a többségi tanulóktól.				
7.	Különösebben nem készülök az SNI tanulók foglalkozásaira.				

4. Az SNI tanulók fejlesztésének helyszíne, eszközei, oktatói

Kérem, válaszoljon az SNI tanulók oktatásával kapcsolatosan az alábbi kérdésekre! (1: egyáltalán nem értek egyet; 4: teljesen egyetértek) aszerint, hogy azok mennyire voltak lényegesek:

		1	2	3	4
1.	A jelenlegi osztályterem mérete megfelelő az inkluzív oktatáshoz.				
2.	A teremben minden eszköz megvan, ami az inkluzív oktatást elősegíti.				
3.	Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanárok oktathatnák integráltan.				
4.	Az SNI tanulókat leghatékonyabban a gyógypedagógus oktathatná.				
5.	Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanár óráján bent ülő és a gyereket segítő gyógypedagógus oktathatná a kéttanáros oktatási modell segítségével.				
6.	Az órákon mindig segít egy gyógypedagógiai asszisztens.				
7.	Az iskola elég fejlesztőteremmel rendelkezik.				
8.	A fejlesztő teremben minden eszköz megvan, amelyek a fejlesztés célját szolgálják.				
9.	SNI tanulók oktatása során használok kooperatív technikát, vagy konstruktív tanulásszervezési módszereket.				
10.	SNI tanulók oktatása során az alternatív pedagógiát részesítem előnyben.				
11.	A tanárok és a gyógypedagógusok között rendszeres a szakmai konzultáció az SNI tanulókkal kapcsolatosan.				

12.	A gyógypedagógusok sokszor viszik el az óráról az SNI tanulókat egyéni fejlesztésre.				
13.	Az iskola akadálymentes.				

5. Milyen probléma merül fel az SNI-tanulók többségi oktatása során?

Kérem, válaszoljon az SNI tanulók oktatásával kapcsolatosan az alábbi kérdésekre! (1: egyáltalán nem értek egyet; 4: teljesen egyetértek) aszerint, hogy azok mennyire voltak lényegesek:

		1	2	3	4
1.	Semmilyen probléma nincsen velük, szinte észrevétlenek.				
2.	Képtelenek beilleszkedni a közösségbe.				
3.	Többségi társaik kizárják a közösségből, illetve zaklatják őket.				
4.	A tanulásnak ellenállnak, például azért mert véleményük szerint úgysem képesek megtanulni azt, amit többségi társaik.				
5.	Nem tudnak odafigyelni a tanárra, a tanítási órán inaktívan vesznek részt.				
6.	Tanulási nehézségeik mellé még magatartás- és figyelemzavar is társul.				
7.	Magatartás- és figyelemzavaraik miatt kiközösítik őket többségi társaik.				
8.	Az SNI tanulók felmentésük miatt inaktívak az órákon.				

6. Véleménye szerint a többségi tanulókra milyen hatással van az SNI tanulók jelenléte?

Kérem, válaszoljon az SNI tanulók oktatásával kapcsolatosan az alábbi kérdésekre! (1: egyáltalán nem értek egyet; 4: teljesen egyetértek) aszerint, hogy azok mennyire voltak lényegesek:

		1	2	3	4
1.	Könnyebben elfogadják későbbi életükben a sérült embereket, toleránsabbak, elfogadóbbak lesznek.				
2.	Pozitívan állnak az SNI tanulókhöz.				
3.	A saját énképük is fejlődik.				

4.	A többszöri ismétlések és gyakorlások miatt ők is jobban megtanulják az anyagot.				
5.	Zavarja őket a tanulásban, mert lassabban haladnak.				
6.	Figyelem és magatartási zavarai miatt az SNI tanulók szociálisan nehezebben illeszkednek be.				

7. Mi a véleménye arról, hogy az SNI tanulók együtt tanulnak többségi társaikkal?

Kérem, válaszoljon az SNI tanulók oktatásával kapcsolatosan az alábbi kérdésekre! (1: egyáltalán nem értek egyet; 4: teljesen egyetértek) aszerint, hogy azok mennyire voltak lényegesek:

		1	2	3	4
1.	Az SNI-tanulók társadalmi beilleszkedését segíti.				
2.	A többségi tanulók toleranciáját, szemléletváltását, felelősségérzését segíti.				
3.	Amennyiben jó oktatástechnikát használnak, hasznos lehet mindkét fél számára az együttnevelés.				
4.	Az órák alatt a gyógypedagógiai asszisztensnek is bent kellene lennie végig, aki a sérült gyerekekkel foglalkozik.				
5.	Az emberi jogokkal összhangban joguk van a legkevésbé korlátozó oktatásra a többségi társaikkal együtt.				

8. Állítson fel sorrendet állításonként 1-től 4-ig (1: legkevésbé, 4: leginkább), hogy honnan szerezte az Ön által tanított SNI tanulókról az információkat!

		Sorrend
1.	Vezetőtől kapott információk	
2.	Munkaközösség vezetőjétől kapott információk	
3.	Közvetlen munkatársaktól kapott információk	
4.	Gyógypedagógustól kapott információk	
5.	Szakértői véleményből	
6.	Előző (óvodai, alsós tanító) kollégától	
7.	Egyéb:	

9. Jelölje meg, hogy a munkahelyén, milyen továbbképzésben, szakmai tájékoztatásban részesült az SNI tanulókkal kapcsolatosan az utóbbi egy évben.

		igen	nem	nem emlékszem
1.	Házon belüli egyszeri oktatás (szervezetten belül, szakmai oktató tartotta pl. gyógypedagógus).			
2.	Házon kívüli egyszeri oktatás (szervezetten kívül, szakmai oktató tartotta pl. gyógypedagógus).			
3.	Házon belüli tanfolyam (szervezetten belül, szakmai oktató tartotta pl. gyógypedagógus).			
4.	Házon kívüli tanfolyam (szervezetten kívül, szakmai oktató tartotta pl. gyógypedagógus).			
5.	Házon belül team megbeszélést tartunk.			

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével segítette a doktori disszertációm valós adatokra épülő, hiteles adatbázisának a létrehozását!

Erdei Norbert

PhD hallgató

DE AGTC Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola

erdei.norbert.70@gmail.com

3.számú melléklet: önkitöltéses kérdőív általános iskolások részére

Kód:

1. Ha nagy bajba jutnál, osztálytársaid közül kire számíthatnál leginkább? Ki segítene Rajtad?

a,.....

b,.....

c,.....

2. Kire nem számíthatnál? (Kitől nem várhatnál segítséget?)

a,.....

b,.....

c,.....

3. Ha egy híres ember meglátogatná az osztályt, ki tudná legszebben felköszönteni?

a,.....

b,.....

c,.....

4. Ha egy titkod volna, kinek mondanád el az osztálytársaid közül?

a,.....

b,.....

c,.....

5. Ki az, akinek semmiképpen nem mondanád el a titkodat?

a,.....

b,.....

c,.....

6. Ki a legjobb sportoló az osztályban?

a,.....

b,.....

c,.....

7. Ki az az osztálytársaid közül, akivel az iskola elvégzése után is szívesen találkoznál?

a,.....

b,.....

c,.....

8. Ki az az osztálytársaid közül, akivel az iskola elvégzése után nem szeretnél találkozni?

a,.....

b,.....

c,.....

9. Kik azok a tanulók az osztályban, akiket legjobban szeretnek?
 a,.....
 b,.....
 c,.....
10. Ki mellé ülnél legszívesebben egy padba?
 a,.....
 b,.....
 c,.....
11. Ki mellé nem ülnél egyáltalán?
 a,.....
 b,.....
 c,.....
12. Kik azok a tanulók az osztályban, akiket legkevésbé szeretnek?
 a,.....
 b,.....
 c,.....
13. Osztálykiránduláson kivel lennél legszívesebben egy szobában?
 a,.....
 b,.....
 c,.....
14. Osztálykiránduláson kivel nem lennél egy szobában?
 a,.....
 b,.....
 c,.....
15. Ha egy összetett játékban több csapat venne részt és az egyik csapatnak Te lennél a vezetője, kiket vennél be a csapatba az osztálytársaid közül?
 a,.....
 b,.....
 c,.....
16. Ha felnőttök, kiből lesz az osztályban híres ember?
 a,.....
 b,.....
 c,.....
17. A szabadidődöt kivel töltenéd el legszívesebben?
 a,.....

b,.....

c,.....

18. A szabadidődet kivel nem lennél egyáltalán?

a,.....

b,.....

c,.....

4. számú melléklet

A KÉRDŐÍVES VIZSGÁLATOK STATISZTIKAI EREDMÉNYEINEK TÁBLÁZATA

Khi- négyzet próbák eredménytáblázata			
gyógypedagógus - többségi tanár	value	df	szig
Vannak-e pályázati lehetőségek az SNI tanulók fejlesztésére az ellátó intézmények számára?	30,933	2	0,000
Részt vett-e ilyen pályázatban mint pályázati koordinátor ?	6,382	1	0,012
Eredményesnek bizonyult a pályázat?	16,646	2	0,000
Ezen pályázatok megírása könnyű	20,577	4	0,000
Főiskolai, illetve egyetemi éve alatt kapott-e bármilyen képzést a differenciált bánásmódot igénylő tanulók oktatásával kapcsolatosan?	49,43	1	0,000
Módszer - specifikus képzést végeztem	21,803	1	0,000
A tanfolyam, tanfolyamok díját teljes egészében én fizettem ki.	16,726	1	0,000
A megszerzett tudást sikeresen használhám a mindennapi oktatás során.	10,257	3	0,017
Felkészülnek érzem magam az SNI tanulók oktatására, nevelésére, differenciálására.	105,584	3	0,000
Van időm felkészülni az SNI tanulókkal való foglalkozásokra	86,813	3	0,000
Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanárok oktathatják integráltan.	14,415	3	0,002
Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanár és gyógypedagógus oktathatja.	14,107	3	0,003
Az órákon mindig segít egy gyógypedagógiai asszisztens	96,974	3	0,000
Az iskola akadálymentes.	38,943	3	0,000
Munkaközösség vezetőtől kapott információk	18,223	3	0,000
Előző (óvodai, alsós tanító) kollégától	14,247	3	0,003
Házon belüli tanfolyam	27,726	2	0,000
Házon kívüli tanfolyam	6,129	2	0,046
többségi tanár nemek szerint			
	value	df	szig
Végez-e, ill. végzett-e tanfolyamot a tanulási problémás tanulók oktatásával kapcsolatosan?	4,586	1	0,032
Tervez-e a jövőben bármilyen képzést elvégezni a differenciált bánásmódot igénylő tanulókkal kapcsolatosan, ha fizetné a munkáltató?	5,126	1	0,023
Meinkor tanfolyamot végeztem.	4,444	1	0,035
Fontosnak, hogy olyan tudás , ami könnyíti a munkámat az SNI tanulókkal kapcsolatosan	22,47	3	0,000
A megszerzett tudást sikeresen használhám a mindennapi oktatás során	13,319	3	0,004
Felkészülnek érzem magam az SNI tanulók oktatására, nevelésére, differenciálására.	11,172	3	0,011
Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanár és gyógypedagógus oktathatja	7,751	3	0,051
SNI tanulók oktatása során használok kooperatív technikát.	9,938	3	0,019
Szakértői véleményből	28,956	3	0,000

többségi tanár - életkor szerint	value	df	sig
Végez-e, ill. végzett-e tanfolyamot a tanulási problémás tanulók oktatásával kapcsolatosan?	20,102	2	0,000
Tervez-e a jövőben bármilyen képzést elvégezni a differenciált bánásmódot igénylő tanulókkal kapcsolatosan, ha fizetné a munkáltató?	15,054	2	0,000538
Meixner tanfolyamot végeztem.	13,783	2	0,001
A végzett tanfolyamokat részben a munkáltatóm fizette.	7,991	2	0,018
Van időm felkészülni az SNI tanulókkal való foglalkozásokra	13,939	6	0,030
Az SNI tanulókat leghatékonyabban a gyógypedagógus oktathatná	12,746	6	0,047
Házon belüli tanfolyam	10,178	4	0,038
többségi tanár - diploma típus szerint	value	df	sig
Eredményesnek bizonyult a pályázat?	21,156	10	0,020
Az integrált oktatás szükséges	28,611	15	0,018
Főiskolai, illetve egyetemi éveim alatt kapott-e bármilyen képzést a differenciált bánásmódot igénylő tanulók oktatásával kapcsolatosan?	12,811	5	0,025212
Végez-e, ill. végzett-e tanfolyamot a tanulási problémás tanulók oktatásával kapcsolatosan?	19,262	5	0,002
Meixner tanfolyamot végeztem.	26,602	5	0,000
A végzett tanfolyamokat részben a munkáltatóm fizette	18,047	5	0,003
Fontosnak, hogy olyan tudás , ami könnyíti a munkámat az SNI tanulókkal kapcsolatosan.	51,983	15	0,000
A megszerzett tudást sikeresen használnám a mindennapi oktatás során.	49,201	15	0,000
Felkészültnek érzem magam az SNI tanulók oktatására, nevelésére, differenciálására.	41,4	15	0,000
Van időm felkészülni az SNI tanulókkal való foglalkozásokra	27,42	15	0,025
Az órákon mindig segít egy gyógypedagógiai asszisztens	27,538	15	0,025
SNI tanulók oktatása során használok kooperatív technikát.	31,007	15	0,009

Khi- négyzet próbák eredménytáblázata			
többségi tanár - tanított tantárgy szerint	value	df	szig
Az integrált oktatás szükséges.	18,834	9	0,027
Végez-e, ill. végzett-e tanfolyamot a tanulási problémás tanulók oktatásával kapcsolatban?	14,139	3	0,003
Meixner tanfolyamot végeztem.	10,495	3	0,015
Fontosnak, hogy olyan tudás, ami könnyíti a munkámat az SNI tanulókkal kapcsolatban.	28,492	9	0,001
A megszerzett tudást sikeresen használnám a mindennapi oktatás során.	25,563	9	0,002
Van időm felkészülni az SNI tanulókkal való foglalkozásokra	19,245	9	0,023
SNI tanulók oktatása során használok kooperatív technikát.	20,35	9	0,016
Szakértői véleményből	25,428	9	0,003
Előző (óvodai, alsós tanító) kollégától	17,181	9	0,046
Házon belüli egyszeri oktatás	13,486	6	0,036
Házon belül team megbeszélést tartunk.	13,269	6	0,039
többségi tanár -munkahely változás szerint	value	df	szig
A KLIK 2010-es működése óta a pályázati lehetőségek gyakoribbak, elérhetőbbek.	24,104	12	0,020
SNI tanulók oktatása során használok kooperatív technikát.	18,651	9	0,028
többségi tanár nemek szerint	value	df	szig
Különösebben nem készülök az SNI tanulók foglalkozásaira.	29,463	3	0,000
A tanulásnak ellenállnak, mert nem képesek megtanulni azt, amit többségi társaik.	8,557	3	0,036
Könnyebben elfogadják későbbi életükben a sérült embereket, toleránsabbak, elfogadóbbak lesznek.	14,826	3	0,002
többségi tanár - életkor szerint	value	df	szig
A tanárok és a gyógypedagógusok között rendszeres a szakmai konzultáció az SNI tanulókkal kapcsolatban.	14,69	6	0,023
többségi tanár - diploma típus szerint	value	df	szig
Felső tagozaton az SNI- tanulókat külön osztályokba kellene tenni, ahol nagyobb odafigyelést kapnának.	28,259	15	0,020
Többségi társaik kizárják a közösségből, illetve zaklatják őket.	44,166	15	0,000
Az SNI tanulók felmentésük miatt inaktívak az órákon.	29,781	15	0,013
Pozitívan állnak az SNI tanulókhöz.	27,735	15	0,023
Figyelem és magatartási zavarai miatt az SNI tanulók szociálisan nehezebben illeszkednek be.	28,664	15	0,018
SNI-tanulók társadalmi beilleszkedését segíti.	31,108	15	0,008
többségi tanár - tanított tantárgy szerint	value	df	szig
Különösebben nem készülök az SNI tanulók foglalkozásaira.	52,158	9	0,000
Az adott osztályterem mérete megfelelő az inkluzív oktatáshoz.	19,211	9	0,023
többségi tanár -munkahely változás szerint	value	df	szig
Zavarja őket a tanulásban, mert lassabban haladnak.	28,385	9	0,001
Az emberi jogokkal összhangban	17,118	9	0,047

Khi- négyzet próbák eredmény táblázata			
gyógypedagógusok - fenntartó szerint	value	df	szig
Ezen pályázatok megírása könnyű.	20,992	8	0,007
A KLIK 2010-es működése óta a pályázati lehetőségek gyakoribbak, elérhetőbbek.	16,681	8	0,034
Az integrált oktatás szükséges.	27,014	6	0,000
Az inkluzív nevelő intézmények rendelkeznek a szükséges tárgyi és személyi feltételekkel.	19,283	6	0,004
Az SNI tanulókat valamilyen köztes (nem EGYMI és többségi) iskolákban kellene oktatni.	15,35	6	0,018
Főiskolai illetve egyetemi éve alatt kapott-e bármilyen képzést a differenciált bánásmódot igénylő tanulók oktatásával kapcsolatosan?	17,31	2	0,000174
Módszer - specifikus képzést végeztem	6,635	2	0,036
Meixner tanfolyamot végeztem.	42,01	2	0,000
A tanfolyam, tanfolyamok díját teljes egészében én fizetem ki.	10,943	2	0,004
A végzett tanfolyamokat teljes egészében a munkáltatóm fizette.	18,449	2	0,000
A vezetőség biztat a tanfolyamok, továbbképzések elvégzésére.	17,434		0,000
Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanárok oktathatnák integráltan.	25,208	6	0,000
Az iskola elég fejlesztőteremmel rendelkezik.	15,263	6	0,018
Az iskola akadálymentes.	16,873	6	0,010
Vezetőtől kapott információk	18,834	6	0,004
Házon belüli egyszei oktatás	19,36	4	0,001
Házon kívüli egyszei oktatás	13,796	4	0,008
Házon belüli tanfolyam	10,054	4	0,040
gyógypedagógusok - nemek szerint	value	df	szig
Vannak-e pályázati lehetőségek az SNI tanulók fejlesztésére az ellátó intézmények számára?	13,087	2	0,001
Részt vett-e ilyen pályázatban pályázati team tagjaként ?	5,909	1	0,015
A KLIK 2010-es működése óta a pályázati lehetőségek gyakoribbak, elérhetőbbek.	11,28	4	0,024
Az inkluzív nevelő intézmények rendelkeznek a szükséges tárgyi és személyi feltételekkel.	10,328	3	0,016
Az órákon mindig segít egy gyógypedagógiai asszisztens	13,29	3	0,004
Szakértői véleményből	10,273	3	0,016
gyógypedagógusok - életkor szerint	value	df	szig
Vannak-e pályázati lehetőségek az SNI tanulók fejlesztésére az ellátó intézmények számára?	11,64	4	0,020
Részt vett-e ilyen pályázatban mint pályázati koordinátor ?	8,312	2	0,016
Részt vett-e ilyen pályázatban pályázati team tagjaként ?	12,191	2	0,002
Eredményesnek bizonyult a pályázat?	14,525	4	0,006
Ezen pályázatok megírása könnyű.	17,833	8	0,023
A pályázati lehetőségek beszűkültek az utóbbi 6 évben.	27,943	8	0,000
Az integrált oktatás szükséges.	13,894	6	0,031
Az SNI tanulókat valamilyen köztes (nem EGYMI és többségi) iskolákban kellene oktatni.	17,411	6	0,008
Főiskolai illetve egyetemi éve alatt kapott-e bármilyen képzést a differenciált bánásmódot igénylő tanulók oktatásával kapcsolatosan?	7,77	2	0,021
Végez-e, ill. végzett-e tanfolyamot a tanulási problémás tanulók oktatásával kapcsolatosan?	6,405	2	0,041
Tervez-e a jövőben bármilyen tanfolyamot elvégezni a differenciált bánásmódot igénylő oktatásával kapcsolatosan, ha fizetné a munkáltató?	40,773	2	0,000
Tervez-e a jövőben tanfolyamot a tanulási problémás tanulókkal, ha önrőből kellene állnia?	6,843	2	0,033
Módszer - specifikus képzést végeztem	6,257	2	0,044
A végzett tanfolyamokat részben a munkáltatóm fizette	10,554	2	0,005
Felkészültnek érzem magam az SNI tanulók oktatására, nevelésére, differenciálására.	14,379	6	0,026
Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanár és gyógypedagógus oktathatná.	14,133	6	0,028
Házon kívüli egyszei oktatás	11,1	4	0,025
gyógypedagógusok - tanított tantárgy szerint	value	df	szig
Eredményesnek bizonyult a pályázat?	16,782	6	0,010
gyógypedagógusok - munkahely változtatások szerint	value	df	szig
Részt vett-e ilyen pályázatban mint pályázati koordinátor ?	9,709	3	0,021
Szivesen pályáznék legközelebb is.	23,299	9	0,006
Az integrált oktatás szükséges.	17,425	9	0,042
Főiskolai illetve egyetemi éve alatt kapott-e bármilyen képzést a differenciált bánásmódot igénylő tanulók oktatásával kapcsolatosan?	13,521	3	0,004
Tervez-e a jövőben tanfolyamot a tanulási problémás tanulókkal, ha önrőből kellene állnia?	21,268	3	0,000
SNI tanulók oktatása során az alternatív pedagógiát részesítem előnyben.	22,43	9	0,008
Házon belüli egyszei oktatás	14,865	6	0,021

Mann-Whitney próbák eredménytáblázata			
gyógypedagógus - többségi tanár	Mann-Whitney U	Z	p
A pályázati lehetőségek beszűkültek az utóbbi 6 évben.	12689,5	-2,253	0,024
Szívesen pályáznék legközelebb is.	12344,5	-2,222	0,026
Az SNI tanulókat valamilyen köztes (nem EGYMI és többségi) iskolákban kellene oktatni.	12322,5	-2,245	0,025
Fontos a tudás, ami könnyíti a munkámat az SNI tanulókkal kapcsolatosan.	12753,5	-2,346	0,019
A megszerzett tudást sikeresen használom a mindennapi oktatás során.	12087	-2,887	0,004
Felkészülnek érzem magam az SNI tanulókat oktatására, nevelésére, differenciálására.	5589,5	-10,191	0
Van időm felkészülni az SNI tanulókkal való foglalkozásokra.	6304,5	-9,221	0
Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanárok oktathatnák integráltan.	11283,5	-3,573	0
Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanár és gyógypedagógus oktathatná.	12228	-2,446	0,014
Az órákon mindig segít egy gyógypedagógiai asszisztens.	6286,5	-9,765	0
Az iskola akadálymentes.	9604	-5,474	0
Vezetőtől kapott információk.	12531,5	-2,01	0,044
Munkaközösség vezetőtől kapott információk.	10859,5	-3,951	0
Előző (óvodai, alsós tanító) kollégától.	11645	-3,039	0,002
többségi tanár nemek szerint	Mann-Whitney U	Z	p
Az integrált oktatás szükséges.	919	-2,18	0,029
Fontos a tudás, ami könnyíti a munkámat az SNI tanulókkal kapcsolatosan.	784,5	-3,546	0
A megszerzett tudást sikeresen használom a mindennapi oktatás során.	935,5	-2,26	0,024
SNI tanulókat oktatása során használok kooperatív technikát.	791	-2,912	0,004
SNI tanulókat oktatása során az alternatív pedagógiát részesítem előnyben.	900	-2,306	0,021
Szakértői véleményből.	511	-4,619	0
Az alsó tagozaton eredményes az integrált oktatási forma.	914,5	-2,229	0,026
Különösebben nem készülok az SNI tanulókat foglalkozásaira.	593,5	-4,03	0
Az adott osztálytermek mérete megfelelő az inkluzív oktatáshoz.	937	-2,057	0,04
SNI-tanulókat társadalmi beilleszkedését segíti.	946,5	-2,115	0,034
gyógypedagógusok - nemek szerint	Mann-Whitney U	Z	p
A pályázati lehetőségek beszűkültek az utóbbi 6 évben.	1332,5	-1,986	0,047
SNI tanulókat oktatása során használok kooperatív technikát.	1210,5	-2,394	0,017
Az iskola akadálymentes.	1232	-2,213	0,027
Szakértői véleményből.	1123	-2,905	0,004

Kruskal - Wallis próbák eredmény táblázata			
többségi tanár - életkor szerint	Kruskal-Wallis H	df	szig.
Felkészültek érzem magam az SNI tanulók oktatására, nevelésére, differenciálására.	8,809	2	0,012
Van időm felkészülni az SNI tanulókkal való foglalkozásokra	11,04	2	0,004
A tanárok és a gyógypedagógusok között rendszeres a szakmai konzultáció.	9,97	2	0,007
Zavarja őket a tanulásban, mert lassabban haladnak.	6,267	2	0,044
Gyógypedagógustól kapott információ.	7,776	2	0,02
többségi tanár - diploma típus szerint	Kruskal-Wallis H	df	szig.
Az integrált oktatás szükséges.	14,121	5	0,015
Az SNI tanulókat valamilyen köztes (nem EGYMI és többségi) iskolákban kellene oktatni.	12,583	5	0,028
Fontos a tudás, ami könnyíti a munkámat az SNI tanulókkal kapcsolatosan.	24,021	5	0
A megszerzett tudást sikeresen használnám a mindennapi oktatás során.	19,914	5	0,001
Felkészültek érzem magam az SNI tanulók oktatására, nevelésére, differenciálására.	23,479	5	0
Van időm felkészülni az SNI tanulókkal való foglalkozásokra.	22,585	5	0
Az órákon mindig segít egy gyógypedagógiai asszisztens.	12,179	5	0,032
Az iskola elég fejlesztőteremmel rendelkezik.	13,125	5	0,022
A fejlesztő teremben minden eszköz megvan, amelyek a fejlesztés célját szolgálják.	12,159	5	0,033
SNI tanulók oktatása során használok kooperatív technikát.	23,765	5	0
Előző (óvodai, alsós tanító) kollégától.	12,817	5	0,025
Felső tagozaton az SNI- tanulókat külön osztályokba kellene tenni.	17,15	5	0,004
Az osztályokba több SNI tanuló jár, mint amennyit sikeresen lehetne oktatni.	11,344	5	0,045
Különösebben nem készülök az SNI tanulók foglalkozásaira.	15,145	5	0,01
A tanárok és a gyógypedagógusok között rendszeres a szakmai konzultáció.	12,611	5	0,027
Többségi társaik kizárják a közösségből, illetve zaklatják őket.	13,742	5	0,017
A tanulásnak ellenállnak, nem képesek megtanulni azt, amit többségi társaik.	18,172	5	0,003
Magatartás- és figyelemzavarai miatt kiközösítik őket többségi társaik.	14,346	5	0,014
Az SNI tanulók felmentésük miatt inaktívak az órákon.	15,374	5	0,009
Könnyebben elfogadják későbbi életükben a sérült embereket, toleránsabbak, elfogadóbbak.	11,458	5	0,043
Pozitívan állnak az SNI tanulókhöz.	14,224	5	0,014
A saját énképük is fejlődik.	17,676	5	0,003
Amennyiben jó oktatástechnikát használnak.	13,498	5	0,019
többségi tanár - tanított tantárgy szerint	Kruskal-Wallis H	df	szig.
Fontos a tudás, ami könnyíti a munkámat az SNI tanulókkal kapcsolatosan.	10,002	3	0,019
A megszerzett tudást sikeresen használnám a mindennapi oktatás során.	20,033	3	0
SNI tanulók oktatása során használok kooperatív technikát.	8,224	3	0,042
Szakértői véleményből.	16,387	3	0,001
Előző (óvodai, alsós tanító) kollégától.	14,861	3	0,002
Az osztályokba több SNI tanuló jár, mint amennyit sikeresen lehetne oktatni.	9,068	3	0,028
Különösebben nem készülök az SNI tanulók foglalkozásaira.	18,601	3	0
A tanárok és a gyógypedagógusok között rendszeres a szakmai konzultáció.	8,898	3	0,031
A gyógypedagógusok sokszor viszik el az órámról az SNI tanulókat egyéni fejlesztésre.	8,363	3	0,039
A tanulásnak ellenállnak, nem képesek megtanulni azt, amit többségi társaik.	9,367	3	0,025
többségi tanár - munkahely változás szerint	Kruskal-Wallis H	df	szig.
Zavarja őket a tanulásban, mert lassabban haladnak.	18,959	3	0
gyógypedagógusok - fenntartó szerint	Kruskal-Wallis H	df	szig.
Ezen pályázatok megírása könnyű.	13,67	2	0,001
A KLIK 2010-es működése óta a pályázati lehetőségek gyakoribbak, elérhetőbbek.	8,477	2	0,014
Az integrált oktatás szükséges.	18,976	2	0
Az inkluzív nevelő intézmények rendelkeznek a szükséges tárgyi és személyi feltételekkel.	14,724	2	0,001
Az SNI tanulókat valamilyen köztes (nem EGYMI és többségi) iskolákban kellene oktatni.	13,957	2	0,001
Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanárok oktathatnák integráltan.	17,729	2	0
Az iskola elég fejlesztőteremmel rendelkezik.	8,731	2	0,013
A fejlesztő teremben minden eszköz megvan, amelyek a fejlesztés célját szolgálják.	7,288	2	0,026
SNI tanulók oktatása során az alternatív pedagógiát részesítem előnyben.	10,273	2	0,006
Az iskola akadálymentes.	13,297	2	0,001
Vezetőtől kapott információk.	9,269	2	0,01

Kruskal - Wallis próbák eredménytáblázata			
gyógypedagógusok - életkor szerint	Kruskal-Wallis H	df	szig.
Ezen pályázatok megírása könnyű.	9,142	2	0,01
A pályázati lehetőségek beszünttek az utóbbi 6 évben.	15,7	2	0
Az integrált oktatás szükséges.	10,511	2	0,005
Főiskolai, egyetemi alatt kapott-e képzést a differenciált bánásmódot igénylő tanulókkal?	7,723	2	0,021
Fontos a tudás, ami könnyíti a munkámat az SNI tanulókkal kapcsolatosan.	7,525	2	0,023
Felkészültnek érzem magam az SNI tanulók oktatására, nevelésére, differenciálására.	11,558	2	0,003
Van időm felkészülni az SNI tanulókkal való foglalkozásokra.	6,1	2	0,047
Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanár és gyógypedagógus oktathatná.	10,763	2	0,005
gyógypedagógusok - tanított tantárgy szerint	Kruskal-Wallis H	df	szig.
Ezen pályázatok megírása könnyű.	8,197	3	0,042
Az inkluzív nevelő intézmények rendelkeznek a szükséges tárgyi és személyi feltételekkel.	10,344	3	0,016
Az SNI tanulókat leghatékonyabban a többségi tanárok oktathatják integráltan.	12,197	3	0,007
gyógypedagógusok - munkahely változtatások szerint	Kruskal-Wallis H	df	szig.
Szívesen pályáznék legközelebb is.	11,609	3	0,009
Főiskolai, egyetemi alatt kapott-e képzést a differenciált bánásmódot igénylő tanulókkal?	13,439	3	0,004
SNI tanulók oktatása során az alternatív pedagógiát részesítem előnyben.	11,812	3	0,008