

**Viakter Olga – D. Molnár Éva**

# A többségi általános iskolákban működő speciális oktatással kapcsolatos pedagógustapasztalatok, -attitűdök Vajdaságban

*A tanulmány a Szerbiában tisztázatlan körülmények között működő speciális tagozatok helyzetét, az azzal kapcsolatos pedagógus-attitűd vizsgálatát mutatja be. A vizsgálat célja elemezni a vajdasági magyar többségi általános iskolák pedagógusainak viszonyulását a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatásával kapcsolatosan.*

## Bevezetés

**A** különleges bánásmódot igénylő tanulók többségi társaikkal való közös oktatását Szerbiában inkluzív oktatás-nevelésnek hívják (Janić, 2010). Az inklúzió Európaszerte elfogadott, azonban az egyes országok a megvalósítás különböző fázisában tartanak (Jablan és Kovačević, 2008). Szerbia több törvényt, szabályzatot hozott létre az inklúzió megvalósítása érdekében az alapfokú közoktatásban (pl. *Törvény az oktatási és nevelési rendszer alapjairól, A kiegészítő támogatásokról szóló szabályzat*).

Ezekben a törvényekben megjelenik, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók rendszerint a többségi iskolákban, a többi tanulóval együtt részesülnek alapfokú oktatásban-nevelésben, de indokolt esetekben speciális iskolákban is járhatnak. Az általános iskolákban a fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékkal élő tanulók (értelmi, érzékszervi és mozgásszervi zavarokkal küzdő tanulók) számára kiegészítő foglalkozást (egyéni fejlesztést) kell biztosítani. Az egyéni fejlesztés történhet a többségi tanulókkal együtt, illetve külön csoportban (*Sl. glasnik RS, 55/2013. szám*). Az utóbbi foglalja magában a kiegészítő (speciális) tagozat tevékenységét (*Open Society Institute, 2010*), mellyel empirikus kutatásunkban részletesen foglalkozunk.

A 2009-ben hozott törvény értelmében mindenki számára hozzáférhető kell, hogy legyen az oktatás, etnikai hovatartozástól és fogyatékoságtól függetlenül (*ERRC, 2014*). A törvényekben inkluzív oktatásról esik szó, míg a gyakorlatban egyes iskolákban jelenleg is működő speciális tagozatok inkább a szegregált oktatásnak adnak teret. Ugyancsak hiányosságok mutatkoznak a pedagógusképzés szempontjából is ezen a területen. Például Szerbiában csupán egy gyógypedagógiai kar működik, az is Belgrádban és csak szerb nyelven: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za Specijalnu Edukaciju i Rehabilitaciju (Belgrádi Egyetem, Gyógypedagógiai és Rehabilitációs Kar). A törvényi háttérrel és a gyakorlati megvalósítást összevetve tehát diszkrépancia érzékelhető.

## A szerbiai oktatási rendszer problémái

A szerbiai oktatási rendszer általános iskolát, középiskolát és felsőfokú tanintézményt különböztet meg (Rác, 2008). A magyar anyanyelvű oktatás nem önálló, hanem része a szerb oktatási rendszernek (Gábrity, 2008). A megfelelő infrastrukturális feltételek hiánya nagymértékben nehezíti az oktatás sikerességét. Szerbiában léteznek olyan iskolák, ahol internetelérhetőségre sincs lehetőség, illetve olyan vidéki iskolák, amelyekben még a szennyvízelvezetés sem megoldott. Az oktatásban még mindig jelentősen dominál a formális oktatás és a tanulók aktív bevonásának hiánya. További jellemző, hogy a szülők nagy része csak részben vagy egyáltalán nem vesz részt a gyermekeket érintő döntési folyamatokban. Továbbá jelentős figyelmet igényel az a tendencia, hogy a falusi iskolákban évről évre növekszik a lemorzsolódás aránya (*Sl. glasnik RS*, 107/2012. szám). Mindezek mellett a magyar nyelvű oktatás sajátos problémáját a nem megfelelő tankönyvek és a pedagógushiány is jelentik (Gábrity, 2008). A minőségi oktatás elengedhetetlen követelménye, hogy az összes tantárgyat megfelelő szakképzettséggel rendelkező tanár tanítsa (VMPE, 2014). Mivel Szerbiában kevés helyen van felsőfokú magyar nyelvű képzés, ezért sok tanár szerb nyelven végzi el tanulmányait, nem ismeri tárgya szaknyelvi ágait és az oktatási rendszer fejletlensége miatt sokuk nem is részesül pszichológiai-pedagógiai, illetve módszertani képzésben (Gábrity, 2008).

## Az inkluzív oktatás törvényi háttere

Mindenekelőtt fontos néhány jelentős, a szerb törvényekben használt fogalom tisztázása, melyek segítségével pontosabban átláthatjuk a megfogalmazottakat. Problémaként merül fel, hogy a törvények inkább gazdasági és nem tartalmi szempont alapján határozzák meg azokat a kategóriákat, amelyekbe a különböző akadályok megszüntetésére és megfelelő támogatásra szoruló tanulókat sorolják. Ugyanakkor a sajátos, speciális igények leírására sem alakult ki egységes fogalomhasználat. Leggyakrabban a „*fogyatékossgal élő személy*” (osoba sa invaliditetom – veleszületett vagy szerzett mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy érzelmi fogyatékossgal küzdő személy) (*Sl. glasnik RS*, 33/2006. szám), illetve a „*fejődési zavarokkal küzdő*” (smetnja u razvoju) és *fogyatékossgal élő* (invaliditet) *gyermek*” (értelmi, érzékszervi és mozgásszervi fejlődési zavarokkal küzdő) (*Sl. glasnik RS*, 55/2013. szám) kifejezések jelennek meg a törvények szövegeiben. Ezenkívül megjelenik az „*érzékeny* (veszélyeztetett) *csoportok*” (osetljivih grupa) kifejezés is, amibe a fejlődési zavarral küzdő, fogyatékossgal élő, tanulási nehézségekkel küzdő gyermekeket sorolnak (*Sl. glasnik RS*, 63/2010. szám).

Az egyéni oktatási tervre (individualni obrazovni plan = IOP) jogosultság alapján a következőképp csoportosítják a különleges bánásmódot igénylő tanulókat:

- tanulási nehézséggel küzdő (teškoće u učenju) gyermek: specifikus tanulási zavarral küzdő (specifičnih smetnji učenja) vagy viselkedési problémával (problema u ponašanju) és érzelmi fejlődéssel küzdő (emocionalnom razvoju) gyermek;
- fejlődési zavarral küzdő (smetnja u razvoju) vagy fogyatékossgal élő (invaliditet) tanuló: testi (telesne), motorikus (motoričke), érzékszervi (čulne), értelmi (intelektualne) vagy halmozott zavarral küzdő (višestruke smetnje) vagy autizmus spektrumzavarral küzdő (smetnje iz spektra autizma) gyermek;
- szociálisan hátrányos helyzetben élő gyermek (živi u socijalno nestimulativnoj sredini): szociális, gazdasági, kulturális, ingerszegény nyelvi környezetben élő vagy hosszú ideig egészségügyi ellátásban részesülő illetve szociális intézményben élő tanuló;
- kivételes képességű tanuló (učenik sa izuzetnim sposobnostima) (*Sl. glasnik RS*, 76/2010. szám).

A Szerb Köztársaság Alkotmánya kimondja, hogy az alkotmány szavatolja az emberi méltóság megőrzését, teljes szabadságát és egyenlőségének megvalósítását (19. szakasz). Tilos bármilyen alapon történő, közvetlen vagy közvetett hátrányos megkülönböztetés, de különösen a faj, nem, nemzeti hovatartozás, társadalmi származás, születés, vallás, politikai vagy más meggyőződés, vagyoni állapot, kultúra, nyelv, életkor és szellemi vagy testi fogyatékoság miatt (21. szakasz) (*Sl. glasnik RS*, 98/2006. szám). Az oktatási és nevelési rendszernek biztosítania kell minden gyermek, tanuló és felnőtt számára az oktatáshoz és neveléshez való egyenlő jogokat és hozzáférést nemi, szociális, kulturális, etnikai, vallási vagy egyéb hovatartozásuk, tartózkodási, illetve lakhelyük, anyagi helyzetük vagy egészségi állapotuk, a fejlődési nehézségek és zavar, a fogyatékoság, valamint más alapon történő hátrányos megkülönböztetésük és elkülönítésük nélkül (3. szakasz, 1. bekezdés). Az intézménynek biztosítania kell a fizikai és kommunikációs akadályok elhárítását és egyénre szabott oktatási tervet kell hozni azon gyermek, tanuló számára, akinek szociális szükségletei, fejlődési zavarai, fogyatékosága megköveteli azt vagy egyéb okból kifolyólag kiegészítő támogatást igényel az oktatási-nevelési folyamat során (77. szakasz) (*MNT*, 2013).

Az alapfokú oktatásról hozott törvény értelmében fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékkal élő tanuló az értelmi, érzékszervi és mozgásszervi fejlődési zavarokkal küzdő gyermeket értjük, aki egyéni oktatási tervre jogosult (10. szakasz), emellett egyéni oktatási tervre a kivételes képességű tanuló is jogosult (11. szakasz). A fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékkal élő gyermek a többségi iskolában részesül alapfokú oktatásban, de ha a tanuló fejlődését az szolgálja, akkor a fejlődési zavarokkal küzdő gyermek számára fenntartott iskolában folytathatja tanulmányait (10. szakasz). Az egyéni fejlesztési terv alapján, a fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékkal élő tanulók számára kiegészítő foglalkozást kell biztosítani (32. szakasz) (*Sl. glasnik RS*, 55/2013. szám). Minden gyermeket megillet a kiegészítő támogatás, akinek fejlődési zavarai, fogyatékosága, tanulási nehézségei és szociális környezete miatt további segítségre szorul oktatási, egészségügyi vagy szociális ellátás terén (2. szakasz). A támogatásnak két formáját különbözteti meg a „Kiegészítő támogatásokról szóló szabályzat” (*Sl. glasnik RS*, 63/2010. szám):

1. Közvetlen pénzbeli kiegészítő támogatás – amely az olyan eljárásokra értendő, melyek megvalósításához anyagi forrás szükséges (pl. egyénre szabott oktatási terv kialakítása, pedagógiai asszisztens alkalmazása, a gyermek külön elhelyezése speciális csoportban, osztályban stb.).
2. Közvetett pénzbeli támogatás – amely alatt a környezet teljes körű alkalmazkodását értjük (pl. belső tér felszereltsége, akadálymentesítése, pedagógusok folyamatos szakmai fejlesztése stb.) (4. szakasz).

A kiegészítő támogatás egyik lehetséges módja az egyénre szabott oktatási terv. Az egyénre szabott oktatási terv az intézmény írásos dokumentuma, amely a tanuló oktatási és nevelési kiegészítő támogatását tervezi meg (5. szakasz). Az egyénre szabott oktatási tervet igénylő gyermekek általában tanulási nehézségekkel küzdenek, fejlődési zavaruk van, szociálisan hátrányos körülmények között élnek, vagy kivételes képességekkel rendelkeznek (2. szakasz) (*Sl. glasnik RS*, 76/2010. szám).

Látható tehát, hogy a törvény lehetőséget ad a fejlődési zavarral küzdő és fogyatékosággal élő tanulók többségi iskolában való, inkluzív tanulására. Azonban kevés gyerek élt ezzel a joggal: az információ hiánya, a diszkrimináció és a nem megfelelő munkakörnyezet, tartalom és oktatási módszerek, valamint a támogatás hiánya jelentették a legjellemzőbb akadályokat (*Mihaljlović és mtsai*, 2013).

Tanulmányunkban külön szerepet kap a *speciális tagozatok* jellemzőinek vizsgálata, amelyet az egyéni oktatási terv alapján haladó diákok egy részénél alkalmaznak sajátos módon a többségi iskolák keretein belül, külön osztályokat fenntartva. Az alapfokú okta-

tás és nevelés törvénye kimondja, hogy az egyéni fejlesztés történhet a többségi tanulókkal együtt, illetve külön csoportban (*Sl. glasnik RS, 55/2013. szám*). Az utóbbi foglalja magában a kisegítő (speciális) tagozat tevékenységét. A 2009-es törvényi meghatározás nem említi a speciális osztályok többségi iskolákon belül történő alapításának lehetőségét, illetve elvétve utal rá (de nem fogalmaz meg konkrét alapelveket), és bővebben csak a pedagógusprogramban és a munkatervben esik róla szó, amely minden iskolánál más (*Open Society Institute, 2010*). A fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékossgal élő gyermekek számára az oktatás megszervezése a következő formában valósulhat meg:

1. táblázat. A speciális oktatás megszervezésének lehetőségei  
(Forrás: Mihaljlović és mtsai 2013. 22. o.)

Oktatási forma	Iskoláskor előtti oktatás	Általános és középfokú oktatás
Többségi oktatás	többségi csoport az iskoláskor előtti intézményben	többségi osztály a többségi általános és középiskolában
Valahol a kettő között	fejlesztő csoport a többségi iskoláskor előtti intézményben	speciális osztály a fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékossgal élő tanulók számára a többségi iskolában
Speciális oktatás-nevelés	iskoláskor előtti csoport a fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékossgal élő gyermekek iskolájában	a fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékossgal élő tanulók számára működő iskola

2011-ben 48 speciális iskola működött, ami a fejlődési zavarokkal küzdő és fogyatékossgal élő tanulókat elkülönítetten, szegregált formában tömörítette. Ugyanebben az évben a többségi iskolákban 311 speciális osztály/tagozat működött, amelyekben a fejlődési zavarokkal és fogyatékossgal élő gyermekek külön, de a többségi iskola keretein belül tanulhattak (*Mihaljlović és mtsai, 2013*). Sajnos naprakész adatok nincsenek arról, hogy jelenleg Szerbiában mekkora számban működnek speciális tagozatok a többségi általános iskolákban. A Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete által kiadott közlemény szerint Vajdaságban 2015-ben 58 általános iskolában volt lehetőség speciális oktatásra (*VMPE, 2015*). Empirikus kutatásunkból kiderült, hogy a kutatásban részt vevő többségi általános iskolák közül hétben működik speciális tagozat, amelyekben nem csak fejlődési nehézséggel küzdő és fogyatékossgal élő tanulókat oktatnak, hanem megjelennek a szociális hátrányos helyzetű, specifikus tanulási zavarokkal és viselkedés problémákkal küzdő gyermekek is.

## Az empirikus kutatás részletei

### A kutatás célja

Amint az elméleti összefoglalóból kiderült, Szerbiában valamiféle tisztázatlanság látszik a különleges bánásmódot igénylő gyermekek iskolázásában, s a vizsgálatunk célja elemezni azt, hogy ilyen keretek között az oktatási intézmények pedagógusai miként viszonyulnak a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatásához. Nem megfelelően feltérképezett Szerbiában az inklúziós oktatás működése, esetleges hiányainak számbavétele. Magyar nyelven eddig kevés elemzés született a témát illetően, a speciális tagozatok működésének lehetőségeiről pedig nem található elemzés, így kiváltképp hiánypótlónak számít a vizsgálat elvégzése.

### Minta

A vizsgálati mintát 13 általános iskola, 132 magyar nyelvű, speciális és többségi osztályban tanító pedagógusa alkotja Észak-Bánság és Észak-Bácska területéről. Mintaválasztásunkat az indokolta, hogy többségében ezeken a területeken folyik magyar nyelvű többségi általános iskolai oktatás Vajdaságban.

A kérdőívet 112 nő (a teljes minta 84,8%-a) és 20 férfi (15,2%) töltötte ki. Az iskolák telephely szerinti megoszlásában többségben vannak a falusi iskolák (65,2%), míg a mintában szereplő általános iskolák 34,8%-a van városban.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok többsége (29,5%-a) 20 évnél régebb óta dolgozik a közoktatásban. Illetve nagy számban vannak a 0–5 éve (28,8%), valamint 11–20 éve (28%) tanító pedagógusok is. A mintában legkevesebben a 6 és 10 év közötti (13,6%) munkatapasztalattal rendelkezők szerepelnek.

A felmérésben részt vevő általános iskolák pedagógusainak elmondása szerint a vizsgált 13 iskolából hét általános iskolában van speciális tagozat a többségi oktatás mellett, míg hat általános iskolában jelenleg nem működik ilyen jellegű oktatás.

A kérdőívet kitöltők közül 71 pedagógus tanítói végzettséggel, míg 53 pedagógus más felsőfokú végzettséggel rendelkezik (pl. magyartanár, informatikus, közgazdász). A végzettség és a jelenlegi munkakör szerinti megoszlás a következő táblázatban látható.

2. táblázat. A vizsgálatban szereplő pedagógusok végzettség és a jelenlegi munkakör szerinti megoszlása (N = 124 fő)

Munkakör/Végzettség	Tanítói végzettséggel rendelkező	Egyéb végzettséggel rendelkező	Összesen
Tanító (alsó tagozat)	51	1	52
Tanár (felső tagozat)	2	38	40
Tanító (speciális tagozat)	6	1	7
Tanár (speciális tagozat)	7	1	8
Tanító és tanár (speciális tagozat)	1	0	1
Tanár (felső tagozat és speciális tagozat)	4	11	15
Tanító, tanár (minden tagozaton)	0	1	1
Összesen	71	53	124

Megjegyzés: hiányzó adat (8)

### Eszközök

A felméréshez saját készítésű kérdőívet használtunk, amely az általános iskolai pedagógusok attitűdjeit mérte az inklúzióval és a speciális tagozatokkal kapcsolatban. A kérdőívvel azt vizsgáltuk, hogy az inklúziós törekvésekkel milyen mértékben értenek egyet a pedagógusok, valamint milyen jellemzői vannak a továbbra is működő speciális tagozatoknak.

A kérdőív összesen 22 kérdést tartalmaz, ebből 6-ra háttérváltozóként tekintünk. Öt kérdőív-tétel vonatkozik az inklúzió iránti attitűdre és további öt tétel a speciális tagozatokkal kapcsolatos attitűdökre. A kérdőív további részei csak a speciális tagozaton oktató-velő munkát folytató pedagógusokra vonatkoznak. Három tétel a módszertani felkészültségükre, négy tétel pedig a speciális tagozaton használt módszereik véleményezésére kérdez rá. A kérdőív zárt és nyílt végű kérdéseket tartalmaz.

A kérdőív egyes kérdéseinél a vajdasági magyar nyelvű pedagógusok körében leggyakrabban használt kifejezést használtuk a különleges bánásmódot igénylő gyermekek cso-

portját illetően. Gyakorlati tapasztalataink azt mutatják, hogy a leggyakrabban használt kifejezés: a speciális nevelési igényű tanulók (valószínűleg a speciális tagozat elnevezéséből adódóan). Így az empirikus részben ezt a kifejezést használjuk, de megegyezőnek tekintjük a különleges bánásmódot igénylő kifejezéssel.

### *Eljárások*

A kérdőívet papír alapon töltötték ki a pedagógusok, az intézmények vezetőjének jóváhagyásával. Az adatfelvétel 2016 tavaszán zajlott. A kérdőív kitöltése körülbelül tizenöt percet vett igénybe, és a pedagógusok szabadon dönthettek arról, hogy részt kívánnak-e venni a kutatásban. A felkeresett 15 iskolából, 13 iskola adott engedélyt a kérdőíves vizsgálat elvégzésére. A 220 kiküldött kérdőívből 132 darab érkezett vissza.

## **Az empirikus vizsgálat eredményei**

### *Attitűdök az inklúzió iránt*

Fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a pedagógusok miként értelmezik az inklúziót. Ennek érdekében a kérdőívben négy állítást fogalmaztunk meg, melyek közül csak az egyik foglalja magában az inklúzió megfelelő értelmezését. A négy állítás mellett lehetőség volt saját szavakkal új állítást is megfogalmazni. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusoknak valamivel több mint fele (57,3%) választotta a megfelelő inklúzió-értelmezést: „az inklúzió alkalmazása során az iskola hatékony iskolává igyekszik válni minden gyermek számára. Az iskola befogadó, a pedagógusok felkészültsége, a tanítási programok, a szervezési formák, a tárgyi feltételek biztosíthatósága miatt alkalmazkodni tud a gyermekek különböző személyiségjegyeihez, tanulási stílusához, üteméhez, biztosítva a nevelési lehetőségek igazságosságát” (Réthy, 2002, 287. o.). Azt az állítást, mely az inklúziót úgy értelmezi, mint egy befogadó iskola, ahol életkortól függetlenül egyes csoportokban külön oktatják a speciális nevelési igényű gyermekeket, a kitöltők 19,1%-a választotta. A válaszadók 12,2%-a úgy értelmezi, hogy az inklúzió az, amikor az értelmi fogyatékosokkal élő tanulókat a többségi tanulókkal együtt oktatják. A pedagógusok 8,4%-a gondolta úgy, hogy az inklúzió nem más, mint a kedvezőtlen családi háttérű tanulók együtt oktatása, melynek célja a szociális környezetből származó hátrányok leküzdése. A válaszadók 3,1%-a fogalmazott meg saját állítást az inklúzió értelmezésével kapcsolatban, melyekben leginkább véleményeket fogalmaztak meg az inklúzióval kapcsolatban.

Arra a kérdésre, hogy milyen mértékben értenek egyet a pedagógusok az inklúzió alkalmazásával, a következőképp oszlottak meg az arányok: teljes mértékben egyetért 9,9%, részben egyetért 72,5%, egyáltalán nem ért egyet 17,6%. Ebből az látszik, hogy a vizsgált pedagógusok töredéke gondolta úgy, hogy az inklúzió alkalmazása helytálló lenne, ennél valamennyivel többen utasították el teljes mértékben, és a pedagógusok többsége a részben egyetért választással az inklúzió alkalmazását fogadná el (valószínűleg különböző feltételek teljesülésével együtt).

A pedagógusok 44,7%-a úgy látja, hogy az inklúzió azért előnyös, mert lehetőséget ad a felzárkózásra, mivel a tananyag személyre szabott, és a gyermek képességeihez igazodik. Többen (33%) gondolják azt, hogy az inklúzió azért jó, mert a többségi csoportban nő a tolerancia és az elfogadás. Kevesen (13,8%) vannak, akik úgy vélik, hogy az inklúzió során a speciális nevelési igényű tanulók szociális készségei fejlődhetnek a többségi osztályokban, legkevesebben (8,5%) az inklúzió előnyeként, a speciális nevelési igényű tanulóira irányuló több figyelmet emelik ki.



A legtöbben (49,1%) a tárgyi, személyi feltételek, megfelelő tanterv és időhiány miatt látnak hátrányt az inklúzió megvalósításában. Továbbá nagy számban (25%) vannak azok a pedagógusok, akik szerint a többségi tanulókra kevesebb figyelem és idő jut a tanórák során. A pedagógusok 16,7%-a gondolja azt, hogy egyes speciális nevelési igényű tanulók nem tudnak együtt haladni a többségi osztály tagjaival, amely mindkét félnek hátrányt jelent. A legkevésbé (0,9%) vannak azok, akik a speciális igényű tanulók továbbtanulási lehetőségének hiánya miatt találnak kivetést az inklúzió megvalósításában.

A pedagógusok 6,1%-a érzi magát teljes mértékben felkészültnek az inklúzió megvalósítására. A válaszadók 79,4%-a úgy gondolja, hogy csak bizonyos esetekre érzi magát felkészültnek, míg 14,5%-uk egyáltalán nem érzi magát felkészültnek az inklúzió megvalósítására.

Az inklúzió törvényi bevezetését megelőzően a mintában szereplő pedagógusok az eredményesebb munka érdekében a következő szakmai segítségüket kapták (több választ is megjelölhettek; zárójelben a teljes mintához viszonyított százalékos arány olvasható):

- továbbképzések (51,5%)
- szakmai tanácsadás (22%)
- előadások (34,8%)
- gyógypedagógus tanácsadó (12,9%)
- már az egyetemen kapott felkészítést (7,6%)
- nem kapott segítséget semmilyen formában (20,5%).

Ez alapján megállapítható, hogy az inklúzió megvalósítása érdekében a legtöbb pedagógus továbbképzéseken, előadásokon vett részt. Kevés válaszadó jelezte, hogy az egyetemen már kapott felkészítést, azonban nagy számban vannak azok, akik semmilyen segítséget nem kaptak.

Külön vizsgáltuk, hogy a speciális tagozaton tanítók és a többségi osztályban tanítók véleménye milyen mértékben függ össze azzal, hogy mennyire értenek egyet az inklúzió megvalósításával, és milyen mértékben érzik magukat felkészültnek a megvalósításra. Az összehasonlításnál Pearson-féle korreláció vizsgálatot alkalmaztunk. A speciális tagozaton tanítók esetében ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,01$ ) közepesen erős összefüggés látható az említett kérdésekkel kapcsolatban. A többségi osztályokban oktató pedagógusok esetében ( $r = 0,09$ ,  $p = 0,39$ ) nincs szignifikáns összefüggés a kérdések között.

Megvizsgáltuk, hogy van-e szignifikáns különbség az inklúzióval és a speciális tagozatok megszűnésével kapcsolatos véleményekben. Az eredmények alapján elmondható, hogy szignifikáns különbség van abban az esetben, hogy helyesen, illetve helytelenül értelmezik-e az inklúzió fogalmát azzal, hogy egyet érte-e az inklúzió alkalmazásával ( $F = 7,68$ ,  $p = 0,01$ ;  $t = -2,99$ ,  $p = 0,01$ ). Tehát azok, akik helytelenül válaszoltak az inklúzió fogalmára, kevésbé értenek egyet az inklúzió alkalmazásával.

### *Attitűdök a speciális tagozatok iránt*

A pedagógusok a speciális tagozatok működésével, létjogosultságával kapcsolatosan is nyilatkozhattak (zárt kérdések formájában). A különböző típusú nehézségek és akadályoztatás kapcsán véleményt formálhattak arról, hogy mely tanulóknál tartják fontosnak, hogy a többségi iskolákban működő speciális tagozaton oktassák, neveljék őket. A következő arányban jelölték be az egyes kategóriákat:

- 87,1%-uk az értelmi fogyatékossgal élő tanulóknál,
- 56,1%-uk az autizmuspektrum-zavarral küzdő tanulóknál,
- 37,1%-uk a tanulási zavarral (diszlexia, diszkalkulia, diszgráfia) küzdő tanulóknál,
- 34,8%-uk a testi és érzékszervi fogyatékossgal élő tanulóknál,
- 13,6%-uk a hátrányos helyzetű tanulóknál,
- 8,3%-uk a kiváló képességű tanulóknál tartja fontosnak a speciális tagozaton való oktatást.

Látható, hogy a válaszadók közül a legtöbben az értelmi fogyatékossgal élők esetében tartják fontosnak, hogy a többségi iskolában speciális tagozaton tanuljanak. Legkevesebben gondolják azt, hogy a kiváló képességű tanulóknak is fontos lenne, hogy speciális tagozaton tanuljanak.

Összevetettük az inklúzió alkalmazásának egyetértésével kapcsolatos véleményeket a speciális tagozatok megszűnésére adott válaszokkal.

3. táblázat. Az inklúzió alkalmazásával és a speciális tagozatok megszűnésével kapcsolatos kérdőívtelemek leíró statisztikai értékei (N = 130)

Egyet ért-e az inklúzió alkalmazásával	Egyet ért-e a speciális tagozatok megszűnésével			Összesen
	Teljes mértékben egyet ért	Részben egyetért	Egyáltalán nem ért egyet	
Teljes mértékben egyetért	0	7	6	13
Részben egyetért	1	13	80	94
Egyáltalán nem ért egyet	2	0	21	23
Összesen	3	20	107	130

A két kérdésre adott válaszok összehasonlításából kiderült, hogy a legtöbben vannak azok, akik részben egyetértenek az inklúzióval, de egyáltalán nem értenek egyet a speciális tagozatok megszűnésével. A legkevesebben azok vannak, akik teljes mértékben egyetértenek a speciális tagozatok megszűnésével, de csak részben értenek egyet az inklúzió alkalmazásával.

A speciális tagozatok megszűnésével kapcsolatosan a kérdőívben lehetőség volt a válaszok részletesebb megindoklására nyílt kérdés formájában. A válaszok csoportosítása után a következő kategóriák születtek:

- a speciális tagozaton több lehetőség van egyéni foglalkozásra, a képességek fejlesztésére (77,5%)
- a jelenleg fennálló tárgyi és személyi feltételek hiányában indokolt a speciális tagozatok működése (14,6%)
- a többségi tanulók színvonalas oktatása miatt indokolt a speciális nevelési igényű tanulók speciális tagozaton való oktatása (7,9%).

A speciális tagozatok működésének és hatásának (kognitív, érzelmi, szociális kompetenciák fejlesztésének) ellenőrzésére egy tíz itemből álló kérdéscsoportot foglalmaztunk meg. A válaszadóknak ötfokú Likert-skálán kellett megítélniük, hogy milyen mértékben értenek egyet a megfogalmazottakkal. Az egyes jelölte az „egyáltalán nem ért egyet” véleményt, az ötös pedig a „teljes mértékben egyetért” attitűdöt.

Az eredmények azt mutatják, hogy a mintánkban szereplő pedagógusok többsége úgy véli, hogy az értelmi fogyatékossgal élők ( $m = 3,47$ ,  $s = 0,97$ ) és autizmuspektrum-zavarral küzdők ( $m = 3,69$ ,  $s = 1,11$ ) kognitív, érzelmi és szociális kompetenciái a többségi osztályokban nem tudnak fejlődni. Őket tehát véleményük alapján inkább speciális tagozatokon, nem integrált formában kellene oktatni. Legkevésbé azzal értenek egyet, hogy az anyagilag hátrányos helyzet indok arra, hogy egy tanuló speciális tagozatra járjon ( $m = 1,55$ ,  $s = 1,02$ ). Szintén kevésbé gondolják úgy, hogy az anyagilag hátrányos helyzetű roma tanulóknak speciális tagozatra kellene járniuk, ugyanakkor a szórás alapján jelentősen megoszlottak a vélemények ezzel kapcsolatban ( $m = 2,44$ ,  $s = 1,31$ ).



### *A speciális tagozaton tanuló diákok típusai*

Fontos tudni, hogy milyen speciális nevelési igényű tanulók oktatása és nevelése folyik jelenleg a többségi általános iskolákban működő speciális tagozatokon. Ennek érdekében arra kértük a speciális tagozaton tanító pedagógusokat, hogy sorolják fel, milyen speciális nevelési igényű tanulók vannak osztályaikban. Mivel a speciális igények megfogalmazása eltérő volt (pl. gyenge képességű, írástudatlan), igyekeztünk olyan csoportokat alkotni, amelyek valóságosan ábrázolják a jelenlegi helyzetet. A következőképp oszlanak meg a speciális nevelési igényű tanulók típusai a speciális tagozatokon:

- tanulási zavarral küzdő tanuló (48,4%)
- értelmi fogyatékossgal élő tanuló (45,2%)
- anyagilag hátrányos helyzetű tanuló (38,7%)
- magatartászavarral küzdő tanuló (25,8%)
- anyagilag hátrányos helyzetű roma tanuló (22,6%)
- tanulásban akadályozott (19,4%)
- autizmuspektrum-zavarral küzdő tanuló (12,9%)
- testi és érzékszervi fogyatékossgal élő tanuló (9,7%)
- halmozottan hátrányos helyzetű tanuló (3,2%)

A speciális nevelési igényű tanulók közül, a mintában szereplő pedagógusok osztályaiban leginkább a tanulási zavarral küzdő és értelmi fogyatékossgal élő tanulók találhatóak. Ugyanakkor viszonylag nagy arányban vannak jelen az anyagi szempontból hátrányos helyzetű tanulók is ezekben az osztályokban. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók közül tanulnak legkevesebben a vizsgálatban részt vevő pedagógusok speciális osztályaiban.

### *A speciális tagozatokon oktató pedagógusok módszertani felkészültsége és oktatási módszereinek véleményezése*

A mintában szereplő speciális tagozaton is tanító pedagógusok közül a legtöbben 0–5 éve pedagógusok, és ugyanakkor ennyi ideje is tanítanak speciális tagozaton. (Egy pedagógus van, aki 20 évnél régebb óta pedagógus és legalább ennyi ideje is tanít speciális tagozaton.)

Megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok miként vélekednek arról, hogy felsőoktatási tanulmányaik során felkészítették-e őket a speciális nevelési igényű tanulókkal való foglalkozásra. A legtöbb pedagógus (51,5%) úgy véli, hogy csak elméleti felkészítést kaptak, míg nagy számban vannak olyan pedagógusok is (45,5%), akik úgy gondolják, hogy felsőoktatási tanulmányaik során semmilyen felkészítést nem kaptak a speciális nevelési igényű tanulók oktatásával kapcsolatban. Mindössze egy pedagógus jelentette ki, hogy teljes mértékben felkészítették a speciális nevelési igényű tanulókkal való foglalkozásra.

Megkérdeztük, hogy a pedagógusok eredményesnek tartják-e a módszereket, amelyeket a speciális nevelési igényű tanulóknál alkalmaznak speciális tagozaton. A legtöbb pedagógus (66,7%) csak részben érzi eredményesnek módszereit. A válaszadók 30,3%-a teljes mértékben eredményesnek érzi módszereit, míg 3%-uk egyáltalán nem.

Arra a kérdésre, hogy a speciális tagozaton a sikeres oktatáshoz adottak-e az infrastrukturális és személyi feltételek, a pedagógusok 69,7%-a véli úgy, hogy egyáltalán nem adóttak a szükséges feltételek. Több pedagógus (24,2%) véleménye szerint inkább a személyi feltételek, míg 6,1%-uk úgy gondolja, hogy inkább az infrastrukturális feltételek az adóttak. Egyetlenegy pedagógus sem válaszolta azt, hogy minden feltétel teljes mértékben adott lenne.

## Összegzés

Tanulmányunkban a vajdasági többségi általános iskolákban magyar nyelven oktató pedagógusok inklúzió és speciális tagozatok iránti attitűdjeit, módszertani felkészültségükkel és a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatási módszereivel kapcsolatos véleményüket tártuk fel. Arra kerestük a választ, hogy az elmélet és gyakorlat közti hiányosságok közepette a pedagógusok miként viszonyulnak a különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatásához.

A vizsgálati eredményeink alapján megállapítható, hogy Szerbiában (Vajdaságban) az inkluzív oktatás még nem érte el a kívánt színvonalat. Elsősorban szükséges lenne a törvényi háttér pontosítása és a fogalmak tisztázása. Ahogy az empirikus kutatásunk is bizonyította, a vizsgált pedagógusok felsőfokú tanulmányaik során nem kapnak megfelelő felkészítést, amely alapot adhatna az inkluzív oktatás megvalósulásához. Fontos lenne, hogy a pedagógusképző intézmények az eddiginél jobban felkészítsék tanítványaikat a gyakorlati munkára, azért is, mert a mintában szereplő speciális tagozaton tanítók többsége pályakezdő. Ahogy azt láttuk, a pedagógusok többsége előadások, továbbképzések alkalmával szerzett ismereteket az inkluzív oktatásról. Azonban mégis nagy az inklúzió fogalmát félreértelmező pedagógusok száma, ami miatt kevésbé értenek egyet alkalmazásával, miközben ez is hátráltathatja az inklúzió teljes megvalósulását.

A legtöbb pedagógus azért nem ért egyet a speciális tagozatok megszüntetésével, mert véleményük szerint ott több a lehetőség a gyermekek képességeinek egyéni fejlesztésére. Ezzel ellentétben a vizsgálatunkban szereplő speciális tagozaton tanító pedagógusok többsége úgy véli, hogy egyáltalán nem adottak sem az infrastrukturális, sem a személyi feltételek a sikeres oktatáshoz. Így valójában értelmetlen a speciális tagozatok működtetése. Mindemellett szembetűnő az anyagilag hátrányos helyzetű tanulók nagyarányú reprezentációja a speciális tagozatokon, amely azt mutatja, hogy a gyakorlatban nem csak a speciális igényű tanulók kerülnek be ezekbe az osztályokba. Félő, hogy a családi hátrányos helyzetet kompenzálni képtelen iskolai rendszer miatt olyan gyerekek is bekerülnek a speciális osztályokba, akiknek képességeik alapján a többségi osztályokban lenne a helyük.

Kutatásunk feltárta a törvénybeli elmaradásokat, az inklúzió alapjául szolgáló fontos tényezők hiányosságát, illetve a speciális tagozatok jellemzőit és az ezzel kapcsolatos tanári attitűdöket. További kutatások szükségesek ahhoz, hogy pontosabban megismerjük a változásokat gátló tényezőket és a különleges bánásmódot igénylő tanulók valódi helyzetét a mai szerbiai (vajdasági) oktatási rendszerben, amelyek az inklúzió teljes megvalósításához elengedhetetlenek.

## Irodalomjegyzék

Biljana Janić (2010): *Zbirka priprema inkluzivne prakse. Inkluzivno obrazovanje, razvoj i primena delotvornog modela inkluzivnog obrazovanja u Srbiji.* [Az inklúziós gyakorlat gyűjteményének előkészítése. Az inkluzív oktatás, fejlesztés és a hatékony inklúziós modell használata Szerbiában.] Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd.

Branka Jablan és Jasina Kovačević (2008): *Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju: zajedno ili paralelno.* [A többségi általános iskolákban és a fogyatékkal élő tanulók számára fenn tartott általános iskolában működő oktatás: együtt vagy párhuzamosan.] *Pregledni članak*, 57. 1. sz. 43–54.

ERRC (2014): *Još uvek daleko od cilja: Izveštaj Evropskog Centra za Prava Roma.* [Még mindig messze a céltól: Az Európa Központ jelentése a romák jogáról.] European Roma Rights Centre, Budapest.

Gábrity M. Irén (2008): *Oktatásunk láttelele.* Fórum Könyvkiadó Újvidék – Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

M. Mihajlović, N. Duvnjak, D. Radivojević, B. Pavlović és D. Šarošković (2013): *Istraživanje obrazovna, zdravstvena i socijalna podrška dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.* [Kutatás a fejlődési zavarral küzdő és fogyatékkal élő gyermekek oktatási,

egészségügyi és szociális támogatásáról.] Centar za interaktivni pedagogiju, Beograd.

Open Society Institute (2010): *Romska deca u „specijalnom” obrazovanju u Srbiji (Istraživanje o školama i odeljenjima za decu sa teškoćama u razvoju)*. [A roma gyermekek „speciális” oktatásban Szerbiában – Kutatás a fejlődési nehézségekkel küzdő gyermekek iskoláiról és osztályairól.] Open Society Institute, Budapest.

Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. [Szabályzat az egyénre szabott oktatási terv, az egyénre szabott program és az individualizált munkamódszer alkalmazásának lehetőségeiről.] *Sl. glasnik RS*, 76/2010. szám

Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku. [A kiegészítő támogatásokról szóló szabályzat.] *Sl. glasnik RS*, 63/2010. szám

Rác Livia (2008): A szerbiai oktatási rendszer finanszírozása és néhány kisebbségi vonatkozása. *Regio: kisebbség, politika, társadalom*. 19. 2. sz. 188–209.

Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 281–300.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. [Az oktatás fejlesztésének stratégiája Szerbiában 2020-ig.] *Sl. glasnik RS*, 107/2012. szám

Törvény az oktatási és nevelési rendszer alapjairól 2013. Magyar Nemzeti Tanács. Letöltés 2015. 10. 15. <http://www.mnt.org.rs/dokumentumok/jogszabalyok>

Ustav Republike Srbije. [A Szerb Köztársaság Alkotmánya.] *Sl. glasnik RS*, 98/2006. szám

VMPE (2014): Vajdasági magyar oktatási helyzetkép. Letöltés 2016. 02. 01. [http://www.vmpe.org.rs/Archivum/VM\\_oktatasi\\_helyzetkep.html](http://www.vmpe.org.rs/Archivum/VM_oktatasi_helyzetkep.html)

VMPE (2015): Vajdasági magyar oktatási stratégia. Letöltés 2016. 02. 01. <http://www.vmpe.org.rs/Archivum/2015/Vajdas%C3%A1gi%20Magyar%20Oktat%C3%A1si%20Strat%C3%A9gia.pdf>

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju. [Törvény az alapfokú oktatásról és nevelésről.] *Sl. glasnik RS*, 55/2013. szám

Zakon o sprečavanju diskriminacije osoba sa invaliditetom. [Törvény a fogyatékkal élő személyek diszkriminációjának megakadályozásáról.] *Sl. glasnik RS*, 33/2006. szám