

**Pető Ildikó – Nagy Zita Éva**

## Az észak-alföldi régió általános iskolái – a befogadó nevelés szempontjából

*Sajátos igényű tanulók, speciális nevelési szükséglet, befogadás (inklúzió), befogadó (inkluzív) nevelés (1) – egyre ismertebb fogalmak ezek a magyar pedagógiában, elsősorban az Internet segítségével olvasható angol és német írásoknak köszönhetően. A mozgalom hazai képviselői a gyógypedagógia neves szakemberei, akik a gyógypedagógia felől közelítik meg a kérdéseket. A hagyományos magyar iskolarendszer azonban még alig mozdult meg. Ennek megfelelően tapasztalati írások, vizsgálati eredmények alig-alig láttak még napvilágot a befogadó nevelésről.*

Három megyét átfogó vizsgálatunk (2) során a speciális nevelési szükségletet és a befogadó nevelést helyeztük középpontba. A speciális nevelési szükségletet tágan értelmeztük, mert a testi, érzékszervi, értelmi fogyatékosokban szenvedők mellett számos olyan gyermek van, aki szociális helyzetéből, esetleg a származásából eredő kulturális háttér, vagy a családi nyelvi szocializáció miatt speciális segítség nélkül nem tud megfelelni a hagyományos iskolarendszer követelményeinek. Sikertelenségük olyan méreteket ölthet, hogy a hagyományos iskolarendszer pedagógusai (akár jó szándékból is) igyekeznek eltávolítani és valamilyen szegregált oktatási formában elhelyezni őket. Ma már törvény írja elő, hogy minden gyermeknek joga van szegregált iskola helyett „normál” iskola „normál” osztályában tanulni.

A befogadó nevelés célja, hogy a lehető legtöbben a lakóhelyükhöz közel eső iskolában tanulhassanak. Ehhez azonban szükség van bizonyos tárgyi feltételekre, illetőleg arra, hogy a pedagógusok új ismereteket szerezzenek, és nyitottak legyenek – például a „speciális” szakemberek iránt.

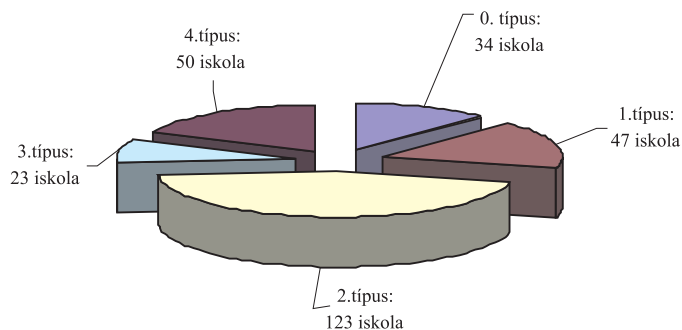
Kutatásunkban, amelyet 2003 tavaszán végeztünk, a speciális nevelési szükségletek fogalmának még kevésbé használt tág értelmezését alkalmaztuk. A több évtizedes befogadó nevelési tapasztalatokkal rendelkező országokból származó írások (Rasmussen, 2002; Homer, 2003; Williem, 2003; Kenyon, 2003; Begg, 2003; Atkinson, 2002; Alexiadou, 2002) győztek meg bennünket arról, hogy a probléma megközelítésekor nem hagyhatók figyelmen kívül azok a tanulók sem, akik szociális, kulturális, családi háttérük, nyelvi szocializációjuk, esetleg etnikai származásuk miatt szorulnak olyan mértékben hátrányos helyzetbe, hogy a hagyományos iskolarendszerekből kikerülnek, vagy oda már be sem kerülhetnek. Magyarországon (a különböző vizsgálatok szerint) ez utóbbi kategóriába tartozó gyerekek jelentős százaléka cigány származású. Ezért helyeztünk külön hangsúlyt e kérdésre vizsgálatunk során. A szociokulturális hátrányt figyelembe vevő nevelési attitűdöt angol nyelvterületen „social inclusion”-nak nevezik (és egyaránt használják a szociális szférában, valamint az iskola világában), amit szociális befogadásnak fordíthatunk.

A kutatás az észak-alföldi régió minden alapfokú iskolájára kiterjedt, fenntartótól függetlenül, azonban kihagytuk az úgynevezett speciális (fogyatékos gyerekeket ellátó) iskolákat. A vizsgálatba bekerült iskolák adatai közül azokat is kivettük (tanulólétszám, a

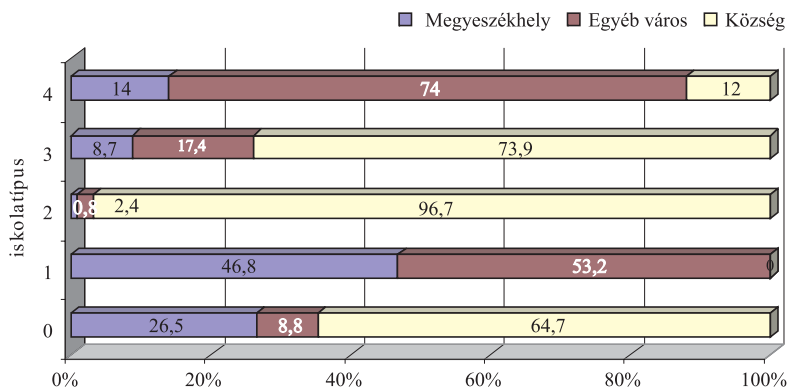
velük foglalkozó pedagógusok jellemzői), amelyek az általános iskola azon osztályaira vonatkoznak, ahol olyan gyerekek tanulnak, akiknek az úgynevezett szegregált formában való nevelésére (kislétszámú osztály, gyógypedagógiai osztály) a Nevelési Tanácsadó vagy egy szakértői bizottság tett javaslatot. Kérdéseink az iskola alábbi jellemzőit térképezték föl: a pedagógusok és a tanulók létszáma, továbbtanulási arányok, az általunk megjelölt kategóriák szerint a speciális nevelési szükségletű tanulók száma, a tagozatok jellege, valamint a település típusa. Felmértük az iskolák tárgyi és személyi feltételeit abból a szempontból, hogy milyen erővel rendelkeznek egy speciális nevelési szükségletű gyermek befogadásához, sikeres neveléséhez, fejlesztéséhez, és a közösségben tartásához. Kísérletet tettünk arra, hogy képet kapjunk az iskolák nyitottságáról, az (esetenként csak hipotetikus) elfogadó vagy éppen elutasító attitűdjükről és annak okairól.

Az alábbiakban a vizsgálat egyik alapkérdésére adott válaszunkat tesszük közzé. Szerettünk volna képet kapni arról, hogy az észak-alföldi régióba tartozó három megye (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok) általános iskolái mennyire felkészültek speciális nevelési szükségletű tanulók ellátására. Megpróbáltunk típusokat alkotni az iskolák erőforrásai és fogadókészsége alapján. Közel 500 iskolát kerestünk meg postai úton küldött kérdőívvel, s 277 feldolgozásra alkalmasat kaptunk vissza. Mivel ez a mintavételi módszer nem eredményez reprezentatív mintát, így adatfelvételünk eredményeit nem általánosíthatjuk a régió minden iskolájára, de azt gondoljuk, hogy a tapasztaltak mindenképpen létező tendenciákat jeleznek.

Az általunk vizsgált iskolákból az iskola települési típusa, a település lélekszáma, az iskola pedagógusainak száma, a tanulólétszám, illetve a speciális szükségletűek iskolán belüli aránya alapján öt csoportot képeztünk. (1. ábra) (3)



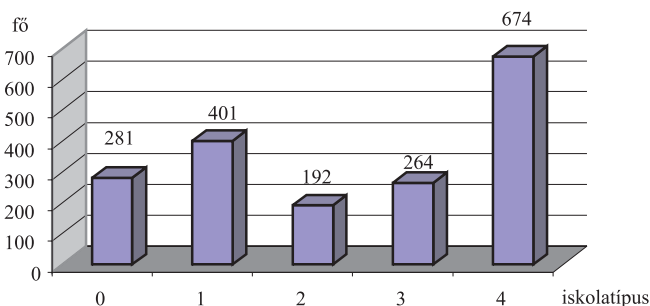
1. ábra. Az iskolák megoszlása az egyes típusok között



2. ábra. A iskolatípusok megoszlása az iskoláknak otthon adó település típusa szerint

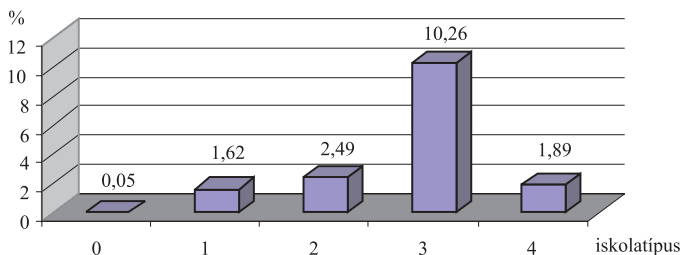
0. típus: *nincs speciális szükségletű gyerek*. Külön csoportot képez az a 34 iskola, ahol nem tanulnak speciális szükségletű gyerekek. Közülük 9 megyeszékhelyen (26,5%), 3 egyéb városban (8,8%), 22 községben található (64,7%). (2. ábra) Az egy iskolára jutó átlagos gyerekszám 281 fő (3. ábra), bár rendkívül nagy a szórás: 0 és 740 fő közé esik a megfigyelések túlnyomó többsége. Az átlagos pedagógusszám 25 fő körül mozog. Összetételében tehát rendkívül heterogén csoportról beszélhetünk. Tanulóik átlagosan több mint 70%-a érettségit adó középiskolában tanul tovább. Minimális (0,61%) a tovább nem tanulók aránya esetükben. (5. ábra)

1. típus: *nagyvárosi elit iskolák*. Az ide tartozó 47 intézmény (a teljes minta 17%-a) jellemző módon megyeszékhelyen, illetve egyéb városban, azaz nagy lélekszámú településen található. (2. ábra) Ezek az iskolák jellemzően nem túl nagy méretűek (átlagos iskolai gyerekszám 401 fő). (3. ábra) Ezekből az iskolákból elsősorban érettségit adó középiskolába (gimnázium és szakközépiskola együttesen közel 70%-ban) mennek tovább a gyerekek. A tovább nem tanulók aránya alig több mint 1%. (5. ábra) Az iskolák tanulói között a speciális szükségletűek aránya átlagosan 1,62%. (4. ábra) Jellemző, hogy minden típusú speciális szükségletet a négy klaszteren (típuson) belül, ahol van ilyen tanuló, a legalacsonyabb értékeket mutatja, kivéve a tanulási zavarosokét (5,84%). (1. ábra) Feltűnő, hogy a csoportba tartozó iskolákban a hazai adatokhoz viszonyítva az alacsony értékek között is különösen alacsony az értelmi fogyatékosok átlagos aránya. (1. melléklet)



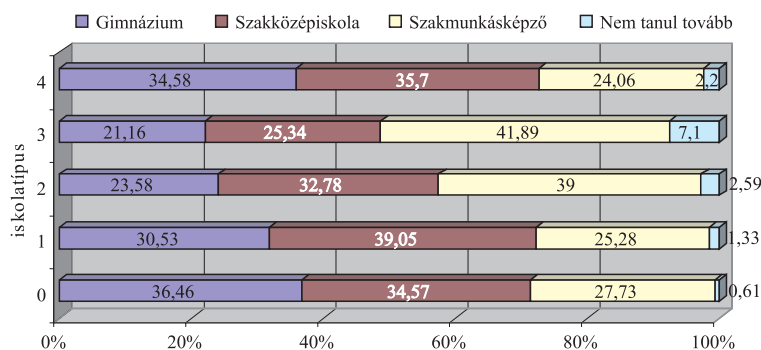
3. ábra. Átlagos iskolai gyerekszám az egyes iskolatípusokban

2. típus: *községi kisiskolák*. Ebbe a csoportba 123 iskola került, ami a teljes minta 44,4%-át jelenti. Az ide tartozó iskolák 96,7%-a községi iskola (2. ábra), ezekben tanul a legkevesebb gyerek, átlagosan 192 fő. (3. ábra) A gyerekek továbbtanulására a szakközépiskola és a szakmunkásképző intézetek a jellemzőek, együttesen közel 72%. A tovább nem tanulók aránya átlagosan 2,5% körül mozog. (5. ábra) Az iskolákban a speciális szükségletűek aránya átlagosan 2,49%. (4. ábra) Ezen belül az értelmi fogyatékosok aránya 3,59% (1. táblázat), ami megfelel a magyarországi átlagnak. (1. melléklet) A „véleményük szerint cigány tanulók” aránya a második legnagyobb a csoportok között.



4. ábra. A speciális nevelési szükségletű gyerekek átlagos iskolán belüli aránya az egyes iskolatípusokban

3. típus: *nagyobb község és egyéb város*. Az ide tartozó 23 iskolában a legmagasabb a szakmunkásképzőben tanulók aránya (41,9%) és a tovább nem tanulók aránya (7,1%! (a teljes mintán belül is!). (5. ábra) Átlagosan 264 tanuló jár ezekbe az iskolákba (3. ábra), akik között a speciális szükségletűek aránya kiugróan magas (10,26%). (4. ábra) A feltűnően magas arányok az értelmi fogyatékosok esetében az országos átlag közel háromszorosát jelentik. Mind a tanulási zavarosok (10,46%), mind a „véleményük szerint cigány” (48,58%), mind a származásuk miatt speciális ellátást igénylő tanulók (22,41%) aránya jelentősen fölötte van a minta átlagának. (1. táblázat)



5. ábra. A különböző iskolatípusokban továbbtanulók aránya iskolatípusonként

4. típus: *egyéb városi nagy iskolák*. 50 iskola, a teljes minta 18,1%-a tartozik ide. Jellemzően „egyéb” városban (nem megyeszékhelyen) található iskolák (74%). (2. ábra) Az átlagos tanulói létszám kiugróan magas (3. ábra), átlagosan 674 gyerek. Ezzel szemben a speciális szükségletűek aránya igen alacsonynak mondható (átlagosan 1,89%). (4. ábra) A különböző típusú speciális szükségletű tanulók aránya átlagos képet mutat, nincsenek feltűnően magas vagy alacsony számok. A továbbtanulási arányok tekintetében nagy hasonlóságot mutat az 1. típusal, ami szintén városi iskolákat foglal magában. A három középfokú iskola-típus megoszlása viszonylag egyenletes, a tovább nem tanulók átlagos aránya 2,2%. (5. ábra)

1. táblázat. Egyes speciális nevelési szükségletű tanulók átlagos aránya az iskolatípusokban. (A – Értelmi fogyatékosok átlaga; B – Tanulási zavarosok átlaga; C – „Véleményük szerint cigány” gyerekek átlaga; D – „Etnikai hovatartozásuk miatt speciális ellátást igénylő gyerekek” átlaga)

Típusok	A	B	C	D
0	(0,007)	(0,20)	(0,37)	(0,27)
1	0,68% (3,044)	5,84% (8,30)	6,53% (9,75)	0,45% (1,61)
2	3,59% (5,300)	3,92% (6,95)	12,71% (15,00)	1,10% (4,48)
3	9,20% (10,390)	10,46% (20,32)	48,58% (18,93)	22,41% (24,92)
4	3,24% (4,720)	2,64% (4,72)	8,70% (9,50)	1,13% (3,82)

### Iskolatípusok a „speciális” szakemberek jelenléte szerint

Az iskolák öt csoportja között jelentős különbségeket találtunk mind a felajánlott foglalkozások, mind az iskolai szakember-ellátottság (vagy az igénybe vett külső szakemberek), mind a továbbképzések, mind pedig a speciális szükségletű gyermekekkel kapcsolatos befogadó készség tekintetében. (7–12. táblázat) (4)

2. táblázat. Az iskolák hány százaléka tud fejlesztő foglalkozást felajánlani. (++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Foglalkozás	Iskolatípusok									
	0		1		2		3		4	
Logopédia, beszédfejlesztés	Nincs adat	21,3%	(0)	10,6%	(- -)	13,0%	(0)	38%	(+ +)	
Cigány népismeret	Nincs adat	0,0%	(- -)	6,5%	(-)	39,1%	(+ +)	8%	(0)	
Kislétszámú osztály	Nincs adat	2,1%	(0)	1,6%	(- -)	4,3%	(0)	14%	(+ +)	
Roma tankör	Nincs adat	0,0%	(-)	1,6%	(- -)	0,0%	(0)	10%	(+ +)	
Gyógytestnevelés	Nincs adat	21,3%	(+ +)	4,1%	(- -)	4,3%	(-)	28%	(+ +)	

Az iskolák által felajánlott foglalkozásokat vizsgálva a következőket tapasztaltuk (a táblázatokban szereplő százaléértékek minden esetben azt mutatják, hogy az adott csoportban az iskolák hány százaléka válaszolt igennel, azaz ebben az esetben hány százalékuk tudja tanulóinak számára az adott foglalkozást felajánlani):

– A „*nagyvárosi elit*” iskolákra különösen jellemző, hogy tanulóiknak gyógytestnevelést ajánljanak fel. Ezen kívül nagy arányban (bár a várható értéknek megfelelő mértékben) jellemző a logopédiai ellátás ezekben az intézményekben. Egyáltalán nem jellemzőek azonban a cigány tanulók ellátását segítő foglalkozások (nyilván összefüggésben az ilyen tanulók viszonylag alacsony arányával).

– A „*községi kis iskolák*” esetében gyakorlatilag mindegyik foglalkozástípusnál azt figyelhetjük meg, hogy azokat jellemzően nem, vagy különösképpen nem tudják tanulóiknak biztosítani. Feltűnően hiányzik a logopédiai ellátás, a kislétszámú osztály és a gyógytestnevelés jelenléte.

– A „*nagyobb község és egyéb város*” iskoláiban különösen jellemző a cigány népismeret jelenléte (összefüggésben a cigány tanulók itt megfigyelhető nagy arányával). Nem jellemző azonban, hogy ezekben az iskolákban a tanulók gyógytestnevelésben részesüljenek.

– Az „*egyéb városi nagy iskolák*” esetében a cigány népismeret kivételével minden foglalkozástípus megléte kiemelkedően nagy arányban jellemző.

A külső szakemberek igénybevételeit illetően sem kisebbek az iskolák mintáikon belüli csoportjai közötti különbségek. (3. táblázat)

3. táblázat. A különböző típusba tartozó iskolák hány százaléka vesz igénybe külső szakembert.

(++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Külső szakember	Iskolatípusok									
	0		1		2		3		4	
Gyógytestnevelő	Nincs adat	27,7%	(+ +)	5,7%	(- -)	8,7%	(-)	22%	(+)	
Utazó										
gyógypedagógus	Nincs adat	12,8%	(- -)	33,3%	(+ +)	52,2%	(+)	18%	(-)	
Nevelési Tanácsadó	Nincs adat	4,3%	(0)	3,3%	(0)	13,0%	(+ +)	0%	(-)	
Gyermek										
Ideggondozó	Nincs adat	6,4%	(+ +)	0,8%	(-)	0,0%	(0)	0%	(-)	
Pszichológus	Nincs adat	31,9%	(+)	18,7%	(-)	17,4%	(-)	34%	(+ +)	

– A „*nagyvárosi elit*” iskolákra különösen jellemző, hogy gyógytestnevelőt vesznek igénybe. A többi típushoz képest nagyobb arányban működnek együtt a gyermek idegondozó központokkal, illetve gyakrabban veszik igénybe pszichológus segítségét is

munkájuk során. Ez nyilván összefüggésben van területi elhelyezkedésükkel, hiszen tanulói számára ezek az intézmények közeleiek, könnyen elérhetők.

– A „községi kis iskolák” esetében gyakorlatilag csak utazó gyógypedagógus igénybeviteléről beszélhetünk. Gyógytestnevelő ezekben az iskolákban nemigen fordul meg.

– A „nagyobb község és egyéb város” iskoláiban a nevelési tanácsadók igénybevétele kiemelkedő mértékű. Emellett csak az utazó gyógypedagógusok munkáját veszik igénybe jellemzően.

– Az „egyéb városi nagy iskolákra” jellemző, hogy gyógytestnevelőt, illetve pszichológust hívnak segítségül munkájuk ellátásához. Kevésbé jellemző az utazó gyógypedagógus jelenléte. Ebben a csoportban nem volt olyan iskola, amelyik nevelési tanácsadót vagy gyermek ideggondozót venne igénybe (!).

Az iskolák saját szakemberrel való ellátottsága nem mutat kevésbé összetett képet. (4. táblázat)

4. táblázat. A különböző típusba tartozó iskolák hány százalékának van saját szakembere. (++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Saját szakember	Iskolatípusok				
	0	1	2	3	4
Gyógypedagógus	Nincs adat	23,4% (-)	23,6% (- -)	39,1% (0)	64% (++)
Beszédfejlesztő	Nincs adat	25,5% (+)	11,4% (- -)	4,3% (-)	30% (++)
Fejlesztő pedagógus	Nincs adat	40,4% (++)	8,9% (- -)	30,4% (+)	34% (++)
Mentálhigiénikus	Nincs adat	27,7% (++)	8,1% (- -)	17,4% (0)	20% (+)
Mozgásfejlesztő	Nincs adat	27,7% (++)	5,7% (- -)	4,3% (-)	24% (++)

A „nagyvárosi elit” iskolákban sokféle szakember dolgozik. Mind fejlesztő pedagógus, mind mentálhigiénikus, mind mozgásfejlesztő pedagógus tekintetében kiemelkedően jól, beszédfejlesztő szakemberek tekintetében jól ellátottak. Gyógypedagógust azonban kevésbé alkalmaznak. (Mindez elgondolkodtató, főképp akkor, ha a kedves olvasó újra átböngészi a felajánlott foglalkozásokról megfogalmazottakat, hiszen ezen iskolák esetében a gyógytestnevelést kivéve semmilyen más speciális fejlesztés felajánlása nem jellemző különösebb mértékben.)

– A „községi kis iskolák”-ban gyakorlatilag a szakemberek egyetlen típusa sem jellemző a várhatónál nagyobb mértékben, sőt több ízben egyáltalán nem jellemző.

– A „nagyobb község és egyéb város” iskolái sem mutatnak sokkal pozitívabb képet a szakemberrel való ellátottság tekintetében. Igazából csak a fejlesztő pedagógus nagyobb arányú jelenléte jellemző, azonban alig találkozhatunk beszédfejlesztővel és mozgásfejlesztővel.

– Az „egyéb városi nagy iskolák” jól ellátottak minden szakember tekintetében. Kiemelkedő arányban találtunk e csoportban olyan iskolákat, ahol gyógypedagógus, beszédfejlesztő pedagógus, fejlesztő pedagógus, illetve mozgásfejlesztő pedagógus található.

A vizsgálatban rákérdeztünk arra, hogy a tantestület tagjai milyen „továbbképzésen” vettek részt az elmúlt öt évben. (5. táblázat)

– A „nagyvárosi elit” iskoláinak pedagógusai jellemzően személyiségfejlesztő, illetve beszédfejlesztő továbbképzéseken vettek részt. Pedagógusaik közül nagyon kevesen vettek részt romológiai képzésen, míg gyógypedagógiai irányú képzésen senki.

– A „községi kis iskolák” pedagógusai a többi csoport iskoláihoz képest kisebb arányban vettek részt továbbképzéseken. Egyedül a gyógypedagógiai asszisztens-képzésben való részvételük mutat magasabb arányt.

– A „nagyobb község és egyéb város” iskoláinak pedagógusai körében legkedveltebbek a romológiai irányú továbbképzések. Az adatok szerint minden más képzésben is jelen vannak, kivéve a beszédfejlesztést.

– Az „*egyéb városi nagy iskolák*” pedagógusai sokféle továbbképzésen vettek részt, előtérbe helyezve a romológiát, a beszédfejlesztést és a tehetségfejlesztést.

Az iskolák Alapító Okirata tartalmazza, hogy az adott iskola jogosult-e egy speciális nevelési szükségletű tanuló ellátása után járó támogatásra. (6. táblázat)

5. táblázat. A különböző típusokba tartozó iskolák hány százalékából vettek részt „továbbképzésen”.

(++ különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

„Továbbképzés”	Iskolatípusok				
	0	1	2	3	4
„Továbbképzésen” részt vett	Nincs adat	85,1% (0)	73,2% (-)	95,7% (+)	94% (++)
Személyiségfejlesztő	Nincs adat	25,5% (++)	8,9% (-)	26,1% (+)	16% (0)
Gyógypedagógiai asszisztens	Nincs adat	0% (-)	9,8% (+)	17,4% (+)	10% (0)
Romológia	Nincs adat	2,1% (-)	5,7% (-)	47,8% (++)	18% (+)
Beszédfejlesztés	Nincs adat	21,3% (++)	8,1% (-)	4,3% (-)	14% (+)
Tehetségfejlesztés	Nincs adat	10,6% (0)	4,1% (-)	17,4% (+)	14% (+)

6. táblázat. Mit vállalnak a különböző típusokba tartozó iskolák alapító okiratuk szerint. (++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Milyen tanuló ellátását vállalják	Iskolatípusok				
	0	1	2	3	4
Szerepel-e speciális szükséglet	26,5% (-)	44,7% (-)	67,5% (+)	95,7% (++)	86% (++)
Cigány tanulók	5,9% (0)	12,8% (0)	17,1% (-)	60,9% (++)	18% (-)
Fogyatékosok	2,9% (0)	29,8% (0)	40,7% (0)	52,2% (+)	64% (++)

– A „*nagyvárosi elit*” iskolákra nem különösebben jellemző, hogy speciális szükségletek ellátását vállalják fel.

– A „*községi kis iskolák*” Alapító Okiratában jellemzően szerepel a speciális oktatási igény kielégítése, de annak jellege nem derült ki.

– A „*nagyobb község és egyéb város*” iskoláira kiemelkedően jellemző a speciális szükséglet kielégítésének a felvállalása, ezen belül is elsősorban a cigány tanulók ellátása.

– Az „*egyéb városi nagy iskolákra*” ugyancsak kiemelkedően jellemző a speciális szükséglet kielégítésének a felvállalása, de a hangsúly esetükben kimondottan a különböző fogyatékosok ellátásán van.

Kíváncsiak voltunk, hogy az iskolák szándék szinten milyen speciális szükségletű tanuló ellátását tudnák, akarnák felvállalni. (7. táblázat)

– A „*nagyvárosi elit*” iskolák befogadási szándékot csak az autista gyerekek felé mutatnak. Kimondottan „nem befogadónak” mutatkoztak az értelmi fogyatékosokkal és az „etnikai hovatartozásuk miatt speciális igényű” tanulókkal szemben.

– A „*községi kis iskolák*” nyitottnak mutatkoztak az értelmi fogyatékosok iránt.

– A „*nagyobb község és egyéb város*” iskolái szívesen vállalják/vállalnák fel a etnikai kisebbségi csoport gyerekeinek az ellátását.

– Az „*egyéb városi nagy iskolák*” viszonylag nyitottnak mutatkoznak az értelmi fogyatékos tanulók iránt.

– Azok az iskolák, amelyek speciális szükségletű tanulót a vizsgálat idején nem oktattak, általában, de jellemzően az értelmi fogyatékosokkal szemben elutasítóak.

7. táblázat. A különböző típusba tartozó iskolák hány százaléka fogadna szívesen speciális szükségletű tanulót. (++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Speciális szükségletű gyerek	Iskolatípus				
	0	1	2	3	4
Értelmi fogyatékos	5,9% (- -)	8,5% (- -)	48,0% (+ +)	39,1% (0)	46% (+)
Autistát	5,9% (0)	21,3% (+ +)	6,5% (-)	21,7% (+)	6% (-)
„Etnikai hov. miatt spec. ell. igényel”	20,6% (-)	12,8% (- -)	31,7% (0)	65,2% (+ +)	28% (0)

### Összegzés

Eredményeinkből arra következtethetünk, hogy a – hazánkban még amúgy is gyermekcipőben járó – befogadó nevelés az észak-alföldi régióban még kevésbé elterjedt. Míg országos átlagban megközelítőleg 72 egészséges általános iskolásra jut egy együttnevelt speciális igényű gyermek (*Oktatás-statisztikai Évkönyv*, 2003. 7.), addig ebben a régióban körülbelül 98 egészséges iskolásról mondhatjuk el ugyanezt, és ez a különbség egyértelműen nem a speciális igényű gyermekek számának eltéréseiből adódik. Sajnálatos módon az általunk áttekintett megyei fejlesztési koncepciók sem tűzik ki célként maguk elé ezen arányok javítását: az általunk is vizsgált Jász-Nagykun-Szolnok megyében például ebben a tanévben az enyhe értelmi fogyatékos gyerekek mindössze 5,6 százalékának együttnevelésével számoltak – az amúgy kiemelkedően alacsonynak tekintett országos átlag is 9,3 százalék –, de a 2005/2006-os tanévben ugyanezt az arányt 5,4 százalékban jelölték meg. (*Jász-Nagykun-Szolnok*, 2001. 39. táblázat)

Az adatok alapján az iskolák öt csoportja rajzolódott ki. A csoportok kialakításának szempontjai az iskolák nagysága, az iskolának otthont adó település típusa és nagysága, valamint az általuk ellátott speciális szükségletű tanulók arányai. Az így kialakult csoportok között jelentős a különbség mind a továbbtanulási mutatók, mind a felajánlott foglalkozások, külső szakmai kapcsolatok, belső szakember-ellátottság, továbbképzéseken való részvétel, befogadókészség tekintetében.

Véleményünk szerint a speciális szükségletű tanulók ellátására – személyi feltételek és folyamatos szakmai felkészülés szempontjából – a nagyvárosi elit iskolák és az egyéb városi nagy iskolák a leginkább felkészültek. A speciális szükségletű gyerekeket, a vizsgálat idején (is) ellátó másik két csoport, de főként a községi iskolák esetében szembetűnő a feltételek hiánya.

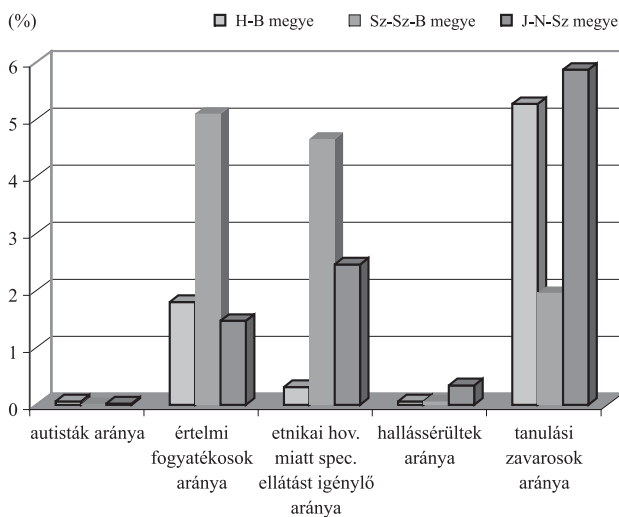
Más a helyzet azonban, ha a speciális szükségletű tanulók felé irányuló befogadókészség felől közelítjük meg a kérdést. Az itt tapasztaltak közül mindenképpen külön is meg kell említeni a nagyvárosi elit iskolák ellenállását.



## Melléklet

## 1. melléklet. Különböző speciális nevelési szükségletű tanulók arányai az iskolákban összesen

Speciális szükséglet típusa	Speciális szükségletűek aránya	Speciális szükségletűek aránya, ahol van ilyen	Magyarországi adatok (1996)
Értelmi fogyatékos	3,07 %	6,39 %	3,56 %
Tanulási zavaros	4,1 %	8,24 %	Nincs adat
Autista	0,032 %	0,51 %	Nincs adat
„Véleményük szerint cigány származású gyerekek”	12,45 %	19,05 %	Nincs adat
Etnikai hovatartozása miatt speciális szükségletű gyerekek	2,67 %	16,07 %	Nincs adat
Látássérült	*0,248 %	1,46 %	0,05 %
Hallássérült	0,139 %	0,78 %	0,11 %
Mozgássérült	*0,145 %	4 0,797 %	0,04%
Súlyos beszédhibás	0,448 %	1,75 %	Nincs adat



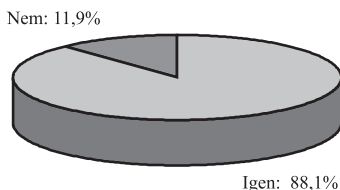
## 2. melléklet. Eltérő arányú speciális nevelési szükségletűek arányai a három megyében

3. melléklet. A speciális nevelési szükségletű tanulók aránya az összes iskolán belül.  
(\* – sig. ≤ 0,05; \*\* – sig. ≤ 0,01)

	Tanulási zavarosok aránya	„Véleményük szerint cigány származásúak” aránya	Beszédhibások aránya
Értelmi fogyatékosok aránya	r= -0,181** (sig.=0,005)	–	r=0,308** (sig.=0,000)
Autisták aránya	–	–	r=0,206** (sig.=0,001)
Mozgássérültek aránya	–	–	r=0,143* (sig.=0,025)
Tanulási zavarosok	r=1	r=0,141* (sig.=0,028)	r=0,209** (sig.=0,001)

4. melléklet. Cigány származásúak arányai megyénként (az iskola megítélése szerint)

	„Véleményük szerint cigány származású”	Etnikai hovatartozása miatt „speciális ellátást igényel”
Hajdú-Bihar megye	9,94%	0,31%
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	14,49%	4,66%
Jász-Nagykun-Szolnok megye	12,34%	2,46%



5. melléklet. Jár-e speciális nevelési szükségletű gyermek az iskolába?

### Jegyzet

- (1) A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a (1) bekezdésének a 2003. évi módosítása a „sajátos nevelési igényű gyermek” használatát írja elő.
- (2) A vizsgálat A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra című OTKA-kutatás részeként készült. (Alcím: Befogadó (inkluzív) nevelés az észak-alföldi régió általános iskoláiban.) Nyilvántartási szám: T43492.
- (3) Elsőként külön csoportként leválogattuk azokat az iskolákat, ahol nincs speciális szükségletű gyermek. Ezután ún. K-középpontú klaszteranalízist végeztünk, mégpedig oly módon, hogy a bevonásra kerülő változókat a klaszterezés előtt standardizáltuk.
- (4) A következőkben a csoportok közötti különbségek bemutatásakor csak azokat a változókat használtuk, melyek tekintetében szignifikáns különbség volt a csoportok között. Ennek kimutatását folytonos függő változó esetén egyszempontos szóráslemezéssel (Sig.  $\leq 0,05$ ) végeztük, diszkrét függő változók esetében az adatokat keresztábrába rendeztük, és  $\chi^2$  próbával vizsgáltuk a változók összefüggéseit. (Sig.  $\leq 0,05$ )

### Irodalom

- Alexiadou, N. (2002): Social inclusion and social exclusion in England: tensions in education policy. *Journal of Education Policy*, 17(1), 71–86.
- Atkinson, T (2002): Social inclusion and the European Union. *Journal of Common Market Studies*, 40 (4), 625–643.
- Begg, I. (2003): The EU and social inclusion. *Journal of Common Market Studies*, 40 (4), 625–643.
- Csányi Yvonne – Zsoldos Márta (1995): A speciális szükségletek pedagógiájáról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 177–190.
- Csányi Yvonne (1996, szerk.): *Közösen. Szemlénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. BGGYTF, 229.
- Csányi Yvonne (1990): Fogyatékosok integrációja – nemzetközi és hazai áttekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. 271–279.
- Csányi Yvonne (1998): Fogyatékosok integrált nevelésének kutatása Magyarországon. *Gyógypedagógiai Szemle*, különszám 48–53.
- Homer, S. (2003): Social inclusion and the Disability Discrimination Act 1995. *Proceedings of the institution of civil engineers. Municipal engineer*, 156, (2), 85–86.
- Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Közoktatás-feladatellátási Intézményhálózat-működtetési és Fejlesztési Terv 2002–2007. (2001) Szolnok.
- Kenyon, S. (2003): Understanding social exclusion and inclusion. *Proceedings of the institution of civil engineers. Municipal engineer*, 156 (2), 97–104.
- Oktatás-statisztikai Évkönyv 2002/2003. (2003) Készült az Oktatási Minisztérium Közgazdasági Főosztálya Statisztikai Osztályán. Budapest. (www.om.hu)
- Papp Gabriella (1995): Tanulásban akadályozott gyermekek integrációja. In: Perlusz Andrea (szerk.): *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. BGGYTF, Budapest. 5–17.
- Rasmussen, P. (2002): Education for everyone: Secondary and Social inclusion in Denmark. *Journal of Education Policy*, 17 (6), 627–642.
- Williams, C. C. – White, R. (2003): Conceptualising social inclusion: some lessons for action. *Proceedings of the institution of civil engineers. Municipal engineer*, 156 (2), 91–95.