

hatnak, nem csak az iskolában (Petty 1996: 40–41).

A motivátorok lehetnek belső tényezők, de érkezhetnek a környezetből is, tehát a tanulók különböző motivációk alapján cselekedhetnek. *Extrinzik motivációnak* nevezzük, ha a tanuló valamilyen külső tényező hatására, jutalomért cserébe végzi el a feladatát. Ez egy olyan késztetés, amely célja valamilyen kézzelfogható nyereség elérése vagy kár elkerülése. Az *intrinzik motiváció* pedig olyan önjutalmazó tevékenység, amely jellemzője, hogy maga a cselekvés, a folyamat és a benne rejlő öröm a cél (Szabó 2004 in N. Kollár–Szabó 2004: 179).

A hagyományos megközelítés szerint a motiváció e két típusa nem összeadódó, mivel egyszerre csak az egyik állhat a cselekedetek hátterében. A tevékenységből származó öröm eltörlődik, ha azért külső jutalom jár. Pintrik és Schunk (1996) ezzel ellentétben viszont ötvözi az extrinzik és az intrinzik motivációt. Azon véleményen vannak, hogy a cselekedetek motivációs háttere összetett, amelyet e két motivációtípus összjátéka alakít (N. Kollár–Szabó 2004: 179).

A tanulók iskolai sikerességének szempontjából az egyik legmeghatározóbb emberi motiváció a teljesítményszükséglet, tehát a sikerre való törekvés, az egyre nagyobb teljesítmény elérése, amely munkára ösztönző erőként hat az egyénre. A siker elérését motiválhatja a külső környezet, de maga a tanuló által felállított mérce is, amit teljesítménymotivációnak nevezünk. A különböző feladatvégzések előtt a tanuló meghatároz magának egy igényszintet, amelyet elvár önmagától. Az igényszint kialakulásában fontos szerepet játszanak a szociális hatások és a társas összehasonlítások is. A tanuló összehasonlítja eredményeit a többiekével, és annak alapján alakítja ki saját teljesítményére vonatkozó elvárásait.

Egy cél vagy egy igényszint kitűzése mindig magába foglalja a kudarc elkerülésének és a siker elérésének motívumát. A kudarcra kerülő tanulókat jellemzi a céltudatosság. Általában kerülnek a kockázatos helyzeteket, a kihívásokat, egyértelmű és egyszerű feladatokat választanak, problémamegoldásuk nem kreatív. Ezzel ellentétben a sikerorientált tanulók a már elért eredményeik alapján felméri képességeiket, és új célokat tűznek ki maguk

elő. Reális igényszinttel rendelkeznek, hajlandóak a versengésre, kitartóak, olyan kihívásokat állítanak maguk elé, amelyek fejtörést okoznak. Bár ők is tartanak a kudarctól, de ez nem félemlíti meg őket, inkább ösztönzi őket céljaik hatékony megvalósításában (Bárányné–Horváth–Militityi–Ráczné–Török 2013, Mohás 1986).

Az osztályban különböző beállítottságú tanulók vannak, különböző érdeklődéssel, ezért nem minden tanítási órán lesz egyforma az érdeklődési szintjük, a figyelmük, az aktivitásuk és a motivációjuk. A hatékony pedagógus feladata, hogy felismerje és értelmezze a tanulók aktuális állapotát, hogy a megfelelő módszerekkel képes legyen kedvező irányba ösztönözni és motiválni őket.

Ahhoz, hogy a pedagógus helyes irányba terelje a tanulók önbizalmát és önértékelését, oda kell figyelnie értékelésének tartalmára. A tanulók kognitív képességeikhez mérten, árnyaltan kell értékelnie, és több képességre, tulajdonságra vonatkozó visszajelentéseket kell alkalmaznia. Figyelnie kell arra is, hogy a lehetőségekhez képest elfogulatlan legyen, és az értékelése tartalmazza azokat a módszereket és lehetőségeket, amelyekkel a tanuló változtathat az eredményein (Kőrössi 2004 in Vörös–N. Kollár 2004: 73).

#### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM:

- BÁRÁNYNÉ JÁMBOR, SZ. – HORVÁTH-MILITITYI, T. – RÁCNÉ TÖRÖK, E. 2013. *Tanulók és tanulócsoporthoz tartozók megismerése – kiemelt figyelmet igénylő tanulók*. [online]. 2013. [2019-3-2]. Interneten elérhető: [http://www.jgyphk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk\\_s\\_tanulocsoportok\\_megismerse\\_-\\_kiemelt\\_figyelmet\\_ignyl\\_tanulk/index.html](http://www.jgyphk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulocsoportok_megismerse_-_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/index.html)
- KOZÉKI, B. – ENTWISTLE, N. J. 1986. *Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében*. In *Pszichológia* [online]. 2. sz. 271–292. o. [2019-3-8]. Interneten elérhető: [https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA\\_Pszichologia\\_06/?pg=291](https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA_Pszichologia_06/?pg=291)
- N. KOLLÁR, K. – SZABÓ, É. 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó, 2004. 639 o. ISBN 963 389 672 X
- PETTY, G. 1996. *Moderní vycovávni*. Praha: Portál, 2002. 380 o. ISBN 80-7178-681-0
- SALLAI, É. 2015. *Legjobb motiváció az élménybe vonás*. In *Új Köznevelés* [online]. 2015. [2019-2-23]. Interneten elérhető: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/legjobb-motivacio-az-elmanybe-vonas>
- SZITÓ, I. 2009. *Kommunikáció az iskolában*. [online]. 2009 [2019-3-9]. Interneten elérhető: [http://www.szitoimre.com/doc/06\\_Kommisk\\_szito.pdf](http://www.szitoimre.com/doc/06_Kommisk_szito.pdf)

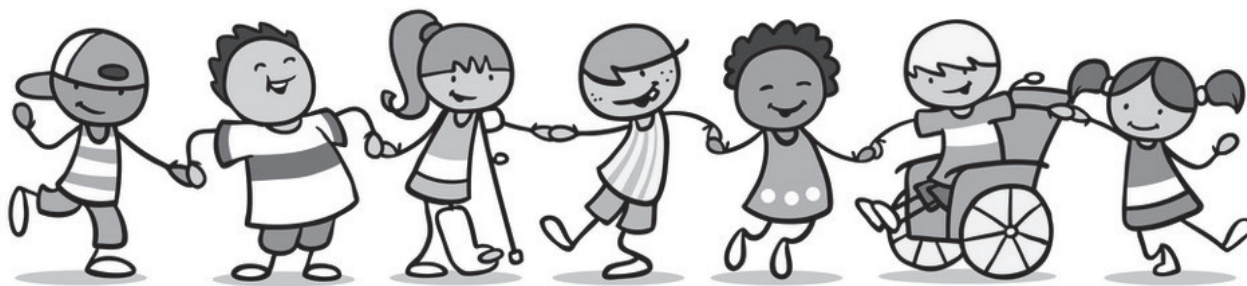
RAJSLI-TOKOS ELVIRA

## AZ INKLÚZIÓ SZERBIÁBAN

A hatvanas évek vége óta egyre nagyobb figyelmet kap az enyhén fogyatékos gyermekek nevelése és oktatása. Az orvosi modell jegyében mind nagyobb teret nyernek a sérülést megfelelő beavatkozás segítségével enyhíthetőnek gondoló elképzelések. Az integráció keretén belül a jól felkészített fogyatékos gyermekek a korai habilitációs/rehabilitációs módszerek alkalmazása mellett, a család odaadó támogatásának segítségével a többségi iskolákban tanulnak, míg a súlyosabb mértékben sérült gyermekek részére a speciális iskolák nyújtanak megfelelő ellátást (Dokecki–Zaner, 1986, Sekulić–Majurec, 1997).

Sekulić–Majurec (1988) kutatásainak eredményei kimutatják, hogy az integráció nem jelent minden gyermek számára megfelelő megoldást, és ezért nem kell mindenáron, minden tanulót integrálni. Ehelyett inkább fel kell mérni az iskolába induló gyermek kognitív, szociális és emocionális kompetenciáit, és a kapott eredményeknek megfelelően kell oktatási-nevelési intézményt választani számára.

Az integráció elkötelezett hívei szembesültek annak tényével, hogy az általuk felmagasztalt módszer nem teljesített az elvárásainak megfelelően. A többségi iskolák tanulói nem tudtak megfelelő kapcsolatot kiépíteni fogyatékkal élő társaikkal, és ugyanakkor a sajátos nevelési igényű gyermekek sem tudtak az elvárt mértékben adaptálódni, vagyis nem kerültek közelebbi barátságba nem fogyatékkal élő társaikkal. Ennek valóságát több kutatás is igazolja. Horvátországban több kutató is foglalkozott ezzel a témával (Zovko, 1976; Zovko, 1980; Brdar, 1980; Sekulić–Majurec, 1983; Stančić, 1988; Stančić, 1990; Nazor I Buj, 1991; Nazor I Nikolić, 1992). Ezért tudósok és kutatók csoportja újabb, valamint célravezetőbb módszer után kezdett kutatni, mely által a gyermekek megfelelő szociális tapasztalatokat szerezhetnek a fogyatékosokról, a fogyatékkal élők igényeiről és szükségleteiről, és ami igazán fontos: fel tudnak készülni a fogyatékos emberek társadalmi befogadására.



Vujačić és Đević (2013) szerint az inklúzió mint pedagógiai irányzat a múlt század közepén jelent meg különböző mozgalmakon keresztül, és ennek hatására jelentek meg az első hivatalos dokumentumok, amelyek elindították az új szemléletet és módszert. A pedagógiai szakirodalomban nincs egységes meghatározása és leírása az inklúzióknak (Kovačević, 2015). Míg Pašalić–Krešo (2003) szerint az inklúzió egy „pedagógiai-humanista reformszemlélet”, Milutinović és munkatársai (2011) úgy vélik, hogy az inklúzió egy filozófiai irányzat, amelynek keretén belül a változások hatnak a köznevelési intézményrendszerre is, és a különböző tantervek, valamint programok által mindenki egyenlő esélyt kap az oktatásban. Mitler (2000) szerint az inkluzív oktatás egy teljesen másfajta szemléletet biztosít, mint a hagyományos iskola. Szerbiában egy bizonyos tudós csoport úgy véli, hogy az inklúzió egy olyan oktatási-politikai irányzat, melyben az iskola a szülők közreműködése által valósítja meg a szociális inklúziót, a fenntartó (az érintett város helyi közösségének) támogatásával együtt.

Sretenov (2008a) elgondolása szerint az inkluzív oktatás hatására lesz maga a társadalom is inkluzív. Mivel a gyermek az iskolában pozitív tapasztalatot

szerez fogyatékkal élő társairól, valamint megismeri annak átlagostól eltérő szükségleteit, így fejlődése során a kellő információk birtokába jutva elsajátítja a megfelelő bánásmóddhoz nélkülözhetetlen ismereteket. Ezáltal válik majd olyan felnőtté, aki kész lesz a fogyatékos emberek társadalmi beegazására.

Kovačević (2015) kutatásai alapján az inklúzió hazánkban elfogadott, de ahhoz, hogy az elvárásokkal összhangban végrehajtható legyen, az államnak biztosítania kell a sajátos nevelési igényű gyermekek és szüleik számára a hozzáférhető ellátást, helyi szinten megszervezve. Emellett gondoskodnia kell a pedagógusok, valamint az oktatás folyamatában részt vevő egyének hatékony továbbképzéséről, hogy mindennapi munkájuk során a speciális nevelési szükségletek maximális figyelembevételével eredményesen tudják biztosítani a fogyatékkal élő gyermekek fejlődésének szükséges feltételeit. A fent említett szerző véleménye szerint az inklúzió célja az, hogy segítse és lehetővé tegye a fogyatékos gyermek társadalomba való beilleszkedését. Ezért az inklúzió Szerbiában multidiszciplináris és mutidimenzionális fogalom, hiszen az inkluzív oktatás segítségével valósul meg a szociális inklúzió.

## EGY KUTATÁS TANULSÁGAI

Tanulmányomban egy vajdasági kutatás tanulságait szeretném röviden ismertetni. Itt azokat az oktatói-nevelői munka során adódó nehézségeket vizsgáltuk, melyek az inklúzió hatására kihívást jelentenek a többségi iskolákban tanító pedagógusok számára. Emellett felmértük azoknak a módszertani megoldásoknak az alkalmazási gyakoriságát, melyek segítséget jelenthetnek a fogyatékkal élő gyermekek oktatása során. Kiemelt figyelmet fordítottunk a többségi iskolákba integrált nagyothaló és siket tanulók megsegítésének problematikájára.

A kutatás céljából összeállított kérdőívet összesen 116 pedagógus töltötte ki (77 osztálytanító, 33 tanár és 6 szakmunkatárs) Óbecse város területéről, valamint 104 általános iskola szakszolgálatának munkatársával folytattunk interjút Vajdaság-szerte. A kapott adatokat összegezve kiderült, hogy 31 hallássérült gyermek lett integrálva. Ebből 15 tanuló az alsó tagozaton, 16 pedig a felső tagozaton tanul. Az adatokat deskriptív statisztikai módszer segítségével dolgoztuk fel.

Az oktatói-nevelői munka folyamán a pedagógusok a következő nehézségekkel szembesültek:

### 1. táblázat – Az oktatói-nevelői munka során adódó nehézségek a többségi iskolákban

A nehézségek fajtái	Frekvencia			
	nem	%	igen	%
Motivátlanság	99	85,3	17	14,7
Figyelemzavar	47	40,5	69	59,5
Az előlátott tananyag elsajátításának nehézségei	73	62,9	43	37,1
Beszédértési zavarok	97	83,6	19	16,4
Az olvasott szöveg értelmezésének nehézségei	75	64,7	41	35,3
A feladat elvégzésére előlátott időkeret túllépése	77	66,4	39	33,6
Szóbeli kifejezőképesség nehézségei	66	56,9	50	43,1
A csapatmunkában való részvétel kapcsán felmerülő bonyodalmak	88	75,9	28	24,1
Az önálló munkavégzés során jelentkező problémák	69	59,5	47	40,5
Nehézségek az ok-okozati összefüggések értelmezése kapcsán, ill. a következtetések levonása során jelentkező problémák	67	57,8	49	42,2

**2. táblázat – Az oktatói-nevelői munka során adódó nehézségek megoldására a következő segítségeket alkalmazza**

Az alkalmazott segítségek fajtái	nem		igen	
	f	%	f	%
Egyénre szabott feladatok kidolgozása	62	53,4	54	46,6
A feladat elvégzésére előlátott időkeret rugalmasságának biztosítása	69	59,5	47	40,5
Bátorítás	23	19,8	93	80,2
Többszöri magyarázat	67	57,8	49	42,2
Segédeszközök használata	98	84,5	18	15,5
Rövidített /egyszerűsített tananyag	85	73,3	31	26,7
Individualizáció	80	69,0	36	31,0
Egyénre szabott osztályozási mód	89	76,7	27	23,3

**3. táblázat – A nevelői munka során adódó nehézségek**

Nehézség	Kapcsolat-teremtési nehézségek		Osztálytársak általi gúnyolódás jelenléte		Magatartási nehézségek előfordulása		A pedagógus teljes figyelmének birtoklási vágya		Társaival, ill. tanáraival szembeni tiszteletlenség jelenléte		Türelmetlenül a pedagógus szavába vág		Nem adódott semmilyen nehézség	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
nem	67	57,8	98	84,5	86	74,1	97	83,6	101	87,1	100	86,2	86	74,1
igen	49	42,2	18	15,5	30	25,9	19	16,4	15	12,9	16	13,8	30	25,9
<b>Összesen</b>	<b>116</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

**4. táblázat – Pedagógus-attitűd a sajátos nevelési igényű tanulóval szemben**

Pedagógusattitűd	Elfogadásra serkenteti tanulóit		Kooperációs viselkedést vár el		Közreműködik a szülőkkel		A csoportos foglalkozásokba bekapcsolja a sajátos nevelési igényű tanulókat		Szakcsoportokon és egyéb közös foglalkozásokon való részvételt tesz lehetővé	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
nem	49	42,2	63	54,3	43	37,1	67	57,8	85	73,3
igen	67	57,8	53	45,7	73	62,9	49	42,2	31	26,7
<b>Összesen</b>	<b>116</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>100</b>

**5. táblázat – együttműködés defektológussal vagy a helybéli speciális iskolával**

Együttműködés megvalósításának jelenléte	f	%
nem	71	82,6
igen	15	17,4
<b>Összesen</b>	<b>86</b>	<b>100,00</b>

## ÖSSZEGZÉS

Az ezredforduló utáni 10 esztendőben végzett kutatások egyértelműen kimutatják, hogy Szerbiában a pedagógusok tájékoztatása nem volt megfelelő mértékű a tanügyben folyamatban lévő változásokkal kapcsolatban. A fogyatékkal élő gyermekekkel foglalkozó tanítók és tanárok nem lettek megfelelő módon felkészítve a bevezetésre kerülő újításokra. Nem csupán késve érkeztek a szükséges információk, de az is előfordult, hogy egymással ellentétes utasításokhoz jutottak a közoktatási intézmények vezetői és dolgozói, így az egyébként is nehezen átlátható rendszer által támasztott követelmények még kezelhetetlenebbé váltak.

Amennyiben a felkészítés időben, valamint kellő fokozatossággal történt volna, illetve a pedagógusok a megfelelő módon és a kívánt mértékben lettek volna tájékoztatva az inkluzív oktatás feltételrendszeréről és jelentőségéről, akkor valószínűen a tanárok motiváltabban fogadták volna az oktatásban bekövetkezett változásokat (Pavlović, 2011). Mivel erre nem került sor, így a többségi iskolák és a speciális iskolák pedagógusai is egyaránt nem csupán fenntartással fogadták, de leginkább elleneztek is a változásokat.

Ma már kijelenthetjük, hogy a helyzet sokat javult. A pedagógusok felkészültsége minőségileg megfelel az inkluzív oktatás által támasztott követelményeknek. Horizontális képzések kerülnek megszervezésre – intézményeken belül, valamint konferenciákat is tartanak (Kudek Mirošević és Jurčević Lozančić, 2014). Ezenkívül folyamatosan szerveznek olyan továbbképzéseket is, amelyeken a pedagógusok a szükséges kompetenciák birtokába juthatnak, illetve a mindennapi gyakorlatban alkalmazható nevelési-oktatási módszereket ismerhetnek meg, melyek nagyban hozzájárulhatnak valamennyi gyermek sikeres fejlesztéséhez. Az élethosszig tartó tanulás fontosságáról napjainkban egyre többet lehet hallani, a képzéseken való folyamatos részvétel igénye a pedagógusokban is jelen van.

A többségi iskolák és a speciális iskolák közötti közreműködés is javuló tendenciát mutat. Köszönhető ez annak is, hogy a gyógypedagógiai fejlesztések továbbra is a gyógypedagógusok feladatát képezik, mely által a fogyatékkal élő tanulók a megsegítést vagy a saját iskolájuk falai között kapják meg, vagy a helybéli speciális iskolában, attól

függően, hogy hol bizonyulnak megfelelőbbnek a körülmények a szükséges ellátások biztosítására (speciális segéd-eszközök, pszichomotoros–szenzoros terem). Erről az oktatási minisztérium külön törvényjavaslatot adott ki 2010-ben, melyet 2013-ban módosítottak.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Mittler, P. (2000): *Working Towards Inclusive Education*. London. David Fulton Publishers
- Kovačević, J. (2015): *Vaspitni rad u domovna/internatima za gluve i nagluve*, Beograd, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
- Kovačević, J. (2015): *Pomoćnici u nastavi – stepenica do inkluzivnog obrazovanja. Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja*.
- Kudek Mirošević, J I Jurčević Lozančić, A. (2014): *Stavovi odgojitelja I učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama I osnovnim školama*, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Vol.50 No.2, 2014.
- Pašalić-Kreso, A. (2003): *Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju*. U A. Pašalić-Kreso (priř.), *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine* (str. 2–24). Sarajevo: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.
- Pavlović, J. (2011): *Predstave o obrazovnim promenama u prošlosti: deset godina našeg života*. U Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V., Đerić, I. *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji, Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (63-96). Beograd: Institut za peda-goška istraživanja.
- Рајшли-Токош (И) Елвира (2015): *Интеграција глувих и наглувих ученика у редовне школе на територији АП Војводине*, Београд, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, магистарска теза.
- Sekulić-Majurec A. (1997): *Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije dece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive*, Društvena Istraživanja, Zagreb/godina 6 (1997), broj 4-5 (30-31), str.537-550.
- Sretenov, D. (2008a): *Kreiranje inkluzivnog vrtića*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju
- Vujačić, M., Đević, R. (2013): *Inkluzivno obrazovanje: pojmovno određenje, principi i karakteristike*. *Te m e – časopis za društvene nauke*, XXXVII, 2, 753-768.

## FELHASZNÁLT DOKUMENTUMOK

- Закон о основној школи („Сл. гласник РС” 50/92, 53/93, 67/93, 48/94, 66/94, 22/2002, 62/2003, 64/2003 и 72/2009);
- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику („Сл. гласник РС”, бр. 63/10).
- Закон о основном образовању и васпитању („Службени гласник РС”, број 55/13), члан 64, став 2

TÓTH ERIKA

## MIRE ELÉG EGY ÉV?

### AZ INKLUZÍV NEVELÉS GYAKORLATI MEGVALÓSULÁSA (2. RÉSZ)

„Javíthatatlanul optimista vagyok, bár az élet pesszimizmusra szeretne tanítani, de nem hagyom magam.” (Vekerdy Tamás)

A Katedra áprilisi és májusi számában, az inkluzív oktatásról szóló sorozat első két részében az iskolai integrációt az elméleti oldaláról, majd egy pozitív külföldi példán keresztül közelítettem meg. Az alábbiakban a saját tapasztalataimat foglalom össze, amelyekre az idei iskolaévben tettem szert. Szeptembertől tanítok Tallóson, egy inkluzív iskolában, ami a gyakorlatban annyit jelent, hogy szociálisan hátrányos helyzetű tanulók is látogatják, vagyis marginalizált roma közösségben élő gyerekek tanulnak együtt nem romákkal. A felzárkóztatás, az esélyegyenlőség biztosítása már több éve foglalkoztat, figyeltem a külföldi és belföldi projekteket, és nagyon kíváncsi voltam, vajon ez a gyakorlatban hogyan is működik. Óriási lehetőségnek tekintettem, hogy első osztályosokat kaptam, mivel itt igazán látványos eredményeket lehet produkálni egy év alatt is, vagy – rosszabbik esetben – csődöt jelenteni, ugyanis vagy megtanulnak olvasni-írni a gyerekek év végére, vagy nem. Az én olvasatomban ez valójában az én bizonyítványom, tehát az elért eredményekért vagy kudarcokért csakis én leszek a felelős (esetleg közösen a napközis tanító nével).

A mi iskolánkban a tanulók semmiféle házi feladatot nem kapnak, a romák az iskolatáskát még hétvégén sem hordják haza, a szülői támogatás minimális, szinte semmi. Az igazgatóság már a felvételi beszélgetésen őszintén rávilágított a speciális problémákra, nehézségekre, majd az én elképzeléseimet is meghallgatták, és teljes támogató-