

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

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

Doktori értekezés tézisei

Témavezető:
Dr. N. Kollár Katalin

Készítő:
Szekeres Ágota
egyetemi docens

Budapest, 2011.

1. Bevezetés

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

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

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

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

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

Disszertációmban országos szintű képet szeretnék kapni az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek beilleszkedéséről, integrációjának sikerességéről, elsősorban szociális és emocionális szempontból. Az elmúlt évek során egyre több gyermek tanult integrált körülmények között - ez az enyhén értelmi

fogyatékos tanulókra is igaz (Papp, 2008) - még akkor is, ha arányuk lényegesen elmarad a külföldön tapasztalttól. A 2006/2007-es tanévben Magyarországon az adott csoport 25%-a tanult integráltan (Csányi, 2008). Hosszú távon fel kell arra készülni, hogy ennél is több gyermek fog bekerülni integrált formában az oktatásba, így fontos tudnunk, hogyan érzik magukat, mennyire lett, lehet sikeres a beilleszkedésük.

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

A kutatás kérdésfelvetésének előzményei:

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

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

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

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

2. A vizsgálat hipotézisei

A következő hipotéziseket állítottuk fel.

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

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

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

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

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

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

5. Feltételezzük, hogy a gyógypedagógusok véleménye az integrációról szignifikánsan pozitívabb attitűdöt fog mutatni, mint a pedagógusoké, mivel számukra nem jelent nehézséget az enyhén értelmi fogyatékos gyermekekkel való pedagógiai munka, míg a pedagógusoknak a legtöbbször igen. Valamint feltételezzük azt is, hogy az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok teljesítményének és szociális beilleszkedésének megítélése szignifikáns különbséget fog mutatni a gyógypedagógusok javára, vagyis a pedagógusok

rosszabbnak látják a gyermekeket ezekből a szempontokból (Forlin, 1995; Scruggs, Mastropieri, 1996; Padelidou, Lampropoulou, 1997; Loreman és mtsai, 2007; Mahat, 2008; Baker-Ericzén és mtsai, 2009)

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

A kutatás célja mindezek mellett:

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

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

3. A vizsgált minta jellemzői

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

Mind a 650 intézményt megkerestük, első körben e-mail segítségével, második körben pedig postai levél útján. Minden intézményből minden olyan 4., 5. és 6. osztály részvételét kértük, ahol abban az évben tanult enyhén értelmi fogyatékos gyermek integrált körülmények között. Összesen 72 iskolából gyűjtöttünk adatokat.

Minden integrált gyermekhez az osztályából kiválasztottunk egy kontroll gyermeket, még pedig úgy, hogy névsorba raktuk az osztály tanulóit. A

névsorban következő azonos nemű gyermek lett a kontroll személy. Amennyiben a névsor utolsó gyermeke volt a vizsgálati személy, a névsor elején álló gyermek lett a párja. Olyan eset is előfordult, hogy több integrált gyermek volt egymás után a névsorban, ekkor az utánuk következő gyermekek lettek a kontroll személyek. A gyermekek nemi eloszlása látható az 1. táblázatban:

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

1. táblázat: A vizsgálatban résztvevő gyermekek nemi eloszlása

4. A vizsgálat módszerei

4.1 FDI 4-6 „Kérdőív az integráció dimenzióihoz”

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

A *szociális dimenzióban* az integrált gyermek és az osztálytársak közötti kapcsolatot tárhatjuk fel. Információt ad arra vonatkozólag, hogy jól érzi-e magát szociálisan a gyermek az osztályban vagy rosszul, pozitív kontaktusokat tud-e felépíteni az osztályban, illetve részese-e az osztály eseményeinek. Az integrált gyermek minél pozitívabban látja az osztálytársaihoz fűződő viszonyát, annál jobb egy tanuló szociális integrációja. Az eredeti kérdőív esetében a Cronbach-alfa: 0,89 (Haeberlin, Moser, Bless, Klaghofer, 1989). A magyar skála Cronbach-alfája: 0,836.

Az *emocionális integráció dimenziója* a tanuló közérzetéről ad információt. A pedagógiai integráció sikerességének egyik legmegbízhatóbb jele a tanuló érzelmi állapotának önértékelése az iskolai környezetben. Az eredeti kérdőív esetében a Cronbach-alfa: 0,93 (Haeberlin, Moser, Bless, Klaghofer, 1989). A magyar skála Cronbach-alfája: 0,932.

A *teljesítmény-motivációs integráció dimenziója* a gyermek saját képességeinek az iskolai oktatás keretében történő megítélését jelenti. Jól integráltak a gyermek akkor ítélni magát, ha meg tud felelni az iskolai követelményeknek, s ezáltal motiváltan birkózik meg a feladatokkal. Így mindenképp összefügg az emocionális dimenzióval (Haeberlin, Moser, Bless,

Klaghofer, 1989). Az eredeti kérdőív esetében a Cronbach-alfa: 0,93 (Haeblerlin, Moser, Bless, Klaghofer, 1989). A magyar skála Cronbach-alfája: 0,922.

4.2 Szociometria

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

A faktoranalízis segítségével 5 faktort azonosítottunk:

1. faktor: Képességek: ezek a kérdések különböző képességekkel kapcsolatosak (például: intellektuális képességek, motoros képességek, szociális képességek stb.). Az 1. faktor Cronbach-alfája: 0,958.

2. faktor: Beilleszkedési nehézségek: ebbe a faktorba olyan kérdések kerültek, amelyek a beilleszkedési problémákra kérdeznek rá. A 2. faktor Cronbach-alfája: 0,888.

3. faktor: Rokonszenvi választások: ebbe a faktorba kerültek azok a kérdések, amelyek segítségével a szociogram felrajzolható. Ezeknek a kérdéseknek a segítségével vizsgáltuk az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek és osztálytársaik kölcsönös választásait. A 3. faktor Cronbach-alfája: 0,908.

4. faktor: Versengés faktor: ebbe a faktorba kerültek azok a kérdések, amelyek a versengéssel kapcsolatos elemekre kérdeznek rá. Olyan gyermekeket választhattak, akik szeretnek győzni és szívesen versenyeznek is. A 4. faktor Cronbach-alfája: 0,814.

5. faktor: Verbális agresszió: ebbe a faktorba került két kérdés. Az egyik a gyermeki csúfolódásra kérdez rá, míg a másik a tanító által alkalmazott verbális büntetésekre. Az 5. faktor Cronbach-alfája: 0,822.

4.3 Kérdőív a pedagógusok részére

A vizsgálati eszköz összesen 28 kérdést tartalmazott. A kérdőív első részében alapadatokra kérdeztünk rá (például: nem, település nagysága, megye, fenntartó stb.). Többek között a pedagógiai feltételek tisztázása is célunk ezért található kérdés, amely az integráció típusát, a differenciálás feltételeit, módszereit, az integrált nevelés előnyeit és hátrányait kutatja.

4.4 Kérdőív a gyógypedagógusok részére

A vizsgálati eszköz összesen 18 kérdést tartalmazott. A kérdőív első részében hasonlóan a pedagógus kérdőívhez alapadatokra kérdeztünk rá (például: nem,

végzettség, gyógypedagógiai szakok, pedagógiai tapasztalat stb.). A kérdőív többi része kifejezetten a gyógypedagógiai munka specifikumait érinti az integrált nevelésre vonatkozóan (a képességfejlesztés célja, a segítségadás módjai, a kéttanáros modell alkalmazása stb.)

4.5 Kérdőív a gyerekekről (pedagógusok és gyógypedagógusok részére)

A vizsgálati eszköz összesen 12 kérdést tartalmazott. A harmadik kérdőívet mind az osztályban tanító pedagógusnak, mind a gyógypedagógusnak is ki kellett töltenie annyi példányban, ahány integráltan tanuló gyermekkel foglalkoznak. Itt a gyermekkel kapcsolatos konkrét kérdésekre kell válaszolniuk, a teljesítményük és a szociális beilleszkedésük vonatkozásában.

4.6 Metaforakutatás

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

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

Az integráció olyan, mint
.....
Az integrált gyermek olyan, mint
.....

5. A vizsgálat eredményeinek összefoglalása

5.1 A hipotézisek bevalásának vizsgálata

A kutatás egyes megállapításait a hipotézisek mentén rendszerezzük.

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

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

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

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

A fiúk és lányok eltérő beilleszkedésének oka lehet az, hogy már az iskolába lépéskor nagy különbség adódik a két nem alkalmazkodásában. A lányok önértékelésében nagy jelentősége van az iskolának, az iskolai teljesítménynek, míg a fiúknál az iskola csak az egyik visszajelentési forrás az önismeret formálódásában a sport és a szakkörök mellett (Körössy, 2004). Ezért az enyhén értelmi fogyatékos fiúk esetében is hasonló dologról lehet szó, az integrált lányok esetében a tanulmányi teljesítmény ugyanúgy kiemelt szerepet kaphat, mint a többiek esetében, de ők ezeknek az elvárásoknak nem tudnak megfelelni (lásd később a teljesítmény-motivációs integráció dimenzióját), amely miatt az önértékelésük és az iskolai beilleszkedésük is problémás.

Az osztályfokokat tekintve: a szociális dimenzió esetében azt kaptuk, hogy a 4. osztályos gyermekek szociális kapcsolatai jobbak, mint az 5. osztályos gyermekeké. Ennek hátterében állhat a tagozat váltás, hiszen az alsó tagozatban az osztályokat kevés pedagógus tanítja, míg felső tagozatban egyre több, a belépő tantárgyak miatt. Ezt a problémát fokozhatja még az a tény, hogy ebben

az életkorban (kiskamaszok) a fejlődéslélektani változások miatt kritikusak nemcsak saját magukkal szemben, hanem a kortársakkal szemben is. Tárgyilagósbabban képesek a saját és mások viselkedését megítélni, és ebben néha túlzásokba esnek, például: a szabályokat megszegőket túl szigorú büntetésben részesítének (Tóth, é.n.).

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

A pedagógiai integráció sikerességének egyik legmegbízhatóbb jele a tanuló érzelmi állapotának önértékelése az iskolai környezetben. Érdekes, hogy a gyermekek osztályban lévő helyzete után – ami inkább rosszabb, mint a többieké – mégis általában egy pozitívabb érzelmi állapotot tükröző eredmény született ebben a dimenzióban. Ez megegyezik Randoll (1994) vizsgálatának eredményeivel.

Nemi különbségeket nézve: az enyhén értelmi fogyatékos fiúk jobban szeretnek iskolába járni, mint a nem fogyatékos fiúk. Érzelmi állapotuk egyértelműen pozitívabb a fogyatékos fiúknak ezekben az osztályokban. Ennek háttérében állhat az a tény, hogy az emocionális integrációt nemcsak az osztálytársakkal való viszony, hanem a felnőttekkel való kapcsolat (pedagógus, gyógypedagógus) is meghatározhatja. A mintán végzett elemzésünk ezt nem erősíti meg; se a gyógypedagógussal, se a pedagógussal eltöltött idő nincs kapcsolatban az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek emocionális integrációs dimenziójában kapott eredményeivel. A mintánkban a fiúk és a lányok integrációja közt nincs különbség érzelmi szempontból a gyermekek, tanulók önbevallása alapján.

Az osztályfokokat tekintve: az emocionális dimenzió esetében a 6. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók járnak kevésbé szívesen az adott intézménybe, mint a 4. osztályos integrált diákok. Más kutatások során is megfigyelték ezt az általános tendenciát, miszerint az életkor előrehaladtával az iskolához való pozitív viszony csökken. Aszmann (2003) adatai szerint az 5. osztályos tanulók majdnem fele, addig a 11. osztályos tanulóknak csupán az egyharmada nyilatkozik úgy, hogy élvezi az iskolai munkát, szeret oda járni.

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

A teljesítmény-motivációs integráció dimenziója a gyermek saját képességeinek az iskolai oktatás keretében történő megítélését jelenti. Jól integráltak a gyermek akkor ítélni magát, ha meg tud felelni az iskolai követelményeknek, s ezáltal motiváltan birkózik meg a feladatokkal. Így mindenképp összefügg az

emocionális dimenzióval (Haeblerin, Moser, Bless, Klaghofer, 1989). A többiekhez képest általában az enyhén értelmi fogyatékos tanuló nem tud megfelelni a követelményeknek. A teljesítmény-motivációs dimenzió esetében a nem fogyatékos fiúk jobbnak tartják a teljesítményüket, mint az enyhén értelmi fogyatékos fiúk. A nem fogyatékos lányok a teljesítménye is jobb, mint az enyhén értelmi fogyatékos lányoké.

Ez az eredmény nem meglepő, hiszen Haeblerin és mtsai (1989) is hasonló eredményt kaptak az eredeti, német nyelvű kérdőívvel, valamint Randoll (1994) kutatásai is ezt erősítik meg. Elmiger (1995) hasonló eredményt kapott hallássérült tanulók esetében. Mindezen lehet változtatni a tanárképzés átalakításával vagy a végzett pedagógusok továbbképzésével, elsősorban a fejlesztő értékelés megtanulásával, annak hatékony alkalmazásával az iskolákban.

Sok iskolában az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek értékelése az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek általános iskolájának követelményei alapján történik. Mégis több lehetőségük adódik az összehasonlításra integrált körülmények között, ami realisabb énképhez vezethet, de nehezítheti is az önellfogadást.

Nemi különbségeket a mintában nem találtunk.

Az integráció típusát tekintve: részleges integrációs körülmények között az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek teljesítmény-motivációs integrációja sikeresebb, mint a teljes integrációban résztvevőké. Ennek több oka is lehet. Egyrészt, hogy a teljes integrációban tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek többször szembesülhetnek gyengébb teljesítményükkel amiatt, hogy csak nekik ad differenciáltan feladatot a pedagógus vagy éppen azért, mert még nekik sem eléggé differenciál a tanár.

Az osztályfokokat tekintve: a teljesítmény-motivációs dimenziónál nem kaptunk szignifikáns különbséget az osztályfokok esetében, ami egyrészt jó, másrészt persze nem. Azt már eddig is láttuk, hogy ebben a dimenzióban a két vizsgált csoport jelentősen eltért. Viszont nincs jelentős változás az egyes évfolyamok között, nem következik be az a csökkenés, amely a nem fogyatékos gyermekek esetében 2 év alatt megtörténik, ennek oka valószínűleg az, hogy már eleve nagyon alacsony értéket kaptak erre az integrált tanulók. A pontosabb történéseket majd csak egy longitudinális vizsgálat során lehet még jobban megismerni.

2. A korábbi szociometriai vizsgálatok alapján azt feltételezzük, hogy az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek rokonszenvi kérdések tekintetében kevesebb kölcsönös választást kapnak osztálytársaiktól, mint a többi gyermek.

Általában szignifikánsan kevesebb választást kaptak az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek, mint a nem fogyatékos tanulók. Ehhez hasonló eredményeket kapott többek között Pijl, Frostad (2010), akik azt találták, hogy a fogyatékos gyermekek kevésbé elfogadottak, mint a nem fogyatékos gyermekek az osztályban, vagyis jelentősen kevesebb rokonszenvi választást kaptak a szociometria során. Ezt megerősíti számos korábbi kutatási eredmény (Bless, 1995; Sale, Carey, 1995; Cambra, Silvestre, 2003; Torda, 2004; Frostad, Pijl, 2007; Koster, Pijl, Houten, Nakken; 2007; Estell és mtsai, 2008, 2009).

A nemi különbségek tekintetében: a rokonszenvi választások esetében azt látjuk, hogy a nemnek nincs szignifikáns hatása, viszont a fogyatékoság tényének és a két tényező együttesének már van. Ez azt jelenti, hogy a rokonszenvi választásokat együtt befolyásolja a nem és a fogyatékoság ténye.

Az integráció típusát tekintve: teljes integrációban az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szignifikánsan több rokonszenvi választást kaptak, mint azok az integrált diákok, aki részleges integrációban tanulnak. Ez az eredmény ellentmond Bless (1995) vizsgálatainak, ahol azt találták, hogy a fogyatékos tanulók alacsonyabb szociometriai státusza nem függ az integráció típusától. Sale, Carey (1995) megállapították, hogy az a tény, hogy a fogyatékos gyermekek a nap 100%-át integrált körülmények között töltik még nem változtatja meg az azonos életkorú kortársak véleményét róluk.

Az osztályfokokat tekintve: vizsgáltunkban nem találtunk különbséget a rokonszenvi választások esetében. Ez ellentmond Skarbrevik (2005) adatainak, aki azt találta, hogy az idősebbek kevésbé fogadták be az akadályozott társaikat, mint a fiatalabbak.

Az előnytelen külső fizikai megjelenés, a furcsa vagy különösen az agresszív magatartás minden életkorban rontja a társas helyzetet. A szociális ügyesség, empátia, konfliktusmegoldó képesség viszont általában jellemzi a csoportban vezető szerepet játszó gyermekeket. Az elutasított gyermekekre jellemző, hogy előnytelen külsejük vagy épp a bizarr, szokatlan, éretlen viselkedés (N. Kollár, 2004b).

A csoportpozíciók szempontjából előnyös tulajdonságok: intelligencia, jó iskolai teljesítmény, felnőttektől való függetlenség, kedvesség, szociabilitás, bátorság (N. Kollár, 2004b).

A magasabb szocioökonómiai státusz a pozíció javulását eredményezi (N. Kollár, 2004b). Fontos lenne a szociális készségek tanítása az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára is (Cuckle, Wilson, 2002), ezzel talán segíteni lehetne a kapcsolataik kialakítását és fenntartását.

3. Az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek a beilleszkedési nehézségekre vonatkozó kérdésekben szignifikánsan több

választást kapnak, mint a nem integrált osztálytársaik, mert a társaik számára is jól érzékelhetőek a beilleszkedési nehézségeik.

Az összes beilleszkedési nehézségre vonatkozó kérdésben általában az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket szignifikánsan többet választották az osztálytársak, mint a nem integrált tanulókat.

A nemi különbségeket nézve: az enyhén értelmi fogyatékos lányok a többiek szerint többet játszanak egyedül, mint az enyhén értelmi fogyatékos fiúk, és az életkor előrehaladtával ez nem változik. Ezt erősíti meg az az eredmény is, hogy a lányok csendesebbek az órákon, mint a fiúk. Szintén az enyhén értelmi fogyatékos lányokról állítják osztálytársaik, hogy „még keresik a barátait” az osztályban, inkább mint a fiúkról. A fiúk viszont - legyenek akár a kontroll vagy a kísérleti csoportban - több segítséget kapnak a tanártól a lányokhoz képest.

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

A kérdéssorban egyetlen olyan kérdés volt, ahol nem találtunk szignifikáns különbséget valamelyik csoport javára, és ez a csúfolódásra rákérdező elem volt (Kik azok, akik gyakran csúfolódnak?). Ezek szerint általában az integrált gyermekek ugyanannyira csúfolódnak, mint az osztály többi tagja, nem többet és nem kevesebbet. A csúfolódásra vonatkozó kérdésnél csak nemi különbségeket találtunk, fiúk többet használják ezt a verbális agresszív elemet, legyenek akár integráltak vagy nem integráltak. Ez az eredmény ellentmond annak a ténynek, hogy a lányokra inkább jellemző a verbális agresszió (F. Lassú, 2004).

Az osztályfokokat külön elemezve nem találtunk különbséget, az egyes régiók vonatkozásában sem.

5. Feltételezzük, hogy a gyógypedagógusok véleménye az integrációról szignifikánsan pozitívabb attitűdöt fog mutatni, mint a pedagógusoké.

Az integráció előnyeként - mind a fogyatékos, mind pedig a többi diák szemszögéből – számos dolgot jelöltek meg a (gyógy)pedagógusok. Ilyenek voltak például: a csoportélmény, az együttműködés, a barátságok kialakulása, a személyiség gazdagodása vagy éppen a segítség megtanulása, valamint – elfogadása. Mindkét pedagóguscsoport esetében megállapítható volt az, hogy elválasztották az elsősorban szociális képességekre gyakorolt hatásokat (csoportélmény) a kognitív képességekre gyakorolt hatásoktól (fejlesztő környezet), vagyis az a (gyógy)pedagógus aki említette az integráció szociális

képességekre gyakorolt hatását, az nem tartotta fontosnak a kognitív képességekben bekövetkező változásokat és fordítva.

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

Fontos kiemelni azt az eredményünket is, hogy az a (gyógy)pedagógus aki nem választotta a csoportélményt, az a hosszútávú pozitív hatását sem jelölte az integrációnak.

Hátrányok esetében a vizsgálati személyek kiemelték a másság elfogadásának nehézségeit, a magatartási problémák megjelenését, munkaszervezéssel kapcsolatos feladatokat, kiközösítést és a magányt. Nemzetközi vizsgálatban a pedagógusok négy kategóriáról számoltak be mint hátrányokról: a pedagógus időhiánya, a nem fogyatékos gyermekekre szánható idő rövidege, viselkedési problémák az osztályban, a tanulással kapcsolatos hátrányok (Anderson és mtsai, 2007). Ezek mind megjelentek a vizsgálatunkban is, mind a gyógypedagógusok, mind a pedagógusok említették ezeket.

Vizsgálatunk alapján a gyógypedagógusok megítélése általában az integráció sikeréről jelentősen jobb, mint a pedagógusok megítélése. Több nemzetközi kutatás is megerősítette, hogy a gyógypedagógusok attitűdje az integráció, ill. az inklúzió irányába inkább pozitív, mint a pedagógusok vélekedése (Forlin, 1995; Padeliadou, Lampropoulou, 1997).

A pedagógusi válaszok azt tükrözik, hogy megítéléseikben az integrációval kapcsolatban az osztályfokokknak van jelentősége. Minél magasabb osztályfokon találkozunk a pedagógus az integrált gyermekkel, annál kevésbé gondolja általában sikeresnek az együttnevelést. Ehhez kapcsolható az a kutatás, miszerint minél magasabb szinten tanít egy pedagógus, annál kevésbé rendelkezik pozitív attitűddel az integráció irányába (Marchesi és mtsai, 2005).

A gyógypedagógusi megítélések - hasonlóan a pedagógusokéhoz – csökkenést mutatnak a sikerességet illetően, de csak a 4. osztályról az 5. osztályra, a többi osztályfokon ilyen összefüggést nem találtunk. Az 5. osztály esetében tapasztalható csökkenés következménye lehet annak, hogy a gyermekek ekkor töltik az első évüket a felső tagozatban. Sok olyan új dolgot kell megtanulniuk és megszokniuk, amelyek előtte még nem voltak. Ez magyarázhatja azt a jelenséget, amelyet mindkét pedagógus csoportnál tapasztalunk.

Az adott gyermek integrációjának sikerességét tekintve a pedagógusok és a gyógypedagógusok között jelentős különbséget találtunk, hasonlóan az általános

megítéléshez. A gyógypedagógusok sokkal sikeresebbnek tartják az egyes gyermekek beilleszkedését, mint az osztályban tanító pedagógusok.

Nemi különbségek tekintetében: az eredmények azt mutatják, hogy a fiúk esetében a pedagógusi és a gyógypedagógusi vélemények nem különböznek, míg a lányok esetében szignifikáns különbség van. Az integráció sikerességét a lányok esetében a pedagógusok is jobbnak látják, de a gyógypedagógusoknál ez az arány még nagyobb. Ezek szerint a gyógypedagógusok a lányok integrációját jelentősen sikeresebbnek ítélik meg, mint az osztályban tanító pedagógusok. Ezek az eredmények ellentmondanak annak, amit a gyermekekről az önbevallásuk alapján megtudtunk; az enyhén értelmi fogyatékos fiúk szociális szempontú beilleszkedése sikeresebb, mint az integrált lányoké.

Korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok inkább szeretnék inkluzívan oktatni a mozgáskorlátozott vagy érzékszervi fogyatékos tanulókat, valamint az enyhébb fogyatékossgal küzdőket, mint azokat a gyermekeket, akiknek komplex problémáik vannak vagy éppen értelmi fogyatékosak (Avramidis, Norwich, 2002; Marchesi és mtsai, 2005; Subban, Sharma, 2006).

6. Feltételezzük, hogy az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok teljesítményének és szociális beilleszkedésének megítélése szignifikáns különbséget fog mutatni a gyógypedagógusok javára, vagyis a pedagógusok rosszabbnak látják a gyermekeket ezekből a szempontokból.

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

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

A gyermekek teljesítményének megítélésében a két pedagóguscsoport esetében a legtöbb területnél szignifikáns különbséget kaptunk. Kivétel ez alól a testnevelés, a rajz, a technika és az ének, tehát a készségtárgyak. A gyógypedagógusok minden esetben jobbnak tartják az integrált gyermekek teljesítményét, mint az osztályban tanító pedagógusok. Ezen eredmények elemzésénél mindenképp fontos megemlíteni azt a tényt, hogy a két pedagóguscsoport között nem volt egyezés tekintetben, hogy eltérő tanterv szerint haladnak-e az enyhén értelmi fogyatékos gyermekekkel vagy nem. A

pedagógusnak tisztában kellene lennie azzal, hogy a gyermektől milyen osztályfokon milyen teljesítmény várható el. Az osztály többi tagjához való hasonlítás nem ad reális képet az enyhén értelmi fogyatékos gyermek tudásáról.

A két pedagóguscsoport megítélése szerint két terület van, ahol az egyes osztályfokok teljesítménye jelentősen különbözik egymástól. Az osztályban tanító pedagógusok és a gyógypedagógusok szerint az írásbeli fogalmazás esetében egyértelműen az látható, hogy az 5. osztályosok jobbak, mint a 4. osztályos tanulók, valamint a 6. osztályba járók jobban teljesítenek, mint az ötödikesek. A szóbeli fogalmazásnál pedig úgy gondolják, hogy az 5. osztályba járó gyermekek gyengébbek, mint a 6. osztályban tanulók.

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

Az osztálytársakhoz fűződő viszonyban a pedagógusok és a gyógypedagógus is úgy gondolják, hogy a gyermekeknek semleges a viszonya a többiekhez, hajlanak arra, hogy néhány helyzetben elutasítják őket.

Az osztálytársakhoz fűződő viszony változását tekintve a két pedagóguscsoport úgy gondolja, hogy a gyermekek helyzete a kezdetekhez képest nem változott. Hajlanak arra, hogy keveset talán javult.

7. Feltételezzük, hogy a metafora-kutatás tartalmi többletet nyújt az integrációval és az integráltan tanuló gyermekekkel kapcsolatos kutatásokban az attitűdök feltárására.

A metaforák megismerése során elsősorban minőségi jellegű elemzésre volt lehetőségünk. A pedagógusok és a gyógypedagógusok által írt metaforákat először fogalmi kategóriákba csoportosítottuk, majd jelentéscsoportokat hoztunk létre. Legvégül pedig a metaforák forrástartományát kerestük, ezáltal próbáltunk meg megismerni egy olyan jelenséget, amely másként nehezen közelíthető meg (Vámos, 2003), ez pedig a megkérdezettek gondolatai, érzései az integrációval és az integrált gyermekekkel kapcsolatosan.

„Az integráció olyan, mint...” mondat esetében a válaszok legtöbbsége valamilyen módon arra hívja fel a figyelmet, hogy az eddig jól megszokott napi, pedagógiai gyakorlatot valami megzavarja. Van egy közösség, amelyben sokan, sokfélék élünk és ezt a nyugodt légkört zavarja meg az integráció folyamata. Péntes (2008) tanulmányában felveti, hogy ha a társadalom elutasító a fogyatékos emberekkel és gyermekekkel szemben, akkor ezek az ellenérzések az intézményekbe is beszivároghatnak. Az ellenérzésektől terhes hangulat pedig megnehezíti a közösség tagjainak együttműködését. Ez a szemlélet a mi kutatási eredményeinkből is tükröződik.

„Az integrált gyermek olyan, mint...” mondat esetében pedig három olyan kiemelt dolog jelenik meg, amely a legtöbbször eszünkbe jut a fogyatékos személyekről, legyenek akár gyermekek, akár felnőttek. Az egyik ilyen gondolat az a tehetetlenség, hiszen sok fogyatékos állapot jár ezzel vagy azzal, hogy bizonyos tevékenységek elvégzése során segítséget kell igényelnie a személynek. A másik gondolat az érték, ami kifejezi, hogy értékes emberekről beszélünk, akik lehetnek tehetségesek, kiemelkedőek. És ott van a másság gondolata, az a tény, hogy sokfélék vagyunk.

Kérdésfeltevéseink továbbá:

1. Részletes információt kapni a pedagógusok tanulás-szervezési eljárásairól az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált nevelése-oktatása során (elsősorban a differenciálásról, az alkalmazott munkaformákról és módszerekről).

A differenciálás nehézségei kapcsán a pedagógusok majdnem fele jelezte a szervezési nehézségeket, illetve a gyermekek gyenge kognitív képességeit. 21%-uk az eszközök meglétét hiányolta, 25%-uk pedig a saját teendőiket tartotta túl nehéznek vagy soknak ahhoz, hogy differenciáljanak. 14%-uk szerint a szociális képességekben vannak olyan hiányosságok, amelyek megnehezítik ezt a fajta munkát. Érdekes eredmény az, hogy az a pedagógus, aki a szervezési nehézségeket megemlítette, nem tartotta fontosnak a kognitív képességek milyenségét.

A differenciálás feltételeiként a pedagógusok legnagyobb mértékben az eszközfeltételeket említették meg, a megkérdezettek 52%-a szerint feltétel a megfelelő szintű feladatok, technikai eszközök és a megfelelő helyiség megléte. 38% a szervezéssel kapcsolatos elemeket tartotta fontosnak, például: az időt, az alacsonyabb osztálylétszámot vagy éppen a csoportösszetétel milyenségét. Annak ellenére, hogy a gyermekek gyenge kognitív képességeit, mint nehézséget említették a pedagógusok, itt csak 23%-uk jelezte, hogy feltétele a differenciálásnak például az önálló feladatmegoldás képessége vagy a megfelelő szintű feladattudat megléte. Számos tényezőt (például a vizsgáltunkban jelzett kognitív képességeket, együttműködési képességeket) figyelembe kell vennünk annak eldöntésekor, hogy közös tanulási vagy differenciált tanulási feltételeket biztosítunk tanulóink számára (M. Nádasi, 1986).

A differenciálás módozatait tekintve a legtöbb pedagógus a feladatokban differenciál, majd a szociális formák változtatása következik, valamint a segítségadás az a terület, ahol még a megkérdezett pedagógusok 69%-a igennel válaszolt. Nagyon kevesen választották a tanulási stílus (21 fő), a produktum (18 fő), valamint az érdeklődés (17 fő) szerinti differenciálást. A pedagógusok kevesebb, mint 15%-a veszi figyelembe azt, hogy mi érdekli a gyermekeket, pedig több helyen említették a kérdőívben a gyermekek motivációs problémáit. Az a

pedagógus, aki a feladatokban differenciál, a szociális formákban is gyakran differenciál. Az a pedagógus, aki a feladatokban differenciál, az az érdeklődés szempontját nem veszi figyelembe.

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

Majdnem ennyire fontosnak tartják az önálló tanulás megtanítását a diákok részére, valamint a helyes tanulási szokások kialakítását is. A megfelelő tanulási módszerek megválasztása a tanulási stílus figyelembevételével igen fontos tényező lehet a jó szokások kialakításához és így pedig az önálló tanulás elsajátításához (Lappints, 2002; Strichart, Mangrum, 2002).

Ezt követi a felzárkóztatás, mint cél. Amennyiben a nem fogyatékos gyermekek felzárkóztatását jelenti a jelölések, akkor ez itt egy megvalósítható cél. Amennyiben az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekekre vonatkoztatjuk, akkor ez a felzárkózás soha nem fog bekövetkezni. Az ő esetükben mindenképpen mást célt érdemes kitűzni. Utolsó helyre került a reális önértékelés kialakítása, valamint az önellenőrzésre szoktatás, mint cél.

Wocken (1994), Reiser és mtsai (1994) hangsúlyozzák az integráció didaktikai szintjét. Ide tartozhat a belső differenciálás, amely nélkül elképzelhetetlen sikeres és hatékony integráció. Ide tartozhat az eszközök differenciálása is, amely során minden gyermek számára a legmegfelelőbb segédeszközt, taneszközt, fejlesztő eszközt választhatjuk.

A munkaformákat tekintve azt találtuk, hogy a megkérdezett pedagógusok 100%-a alkalmaz frontális munkát, ezt követi a csoportmunka, majd a pármunka. Egyéni vagy individualizált munkaformát szintén sokan választották. Azt kaptuk, ha a pedagógusok használnak pármunkát, akkor használnak csoportmunkát is. Ezt erősíti meg Horváth (é.n.), aki szerint a pármunkából nőhet ki a csoportmunka. Érdekes, hogy az egyéni munka és a differenciált egyéni rétegmunka között nem találtunk ilyen kapcsolatot. Kérdéses, hogy a válaszoló pedagógusok tudták-e erről az utóbbi munkaformáról pontosan, hogy ez micsoda.

Fontos kiemelnünk, hogy csoportmunka során a pedagógusnak más feladatai vannak, például: indirekten irányít, nem tud mindent uralni, zajjal és helyváltoztatással járhat ez a fajta munka (Ainscow, Tweddle, 1995; N. Kollár, 2004a; M. Nádas, 1986; M. Nádas, 2003; Sebba, Byers, Rose, 1996).

A csoportalakítás mikéntjére vonatkozóan csak 12 pedagógus jelezte, hogy homogén csoportokat használ, ez nagyon biztató, hiszen tudjuk, hogy igazi kooperatív munka heterogén összetételű csoportban jöhet létre (Horváth, é. n., Kagan, 2001). A pedagógusok közel azonos számban választották azt a szempontot, hogy a jól együtt dolgozni tudók kerüljenek egy csoportba (51 fő)

és azt, hogy előre megtervezett módon, de véletlenszerűen kerüljenek egy csoportba (45 fő) a gyermekek. A csoportmunka bevezetésekor fontos lehet az a szempont, hogy olyan tanulók kerüljenek össze, akik szívesen és jól dolgoznak együtt. A randomítás pedig pont ebből a szempontból lehet veszélyes, hiszen a gyermekeknél előfordulhat, hogy olyanok kerülnek egy csoportba, akik valamiért nem tudnak együttműködni (például mindannyian gyengébb szociális képességekkel rendelkeznek stb.). Ennél még kevesebben jelölték azt, hogy a diákok is választhatnak csoporttagokat, pedig több szerző is (Horváth, é.n.; Kagan, 2001) fontosnak tartja azt, hogy legyen alkalmuk a gyermekeknek megtapasztalni azt, hogy nem biztos, hogy a legjobb barátjával fog tudni a legjobban együtt dolgozni és ezek alapján a tapasztalások alapján átgondolni a választását.

A pedagógusok gyakorlati munkáját, a differenciálás mindennapi megvalósítását számos nemzetközi és hazai kiadvány, publikáció segíti (Bellanca, 2009; Evans, 2007; Heacox, 2006; Ginnis, 2007; Fazekasné, 2007; Karten, 2009; Nicholson-Nelson, 2007; M. Nádasi, 2006; Molnár, 2006; Ofsted, 2004; Papp, 2006; Rief, Heimburge, 2006; Szekeres, 2006a; Szekeres, 2006b; Szekeres, 2006c).

2. Részletes információt kapni a gyógypedagógusok habilitációs/rehabilitációs foglalkozásain használt eljárásokról (elsősorban a segítségnyújtás formáiról és a gyógypedagógiai fejlesztés céljairól).

A kutatásban megkérdezett gyógypedagógusok legnagyobb része osztályon kívüli megsegítési technikákat alkalmaz egyéni vagy kiscsoportos formában. Csak a gyógypedagógusok 25%-a (17 fő) jelezte, hogy az osztálytermen belül nyújt egyéni megsegítést, 12%-a (8 fő) pedig azt, hogy csoportos formában. A kéttanáros modellt 3 fő alkalmazza csupán.

Azt az eredményt kaptuk, hogy az a gyógypedagógus, aki leginkább termen kívül csoportos formában fejleszt, az egyáltalán nem tart rehabilitációs foglalkozásokat az osztálytermen belül se egyéni, se csoportos formában.

A gyógypedagógiai fejlesztés célját tekintve azt találtuk, hogy az első helyre került az általános képességfejlesztés, majd a kommunikáció, a kognitív (megismerő) képességek fejlesztése. Az utolsó három helyre sorolták a kollégák a szociális alkalmazkodás és a mozgás fejlesztését. A felzárkóztatás, korrepetálás az utolsó helyre került. A gyógypedagógiai fejlesztés mindig a képességek kibontakozását kell, hogy célozza, ezért a habilitációs, rehabilitációs foglalkozások nem válhatnak sima korrepetálássá vagy nem lehet a céljuk a felzárkóztatás. Ez utóbbi azért sem, mert az enyhén értelmi fogyatékos gyermek nem fog felzárkózni, hiszen a probléma fő tünete a kognitív funkciók lassúbb fejlődése (Mesterházi, 2001a).

A kéttanáros-modell alkalmazásának szükségességét számos nemzetközi tanulmány (Wocken, 1996; Horváth, Hatos, 1997; Bradley, Roaf, 2000; Doyle, 2002; Nind, Wearmouth, 2006; McDuffie és mtsai, 2009) és hazai publikáció megerősíti (Metzger, Papp, 2000; Papp, 2007). Eredményeink tükrében megállapíthatjuk, hogy hazánkban kevésbé alkalmazzák ezt a technikát. A vizsgált integráló intézményekben elsősorban az egyéni és kiscsoportos egészségügyi- és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkozások vezetése áll a középpontban, amelyek elengedhetetlenek a fogyatékos gyermekek minél optimálisabb fejlődéséhez (Guiney, 2000; Eason, Whitbread, 2006; Nagle, Thurlow, 2008; Norwich, 2008; Nilsen, 2010; Szekeres, Ari, 2008), ezzel együtt ebben az esetben nem nyújtanak elegendő segítséget az osztályban tanító pedagógusok számára.

5.2 Összegzés, javaslatok

Javaslatok pedagógusok számára

A kutatás eredményeinek tükrében megállapíthatjuk, hogy az osztályban tanító pedagógusok a csökkentett, módosított követelményekkel nem tudnak mit kezdeni, nem tudják az integrált gyermekek teljesítményét azokhoz a követelményhez mérni, amelyek számukra valósak lehetnek. A többi gyermek tudásához való hasonlításnak az lesz következménye, hogy arra irányul a figyelmük, hogy mennyivel kevesebbet tudnak az enyhén értelmi fogyatékos tanulók.

1. javaslat: A differenciált, fejlesztő értékelés megtanulása kiemelten fontos lenne a sikeres integráció szempontjából.

A pedagógusok az integrációt a lányok esetében sikeresebbnek látják, mint a fiúk esetében. A gyermekek önbevallása alapján viszont egyértelműen azt az eredményt kaptuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos fiúk szociális szempontú beilleszkedése megvalósul, míg az enyhén értelmi fogyatékos lányoké nem, vagyis a pedagógusok a lányok csendesebb, visszahúzódozóbb viselkedését aposztrofálják beilleszkedésnek.

2. javaslat: A gyermekek igazi megismerése nélkül nem képzelhető el sikeres integráció, a pedagógusoknak ismerniük kell saját nemi sztereotípiáikat és a napi gyakorlat szintjén ezt megfelelően tudni kell kezelni. Emellett fontos lenne a beilleszkedési problémák kapcsán időt szánni beszélgetésekre akár tanítási órák alkalmával (például: osztályfőnöki órán), akár azokon kívül.

Az eredményeink szerint a pedagógusok a differenciálást sokféle célból alkalmazzák, reális nehézségeket fogalmaztak meg és a módjai közül is többfélélt használnak az integráló osztályokban. A munkaformáknál még mindig a frontális munka az, amit minden pedagógus használ. A csoportalakítás szempontjainál

elsősorban a szociális készségek fejlettségét veszik figyelembe, illetve szívesen alkalmazzák a random módszereket.

3. javaslat: Érdemes lenne a differenciálás olyan módozatait is alkalmazni, amelyet eddig kevésbé próbáltak ki (például: a produktum vagy az érdeklődés alapján történőt). A munkaformák esetében javasolt lenne megismerni a differenciált egyéni rétegmunkában rejlő lehetőségeket, amelynek során az osztályban az egyes rétegek közötti differenciálás valósítható meg. Ez azért lenne kiemelten fontos, mert így nemcsak az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek csinálhatnak mást, mint a többiek, illetve így olyan gyermekek is kaphatnak más szintű feladatot, akiknek tanulási nehézségeik vannak, ám erről szakértői véleményük vagy szakvéleményük nincsen. Emellett javasolt lenne a csoportalkotás során a szimpátia szempontjának figyelembevételét gyakrabban alkalmazni.

Javaslatok gyógypedagógusok számára

A pedagógusokhoz hasonlóan a gyógypedagógusok is a lányok esetében látják sikeresebbnek az integrációt, de még nagyobb mértékben, mint a pedagógusok.

1. javaslat: A gyermekek igazi megismerése nélkül nem képzelhető el sikeres integráció, a pedagógusoknak ismerniük kell saját nemi sztereotípiáikat és a napi gyakorlat szintjén ezt megfelelően tudni kell kezelni. Fontos lenne a pedagógusoknak és a gyógypedagógusoknak együttműködniük a szociális beilleszkedés elősegítése céljából (például: olyan játékok, feladatok tervezése, ami ezt segítheti elő a gyermekek körében).

A vizsgálat során egyértelműen kiderült, hogy a kéttanáros formát az integráló intézményekben gyakorlatilag nem használják. Alkalmazásának számos feltétele van, de mivel a kéttanáros formán belül négy típust is elkülöníthetünk (ezek: professzionális asszisztencia; differenciálás támogatással; team-teaching; kooperatív tanítás, kooperatív tanulás), mindegyikhez mást és mást kell létrehozni, ezért a feltételek is alakíthatók.

2. javaslat: A kéttanáros forma alkalmazásának bevezetése és egyre gyakoribb használata az integráló osztályokban. Más kutatások is megerősítették azt, hogy a fogyatékos gyermekek magabiztosabbak, többet tanulnak és jobb a magatartásuk a kéttanáros osztályokban (Hang, Rabren, 2008). Több szerző azt találta, hogy a pedagógusok szerint a kéttanáros osztályokban tanuló diákok magabiztosabbak, jobb a tantárgyi tudásuk, valamint jobbak a szociális készségeik és kortárs kapcsolataik (Hang, Rabren, 2008).

A gyógypedagógusi válaszok azt tükrözik, hogy az egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitáció foglalkozások megvalósulnak a vizsgált integráló intézményekben, elsősorban osztálytermen kívüli tevékenységek során. Az integráció típusát tekintve azt találtuk, hogy részleges

integrációs körülmények között az integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek teljesítmény-motivációs integrációja sikeresebb, mint a teljes integrációban résztvevőké.

3. javaslat: A sikeres integrációhoz elengedhetetlen feltétel a rehabilitációs foglalkozások megvalósulása, emellett a részleges integrációban létrejövő teljesítmény-motivációs integráció szintjét biztosítani kellene a teljes integrációban is. Ezt a pedagógusoknak nyújtott módszertani tanácsadással, konzultációs lehetőséggel kellene biztosítani, elsősorban az enyhén értelmi fogyatékos tanulóktól elvárható követelményekről, azok számonkérési lehetőségeiről.

Javaslatok a további kutatási témák, módszerek kidolgozásához

Összességében elmondható, hogy az **FDI 4-6 skálát** nemcsak itthon, hanem nemzetközi viszonylatban is használják. A kutatók egy része változatlanul, mások adaptálják vagy kiindulási pontként tekintenek a svájci munkacsoport által összeállított kérdéssora (Bonvin és mtsai, 2008; Thoma, 2008; Rašl és mtsai, 2009; Vetter és mtsai, 2010).

Fontos megjegyeznünk, hogy kutatásunkban számos aspektus nem került a vizsgálat fókuszába. Így nem tudhatjuk mely **háttérváltozók** (családi tényezők, intelligencia) segíthetik az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek sikeres integrációját, ezt egyelőre más hazai vizsgálatoknak sem sikerült specifikálniuk (Józsa, Szabó Ákosné, 2010; Józsa, Fazekasné Fenyvesi, 2010).

Érdemes lenne az integrációban résztvevők (pedagógus, gyógypedagógus, nem fogyatékos gyermekek, szülők, egyéb segítő szakemberek) **attitűdjével** kapcsolatos kutatásokat folytatni, akár attitűd skálák alkalmazásával akár a metaforakutatás egyéb technikáival.

5.3 A kutatás korlátai

Vizsgálatunk tervezésekor a gyermekek **szociális helyzetének** feltárása nem volt célunk. Az eredményeket látva, érdemes lett volna úgy felépíteni a kérdőív csomagot, hogy erre több kérdés is fókuszáljon. Igyekeztünk az egész országról képet kapni, ami többé-kevésbé sikerült is.

A megkérdezettek között nem szerepelnek a **szülők**. A kérdőív csomagot összeállítva így is igen nagyoknak és terebélyesnek tartottuk. Nehezen tudtuk elképzelni, hogy még a szülők megkeresését is rábízzuk a pedagógusokra, gyógypedagógusokra, így ők maradtak ki a vizsgálatból.

A **gyermekek iskolán kívüli kapcsolatairól** nem tudtunk meg semmit, nem is céloztuk meg ezt. Mégis fontos megemlíteni, hogy azoknak a gyermekeknek,

akiknek nincs az osztályban kölcsönös kapcsolatuk, lehet más közegben, az utcából, ahol laknak, a sportpályáról, ahová járnak, a családból stb.

Keresztmetszeti kutatásunk korlátai nyilvánvalóak. Egy időpillanatban vizsgáltunk meg 400 gyermeket, akik 4., 5. és 6. osztályosak voltak. Csak korlátozottan tehetünk megállapításokat arra vonatkozóan, hogyan változnak a megítélések osztályra-osztályra. Biztosak csak akkor lehetünk, amennyiben ezeket az osztályokat utánkövetjük és longitudinálisan nézzük meg a beilleszkedésük alakulását. Ez a longitudinális utánkövetés 2010/2011. tanévben megkezdődött, az akkor 4. és 5. osztályos gyermekek mára 7. és 8. osztályosak lettek. A rokonszenvi választásaik és a szociális szempontú beilleszkedésük változása tovább követhető.

Irodalomjegyzék

- Ainscow, M. – Tweddle, D. A. (1995): Feladatok és tevékenységek. In.: Csányi Y. /szerk./: A hallássérült gyermekek integrált nevelése. Bárzi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 38-52.
- Alt P. (2008): Differenciálás – egyensúly. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 131-153.
- Anderson, C. J. K. – Klassen, R. M. – Georgiou, G. K. (2007): Inclusion in Australia. What teachers say they need and what school psychologist can offer. *School Psychology International*. Vol. 28, No. 2, 130-147.
- Aszmann A. (2003) /szerk./: Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. A WHO nemzetközi kutatásának keretében végzett vizsgálat nemzeti jelentése. OGYEIN-NDI, Budapest
- Avramidis, E. – Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, 129-147.
- Baker-Ericzen, M. J. – Mueggenborg, M. G. – Shea, M. M. (2009): Impact of trainings on child care providers' attitudes and perceived competence toward inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, Vol. 28, No. 4, 196-208.
- Bass L. (2008): Amit tudunk és amit nem...az értelmi fogyatékos emberek helyzetéről Magyarországon. Kézenfogva Alapítvány, Budapest
- Bellanca, J. A. (2009): 200+ Active learning strategies and projects for engaging students' multiple intelligence. Corwin Press, USA
- Bless, G. (1995): A tanulásban akadályozottak integrációja – a szociális, emocionális és értelmi fejlődéssel kapcsolatos hatékonysággutatás eredményei. In.: Csányi Y. /szerk./: Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány Oki Iskolafejlesztési Központ, Altern füzetek 5., 132-142.
- Bonvin, P. – Bless, G. – Schuepbach, M. (2008): Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 19, No. 1, 1–19.

- Bradley, C. – Roaf, C. (2000): Working effectively with Learning Support Assistants (LSAs). In.: Benton, P. – O'Brien, T. /eds./: Special needs and the beginning teacher. Continuum, London and New York, 171-191.
- Bunch, G. – Valeo, A. (2004): Students attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, Vol. 19, No. 1., 61-76.
- Cambra, C. – Silvestre, N. (2003): Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No. 2, 197-208.
- Cuckle, P. – Wilson, J. (2002): Social relationships and friendships among young people with Down's syndrome in secondary schools. *British Journal of Special Education*. Vol 29., No. 2, 66-71.
- Csányi Y. (2008): Új utak és törekvések az SNI-tanulók oktatása terén. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 65-74.
- Doyle, M. B. (2002): The paraprofessional's guide to the inclusive Classroom. Working as a team. Paul H. Brookes Publishing Co., Maryland
- Eason, A. I. – Whitbread, K. (2006): IEP and inclusion tips for parents and teachers. Attainment Publication, USA
- Elmiger, P. (1995): A többségi iskolákba integrált tanulók szociális helyzete. In.: Csányi Y. /szerk./: A hallássérült gyermekek integrált nevelése. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 278-287.
- Estell, D. B. – Jones, M. H. – Pearl, R. – Van Acker, R. – Farmer, T. W. – Rodkin, P. C. (2008): Peer Groups, Popularity, and Social Preference. Trajectories of Social Functioning Among Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 41, No. 1, 5- 14.
- Estell, D. B. – Jones, M. H. – Pearl, R. – Van Acker, R. (2009): Best friendship of students with or without learning disabilities across late elementary school. *Exceptional Children*, Vol. 76, No. 1, 110-124.
- Evans, L. (2007): Inclusion. David Fulton Publishers, London
- Fazekasné Fenyvesi M. (2007): Segítő technikák a differenciált oktatásban. In.: Girasek J. /szerk./: A tanulók hatékony megismerése. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére. sulINova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht, Budapest, 120-129.
- F. Lassú Zs. (2004): A nemek kérdése – szexualitás az iskolában. In.: N. Kollár K. – Szabó É. /szerk./: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 551-562.
- Forlin, C. (1995): Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179-185.
- Frederickson, N. – Simmonds, E. – Evans, L. – Soulsby, C. (2007): Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*. Vol. 34, No. 2, 105-115.
- Frostad, P. – Pijl, S. J. (2007): Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 22, No. 1, 15-30.
- Ginnis, P. (2007): Tanítási és tanulási receptkönyv. Alexandra Kiadó, Pécs

- Guiney, D. (2000): The Individual Education Plan (IEP). In.: Benton, P. – O'Brien, T. /eds./: Special needs and the beginning teacher. Continuum, London and New York, 28-43.
- Haeberlin, U. – Moser, U. – Bless, G. – Klaghofer, R. (1989): Integration in die Schulk-
lasse. Verlag Paul Haupt Bern und Stuttgart
- Hang, Q. – Rabren, K. (2009): An Examination of Co-Teaching: Perspectives and Efficacy Indicators. Remedial and Special Education, Vol. 30, No. 3, 259-268.
- Heacox, D. (2006): Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest
- Horváth A. (é. n.): Kooperatív technikák. Altern füzetek. OKI Iskolafejlesztési Központ
- Horváth M. – Hatos Gy. (1997): A tanulásban és értelmileg akadályozottak nevelése Ausztriában. Gyógypedagógiai Szemle 2., 114-126.
- Józsa K. - Fazekasné Fenyvesi M. (2010): Integráltan és szegregáltan beiskolázott 1. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók készségfejlettségének összehasonlítása többségi tanulókéval. Absztrakt. X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban, Budapest, 2010. november 4–6., 151.
- Józsa K. – Szabó Ákosné (2010): Harmadikos, integrált és szegregált osztályba járó, enyhén értelmi fogyatékos tanulók készségfejlettségének összehasonlítása. Absztrakt. X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban, Budapest, 2010. november 4–6., 153.
- Kagan, S. (2001): Kooperatív tanulás. Önkonet Kft., Budapest
- Karten, T. J. (2009): Inclusion strategies that work for adolescent learners! Sage Publications, Corwin Press, USA
- Klicpera, C. – Klicpera, B. G. (2003): Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung sozialer Integration. Heilpädagogische Forschung. Band XXIX, Heft 2
- Koster, M. – Pijl, S. J. – van Houten, E. – Nakken, H. (2007): The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. European Journal of Special Needs Education, Vol. 22, No. 1, 31-46.
- Körössy J. (2004): Az „én” fogalma, az énejlődés elméletei. In.: N. Kollár K. – Szabó É. /szerk./: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 51-73.
- Kövecses Z. (2005): A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe. Typotex Kiadó, Budapest
- Lappints Á. (2002): Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai. Comenius Bt., Pécs
- Loreman, T. – Earle, C. – Sharma, U. – Forlin, C. (2007): The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education. International Journal of Special Education. Vol 22., No. 2, 150-159.
- Mahat, M. (2008): The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. International Journal of Special Education. Vol 23., No. 1, 82- 92.

- Marchesi, Á. – Martin, E. – Echeita, G. – Pérez, E. M. (2005): Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 20, No. 4, 357-374.
- McDuffie, K. A. – Mastropieri, M. A. – Scruggs, T. E. (2009): Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*. Vol. 75, no. 4, 493-510.
- Mesterházi Zs. (2001): *Gyógypedagógiai lexikon*. ELTE BGGYFK, Budapest
- Metzger B. – Papp G. (2000): *Kéttanáros integrációs modell Budapest XIII. kerületében* *Gyógypedagógia Szemle* 1., 19-24.
- M. Nádasi M. (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest
- M. Nádasi M. (2003): *Az oktatás szervezési módjai és munkaformái* In.: Falus I. /szerk./: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 361-384.
- M. Nádasi M. (2006): *A differenciálástól az adaptivitásig*. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. sz., 4–8.
- Molnár Ferencné (2006): *Differenciálási lehetőségek az általános iskolákban*. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. sz., 34–42.
- Nagle, K. – Thurlow, M. L. (2008): *Classification of children with disabilities in the context of performance-based educational reform. An unintended classification system*. In.: Florian, L. – McLaughlin, M. J. /eds./: *Disability classification in education. Issues and perspectives*. Corwin Press, California, 191-203.
- Nicholson-Nelson, K. (2007): *A többszörös intelligencia: iskolai tanítási stratégiák 1-8. évfolyamon*. Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest
- Nilsen, B. A. (2010): *Week by Week: Plans for documenting children's development*. Wadsworth, USA
- Nind, M. – Wearmouth, J. (2006): *Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review*. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 6, No. 3, 116-124.
- N. Kollár K. (2004a): *Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés*. In.: N. Kollár K. – Szabó É. /szerk./: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 324-349.
- N. Kollár K. (2004b): *Társas kapcsolatok, személyközi vonzalom és a csoportfolyamatok*. In.: N. Kollár K. – Szabó É. /szerk./: *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 279-309.
- Norwich, B. (2008): *Perspectives and purposes of disability classification systems. Implications for teachers and curriculum and pedagogy*. In.: Florian, L. – McLaughlin, M. J. /eds./: *Disability classification in education. Issues and perspectives*. Corwin Press, California, 131-152.
- Ofsted (2004): *Special educational needs and disability: Towards inclusive schools*, London: Ofsted.
- Padeliadou, S. – Lampropoulou, V. (1997): *Attitudes of special and regular education teachers towards school integration*. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 12, No. 3, 173-183.
- Papp G. (2001): *Hol tartunk ma? Információk a tanulásban akadályozott gyermekek integrációjáról*. *Fejlesztő Pedagógia* 4-5., 27-34.

- Papp G. (2004): Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában. Comenius Bt., Pécs
- Papp G. (2006): A differenciálás megközelítésének néhány szempontja. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. sz., 12–16.
- Papp G. (2007): A pedagógus megváltozott felelőssége az együttnevelésben. *Gyógypedagógiai Szemle* 2. sz., 114-118.
- Papp G. (2008): Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek integrált oktatása, nevelése hazánkban. In.: Szabó Ákosné /szerk./: *Tanulmányok a tanulásban akadályozottak pedagógiája és határtudományai köréből. Inkluzív nevelés. Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT. Budapest, 215-225.*
- Pénzes É. (2008): Metaforák a (gyógy)pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, 6-7. sz., 228-238.
- Perlusz A. (1995): Hallássérült tanulók az általános iskolában. Integráltan tanuló hallássérült gyermekek szociometriai vizsgálata. Szakdolgozat, ELTE-BTK, Budapest
- Perlusz A. (2000): A hallássérült gyermekek integrációja. *Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest*
- Perlusz A. (2008): Látássérültek iskoláztatása és társadalmi integrációja. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 113-129.*
- Pijl, S. J. – Frostad, P. (2010): Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 25, No. 1, 93-105.
- Randoll, D. (1994): Az integrált iskoláztatás hatásai tanulási akadályozott gyerekek és tanáraik ítéletében. In.: Papp G. /szerk./ (1994): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 57-70.*
- Rašl, L. – Rechberger, V. – Schmidt, S. (2009): Soziales Integriertsein und Stressverarbeitung bei Pädagogikstudentinnen der Karl-Franzens-Universität Graz http://www.uni-graz.at/paedxwww_posterfertig_v6.pdf Letöltés: 2011. február 1.
- Reiser, H. – Klein, G. – Kreie, G. – Kron, M. (1994): Az integráció mint folyamat. In.: Papp G. /szerk./ (1994): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 20-28.*
- Rief, S. F. – Heimburge, J. A. (2006): How to reach and teach all children in the inclusive classroom. Practical strategies, lessons and activities. Jossey-Bass, San Francisco
- Sale, P. – Carey, D. M. (1995): The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, Vol. 62, No. 1, 6-19
- Scruggs, T. E. – Mastropieri, M. A. (1996): Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Sebba, J. – Byers, R. – Rose, R. (1996): A csoportmunka szerepe. In.: Csányi Y. /szerk./: *KÖZÖSEN. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról. BGGyTF, Budapest, 112-126.*
- Skarbrevik, K. J. (2005): The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 20, No. 4, 387-401.
- Somorjai Á. (2008): Integráltan és szeparáltan tanuló vak fiatalok. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 77-112.*

- Strichart, S. S. – Mangrum II C. T. (2002): Teaching Learning Strategies and Study Skills to Students with Learning Disabilities, Attention Deficit Disorders, or Special Needs. Allyn and Bacon, Boston
- Subban, P. – Sharma, U. (2006): Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, Vol. 21, No. 1, 42- 52.
- Szabó Ákosné /szerk./ (2006): Inkluzív nevelés – Projektpedagógia. Sulinova Kht., Budapest
- Szekeres Á. (1999): Adatok a tanulásban akadályozott gyermekek integrált neveléséről és oktatásáról a Közalapítványhoz érkezett pályázatok alapján. Kézirat. BGGYTF, Budapest
- Szekeres Á. (2006a): A differenciálás gyakorlata pedagógusok körében végzett felmérés alapján. In.: Varga Józsefné /szerk./ (2006): Apáczai-napok 2005 Globalizáció és fenntartható fejlődés. Nemzetközi tudományos konferencia. Tanulmánykötet. NYME Apáczai Csere János Kar, Győr, 38-50.
- Szekeres Á. (2006b): Inkluzív nevelés - Tevékenységközpontú pedagógiák. Sulinova Kht., Budapest
- Szekeres Á. (2006c): Néhány gondolat a differenciálásról. *Fejlesztő Pedagógia*. 6. sz., 9-11.
- Szekeres Á. – Ari P. (2008): Sérülésspecifikus eszköztár tanulásban akadályozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest*
- Takács I. (2008): Fogyatékos hallgatók az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán. In.: Bánfalvy Cs. /szerk./: Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE BGGYFK, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 155-184.
- Thoma, P. (2008): Die verdrängte Rolle der Schule – Schule als Ökosystem In.: Thoma, P. -Rehle, C. (2009): *Inklusive Schule - Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn Verlag Julius Klinkhardt, 17-33.
<http://fiss-inklusion.de/user/wisshi/wisshi-01/wisshi-Thoma-Oekosystem.htm>
Letöltés: 2011. február 1.
- Torda Á. (2004): Az integrált iskoláztatás hatása a gyermek személyiségfejlődésére. In.: Gordosné Szabó A. /szerk./: *Gyógyító pedagógia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 357-368.
- Tóth L. (é.n.): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen
- Vámos Á. (2003): Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*. 4. sz., 109-112.
- Vetter, A. – Löhle, E. – Bengel, J. – Burger, T. (2010): The Integration Experience of Hearing Impaired Elementary School Students in Separated and Integrated School Settings. *American Annals of the Deaf*, Vol. 155, No. 3, 369-376.
- Waldron, N. L. – McLeskey, J. (1998): The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*. Vol. 64, No. 3, 395-405.
- Wocken, H. (1994): Integráció az iskolában. In.: Papp G. /szerk./ (1994): *Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 7-19.
- Wocken, H. (1996): Az integratív oktatás alapvető feltételei. In.: Csányi Y. /szerk./: *KÖZÖSEN*. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról. BGGyTF, Budapest, 44-46.

Publikációk

- Szekeres Ágota (2007): Szempontok a tanulásban akadályozott gyermekek (gyógy)pedagógiai segítéséhez. In.: Bollókné Panyik Ilona /szerk./: Gyermek – Nevelés – Pedagógusképzés 2007. Trezor Kiadó, Budapest, 51-64.
- Szekeres Ágota (2008): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja – egy tervezett kutatás kérdései. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. sz., 115-122.
- Szekeres Ágota (2008): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja – első adatok. In.: Belina Károly – Klebniczki József – Lipócziné Csabai Sarolta – Borsné Pető Judit /szerk./: AGTEDU 2008. A Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából rendezett tudományos konferencia kiadványa. II. Kecskeméti Főiskola, Kecskemét, 210-215.
- Szekeres Ágota (2010): A fogyatékos emberekkel szembeni előítélet alakulása. In.: Káich Katalin /szerk./: Korszerű módszertani kihívások. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (ISBN: 978-86-87095-07-6)
- Szekeres Ágota (2011): A szociális kapcsolatok minősége integrált körülmények között – kifejezetten a tanulásban akadályozott gyermekek szemszögéből. In: Papp Gabriella /szerk./: A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig. Új utak és eredmények a tanulásban akadályozott személyek gyógypedagógiájában. ELTE Eötvös Kiadó és ELTE-BGGyK, Budapest, 73-88.
- Szekeres Ágota (2011): Az integráció és az akadályozott személyek megítélése. In: Papp Gabriella /szerk./: A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig. Új utak és eredmények a tanulásban akadályozott személyek gyógypedagógiájában. ELTE Eötvös Kiadó és ELTE-BGGyK, Budapest, 89-102.

Előadások és poszterek (absztraktok)

- Szekeres Ágota (2008): 4-6. osztályos, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja. Absztrakt. Magyar Pszichológiai Társaság XVIII. Országos Tudományos Nagygyűlése. 211-212.
- Szekeres Ágota (2008): Enyhén értelmi fogyatékos 4-6. osztályos, integráltan nevelkedő tanulók szociális integrációja. Absztrakt. Kitárt Ajtók Ünnepe. ELTE-GYFK
- Szekeres Ágota (2009): Social integration of children with mild mental retardation in the primary school. Abstract. 2nd International Conference on Learning, University of Barcelona, Barcelona, Spain
- Szekeres Ágota (2009): A szociális integráció vizsgálata 4-6. osztályban. Absztrakt. TANULÁS, TANÍTÁS, MUNKAERŐPIAC, Neveléstudományi Egyesület. 84.
- Szekeres Ágota – Péntes Éva (2009): The results of a metaphor research. Abstract. 2nd International Conference for Theory and Practice in Education, Association of Educational Sciences Budapest, Hungary, 48.
- Péntes Éva – Szekeres Ágota (2009): Metaphor research - a possible method for studying the integration/inclusion related attitudes. Abstract. 2nd International Conference "Education for All", Warsaw, Poland, 125-126.
- Péntes Éva – Szekeres Ágota (2009): A gyógypedagógusok és a pedagógusok attitűdje metaforák tükrében. Absztrakt. Neveléstudomány- Integritás és integrálhatóság. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém, 244-245.

- Szekeres Ágota (2010): Attitűdök felmérése metaforák segítségével. Absztrakt. Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Országos Tudományos Nagygyűlése. Egyén és kultúra. A pszichológia válasza napjaink társadalmi kihívásaira. 63-64.
- Szekeres Ágota (2010): Enyhén értelmi fogyatékos tanulók szocio-emocionális állapotának vizsgálata integrált körülmények között. Absztrakt. Magyar Pszichológiai Társaság XIX. Országos Tudományos Nagygyűlése. Egyén és kultúra. A pszichológia válasza napjaink társadalmi kihívásaira. 27.
- Szekeres Ágota (2010): Prejudices related to the disabled people. Abstract. "Modern Methodological Aspects" IV. International Scientific Conference, September 23-25, 2010, Subotica, Serbia, 45. (ISBN 978-86-87095-08-3)
- Szekeres Ágota (2010): Enyhén értelmi fogyatékos, 4-6. osztályos gyermekek többségi osztályokba történő beilleszkedésének vizsgálata szociometriával. Absztrakt. X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. Budapest, 2010. november 4-6., Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, 152.