

Semmelweis Egyetem
Nevelés- és Sporttudomány Doktori Iskola
Sport-, nevelés- és társadalomtudomány című program



**Integrált / inklúzív oktatásban részesülő fogyatékos tanulók
oktatása Magyarországon**

Doktori értekezés

Dimitriou Szilvia

Témavezetők: Prof. Dr. Rigler Endre, egyetemi tanár, CSc
Dr. Bognár József, egyetemi docens, PhD

Hivatalos bírálók: Dr. Frenkl Róbert, professor emeritus, DSc
Dr. Hős Ágnes, főiskolai docens, PhD

Szigorlati bizottság elnöke: Dr. Gombocz János, egyetemi tanár, CSc

Szigorlati bizottság tagjai: Dr. Rétsági Erzsébet, egyetemi docens, CSc

Dr. Hamar Pál, egyetemi docens, PhD

Dr. Reigl Mariann, egyetemi docens, PhD

Budapest

2008

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés

1.1. Iskolarendszerek Magyarországon	6
1.2. Európai Unió törvénykezés történelmi aspektusai	7
1.3. Oktatási törvénykezés az EU-ban	7
1.4. Sport és oktatás az Unióban	9
1.5. Helyzetkép a nem állami irányítású szervezetek szintjén	11
1.6. Európai helyzetkép egy felmérés tükrében	12
1.7. Inklúzió a testnevelésben	14
1.7.1. Testnevelési óraszám	15
1.7.2. Statisztikai adatok	15
1.7.3. Jelenlegi helyzet Európában	17
1.7.4. Testnevelő tanári képzés helyzete	17
1.7.5. Fejlesztési lehetőségek	19

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. Az irodalmi áttekintés szükségessége	22
2.2. A fogyatékos tanulók oktatáshoz való joga	22
2.3. Tantervfejlesztés Európában	23
2.4. Tantervtörténet Magyarországon	25
2.4.1. A kilencvenes évek tantervi reformjai	26
2.5. Tanterven alapuló felmérés	26
2.6. A tanárok inklúzió iránt mutatott attitűdje – kezdeti kutatások	28
2.7. Tanulófüggő változók	29
2.7.1. A fogyatékoság mértéke	29
2.7.2. A fogyatékoság típusa és a címkézés	29
2.7.3. Osztályszint és attitűd	30
2.8. Tanárfüggő változók	30
2.8.1. A tanárok életkora és az attitűd kapcsolata	30
2.8.2. Nem és attitűd	31
2.8.3. Előzetes tapasztalat	31
2.8.4. Oktatási előmenetel	32
2.8.5. Megszerzett szakértelem	33

2.9. Változó attitűd	34
2.10. Összegző tanulmányok az inklúzió terén	35
2.11. Testnevelés és inklúzió	36
2.12. Gyakorlati tapasztalatok	36
2.13. A testnevelő tanárképzés helyzete	37
2.14. Tanulói eredmények	38
2.15. Találkozás az újjal	40
2.16. Az olaszországi példa	41
2.17. A szülők szerepe	42
2.18. A magyarországi helyzet	43
2.19. Törvényi lehetőségek az integráció érdekében	44
2.20. Bárczy Gusztáv szerepe a fogyatékosok oktatásában	46
2.21. Fogalmi háttér	47
2.22. Az integrált nevelés formái	54
2.23. Kutatási ajánlások	56
3. Célkitűzések	
3.1. Kérdések	58
3.2. A kutatás célja	58
3.3. Hipotézisek	60
4. Módszerek	
4.1. A tantervek összehasonlító elemzése	63
4.1.1. A metodika megválasztásának szempontjai	63
4.1.2. Minta, mintavételi eljárás	63
4.1.3. Adatfeldolgozás, adatelemzés	64
4.2. A kérdőív eredményeinek elemzése	65
4.2.1. A metodika megválasztásának szempontjai	65
4.2.2. Minta, mintavételi eljárás	68
4.2.3. Adatfelvétel, adatfeldolgozás	69
5. Eredmények	
5.1. A NAT, mint a többségi oktatás terve	72
5.2. Fogyatékos tanulók oktatásának elvei	73

5.3. A Mexikói úti mozgásjavító általános iskola terve	76
5.4. Tanterv pervazív fejlődési zavarban szenvedő (autista/autisztikus) gyermekeket nevelő-oktató általános iskolák számára	80
5.5. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Gyakorló Általános Iskolájának helyi tanterve	83
5.6. A debreceni Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Intézmény tanterve	87
5.7. Gyermek Ház tanterve	91
5.8. Súlyos fokban hallássérült (süket) tanulók speciális tanterve	92
5.9. Dr. Török Béla Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon tanterve nagyothalló tanulók oktatásához	94
5.10. Testnevelés a más fogyatékosok és a beszédjavító iskolák/osztályok számára	96
5.11. A kérdőív inkluzív oktatásra vonatkozó eredményei	99
5.12. A kérdőív második felének eredményei	105
6. Megbeszélés	
6.1. A tantervi kutatás eredményeinek összegzése	117
6.2. Összegzés a speciális nevelés tantervi elemzése alapján	119
6.3. A kérdőív eredményeinek összefoglalása	121
6.4. A kérdőív állításainak összefoglalása	124
7. Következtetések	
7.1. A kutatás alapján levonható következtetések	130
8. Összefoglalás	134
9. Irodalomjegyzék	136
10. Saját publikációk jegyzéke	
11. Köszönetnyilvánítás	

BEVEZETÉS

1.1. Iskolarendszerek Magyarországon

A fogyatékos gyermekek bevonása a többségi iskoláztatásba sok országban, így Magyarországon is, fontos politikai célkitűzés. Ennek a törekvésnek a hangsúlyosabbá válása egyfelől következik a társadalmi intézmények demokratikus működéséből, azokból a humanitárius értékekből, amelyeken az egész közoktatás rendszere alapul, illetve annak a jognak a felismeréséből és széleskörű elfogadásából, hogy mindenkinek joga van az iskolai oktatásra. Másfelől ennek a politikai célnak a megvalósulását a megfelelő szakmai háttér fejlődése tette lehetővé. A közoktatás rendszereinek fejlődése során a normál és a speciális tantervű oktatási rendszerek egymás mellett fejlődtek ki, kevés átjárási lehetőséget biztosítva a tanulók számára és így nem adtak igazi megoldást a tanulók összetett pedagógiai problémáira. Erre a pedagógiai kihívásra jelent újfajta szemléleti és szervezeti megközelítést az inklúzív oktatás, amelynek célja az egymás mellett működő két oktatási rendszer (normál és speciális tantervű) ötvözése, mégpedig úgy, hogy egyiknek se vesszenek el az erősségei. Az így létrejövő inklúzív oktatás azon a szemléleti változáson alapul, amely szerint az iskolának alkalmazkodni kell a beiskolázott gyerekek körében tapasztalható szocio-kulturális, képességbeli és a tanulási szükségletekben megnyilvánuló sokféleséghez. A gyerekek igényeit részrehajlás nélkül ki kell elégítenie, és kerülnie kell, hogy bárkit vagy bármelyik alcsoportot előnyben részesítsen egy másikkal szemben. Az ilyen iskola tehát az iskolai populáció szerves részeként kezeli a fogyatékosokat, és nem olyan alcsoportként, amely különleges bánásmódot igényel. Az iskola küldetése minden gyermekre nézve az, hogy elismerje jogait, segítse őket a személyes fejlődésben és felkészítse őket arra, hogy felnőttként képesek legyenek felvállalni a képességeik szerint nekik leginkább megfelelő feladatot. Mindenkinek hinnie kell, hogy a különbözőségek nem sajnálatosak, hanem üdvözlendőek, és hogy mindegyik gyermeket szívesen látják mindegyik iskolában. Az inklúzív iskolában kulcsfogalmak a „gyermekközpontúság” és a „differenciálás”.

Az a mód, ahogyan a pedagógusok foglalkoznak az inklúzióval, nagyrészt a fogyatékos tanulókkal kapcsolatos attitűdjüktől és az elérhető forrásoktól függ. Számos külföldi tanulmány hangsúlyozza, mennyire meghatározó a pedagógusok attitűdje az iskolák inklúzívvá válásának folyamatában (Pijl és Meijer, 2003).

Szükségesnek véljük azon európai törvénykezések és folyamatok áttekintését, melyek alapvetően meghatározzák hazánk törvénykezését a fogyatékos gyerekek oktatását illetően. Miután Magyarország csatlakozott az Európai Unióhoz (EU), az Unióban hozott intézkedések, annak törekvései ránk is vonatkoznak. Ezen álláspontok megértésében nagy segítség, ha ismerjük az EU oktatási politikáját és annak előzményeit. Időrendi sorrendben haladva ismertetjük a törvényeket, melyek az általános törvénykezésektől indulva haladnak az oktatást és ezen belül a testnevelést és sportot érintő fogyatékos-ügyi törvények felé.

1.2. Európai Unió törvénykezés történelmi aspektusai

Az Európai Közösség az 1970-es években kezdett el foglalkozni a fogyatékos emberekkel, és a társadalomba való integrálásukkal (Olivier, 1997), ennek ellenére egészen 1981-ig várni kellett egy olyan intézkedésre, mely a fogyatékosok diszkriminációját megakadályozta. Így született meg a határozat a fogyatékos emberek érdekében, mely a fogyatékos emberek társadalmi integrációját hangsúlyozta közösségi szinten (Council Resolution, 1981). A dokumentum főként a fogyatékos emberek szakmai, társadalmi és kulturális integrációját célozta meg, de csak 1983-ban váltak ezek a célok a gyakorlatban is megteremthetővé. Az európai törvénykezés 1986. februárjában életbe léptette a fogyatékosok munkavállalásáról szóló törvényt. Ennek hatására 1988-ban született egy javaslat, melyben arra hívták fel a tagállamok figyelmét, hogy támogassák a fogyatékos emberek részvételét a társadalmi munkákban, valamint tapasztalatcserét javasolnak a fogyatékosok integrációjának elősegítése érdekében (EC, 1988). A HELIOS I (1989-1992) és II (1993-1996) elnevezésű programok elősegítették Európa-szerte a fogyatékosok sikeres integrációját a társadalomba és a tagállamok közötti hatékonyabb fogyatékos-ügyi együttműködést.

1.3. Oktatási törvénykezés az EU-ban

Először 1984-ben, majd 1987-ben az Európai Közösség oktatási miniszterei állásfoglalásokat fogadtak el és programokat indítottak el az oktatás területén (Council of the European Union, 1987). Ekkor indultak meg az első olyan kísérleti programok, amelyekben lényegében azt tesztelték, vajon hogyan reagálnak a

tagországok és azok oktatási rendszerei egy integrációs törekvésre (Halász, 2004). Ez a folyamat vezetett oda, hogy a Miniszterek Tanácsa határozatot fogadott el a közös oktatási integrációs politikáról. Az integrált oktatásról szóló törvényt 1990-ben adták ki, mely a fogyatékos gyerekek, és fiatalok többségi iskolában való oktatását szabályozta (Resolution of the Council, 1990; Halász, 2004) és egyértelműen kimondta, hogy az integráció kell, hogy jelentse a fő oktatási formát. 1988 és 1992 között különösen nagy figyelmet fordítottak a fogyatékosok integrált oktatására, annak megfigyelésére. 1992-ben készült el az Európai Közösség jelentése, melyben a szegregált intézményi rendszert megkérdőjelezték, és számos kérdés merült fel a 2 rendszer (szegregált és integrált) aktuális létezésével kapcsolatosan, mely végül megállapította, hogy extra költségeket és össze nem függő szervezeteket hoz létre a 2 rendszer párhuzamos működése (EC, 1992).

Az 1995 és 1997 között létrejött Középtávú Társadalmi Program egy aktív társadalom szükségét fejezte ki, melybe a fogyatékos emberek is beletartoznak, mondván, hogy egyenlő esélyeket kell teremteni az emberek között, támogatván a diszkrimináció ellenes intézkedéseket az Európai Unió egyezményeiben (EC 1995). Ez azért volt fontos, mert:

1. A fogyatékosok egyenlő jogai és esélyei az élet minden területén, beleértve az integrált oktatást, rekreációt és sportot, megtalálhatók az Egyesült Nemzetek dokumentumaiban, és így az Európai Közösség is támogatta ezt dokumentumaiban. Kísérletet tettek arra, hogy segítsék az Európai Unió tagállamokat érvényes mértékkel rendelkező törvények megalkotásában a fogyatékosokat illetően.
2. A fogyatékosok rehabilitációját csak, mint folyamatot ismerték el, mely a társadalmi integráció előfeltétele, nem pedig egy célterületként az integrációjuk során. Egy progresszív társadalmi-oktatási modellt fogadtak el az Egyesült Nemzetekben.

Ennek a Középtávú Társadalmi Programnak a hatására az EU egy új, fogyatékosokat érintő stratégiát fogalmazott meg, mely magában foglalja a fogyatékosok testi, szenzoros, értelmi és intellektuális formáit, és számos társadalmi megmozdulást tervez, beleértve az oktatásban meglévő társadalmi különbségek kiküszöbölését is (EC, 1996). Az integráció lett a fő cél a fogyatékos tanulók oktatásában, mely a fogyatékos tanuló teljes részvételét igényli a többségi iskolában,

de figyelembe veszi az egyéni lehetőségeket. Ez azt jelenti, hogy a fogyatékosok oktatással kapcsolatos ügyei többé nem külön kezelendők, hanem a többségi oktatás integrált részeként. Fokozatos elmozdulás szükséges, hogy a speciális intézmények fejlesztésére tradicionális módon reagálók megértsék és támogassák a többségi iskolákba való integrálást, a speciális oktatási szükségletek megteremtését, kiiktassák a diszkriminációt és elismerjék a fogyatékosokat megillető – egyenlő – jogait. A fogyatékosok integrált testnevelését, sportját és rekreációs képzését nem hangsúlyozták ki, mint jogot, és mint a diszkriminációmentes területek egyikét az Európai Unió törvénykezésében. Csak azt említette az új Közösségi Fogyatékos Stratégia, hogy a sportprogramok, csak úgy, mint a szabadidősportok, szintén tartalmaznak speciális változtatásokat annak érdekében, hogy segítsék a fogyatékosok társadalmi integrációját.

1997. június 13-án egy új, 13. cikkel bővült az Amszterdami Egyezmény, amely kimondta, hogy a Közösségnek jogában áll küzdeni a diszkrimináció ellen, mely lehet nemi, faji, etnikai, vallási, valamint fogyatékos-ügyi, kort és szexuális hovatartozást érintő (European Commission, 1999). Az európai fogyatékosokkal kapcsolatos törvénykezésben ez egy mérföldkövet jelent, mert ez teszi lehetővé az EU számára, hogy hatást gyakoroljon a nemzeti irányító szervekre, hogy létrehozzák és betartsák nemzeti szinten a diszkriminációellenes törvényeket, valamint a fogyatékosokat érintő egyenlő esélyeket az iskolai testnevelés, a fogyatékosok sportja és rekreáció területén. Az EU által létrehozott törvényeket a tagállamokban be kell tartani. Ez a megközelítés alapján véve az egyenlő esélyek modelljén alapul, mely az egyenlő jogokat hangsúlyozza, és olyan területeket foglal magában, mint például: az akadálymentesítés, az oktatás, a szakmai rehabilitáció, a foglalkoztatás, a társadalombiztosítás, a társadalmi integráció és az információs technológia. Érdeemes megjegyezni, hogy ekkor még a tagállamok közül csak Portugália ismerte el politikai szinten, hogy a fogyatékosok sportja egy fontos területe a társadalmi integrációnak, a többi tagországban a fogyatékosok testnevelése és sportja nem tartozott a fejlesztendő célterületek közé.

1.4. Sport és oktatás az Unióban

Egészen 1999-ig a fogyatékosok sportja nem volt hivatalosan elismert az EU tagállamokban, mint egy igen fontos és nélkülözhetetlen területe a társadalmi

integrációnak. Csak Ausztriában, Franciaországban, Luxemburgban, Olaszországban és az Egyesült Királyságban része a fogyatékosok integrált oktatása a kormányzati törvénykezésnek. A másik 10 tagállamban a speciális oktatás részeként tartották számon a fogyatékosok oktatását 1999-ig (EU tagállamok száma 15), meg sem említve az integrációt és a rehabilitációt. Egyik EU kormányzat sem ismerte el ekkor még a testnevelést, mint a fogyatékosok általános és speciális oktatásának integrált részét, mert az EU kormányzati oktatási törvénytervezetében a testnevelést meg sem említették. Így tehát 1999-ig a tagállamok többségében az integrált oktatás nem volt jelen és így az integrált testnevelés sem létezett, vagy legalább is nem volt hivatalosan elismert a nemzeti hatóságokban, mint a fogyatékosok egyik alapvető joga (Adomaitiene, 2004).

1999-ben az Európai Bizottság kiadott egy közleményt az Európa Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, a Gazdasági és Társadalmi Bizottságnak és a Régiók Bizottságának címezve, hogy küzdjenek a diszkrimináció ellen a 13. cikkely értelmében, mely a diszkrimináció ellenes küzdelem egyik fontos lépcsőfokát jelenti (Commission Communication, 1999). A fogyatékosok diszkriminációját megakadályozó intézkedések különösen 3 ország alkotmányában jelentek meg: Németországban, Ausztriában és Finnországban. Vannak azonban általános törvénykezések, melyek szintén küzdenek a diszkrimináció ellen, például a munkavállalási esélyek területén (Franciaország, Írország, Svédország, Egyesült Királyság). Csak az Egyesült Királyságban és Írországban figyelhető meg, hogy a fogyatékosokat érintő diszkriminációellenes törvénykezés kiterjed az oktatás területére is (Adomaitiene, 2004).

Az Európai Bizottság 2000-ben közleményt adott ki az Európa Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, a Gazdasági és Társadalmi Bizottságnak és az Akadálymentes Európáért a Fogyatékosok Érdekében Bizottságnak azzal a céllal, hogy vegyék figyelembe a fogyatékos embereket a foglalkoztatásban, az oktatásban, a szakmai képzésben, a közlekedésben, az információs társadalomban, és a fogyasztói biztosításban. A Bizottság javasolta, hogy a 2003. év a Fogyatékos Emberek Éve legyen. Mindezt azzal a céllal tette, hogy felhívja a tömeg figyelmét, és hogy új törvények bevezetéséhez megteremtse az alapot (Commission Communication, 2000). Az Európai Parlament megszavazta a határozatot és köszöntötte azt a Bizottsági közleményt, mely a 2000. évet az „Akadálymentes Európáért a Fogyatékosok Érdekében” nevezte el. A határozat hangsúlyozta, hogy egy akadálymentes Európa

megteremtése speciális mértékeket követel meg a fogyatékos emberek érdekében, mely magában foglalja a valóságos alkalmazást, megfigyelést, értékelési felülvizsgálatot és bejelentette, hogy 2003 a Fogyatékosok Európai Éve lesz.

1.5. Helyzetkép a nem állami irányítású szervezetek szintjén

Az Európai Közösség tagállamai számos konferenciát és szemináriumot szerveztek a fogyatékosok sportjával kapcsolatosan. Az Európa Tanács Sportfejlesztésért Felelős Bizottsága 1984-óta elkötelezettje olyan ajánlások kifejlesztésének a tagállamok részére, mely a fogyatékosok sportját még népszerűbbé teszi. Ezen tevékenységek eredményeit a „mindenki sportja (sports for all): fogyatékos személyek Európai Chartájában” adták közre (Sport, 1987). Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága elfogadta a Chartát, mint ajánlást a tagállamok kormányzata felé minden típusú fogyatékoságot figyelembe véve, amelyek a sportprogramokon belül lehetségesek (Recommendation No. R (86) 18). Így vált minden egyén jogává van a sportban való szabad részvételre. A sport és a fizikai rekreáció fejlesztése minden fogyatékos ember érdekében fontos jelentéstartalommal bír, hisz életminőségük fejlődhet, hozzájárulunk rehabilitációjukhoz és a társadalomba való integrációjukhoz.

Az Európai Unió a következő ajánlásokat tette a tagállamok kormányzatának:

- Irányítsák törvénykezésüket a megfelelő lehetőségek megteremtése felé, hogy a fogyatékos emberek részt tudjanak venni a rekreációs testmozgásokban.
- Gyakoroljanak nyomást az oktatási szervezetekre, hogy megfelelő és valódi testnevelést tudjanak létrehozni a fogyatékos tanulók számára az iskolákban, és gondoskodjanak az esetleges oktatók megfelelő továbbképzéséről, képzéséről.
- Segítsék a kooperációt különböző közösségi hatóságok között, melyek a fogyatékosok sportja területén tevékenykednek, mint például egészség, társadalmi jólét, oktatás és sport tanszékek, valamint azok tevékenysége és jogai.
- Hozzanak létre alkalmas, megfelelő sporttevékenységet minden szinten a fogyatékosok részére.

- Ismerjék el, hogy a fogyatékos ember is részt vehet a versenysportban képességeinek megfelelően mindenféle kihasználás nélkül, legyen az fizikai, pszichikai vagy gazdasági.

A megnövekedett érdeklődés a fogyatékosok sportja iránt magával hozta a Fogyatékos Emberek Sportjának Európai Bizottságának (ECSPD) megalakulását 1993-ban. Az ECSPD kötelezte az Európai nem állami-irányítású sportszervezeteket (ENGSO), hogy a fogyatékosokat érintő sportprogramokat illesszék be a tevékenységeikbe. Az ENGSO 1998-ban kiadott egy közleményt, melyben kifejezték, hogy a felmérések alapján számos szervezeti, információs, gazdasági, szegregációs és diszkriminációs problémával néznek szembe az európai országokban zajló fogyatékosok sportja területén, valamint érdeklődéshiányt is említ az EU és az Európa Tanács részéről a fogyatékosok sportját és rehabilitációját illetően (Sport for disabled people in Europe, 2000).

1.6. Európai helyzetkép egy felmérés tükrében

Az Európai Bizottság 2001. január 2. és február 6. között több mint 16000 Európai Unió (EU) lakost kérdezett meg azzal kapcsolatban, hogy milyen véleménnyel vannak a fogyatékos emberek iránt, és hogyan értékelik helyzetüket a mai Európában. Az eredményeket az Eurobarometer 54.2 kérdőív alapján az Európaiak attitűdje a fogyatékosokkal szemben elnevezésű összefoglalóban tették közzé (Attitudes of Europeans Towards Disability, 2001). Ezek alapján elmondható, hogy 10-ből 6 európai ismer fogyatékos embert közeli vagy távoli ismeretségi körében. Több, mint 5%-a az EU állampolgárainak fogyatékosnak mondja magát. 76% úgy gondolja, hogy a látássérült embereknek nagyon nehéz az alapvető társadalmi eszközöket használni és a társadalmi rendezvényeken részt venni. Az értelmi fogyatékosoknak (73%), 71% a testi fogyatékosoknak (71%) és a hallássérülteknek (54%) túl nehéz a helyzete Európában. Bár a megkérdezettek 57%-a az elmúlt 10 évben javulásról számol be az akadálymentesítés területén, 66% úgy véli, hogy főként a helyi hatóságok felelősek az akadálymentesítésért, míg 55% a kormányt, 30% a munkaadókat és vállalatokat, míg 28% a segélyszervezeteket tartja felelősnek. Még az EU-t is megjelölték 16%-ban, mint felelős szervezetet. Egy 21 fogyatékosági típust felsoroló listán a válaszadók elismerték 57%-ban, hogy hiányos tudásuk van a fogyatékosági típusokat illetően.

Csak 4 típus érte el a legalább 50%-os ismeretséget, melyek a rák (61%), az asztma (58%), a cukorbetegség (58%), és az ízületi gyulladás (54%). Majdnem minden negyedik ember azt gondolja, hogy a népesség 20 vagy annál több százalékának van valamilyen fajta, fokú mozgássérültsége. Ami nagyon pozitív hír és bizalomra ad okot, hogy 97% úgy gondolta, valamit tenni kell, hogy biztosítsuk a fogyatékos személyek jobb integrációját. A megkérdezettek 93%-a pénzt is áldozna arra, hogy a fizikai akadályok megszűnjenek, melyek megnehezítik a fogyatékos személyek életét.

Jelen disszertáció azokkal a fogyatékos tanulókkal kíván foglalkozni, akiket többségi iskolában nevelnek inklúzívan. Az inklúzió Európa-szerte széles körben elterjedt felfogás. Az oktatásban az inklúzió ötlete számos európai országot motivált, hogy elfogadjon konkrét jogi kezdeményezéseket, melyek azt a célt szolgálják, hogy a speciális szükségletű tanulók ne csak „vendégek” legyenek az iskolákban, hanem teljes jogú résztvevői és tagjai az iskolaközösségnek. Az inklúzió tehát egy olyan mozgalom, amely azt célozza meg, hogy ne legyen semmilyenfajta kirekesztés, kizárás, és küzd a fogyatékosok társadalomban való minőségi teljes részvétel érdekében. Így az adaptált testnevelés sem maradhat ki az inklúzió gondolatköréből, hiszen fogyatékos személyek mozgásfejlesztésével foglalkozik. Az adaptált testnevelésnek közvetlen kapcsolata van az oktatási és társadalmi inklúzióval. Az oktatásban ez úgy jelenik meg, hogy a testnevelő tanárnak szembe kell néznie az új kihívásokkal, amikor egy fogyatékos tanuló vesz részt a testnevelési órán, a délutáni sportfoglalkozáson vagy a szabadidősportban. Másrésztől, a társadalmi integrációt elemezve, egyre több fogyatékos egyén szeretne részt venni különböző sporttevékenységben, szabadidősportban.

Az elmúlt 20 évben a törvénykezés egyértelműen a sokkal inkább inklúzív oktatási rendszer felé mozdult el, mely elismeri az egyének közötti különbséget, és támogató módon válaszol az összevont csoportok kialakításának lehetőségére. A siker kulcsa a pozitív és nyitott gondolkodású oktatók képzése, továbbképzése és alkalmazása. Az inklúzió és az inklúzív oktatás fogalmai univerzálisan nem elfogadottak és megértettek (Bines, 2000; Slee, 2000; Ware, 2002). Lombardi és Woodrum (1999) megkérdőjelezi, hogy vajon az inklúzió egy filozófia, egy program vagy csak az elhelyezés kérdése. Az inklúzív oktatás egy olyan folyamat, amelyben egy iskola megpróbál minden tanulót ellátni a megfelelő, az egyént megillető

oktatással azáltal, hogy újra figyelembe veszi és átalakítja a tantervi szervezeteit és nézeteit, forrásokat jelöl ki, hogy a lehetőségek magas szintjét érje el. Az inkluzív oktatás azt jelenti, hogy minden tanuló - függetlenül erősségükre vagy gyengeségeikre adott területen – az iskolaközösség tagja. Ezáltal nyílik lehetősége a fogyatékos tanulóknak, hogy részt vegyen a sportfoglalkozásokon. A tanároktól megkövetelt magatartás, hogy bármilyen potenciális akadályt leküzdjenek, és pozitív módon álljanak az inkluzív oktatáshoz. Az ő felelősségük, hogy a testnevelés órát elérhetővé és alkalmassá tegyék a fogyatékos tanuló számára. Szintén az ő felelősségük, hogy a tanítási és tanulási stratégiát megváltoztassák, hogy a sporttevékenységek, délutáni sportkörök elérhetőek legyenek. Djjobova és Dobrova (2004) szerint a tanárok negatív hozzáállása jelenti a legnagyobb problémát az inkluzív oktatás számára, és nem a fogyatékos tanuló orvosi állapota. Szintén fontos alapelve az inkluzív oktatásnak, hogy a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók együtt dolgoznak az órán melynek számos előnye van. Különösen igaz ez a sportfoglalkozásokra, hiszen szélesebb körű részvételt tesz lehetővé a jelenleg alulreprezentált és szélre szorított csoportok esetében. A tanárok megerősítik a tanítási és tanulási gyakorlatot azzal, hogy elismerik annak értékeit és hisznek a gyakorlatok, sportfeladatok adaptációjában és annak átalakításában. Meg kell győződniük arról, hogy a fogyatékosok számára is ugyanolyan értékű, kihívó és semmiképpen sem kivételező a sporttevékenység.

1.7. Inklúzió a testnevelésben

Egy Európai Unió project (THENAPA) keretén belül kérdőíves felmérésben arra keresték a választ a résztvevő országok képviselői, hogy milyen az egyes európai országokban az integrációhoz, inklúzióhoz való viszonyulás a fogyatékos vagy speciális nevelési igényű tanulókat illetően. A kérdőívet 23 ország képviselői töltötték ki. Az összegyűjtött információk nagyban különböztek, mivel a kérdőívet mindenki másképp értelmezte, valamint a kulturális különbségek és az oktatási rendszerek mássága is fontos szerepet játszott a különbözőségben (Dinold és Valkova, 2004). A project eredményeit az alábbiak szerint elemeztük:

- Testnevelési óraszám
- Statisztikai adatok
- Jelenlegi helyzet

- Testnevelő tanárképzés helyzete
- Fejlesztési lehetőségek

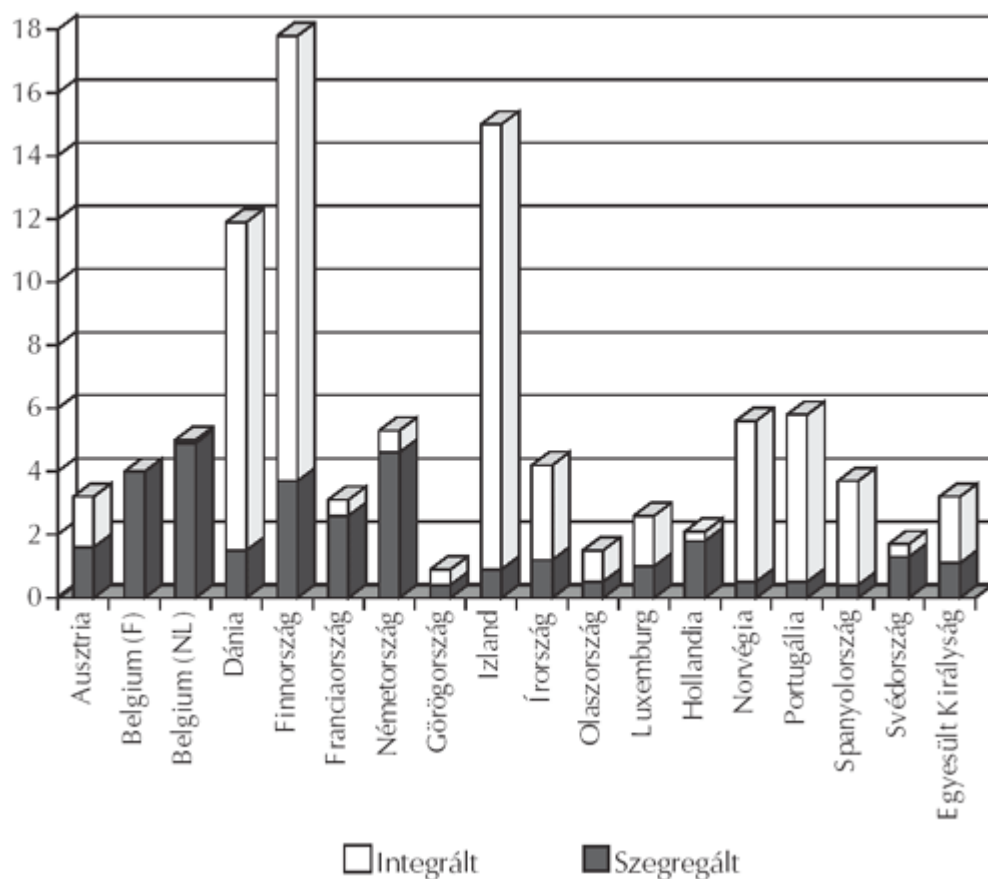
1.7.1. Testnevelési óraszám

Az óvodában a testnevelés általában része az általános oktatási programnak, egy óra 30-45 perc hosszú naponta (5 országban), 2 esetben 1-2 óra speciális testnevelési órát említettek.

Általános iskolai szinten 2 kötelező testnevelési óra van hetente, jobb esetben előfordul, hogy 2-3 a kötelező testnevelési órák száma. Vannak azonban kivételek, mint például Olaszország, ahol 1 kötelező, maximum 3 választható testnevelés óra van, vagy Bulgária és Franciaország, ahol 3 a kötelező óraszám. A tanárok általában tanítók, csak néhol tanít testnevelés szakos tanár. Felső tagozatban szintén 2 testnevelés óra kötelező, de választható még 4-5 órában a testnevelés más formában. Ezen a szinten már testnevelés szakos tanárok oktatnak. A középiskolai oktatást sajnos nem elemezte a kérdőív, így arról nem tudunk jelentést adni.

1.7.2. Oktatási statisztika

Egyes országokban nagyon pontosan vezetik a statisztikát a fogyatékos tanulók oktatását, beiskolázását illetően. Máshol az a tendencia figyelhető meg, hogy az adatokat személyesen kezelik, és nem adják ki. A gyakorlat az mutatja, hogy a speciális szükségletű tanulókat integrálják az iskolákba, de nem vesznek részt a testnevelés órán. Az 1. ábra számairól jól leolvasható, hogy már a regisztrációban jelentős különbségek mutatkoznak. Görögországban pl. a tanulók kevesebb mint egy százalékát jelzik sajátos nevelési igényűként, míg Finnországban 17%-nál is többet. Ennek a nagy eltérésnek feltételezhetően összetett okok állnak a háttérben: az eltérő törvények, a létszámadatok pontossága, a finanszírozási és ellátási rendszerek közötti különbségek (Kőpatakiné, 2004).



1. ábra. Sajátos nevelési igényű tanulók ellátása (Kópatakiné, 2004)

A befogadó gyakorlat nem mindenütt azonos „korú”, néhány országban hosszabb, máshol rövidebb időre vezethető vissza (Skandináviában az 50-es évektől, Dániában 1991-től, Olaszországban 1977-től, Németországban a nyolcvanas évek végétől, hazánkban 1993-tól kap erőteljesebb hangsúlyt az integráció a közgondolkodásban). Egy másik említésre méltó jellemző, hogy az integrációnak többféle típusa figyelhető meg az európai oktatáspolitikában. Egy nemrégiben megjelent elemzés három különböző típust különít el (Európai Iroda, 2001), melyeket a 1. táblázat mutat.

Típus	Jellemző	Országok
Egységes rendszerek	Tanulók együtt, erős szakmai támogatás	8
Változatos rendszerek	Sokféle átmenet	12 (Magyarország)
Kettős rendszerek	Két rendszer teljesen elkülönül	2

1. táblázat. Az integráció eltérő típusai. (Európai Iroda, 2001)

1.7.3. Jelenlegi helyzet Európában

Az inklúziót támogató iskolai/oktatási törvénykezés minden országban működnek, már mindenhol bevezették azokat. Bár a testnevelés tanterve szerves része a központi, összefoglaló tantervnek, a valóságban a fogyatékos tanulók nem vesznek részt az órákon, mert felmentik őket, általában különleges, speciális helyzetükre hivatkozván. Csak 5 országban (Ausztria, Olaszország, Szlovákia, Svédország és Egyesült Királyság) van kötelező testnevelés óra a fogyatékosoknak. A többi országban nem kötelező a részvétel, csak a lehetőség adott. Orvosok és/vagy szülők és/vagy speciális oktatási tanácsadó központok mentik fel a gyerekek legnagyobb részét. Minden ország kijelentette, hogy megadja a választás lehetőségét a részvételre, de valójában ez nagyon ritkán történik meg (15 ország). A speciális nevelési igényű (SNI) tanulóknak kevés a lehetőségük, hogy az iskolai sportban, rekreációban és/vagy versenysportban részt vegyenek. Mindennek a feltételezett magyarázata:

- minimális az SNI tanulók számára ajánlható sportok száma
- kevesebb a résztvevő a csapatsportokban
- a tanárok felkészültsége nem megfelelő
- nincs hozzáférhetőség
- kevés idő
- nem érdeklődnek az SNI tanulók iránt.

1.7.4. Testnevelő tanári képzés helyzete

Szükségesnek tűnik egy oktatói segédanyag összeállítása a tanárok részére, melyben segítséget kaphatnának a tanárok a tanítási módszereket, a tanulási

minőségeket, képességek értékelését és a fogyatékosági kategóriákat illetően. Mindemellett a testnevelő tanári képzésbe még több, a fogyatékosok oktatását elemző, tanító tantárgyat valamint gyakorlatot kell beiktatni, kötelezővé tenni, hogy a testnevelő tanárok ne az iskolában nézzenek szembe először azzal a helyzettel, hogy egy fogyatékos gyerek van az osztályban, akinek testnevelés órát kell tartaniuk. Éppen ezért számos országban javasolják a különböző szervezetek, intézmények együttműködését, eszmecserejét, melyben részt vennének a testnevelő tanárok, a tanítók, gyógypedagógusok, edzők és természetesen maguk a fogyatékos tanulók. A kutatás során a következő fontos fejlesztési területeket említették meg az országok:

- A testnevelés és a mozgás fontosságának kihangsúlyozása minden gyermek számára, minden iskolatípusban.
- A fogyatékosok és az SNI tanulók iránti attitűd megváltoztatása.
- A fogyatékos tanulók számának megnövelése a testnevelő tanári programokban.

Hátrányt jelent azonban, hogy sok országban a testnevelés nem kap olyan nagy hangsúlyt az oktatásban, mint a többi tantárgy. A testnevelő tanárok általában sokkal inkább érdekeltek a sportokban és az ép tanulók oktatásában, mint a fogyatékosok oktatásában. A tanári vélemények nagyon széles skálán mozognak: „nincs véleménye”, „a gyakorlatban nem megvalósítható”, „kemény munka, de megéri”, és „félnek attól, hogy fogyatékos tanulókkal kell foglalkozniuk”. A tanárok továbbá azt is kifejezték, hogy nem érzik magukat felkészültnek, Olaszországban a tanárok 82%-a érzi úgy, hogy nincs megfelelő előképzettsége ahhoz, hogy inkluzív oktatásban tudjon részt venni. A testnevelés óra már sokkal nehezebb, ha fogyatékos tanuló is van az osztályban, speciális didaktikai módszereket és stratégiákat kell alkalmazni. Magyarországon és Görögországban hiányzik a támogatás, a pénz és a figyelem az integrációt / inklúziót illetően, így más ügyeket részesítenek előnyben.

A tanárok a következő megjegyzéseket tették:

- Nehéz a figyelmüket megosztani.
- Néha a többi tanuló negatív módon reagál.
- A tanárok energiái behatároltak.
- Valami új kezdeményezéshez a motiváció felkeltése nehéz.
- A fáradtság a probléma.

Hollandia jelezte, hogy az inkluzív oktatás nagy problémát okoz náluk, de számos más ország is hozzátette, hogy ez annak tudható be, hogy nincs megfelelő tanterv az inkluzív testnevelés számára, a testnevelő tanároknak nincsen tapasztalatuk és szaktudásuk, valamint az érdeklődés hiánya is fontos szerepet játszik. A testnevelő tanári képzésben részt vevő hallgatók véleménye is az, hogy nem kapnak megfelelő felkészítést, nincsen megfelelő tudásuk a fogyatékosok oktatását, képességeiket illetően és megfelelő gyakorlati tapasztalatuk sincsen.

1.7.5. Fejlesztési lehetőségek

Ausztria és Belgium egyfajta „információs központ” kialakítását tervezi, melyet minden iskolai adminisztrátor és testnevelő tanár jól ismerne. Ebben a központban minden szükséges információt megtalálnának, ami a fogyatékosok oktatását segítheti. Egyes országokban (Dánia, Finnország, Hollandia, Norvégia, Svédország) az ilyen fajta központ már létezik, és ez jó példával szolgál más országok számára is. Belgiumban oktatási projektek létrehozását tartanák jó ötletnek, mely segítené az inkluzív oktatás eszméjének terjedését, de természetesen az anyagi támogatás mindig problémás kérdés az ilyen helyzetekben. Az SNI emberek érdekeit védő nemzeti szervezetek és sportszövetségek is segíthetnék a testnevelő tanárok munkáját. Egyes sportok integratív oktatását segítő tematikus testnevelési sillabusz megszerkesztése segítené a tanárokat és az edzőket is, melyben oktatási/metodológiai anyagok is szereplnének, valamint példák, magyarázatok, források és irodalmi jegyzet is fel lenne tüntetve. Belgiumban szintén az egyik legfontosabb dolognak tartják a tanári attitűd megváltoztatását. A fogyatékoságot, valamilyen hátrányt, szociális integrációt és testnevelést illető vélemények, attitűdök, koncepciók megváltoztatása attól függ, hogy „mi van a fejekben”, illetve megfelelő információ és tudás szükséges. Fontos az információ eljuttatása a szülők, orvosok, osztálytársak és fogyatékos gyerekek felé. A többségi oktatás egyik legfontosabb célja a társadalmi integráció, melyben a testnevelés egy nagyon fontos és sikeres szerepet tölthet be.

Ma már nagyobb esély van erre, mivel egy új testnevelési és sporttudományi tanterv elkészítését tervezik az Európai Unióban, és így az inklúzió hivatalosan is teret kaphat a tanárképzésben, de ami még mindig hiányzik az a pénzügyi támogatás és a tanárok alapszaktudása. Magyarország, számos más országgal együtt, kifejtette, hogy szükség lenne az oktatási forma, módszerek és a tanterv megváltoztatására.

Adminisztratív szinten azt javasolják, hogy a teljesen inkluzív iskolák több személyzetet tudjanak alkalmazni, a testnevelő tanároknak be kell kapcsolódniuk a gazdasági keret felosztásába és a fejlesztési tervek megalkotásába.

Mint már azt fentebb is említettük, a magyarországi helyzet elmaradást mutat a nemzetközi szinthez képest. A hazai kutatások még „gyerekcipőben” járnak, bár egyre több kutató foglalkozik az inkluzív oktatást érintő kérdésekkel (Kőpatakiné; 2004, Benczúr; 2003, Halász; 2004, Locsmándi; 2004). Ennek ellenére is elmondható, hogy szakirodalmi ismereteink hiányosak ezen a téren. Más európai és tengeren túli országok hosszabb múlttal rendelkező tudományos kutatásainak feltárása, megismerése és elemzése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy pontos képet kapjunk az inkluzív oktatásról és annak fejlettségéről.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1. Az irodalmi áttekintés szükségessége

Az Európai Unió helyzetkép felvázolása után természetesen kíváncsiak voltunk arra, hogy vajon milyen tudományos cikkek, írások, szakkönyvek jelentek meg a témát illetően, és hogy a tudományos kutatások milyen témákkal foglalkoztak eddig. Így vált szükségessé az eddig megjelent tudományos munkák áttekintése, elemzése, értékelése, hogy széles körben vizsgálni tudjuk az integráció/inklúzió jelenségét és fel tudjuk mérni a Magyarországi helyzetet. Motivált minket továbbá az is, hogy össze tudjuk hasonlítani a Magyarországi helyzetet más Európai Unió ország fejlődésével, tendenciáival.

2.2. A fogyatékos tanulók oktatáshoz való joga

A különböző kisebbségekkel, így a sérült gyerekekkel és felnőttekkel foglalkozó tudományok és tevékenységek csak rövid múltra visszatekintő kérdése az inklúzió (Pető, 2003). Az elmúlt században a gyerekek, akik különböztek a kortársaiktól fizikai, érzékszervi, intellektuális jegyeikben, megkapták a jogot a tanuláshoz. Minden gyereknek joga van az oktatáshoz, melyet törvénybe is foglaltak sok országban és csak támogatnak más országokban. A legtöbb ország fogyatékos tanulói nem tanulhatnak ugyanabban az osztályban, ahová nem fogyatékos barátaik és a szomszédos gyerekek járnak. Amikor először néztünk szembe azzal a szemlélettel, hogy minden gyerek a maga jellemzőivel férhessem hozzá a neveléshez, akkor az oktatásügy a szegregált speciális nevelés kialakításával reagált. Meggyőződéssé vált mostanra, hogy a fogyatékos tanulóknak szükségük van a tanuláshoz védő környezetre. Mindezek fontos lépésnek tekinthetők, de nem szabad megelégednünk a már elért eredményekkel. Egy OECD tanulmány (1999) rámutat arra, hogy csak a törvények, az akarat hiánya és a társadalmi változásokkal szembeni ellenállás az, amely késlelteti az elmozdulást az inklúzió felé. 1994-ben az UNESCO 92 ország kormánya és 25 nemzetközi szervezet részvételével kiadta a Salamanca Nyilatkozatot, mely az inklúziót jelölte meg alapoktatásnak és egy akciótervet készítettek, mely megköveteli, hogy minden gyereket helyezzenek el többségi iskolában függetlenül fizikai, értelmi, társadalmi, érzelmi és nyelvi képességeitől vagy más szükségleteitől. A nyilatkozat értelmében a nemzeti és helyi szabályzatoknak elő kell írniuk, hogy a fogyatékos tanulók a 'közeli iskolákban' kapnak helyet, melybe akkor is járna, ha nem lenne fogyatékos (UNESCO, 1994). Számos országban sokkal

inkább a fogyatékos tanulók inklúzív módon történő oktatása felé történő elmozdulás figyelhető meg (DePauw és Doll-Tepper, 2000, Lienert, Sherrill, és Myers, 2001), mintsem a szegregált módon történő elkülönült oktatás elmélyítése felé, bár kevés bizonyíték van arra, hogy az inklúzióra való fókuszálás szignifikánsan több lehetőséget biztosítana a fogyatékos tanulóknak (Downs, 2002). Az általános oktatás eredményei legalább is ezt mutatják. A Salamanca Nyilatkozat óta, mely 1994-ben volt, az UNESCO kis mértékű változásról tudott csak beszámolni szerte a világban. Ez a nyilatkozat dramatikus változásokat idézett elő az iskolai gondolkodásban, az oktatásszervezésben és nem utolsósorban a tanárok és szülők gondolkodásában. Úgy tűnik azonban, hogy alapvető exklúziós attitűd és gyakorlat maradt az oktatás számos területén. Ezalól a tendencia alól a testnevelés tantárgy sem maradhat ki, mely egy olyan helyzetet eredményez, amellyel a mai pedagógus társadalom nem nagyon találkozott. Hiszen eddig nem igazán volt jellemző, bár a törvényi lehetőségek adottak voltak, hogy egy fogyatékos személy részt vegyen a testnevelés órán, együtt a többiekkel. Az épek által tett megfogalmazás, mely szerint a sport egy olyan terület, ahol fogyatékos személyek részt vehetnek a tevékenységekben, megkérdőjelezhető, mivel sok sportág elérhetősége nem biztosított a fogyatékos tanulók számára (Downs, 2002). Természetesen ebben a pedagógia helyzetben a testnevelő tanárnak cselekednie kell: vagy vállalja az oktatást, bár nincsen szaktudása és tapasztalata, vagy vállalja és továbbképzésre jelentkezik a témakörben. Felmerül azonban a kérdés, hogy vajon a tanárok hogyan vélekednek minderről a folyamatról? Az inklúzív nevelés szemléletének elterjedése a normál pedagógusok elfogadó mentalitásától függ, ami egyben az inklúzív osztály vezetésével járó felelősséget és a szükséges szakmai képességeket is jelenti (Pető, 2003).

2.3. Tantervfejlesztés Európában

Ahhoz, hogy megfelelő módon tudjuk befogadni és nevelni a fogyatékos gyerekeket az iskolába alapvető fontosságú az átgondolt, sikeres tanterv elkészítése, melynek kidolgozásához és alkalmazásához mindenki hozzájárul. Továbbá fontosnak tartjuk, hogy a tanterv állandóságot és folyamatosságot tükrözzön az oktató-nevelő munka alapvető egységeként. Európában az 1978-as Warnock jelentésben (DES, 1978) olvashatjuk, hogy a fogyatékos gyerekek számára nyújtott speciális oktatás minősége nem megfelelő, főként a tantervi lehetőségek oldaláról nézve, hiszen számos speciális iskola alábecsülte a gyerekek képességeit és így nem jutottak

megfelelő szintű, minőségi oktatáshoz. Ezen folyamat hatására nagyobb figyelmet szenteltek a gyakorlati folyamatok mögött rejtő elméleti háttérnek és egyre többen végeztek kutatásokat a tantervelmélet területén, melyek sok esetben a nemzeti alaptantervek részletes elemzését és alkalmazhatóságát taglalták.

Angliában egy nagyon egyszerű tantervi modellt fejlesztettek ki (Ainscow, 1999), mely 2 részből állt.

1. Zárt tanterv: ez egy kísérlet volt azon képességterületek és ismeretek meghatározására, melyek nélkülözhetetlenek a tanuláshoz minden gyermek számára.
2. Nyitott tanterv: erre úgy tekintettek, mint egy nyitott végű tantervre, mely megengedi a tartalom esetleges megváltoztatását, ha azt az egyéni szükségletek megkövetelik.

Meg kell jegyezni azonban, hogy a Nyitott/Zárt tantervi modell jó alapot adott a tervezésnek, de nem lehetett használni aktuális osztálytermi foglalkozások megtervezéséhez. A zárt tanterv keretein belül sokkal pontosabban és határozottabban fogalmazták meg az elvárható viselkedést és a követelményeket, valamint a tanulási folyamatot lépcsőzetes, fokozatos egymásraépülésben határozták meg. A nyitott tantervben a tervezés sokkal kevésbé volt meghatározott, mely lehetővé tette a tanároknak, hogy a gyerekek érdeklődése és tapasztalatai alapján haladjanak a tantervi anyaggal. Ez a lazább tárgyi meghatározás volt jellemző, beleértve a még általánosabb intenciókat és elvárt, előre meghatározott követelmény nélküli eredményeket.

Mindezek mellett létrehoztak egy Területi Támogató Központot, mely a helyi általános- és középiskolákkal tartotta a kapcsolatot annak érdekében, hogy tanácsokkal, támogatással segítse az iskolákat a tanulási nehézségek területén. Ennek a kezdeményezésnek óriási hatása volt mind a speciális mind, pedig a többségi iskolában tanító tanárok munkájára (Wolfendale, 1987). Ainscow és Tweddle (1988) azonban rámutatott arra a tényre, hogy ennek a fajta megközelítésnek behatárolt keretei vannak, és potenciális veszélyeket rejt magában.

Ainscow (1999) arra a megállapításra jutott, hogy a siker kétségtelenül nem a tervezés pontosságán és előreláthatóságán múlik, hanem a csapatmunkán. A valóságban a tanári megbeszélések, a közös társalgási stílus kialakítása vezet az osztálytermi problémák megoldásához és egy együttműködőbb közösségi munka kialakításához annak érdekében, hogy a nehézségeket és a gondokat leküzdjük. Ezt támasztja alá az UNESCO forrás-csomagja (Resource Pack) is (Ainscow, 1994), mely szerint a tanulási nehézségekkel kétféleképpen lehet szembenézni. Az egyik az individuális tanulói nézet, a másik a tantervi nézet. A tanulói nézet a nehézségeket tanulói karakterekben fogalmazza meg és a következő elméleteken alapszik:

- A gyerekek egy csoportját a „speciális” jelszóval lehet illetni.
- A tanulóknak speciális tanítási modellre van szükségük, hogy a problémáik megoldódjanak.
- A hasonló problémájú gyerekeket érdemes együtt, egy csoportban oktatni.

A tantervi nézet a nehézségeket feladatokban, tantervi feltételekben fogalmazza meg:

- Bármely gyereknek lehetnek nehézségei a tanulás folyamán.
- Ezek a nehézségek kijelölik az utat, ahol szükség van a tanítás fejlesztésére.
- Ezek a fejlesztések jobb tanulási feltételekhez vezetnek.
- Segíteni kell a tanárokat, hiszen a saját gyakorlatukat próbálják megváltoztatni, jobbá tenni.

Ez az UNESCO által megadott modell segít abban, hogy jobb tanárrá váljanak az arra vállalkozók, és segít minden gyerek számára megtalálni a tanuláshoz vezető legmegfelelőbb utat.

2.4. Tantervtörténet Magyarországon

Magyarországon az első tanterv, mely említést tesz a fogyatékos gyermekek neveléséről az Eötvös József által 1868-ban kiadott első népoktatási törvény, mely szerint a fogyatékosok felmenthetők vagy „kizáratnak”. Az 1921-es Tankötelezettségi Törvényben külön rendelet szabályozza, hogy a „kizártak” hogyan tesznek eleget tankötelezettségüknek. A 2002/2003. évi statisztikai adatok (Inklúziós tanterv és útmutató, 2004) alapján elmondható, hogy összesen 64199 fő fogyatékos tanuló,

gyermek van ma Magyarországon, melyből 18165 fő (28,3%) vesz részt integrált nevelésben, ebből 3479 óvodai oktatásban részesül.

2.4.1. A kilencvenes évek tantervi reformjai

Magyarországon a tartalmi szabályozás „szocialista” modellje már a 80-as évek közepétől kezdve a fellazulást mutatta. 1986-tól, a szaktanácsadói rendszer létrehozásától kezdve, megszűnt a szigorú központi ellenőrzés és szankcionálás, választható tankönyvek jelentek meg. A rendszerváltozás után egy tantervi pluralizmus valósult meg a következő tényezők hatására (Knausz, 2001):

- Megjelentek a szerkezetváltó (hat- és nyolcosztályos) gimnáziumok, melyek létrejöttüket a szakma tantervi törekvéseinek köszönheti részben.
- Az egyházak fokozatosan visszakapták 1948-ban államosított iskoláikat, és most már természetesen saját tanterv szerint kívántak tanítani.
- Alapítványi és magániskolák jöttek létre saját tantervvel.
- Egyes tantárgyak tananyaga elavult és nehéz volt ezeket oktatni a régi tantervek alapján.

Ezzel a folyamattal párhuzamosan már 1989-ben elkezdődtek a Nemzeti alaptanterv (NAT) munkálatai. Az új dokumentum többféle cél érdekében jött létre:

- Biztosítani akarták az iskolarendszer átjárhatóságát.
- Olyan tartalmi szabályozást akartak, amely biztosítja az iskolák autonómiáját.
- Mások a képzés szerkezetének átalakítását tekintették fő célnak.
- Megint mások a tartalom átalakítását, modernizálását várták valamint új tartalmak bevitelét az iskolába.
- Sokan azt várták, hogy a NAT majd megszilárdítja a magaskultúra, a nemzeti kultúra pozícióit.

2.5. Tanterven alapuló felmérés

A tanterven alapuló felmérést, annak előfeltételeit, elveit és gyakorlatait, osztálytermi alkalmazását írta le Solity és Bull (1987). Lényeges vonásai a következőképpen lehet összegezni. Az első szakasz követelménye, hogy a tantervet azon feladatok szerint kell tervezni és lebontani, melyeket a gyerekek végrehajtanak, hogy megmutassák, tanulást folytattak. Ha ezt a speciális szükségletű gyerekekre

vonatkoztatjuk, számos fontos felismerésre juthatunk, melyek elősegítik, hogy a gyerekek tanulási tevékenysége sikeres legyen. A tevékenységek rendszeres megfigyelése és mérése azt mutatja, hogy a fogyatékos gyerekek elmaradnak társaik mögött a fontos képességek elsajátításában. Következésképpen a gyerekek oktatásának egyik fontos célja, hogy képessé tegyük őket a „rések betömésére” a fennálló teljesítményi szinten úgy, hogy a teljesítményük rövid időn belül összemérhetővé váljon társaikéval. Ennek elérése érdekében a haladásukat valamilyen módon fel kell gyorsítani: ösztönözni kell tanulásukat. E cél megvalósításának egyik útja olyan tanterv megtervezése, amely képessé tesz a gyerekeket arra, hogy azáltal inkább a problémamegoldás módszereit és az általánosítás képességeit és fogalmait fejlesszük. Ezért a gyerekeknek inkább azt kell megmutatnunk, hogyan alkalmazzák tudásukat különböző összefüggésekben, mintsem hogy gépies tanulást várnánk el tőlük. A tanterveket el lehet készíteni úgy, hogy általuk elérhető legyen a gyerekek tanulásának felgyorsítása és fokozása azzal, hogy megmutatjuk nekik, hogyan általánosítsanak, és hogyan alkalmazzák tudásukat és képességeiket. A tanterven alapuló felmérés második szakasza a gyerek tantervbe történő bevonását foglalja magában. Meg kell határozni, hogy melyek a már elsajátított és melyek a legközelebb elsajátítandó képességek. Annak hajszálpontos megállapítása által, hogy a gyerek hol tart a tantervben, lehetővé válik, hogy meghatározzuk megfelelő nehézségi fokú jövőbeni feladatait. Fontos, hogy a gyermekek azonnal sikeres tanulási tapasztalatot nyerjenek, hogy ennek folytán önbizalomhoz jussanak. A harmadik szakasz az osztálytermi környezetre irányítja a figyelmet, és arra a módra, melynek segítségével az osztálytermi munka segíteni próbál a gyerekek a tanulása megkönnyebbítésében és fejlesztésében. Az osztálytermi munka megfelelő oktatási módszereinek, anyagainak és térszervezési szokásainak kialakítását számos tényező határozza meg. A tanterven alapuló felmérés végső szakasza a gyermek tanulását a három korábbira vonatkoztatja: a megválasztott oktatási módszerekre s az osztálytermi munkára, a gyerek tantervben történő bevonására és magára a tantervre. Célja annak felderítése, hogy az osztálykörnyezetnek ezek a különböző összetevői hogyan hatnak a gyerek tanulási teljesítményére. Mind a tanár közvetlen befolyása alá tartoznak, és aszerint, hogy a gyerekek mit tanulnak mind megváltoztatható vagy módosítható. Ez tehát egy olyan folyamatnak tekinthető, amely terméke különböző oktatási módszereknek és a tanulók haladásának a forgatókönyve.

2.6. A tanárok inklúzió iránt mutatott attitűdje – kezdeti kutatások

Lienert és munkatársai (2001) szerint a tanárok egy bizonyos kapcsolatot jelentenek szülői és széles társadalmi elvárások között a tanulási folyamatot illetően. A fogyatékos gyerekek inklúziója biztonságos, sikeres, és kielégítő módon a többségi, általános felépítésű iskolák testnevelés órájába változtatásokat követel meg mind a tervezésben, mind az alkalmazásban és természetesen az értékelésben is (Kozub és Lienert, 2003). Kérdés sem férhet ahhoz, hogy számos kutató úgy hiszi, hogy az attitűd nagyon fontos szerepet játszik a fogyatékos tanulók sikeres inklúziójában (Conaster, Block és Gansneder, 2002; DePauw és Doll-Tepper, 2000; Folsom-Meek és Rizzo, 2002; Hodge, Davis, Woodard és Sherrill, 2002; Kudlacek, Valkova, Sherrill, Myers és French, 2002). Az első jelentősebb kutatás (Aloia et al., 1980) a tanári attitűd vizsgálatával kapcsolatban egy kérdőíves felmérés volt, melyben a testnevelő tanárok inklúzió iránti attitűdjét mérték. Egészen az 1980-as évek végéig nem jelent meg ettől jóval szélesebb körű vizsgálati leírás. Rizzo volt az első olyan kutató, aki egy új metódussal próbálta a testnevelő tanárok inklúzió iránti attitűdjét mérni (Rizzo, 1984). Megalkotta a TRA fajta (Theory of Reasoned Action) kérdőívet, amelyet azóta is széles körben használnak. Azóta 2 fő eszközt fejlesztettek ki a kutatók a tanári attitűd vizsgálatára. Az egyik a PEATH (Physical Educators Attitude Toward Teaching the Handicapped) kérdőív (Rizzo, 1984) melyet már többször módosítottak, illetve az ATDP (Attitudes Towards Disabled Persons) skála (Yuker, Block és Campbell, 1960; Yuker, Block és Young, 1966). A kutatók manapság a PEATH kérdőívet részesítik előnyben, mert egy elméleti alapot ad, szemben más kutatásokkal, ahol elméleti alapok nélkül mérték a módszerek eredményességét. (Tripp és Sherrill, 1991) Tanulmányok bizonyítják a PEATH megbízhatóságát, melynek értéke 0,83-tól 0,90-ig terjed (Rizzo, 1984; Schmidt-Gotz et al, 1994, Zanandrea és Rizzo, 1998). A feltárt eredmények ismeretében a tanári attitűd 2 fő változó függvényében vizsgálható: tanulótól függő változók és tanártól függő változók (2.táblázat).

Tanulófüggő változók	Tanárfüggő változók
Fogyatékoság mértéke	Kor
Fogyatékoság típusa	Nem
Címkézés	Előző tapasztalatok
Osztályszint	Oktatási előmenetel
	Megszerzett szakértelem

2. táblázat. A tanulófüggő és tanárfüggő változók.

2.7. Tanulófüggő változók

2.7.1. Fogyatékoság mértéke

Általános egyetértés van abban, hogy a tanárok szívesebben tanítanak enyhe fokban fogyatékosokat, mint súlyos fogyatékosági zavarban szenvedőket (Aloia et al, 1980; Conaster, Block és Lepore, 2000; Conaster et al, 2002; Kowalski és Rizzo, 1996; Rizzo, 1984; Rizzo és Vispoel, 1991; Rizzo és Wright, 1988; Tripp, 1988). Block és Rizzo egyik felmérésében azt találta, hogy a tanároknak kedvezőbb volt a viszonyulása a súlyos fokban sérült tanulók felé, melyet a sokévi minőségi tanári tapasztalattal és a több, ilyen irányú továbbképzésen való részvétellel magyaráztak (Block és Rizzo, 1995).

2.7.2. Fogyatékoság típusa és címkézés

Rizzo és Vispoel (1991) feltárták, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekekkel szemben a tanárok szignifikánsan pozitívabb magatartást mutattak, szemben az enyhe értelmi fogyatékosokkal és a viselkedési zavarral küzdőkkel. Egy másik közös tanulmányukban (Rizzo és Vispoel, 1992) azt találták, hogy azok a testnevelő tanárjelöltek, akik még nem vettek részt a fogyatékosok oktatásával kapcsolatos adaptált testnevelés tárgy oktatásában, szignifikánsan pozitívabb a hozzáállásuk az enyhe értelmi fogyatékosok és tanulási zavaros gyerekekhez, mint a viselkedési zavarokkal küszködő gyerekekhez. Hodge és Jansma (1997/98) azt találták, hogy az attitűdváltozás szignifikánsan változik a tanulók fogyatékosági típusának funkciója szerint. Azon testnevelő tanárhallgatóknak, akik olyan tanulókkal dolgoztak, akiknek láthatóbb vagy jobban meghatározható a fogyatékosági típusa, hosszabb időbe telt az attitűdjüket megváltoztatni, mint akik kevésbé súlyos

fogyatékos tanulókkal dolgoztak. Zanandrea és Rizzo (1998) azonban nem talált szignifikáns különbséget a Brazil testnevelő tanárok attitűdjét vizsgálva az olyan tanulók körében, akiket érzelmi/viselkedési zavarosoknak, tanulási nehézségekkel küzdőknek, enyhe értelmi fogyatékosnak vagy ortopédiailag sérültnek címkéztek, neveztek. A címkézés folyamatának nagyon fontos jelentősége van, hiszen sokszor ráragasztjuk a gyerekekre a negatív jelzést anélkül, hogy észrevennénk, hogy ezzel óriási hátrányba helyeztük és a társai is kiközösíthetik őt. Stewart (1991) kutatásaiban azt találta, hogy a tanárok kezdeti elvárásai szignifikánsan alacsonyabbak egy olyan gyerekkel szemben, akit valamilyen fogyatékossgal címkéztek meg, mint egy ugyanolyan képességű gyerekkel szemben, de nem nyomták rá a fogyatékos jelzőt.

2.7.3. Osztályszint és attitűd

Az inklúzió gondolatát sokkal inkább a fiatal korosztály körében tartják megvalósíthatónak (DePauw és Goc Karp, 1990; Rizzo, 1984), bár ezt már megcáfolták azok a kutatók, akik szerint a fogyatékossg típusa a meghatározó. Schmidt-Gotz és munkatársai (1994) szerint az osztály szintje sokkal inkább befolyásolja a mozgássérültek felé mutatott attitűdöt, bár a tanulási nehézségekkel küzdők esetében nem mutattak ki szignifikáns különbséget. Itt meg kell jegyezni, hogy a 2 tanulmányt különböző országban hajtották végre, s ez magával vonhat különböző kulturális tényezőket, melyek nagymértékben befolyásolhatták az eredményeket. Rizzo és Wright (1987) tanulmányukban megmutatták, hogy nincs szignifikáns különbség az attitűdöt vizsgálva 9-10 és 11-12. osztályt tekintetében.

2.8. Tanárfüggő változók

2.8.1. A tanárok életkora és az attitűd kapcsolata

DePauw és Goc Karp (1990) tanulmánya szerint minél idősebb és tapasztaltabb egy testnevelő tanár, annál kevésbé támogatja az inklúziót. Ezzel szemben Schmidt-Gotz és munkatársai (1994) nem tudták alátámasztani ezt az állítást, viszont azt találták, hogy a fiatalabb tanárok szignifikánsan kedvezőbben fogadták az integrációt, mint az idősebbek. Más kutatók azonban nem találtak szignifikáns összefüggést a kor és az attitűd között (Patrick, 1987; Rizzo és Vispoel, 1991; Rizzo és Wright, 1988). Berryman (1989) és Leyser és munkatársai (1994) viszont azt találták, hogy a fiatalabb, illetve kevesebb gyakorlati tapasztalattal

rendelkező tanárok kedvezőbben viszonyultak az integrációhoz. Szignifikánsan negatív összefüggést mutatott ki a kor és az attitűd között Rizzo és Kirkendall (1995) az olyan tanulókat illetően, akiket viselkedési zavarosnak bélyegeztek. Nem találtak azonban szignifikáns összefüggést a már fent említett 2 változót illetően az enyhe értelmi fogyatékosok és tanulási nehézségekkel küzdők esetében. Azt is megfigyelték, hogy a fiatalabb tanárjelöltek sokkal pozitívabban állnak a viselkedési zavarokkal küzdők tanításához. Továbbá azt is kimutatták, hogy a tapasztaltabb, gyakorlottabb tanárok sokkal pozitívabb tapasztalatokról számoltak be a fogyatékosokat illetően köszönhetően a jobb oktatási felkészültségüknek; bár a kor és az iskolában eltöltött évek voltak a kedvezőbb attitűd legfontosabb jelzői a viselkedési zavaros gyerekek tanítását illetően.

2.8.2. Nem és attitűd

Számos kutató (Aloia et al, 1980; Downs és Williams, 1994; Folsom-Meek et al, 1990; és Schmidt-Gotz et al 1994) azt találta, hogy a nőknek szignifikánsan sokkal pozitívabb a hozzáállása a fogyatékosok oktatásához, mint a férfiaknak, de más tanulmányok (DePauw és Goc Karp, 1990; Hodge et al, 2002; Patrick, 1987; Kudlacek et al, 2002; Rizzo és Vispoel, 1991; Rizzo és Wright, 1988; Rowe és Stutts, 1987) nem találtak összefüggést a nem és az attitűd között. Downs és Williams (1994) kutatásaikban arra mutattak rá, hogy a tapasztalatnak fontos szerepe van a pozitív attitűd feltételezésében a nők esetében. Azt is kimutatták (Rizzo és Vispoel, 1991), hogy a nők több olyan tanulmányi órán vettek részt, melyben a fogyatékosok oktatásával kapcsolatos ismereteket szerezhettek, mint a férfiakkal.

2.8.3. Előzetes tapasztalat

Az átlagos tanár nincs szakmailag felkészítve az inklúzióra (Bunch, 1994; Angelides, 2004). Úgy tűnik a tanároknak nehézséget jelent a fogyatékos gyerek oktatása a többségi osztályban (Angelides, 2004). Ez egybevág azzal, amit Pijl (1995) kutatásai kimutattak, mely szerint a tanárok félnek attól, hogy a tudásuk és képességeik nem megfelelőek a fogyatékos tanulók inkluzív oktatásához. Ypinazar és Pagliano (2004) szerint, ha kiiktatjuk ezt a problémát, vagyis új, releváns tudást szereznek a tanárok, akkor a fogyatékosok oktatása iránt érzett félelmük is elmúlik. Azoknak a tanároknak, akiknek több tapasztalatuk van a fogyatékosok oktatásában, úgy tűnik szignifikánsan jobb, kedvezőbb az attitűdje, mint azoknak, akiknek nincsen

tapasztalata (Block és Rizzo, 1995; Kozub és Porretta, 1998; Rizzo és Vispoel, 1991; Schmidt-Gotz et al., 1994). Block és Rizzo kutatásai kimutatták, hogy súlyosan sérült fogyatékos tanulók esetében a nagyobb tapasztalat és a több tanulmányi idő, esetleg továbbképzés az adott területen nagyon erősen befolyásolták a tanárok attitűdjét. Szintén hasonló negatív kapcsolatot talált a gyakorlati éveket és a mutatott attitűdöt vizsgálva Rizzo és Vispoel (1991), viszont más kutatások nem említenek szignifikáns összefüggést a 2 változó között. Azok a tanárjelöltek, akiknek már van tapasztalatuk a fogyatékosok oktatását illetően sokkal pozitívabban kezelik a helyzetet, vagyis kedvezőbb az attitűdjük a fogyatékosok felé (Folsom-Meek et al., 1999; Hodge és Jansma, 1999; Kozub és Porretta, 1998).

Az előző két esetben, mind a nemet, mind a tapasztalatot tekintve el lehet mondani, hogy kutatások váltakozó eredményekről számolnak be. Számos tanulmány azt mutatja, hogy nincs szignifikáns kapcsolat az attitűd és a fogyatékosok oktatásában való jártasság, tapasztalat között (Rizzo és Wright, 1988; Zanandrea és Rizzo, 1998). Tripp (1988) azonban azt találta, hogy az átlagos testnevelő tanárnak és a fogyatékosok oktatására felkészített testnevelő tanárok attitűdje nem különbözik szignifikánsan egymástól, így megkérdőjelezi a tapasztalat fontosságát. Downs és Williams (1994) viszont arról számolnak be, hogy a tapasztaltabb tanároknak negatívabb a hozzáállása, mint azoknak a tanároknak, akiknek még nincs tapasztalatuk.

2.8.4. Oktatási előmenetel

Sok tanulmány azt mondja, hogy ennek van az egyik legnagyobb jelentősége az attitűd kialakításában (Block és Rizzo, 1995; Kowalski és Rizzo, 1996; Rizzo, 1985; Rizzo és Kirkendall, 1995), mivel a tanárok professzionális tudása alapvető fontosságú a sikeres inklúzió megvalósításához (Poulou és Norwich, 2000). Schmidt-Gotz és munkatársai (1994) azt találták, hogy azok a tanárok, akik az alapoktatásban részt vettek inklúzióval kapcsolatos órán sokkal kedvezőbben álltak a fogyatékos tanulókhöz. Kowalski és Rizzo (1996) kutatásaik alapján megkérdőjelezik az egyetemi felkészítés és a pozitív attitűd közötti összefüggést, mivel statisztikailag szignifikáns a két változó közötti összefüggés, de csak kis mértékben. Ezt támasztja alá Rizzo és Kirkendall (1995) kutatása is, mely szerint csak 9%-ban befolyásolja az attitűdöt az oktatási előmenetel. A többi kutató (Rizzo és Wright, 1988; Zanandrea és Rizzo, 1998) nem talált szignifikáns összefüggést az inklúzió vagy a

gyógypedagógiai oktatás területén végzett előzetes tanulmányok és az attitűd között. Tripp (1988) eredményei szintén megkérdőjelezzik az oktatási előmenetel fontosságát figyelembe véve, hogy a gyógytestnevelő tanároknak, illetve a fogyatékosok testnevelésével foglalkozó tanároknak több oktatási tanegysége volt a fogyatékosok oktatását illetően, mint az általános testnevelő tanároknak. Folsom-Meek és munkatársai (1999), valamint Schmidt-Gotz és munkatársai (1994) is azt találták, hogy a más szakirányú tanárok (pl: gyógypedagógus, tanító) sokkal pozitívabb attitűdöt mutattak, mint a testnevelő tanárok. Bár Kudlacek (2002) és munkatársai kimutatták, hogy a gyógytestnevelésre, fogyatékosok testnevelésére specializálódott hallgatók kedvezőbb attitűdöt mutattak, mint az általános testnevelésre specializálódott hallgatók.

2.8.5. Megszerzett szakértelem

Ez az egyik leggyakrabban említett változó, mely megmagyarázza, illetve elővételezi a testnevelő tanárok attitűdjét. A kutatók azt sugallják, kedvezőbb azoknak tanároknak az attitűdje, akik magasabb szinten megszerzett szakértelme van (Block és Rizzo, 1995; Kowalski és Rizzo, 1996; Rizzo és Kirkendall, 1995; Rizzo és Vispoel, 1991; Rizzo és Wright, 1988; Schmidt-Gotz et al., 1994). Block és Rizzo (1995) pozitív összefüggést talált a megszerzett szakértelem és a fogyatékos tanulók oktatása között, az adaptált / fogyatékosok testnevelése tantárgyak hallgatása és gyógypedagógiai oktatás között, tanári tapasztalat években kifejezve és a tanítási tapasztalat minősége között. A legerősebb kapcsolatot a megszerzett szakértelem és a tanítási tapasztalat minősége között Zanandrea és Rizzo (1998) mutatták ki Brazil hallgatók körében. Rizzo és Vispoel (1991) szignifikáns korrelációt talált a következő 5 változó és a megszerzett szakértelem között: kor (negatív), adaptált / fogyatékosok testnevelése tantárgyban hallgatott órák száma, nem, fogyatékos tanulók oktatásában való jártasság években kifejezve és fogyatékosok oktatása felé mutatott attitűd. Az ő eredményeik egyértelműen azt mutatják, hogy a megszerzett szakértelem a fogyatékosok oktatásában legjobb módja annak, hogy elővételezzük az attitűdöt.

Vlachou (1997) szerint a speciális oktatás hiánya miatt érzik felkészületlennek magukat a tanárok. Cseh testnevelő tanár szakos hallgatók körében elvégzett kutatásban (Kudlacek, 2002) azt találták, hogy az adaptált testnevelést oktatók / fogyatékosok testnevelésével foglalkozók 76%-ban értékelték magukat eléggé kompetensnek, vagy nagyon képzeteknek a fogyatékos tanulók oktatását illetően,

míg a testnevelő tanárok csak 40%-ban vélték magukat felkészültnek. Közel 56%-a az általános testnevelő tanár hallgatóknak úgy találta, hogy a megszerzett tapasztalataik egyáltalán nem kompetensek szemben az adaptált testnevelést oktatók/ fogyatékosok testnevelésével foglalkozók 23%-ával, akik 91%-ban számoltak be egyéni tapasztalatokról, míg a testnevelő tanárok csak 43%-ban. Ezeket a tapasztalatokat az adaptált testnevelést oktatók / fogyatékosok testnevelésével foglalkozók nagyon jónak vagy kimagaslóan jónak értékelték, szemben a testnevelőkkel, akik 27%-ban mondták ugyanezt. A testnevelők esetében a nemek aránya majdnem azonos eloszlást mutatott (nők-48%, férfiak-52%), addig a gyógytestnevelők / fogyatékosok testnevelésével foglalkozók esetében a nők jóval többen voltak (87%), mint a férfiak (13%). Csak Rizzo és Vispoel (1991) tanulmányában találtunk negatív korrelációt a megszerzett tapasztalat és a kor között. Schmidt-Gotz és munkatársai (1994) tanulmányában olvashatjuk, hogy még nem tudják pontosan az okát annak, hogy miért érzi néhány tanár kompetensnek magát, míg mások nem. Egy Görögországban elvégzett kutatásban Padeliadu (1992) azt találta, hogy a többségi tanárok 89%-a felkészületlennek érzi magát a fogyatékosok inkluzív oktatását illetően. Azt is kimutatták, hogy a tanulmányok és a tapasztalatok mellett olyan személyes változóknak is szerepe van, mint például a magabiztosság, mely befolyásolja a megszerzett szakértelemmel kapcsolatos kérdésekre adott válaszokat.

2.9. Változó attitűd

Az eddig áttekintett irodalom egyik hátránya, hogy csak indirekt következtetések vonhatók le. Mivel a testnevelő tanári attitűd igen kritikus szerepet tölt be a testnevelés eredményességében mind a fogyatékos, mind pedig az ép tanulók körében, számos olyan tanulmány jelent meg, melyek az oktatási programok közvetlen hatásait vizsgálták a főiskolai, egyetemi hallgatók esetében (Folsom-Meek et al., 2000; Hodge és Jansma, 1999; Hodge és Jansma, 1997/1998; Hodge et al, 2002; Patrick, 1987; Rizzo és Vispoel, 1992; Rowe és Stutts, 1987; Stewart, 1991). Ezek a tanulmányok azt is megjegyzik, hogy a legfontosabbnak hitt tényező az attitűd megváltoztatásában a több tanulmány végzése az adott területen, és a gyakorlati tapasztalat.

2.10. Összegző tanulmányok az inklúzió terén

Scruggs és Mastropieri (1996) 28 tanulmányt összegezve úgy véli, hogy a tanárok fele vagy több mint fele úgy érzi, hogy az inklúzió járhat előnyökkel, és alig harmaduk gondolta azt, hogy elegendő idejük, képességük-jártasságuk, gyakorlatuk és/vagy más forrásuk van ahhoz, hogy inklúzívak legyenek. A fogyatékos gyerekek külön feladatnak, olyan extrának tűnnek, mely túl nagy kihívást jelent a normál osztályok pedagógusai számára. A felmerülő felelősséget a tanárok elutasítják, mert létezik a sérült gyerekek számára más típusú hely (speciális iskola, osztály) is, és léteznek a speciális képzésre, nevelésre felkészített pedagógusok. Eszerint a nézet szerint a sérült gyermek jogilag a speciálisan képzett pedagógusok felelőssége, akik rendelkeznek a szükséges szakmai képzettséggel és gyakorlattal, akiknek a szaktudása az oktatásirányítás által is elismert és támogatott (Pető, 2003).

Ypinazar és Pagliano (2004) arról számolnak be, hogy Ausztráliában – bár többségében a tanárok nem érzik magukat felkészültek – vannak olyan példák, amikor az általános képesítésű tanárok nyitottabbak a befogadásra, mint a speciálisan képzett gyógypedagógusok. Vannak továbbá tanárok, akik úgy gondolják, hogy a fogyatékos gyerek nem illik a normál osztályba, de vannak olyan tanárok is, akiknek ez nem okoz problémát.

Zambelli és Bonni (2004) kutatásában tanárok csoportjainak véleményét hasonlították össze. Arra az eredményre jutottak, hogy minden csoport fontosnak ítélte az információ cserét és az együttműködést a tanárkollégákkal, de minden csoportnak megvan a saját karaktere. Így azok a tanárok, akiknek nincs közvetlen tapasztalatuk a fogyatékosok oktatásával és mindemellett negatívan állnak a dologhoz javuló tendenciát mutattak a részleges inklúzió irányába. Ezzel kimutatták nyitottságukat az inklúzió felé, de szabadon hagytak egy kis kaput a speciális oktatásnak. Nem hisznek a különböző intézmények sikeres együttműködésében, és nem néznék jó szemmel a szülők aktív részvételét sem az órákon. A második csoport, amelybe azok a tanárok tartoztak, akiknek nincs közvetlen tapasztalatuk, viszont pozitív a hozzáállásuk, inklúziót támogató attitűdöt mutattak, és komplex csapatmunkának értékelik a munkájukat. Ennek ellenére ugyan kétségeik vannak az inklúzió sikerességét illetően főként a súlyosan fogyatékos tanulók esetében. Azok a tanárok, akiknek közvetlen tapasztalatuk van és negatív véleményük, nem elégedettek a fogyatékosokat illető törvénykezéssel. „Szükséges kényszernek” tartják az ügyet

mely kiadásokkal jár, és igazából csak a gyerek izolációját akadályozza meg. A közvetlen tapasztalattal rendelkező tanárok, akik pozitív véleményt formálnak az inklúzióról ragaszkodnak az inkluzív oktatás gondolatához; hangsúlyozzák, hogy a célok és eredmények relatívak minden gyerek esetében a kifejezést és az érzelmi kommunikációt tekintve.

2.11. Testnevelés és inklúzió

Rowe és Stutts (1987) írásában a minta 63%-a változtatta meg a véleményét negatívról pozitívrá miután részt vettek fogyatékosok testnevelésével kapcsolatos tanórán, mely tartalmazott gyakorlati részeket is. Mivel a tanulmány azonban nem alkalmazott kontrol csoportot, nem lehetünk teljesen biztosak abban, hogy az attitűd megváltozása nem egy másik faktornak köszönhető. Rizzo és Vispoel (1991) azt találta, hogy azok a hallgatók, akik tanulták a fogyatékosok testnevelését pozitív módon változtatták meg a véleményüket, míg azok, akik csak általános testneveléssel kapcsolatos tanulmányokat folytattak nem mutattak attitűd változást. A fogyatékosok testnevelését oktató tantárgy pozitív hatását az egyén attitűdjére Patrick (1987) és Folsom-Meek és munkatársai (2000) is kimutatták. Így tehát összefoglalhatjuk, hogy a fogyatékosok testnevelésének oktatása szignifikánsan pozitívabb attitűdöt eredményez. Ezért is lenne fontos ennek a tantárgynak a bevezetése.

2.12. Gyakorlati tapasztalatok

Úgy hiszik, hogy a közvetlen vagy kézről-kézre járó, praktikus tapasztalat befolyásolja a fogyatékos tanulók inkluzív oktatása felé tanúsított attitűdöt és számos attitűddel kapcsolatos tanulmányban, mint változó szerepel (Block és Rizzo, 1995; Folsom-Meek et al, 1999; Rizzo és Vispoel, 1991; Rizzo és Wright, 1988; Schmidt-Gotz et al, 1994; Zanandrea és Rizzo, 1998). Feltételezik továbbá, hogy az attitűd szignifikáns szerepet játszik a testnevelő tanárok tevékenységének megmagyarázásában, abban az esetben, ha fogyatékos tanulókat oktatnak normál osztályokban. Az érintett pedagógusok az inklúzióval járó változást túlságosan nagy kihívásnak érzik, vagy nem értik/érik meg az inklúzió gondolatának a jelentőségét. Olaszországi tanárok attitűdjét vizsgálva Mega és munkatársai (1998) azt találták, hogy a fiatalabb gyerekek tanárai sokkal pozitívabb attitűdöt mutattak, mint azok a

tanárok, akik a felső tagozaton tanítanak. Szintén Olaszországban végzett kutatásokat Tettamanzi és Vianello (1982), akik az értelmi fogyatékos gyerekekkel foglalkozó tanárok attitűdjét vizsgálták. Azt találták, hogy a tapasztalt tanárok sokkal nyitottabbak voltak az integráció felé, és elleneztek a speciális iskolában való elhelyezést, szemben a nem annyira tapasztalt kollégáikkal, akik inkább a speciális iskolát ajánlották a fogyatékos tanulóknak. Más kutatások arról is beszámolnak, hogy az egyetem területén végzett gyakorlati tapasztalatok szignifikánsan nagyobb mértékben módosították a hallgatók véleményét, mint az egyetem kapuin kívül szerzett tapasztalatok (Hodge és Jansma, 1999). Ezzel szemben egy másik kutatásban arról számol be Hodge és munkatársai (2002), hogy a fogyatékosok testnevelése tantárgy sem helyi gyakorlattal, sem pedig iskolán kívüli gyakorlattal nem változtatta meg a résztvevő hallgatók attitűdjét a fogyatékos tanulók inklúzív oktatásával kapcsolatosan, bár ennek okát abban látták, hogy egyik gyakorlat sem volt inklúzív jellegű. Vaughn és társai (1996) azt találták, hogy a tanárok többsége, akik nem vettek részt inklúzív oktatásra felkészítő programokban erősen negatív véleményt formáltak és úgy érezték, hogy a törvényhozók nem vették figyelembe a gyakorlati valóságot, amikor az inklúzív oktatást a többségi iskolákba bevezették. Ezzel szemben számos olyan tanulmány van (Villa és munkatársai, 1996; LeRoy és Simpson, 1996), melyben az aktív gyakorlati inklúziós tapasztalattal rendelkező tanárok éppen ellenkezőleg vélekedtek. Avramidis és társai (2000) szerint azok a tanárok, akik alkalmazzák az inklúziós programokat, és ennek következtében van aktív tapasztalatuk sokkal pozitívabb hozzáállást mutatnak. Ezek a vegyes eredmények azt sugallják, hogy több olyan tanulmányra lenne szükség, mely a gyakorlati tapasztalatokat és az oktatás minőségét vizsgálják.

2.13. A testnevelő tanárképzés helyzete

A tanárképző intézeteket meglepetésként érte az inklúziós nevelés koncepciójának terjedése. A tipikus pedagógusképző program olyan, hogy a programok legnagyobb része a fogyatékos gyermekek ellátására a speciális nevelést, azaz a szegregált oktatási formát ajánlja. A gyakorlat előtt álló testnevelő tanári szakos hallgatók, akik még soha nem tanítottak fogyatékos hallgatókat negatív (esetleg pozitív) véleményt alakíthatnak ki még a tanítás megkezdése előtt. Az ilyen fajta negatív vélemények megváltozhatnak, ha lehetőség adódik rá és hihető

bizonyíték áll mellette (Allport, 1954; Sherif és Hovland, 1961). Ebben a kontextusban az oktatóknak kötelességük lehetőséghez juttatni a hallgatókat és hihető bizonyítékokkal alátámasztani előadásukat, hogy meggyőző üzenetet közvetítsenek, mint például egy vita-előadás, vagy filmek, melyek olyan fogyatékos fiatalokat mutatnak be, akik sikeresen vesznek részt a sportban. Ezek nagyban befolyásolhatják a tanári véleményeket, hogy pozitívan ítéljük meg a fogyatékosok inkluzív oktatást (Folsom-Meek et al, 2000; Rizzo és Vispoel, 1992).

Egyetemi oktatók és kutatók próbálják befolyásolni a jövő tanárainak attitűdjét és végleges viselkedését annak érdekében, hogy minden hallgatónak, tanulónak haszna legyen belőle. Jobban meg kell érteni a tanárjelöltek hajlandóságát, hogy megítéljük, és attitűdöt formáljunk a fogyatékos tanulók oktatását illetően (Hodge és Jansma, 2000). Tapasztalati bizonyítékok támasztják alá azt a vitát, hogy testnevelő tanárképzésben részt vevő hallgatók ítéleteket formálnak a fogyatékos tanulók oktatásáról függetlenül attól, hogy tanítottak-e már inkluzív csoportot (Hodge és Jansma, 2000; Kudlacek et al., 2002). Shade and Stewart (2001) kutatásiban arról számolnak be, hogy testnevelő tanárjelöltek attitűdje enyhe fokban sérült tanulók inklúziója felé pozitívabbá vált miután részt vettek olyan tanulmányi egységen, mely az inklúzióval foglalkozik. .

2.14. Tanulói eredmények

Azok a fogyatékos vagy ép tanulók, akiket nem fogadnak el a társaik nagyon kiközösítettnek érzik magukat. A társadalmi elkülönítés társadalmi lassuláshoz vezet és hátrányosan hatnak a tanulók asszimilációjára. A társadalmi elfogadás segíti a tanulást és ez olyan valami, amit a testnevelő tanároknak figyelembe kell venni (Jansma és Decker, 1992; Place és Hodge, 2001). A tanulói környezet megváltoztatása szükséges, hogy elősegítsük a megértést és tiszteljük az egyéni különbségeket. Ezek tervezésére akkor kell gondolni, hogy fogyatékos tanuló kerül a normál osztályba (Ferguson, 1995). Adatokkal támasztották alá, hogy a fogyatékos tanulók szociális készsége és ismeretanyaga egy befogadó, normál iskolai környezetben magasabb vagy ugyanolyan, mint a speciális szegregált iskolai környezetben (Pető, 2003). Vizsgálatok mutatják, hogy a gyerekek az ismeretek szintjén és szociálisan jobban teljesítenek integrált vagy inkluzív környezetben (UKCSIE, 1998). Jelenleg kutatások vizsgálják, hogy sérült tanulók esetében az inkluzív nevelés eredményei a speciális nevelés hatásaihoz képest ugyanolyanok vagy

jobbak lehetnek (Pető, 2003). McGregor és Vogelsberg (1998) vizsgálatában 54 fogyatékos gyerek eredményét mutatta be, akik inkluzív környezetben tanultak:

- A fogyatékos tanulók a szociális kapcsolatok magas szintjét mutatják a kortársaik között.
- Fejlett szociális kompetenciát és kommunikációs képességet találtak, amikor a befogadó környezetben tanuló gyerekeket vizsgálták.
- A fejlődés más területén is előrelépnek.
- Barátságok alakulnak ki a fogyatékos tanulók és ép társaik között.
- A tanárok egy karmester szerepét játsszák a barátságok elősegítésében.

Ezzel szemben Fuchs és Fuchs (1994) felveti, hogy az inklúzió és a speciális nevelés hatása közötti különbség az ismeretek szintjén kevésbé felismerhető. Ezt azzal magyarázzák, hogy néhány esetben a szegregált speciális nevelés hatása sokkal pozitívabb. A legtöbb pedagógus meg van győződve arról, hogy a hagyományos osztályok nem alkalmasak a sérült tanulók ellátására, hogy az iskolai előmenetelük nem lehet olyan sikeres, mint lenne egy szegregált iskolában/osztályban, és hogy a normál osztályok diákjainak tanulását hátráltatja a sérült tanuló jelenléte (Pijl, 1995). Gyakran emlegetik azt az indokot, mint ellenérvet, hogy a fogyatékos tanuló személyisége és jelenléte a normál osztályban zavarja a nem fogyatékos gyerekek tanulási folyamatát (Bunch, 1994). Staub és Peck (1994/95) vizsgálati eredményei mutatják, hogy ezek a vélemények megalapozatlanok. Tapasztalatuk szerint a nem fogyatékos tanulók ismeretszerzését nem gátolja az inkluzív helyzet, a tanár nem foglalkozik aránytalanul sok időt a fogyatékos gyerekekkel, és a gyerekek sem vesznek át nem kívánatos viselkedésformákat és szokásokat fogyatékos osztálytársaiktól. Salend és Duhaney (1999) szintén arról számolt be, hogy az inkluzív osztályterem körülményei nem zavarják a nem fogyatékos tanulókat a tanulásban. Az inkluzív körülmények között tanuló nem fogyatékos gyerekek pozitív változásokról számoltak be és úgy vélték, hogy az inklúzió számukra is hasznot jelentett: jobb elfogadást és megértést, az egyéni különbségek tolerálását, nagyobb tudatosságot és érzékenységet a mások szükségleteivel kapcsolatban, több lehetőséget, hogy barátokat szerezzenek a fogyatékos kortársaik közül, és tökéletes lehetőséget, hogy megismerkedjenek a fogyatékosokkal és az életükkel.

2.15. Találkozás az újjal

Hall és társai (1973) azt találták, hogy az egyének, akik valamilyen oktatási újítással találkoznak egy 7 fokú skálán mennek keresztül.

1. *Tudatosság*: kevés tudás vagy részvétel az innovációval kapcsolatban
2. *Informális*: általános érdeklődés az innovációt illetően de kevés törődés az innováció következményei iránt.
3. *Személyes*: törődés az innováció igényeit illetően, megfigyelt szakértelemről, hogy ezeket az igényeket kielégítsék, és az egyén változó szerepe, pozíciója és státusza iránti érdeklődés az innovációval kapcsolatban. Bizonytalanság és aggodalom az ismeretlen miatt meghatározza ezt a fokot.
4. *Menedzsment*: érdeklődés az iránt, hogy az innovációt hogyan lehet a leghatékonyabban alkalmazni, a hangsúly főként a szervezésen, menedzselésen, időbeosztáson van.
5. *Következmények*: milyen hatással van az alkalmazott újítás a tanulókra. A tanulói eredmények állnak a középpontban, illetve hogyan tudjuk megváltoztatni az innovációt úgy, hogy még hatékonyabb tanulói eredményt érjünk el.
6. *Együttműködés*: koordináció és kooperáció az innovációt illetően másokkal, hogy még hatékonyabb legyen az innováció.
7. *Újrafókuszálás*: az innovációt érintő módosítások összegzése, hogy még erősebb legyen.

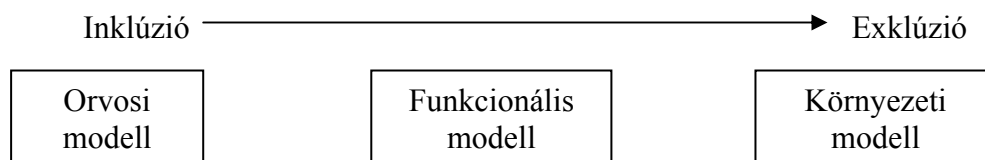
Knowles (1981) használta ezt a fajta értékelést 15 tanári vélemény kiértékelésénél. Minden tanár kifejtett valamilyen fajta érdeklődést a 7 fok mindegyikén. A tanároknak más típusú volt az érdeklődése, ami azt mutatja, hogy mindenki egyéni módon adaptálta a változást. LeRoy és Simpson (1996) eredményei azt mutatják, hogy valamilyen innováció elején, csakúgy, mint az integráció esetében, a tanárok negatív véleménye megváltozhat az idő függvényében az egyre gyarapodó tapasztalat révén és a tanárok igazi szakemberekké válnak az alkalmazás folyamán. Az inkluzív pedagógia megjelenése is az iskolai nevelés új paradigmájaként értelmezhető, melynek eredménye, hogy az iskola alkalmassá válik minden egyes gyerek nevelési szükségletének a kielégítésére (Pető és Nagy, 2004).

Downs (2002) szerint a fogyatékoságnak 3 alparadigmája van, melyek modellekre bonthatók: 1, orvosi; 2, környezeti; és funkcionális modell (2. ábra).

Az orvosi modellnek van a leghosszabb történeti hétére, és ez a leginkább elterjedt és ismert. A figyelem az egyén patológiáján, diagnózisán és kezelésén van.

A környezeti modell a társadalmi és fizikai körülményeket vizsgálja, mint például a fogyatékoság okának és pontos elnevezésének megfogalmazását. Ez a modell szintén nem új keletű. Már 1976-ban próbálkoztak a fogyatékoság szó értelmezésével, helyes megfogalmazásával. A sport és testnevelés területén számos instrukciós stílus, szabály, környezeti struktúra és eszköz van, melyet az épek által tapasztalt mozgásélmény miatt alkalmaznak. Ezek sokszor kizárják vagy hátrányosan érintik a fogyatékosokat. Ezen modell elfogadása nagyon fontos, és azok a gyógytestnevelő – testnevelő tanárok, akik fogyatékosokkal foglalkoznak, közvetlenül tudnak profitálni ebből annak érdekében, hogy befolyásolják és megszüntessék a hátrányokat. Számos kutatás kimutatta, ahogy már fentebb is olvasható volt, a tanári attitűd nagyon fontos szerepet játszik ezen akadályok megszüntetésében.

A funkcionális modell az egyén funkcióit használja a definíciók és fogyatékosági jellemzők meghatározásához. A fogyatékos sportolók funkcionális osztályozó skálája a működési képességen és sikerességen alapszik. Langer, Basher és Chanowitz (1985) azt találták, hogy a gyerekek képesek voltak a funkcionális modellhez alkalmazkodni, amikor olyan feladatokkal találták magukat szembe, melyek nem a fogyatékoságuk funkciójával volt kapcsolatos. Éppen ezért az adaptív eszközök alkalmazásának a sportban kiemelkedően fontos szerepe van. A szerek és technológiák adaptálása, ami a fogyatékoság egyik meghatározó része, azon a vágyon alapszik, hogy megváltoztassuk a környezet exkluzív nézőpontját.



2. ábra. Paradigmák változása. (Downs, 2002)

2.16. Az olaszországi példa

Az iskolai inklúzió Olaszországban már 1971-óta törvényesen jelen van az oktatásban (Zambelli és Bonni, 2004). Teljes integrációról számolhatunk be minden

iskola típusban minden szinten. A következő megkötéseket vezették be az oktatás megkönnyítése érdekében:

1. Meghatározott, csökkentett számú tanuló abban az osztályban, ahova a fogyatékos tanuló jár.
2. Csak 1 fogyatékos tanuló van egy többségi osztályban.
3. Támogató tanárok, segítők aktív jelenléte az oktatási intézményekben. (majdnem 60000 tanár kevesebb, mint 120000 fogyatékos tanulóhoz)

A segítők jelenléte az osztályban és kapcsolata az osztályt tanító tanárokkal alapvető fontosságú a sikeres integrációhoz (Canevaro, 1983). A segítő ugyanolyan fontos az osztályban, mint a tanár, feladata nem az, hogy csak a fogyatékosokkal foglalkozzon, hanem, hogy együtt dolgozzon az egész osztállyal (Vianello, 1999). Ugyanezt a figyelmet és törődést azonban nem kapták meg a tanárok, akik abban a helyzetben találták magukat, hogy részesei az inklúciónak, de nem kaptak megfelelő felkészítést, segítséget. Lehet, hogy az évek alatt felhalmozódott tapasztalatok, és ennek következtében kialakított attitűdjük segíti, de az is lehet, hogy hátráltatja a munkát. Barboni és Pedrabissi (2000) kutatásaiban a tanári attitűdöt vizsgálták, és meghatározták azokat a változókat, melyek befolyásolják a tanárok és a szülők véleményét az integrációról. Ezek a változók: közvetlen tapasztalat a fogyatékos gyerekekkel, iskola szintje, típusa, és a kor. Más tanulmányok azt mutatták, hogy 2 változó nagyon fontos a pozitív tanári attitűd kialakításában és ezek a kiszélesített tudás és az információ megszerzése az iskolai inklúzióról és a fogyatékosokról (Lewis és Doorlag, 1991). Pijl (1995) szerint a többségi iskolákba való sikeres integráció főként a tanári attitűdtől és a tanári, illetve iskolavezetőségi tevékenységtől függ.

2.17. A szülők szerepe

Számos esetben a szülők kezdeményezik gyerekeik integrálását, inklúzióját. Ausztráliában (Ypinazar és Pagliano, 2004) a szülők nem voltak boldogok és elégedettek azzal, hogy a gyerekeik szegregált módon tanulnak. Úgy érezték, be kell őket illeszteni a többségi, "normál" iskolákba. Ezért létrehoztak egy oktatási bizottságot, mely támogatja az inkluzív oktatást, és olyan iskolákban próbálják elhelyezni a gyerekeket, ahol befogadják őket, és rugalmas tanterveken keresztül biztosítják a teljes részvételt és a maximálisan elérhető tanulmányi eredményt. Főként

a nők, anyukák küzdenek az inklúzívbabb oktatás elérhetősége érdekében, azért, hogy gyerekeik elfogadott és azonos értékű tagjai legyenek a társadalomnak.

2.18. A magyarországi helyzet

Hazánkban a 80-as évek végén, a 90-es évek elején indult meg minden fogyatékos körben az integráció. Fejlesztési programok - európai minta szerinti - teljes palettája megtalálható, melyek már bölcsődés kortól, illetve a sérültség megállapításától lehetőséget nyújtanak a korai fejlesztéshez. A baj azonban az, hogy amíg az állam törvényben határozza meg az iskolai tankötelezettséget, addig a korai fejlesztés csak lehetőség. Cél, hogy ez a lehetőség – csakúgy, mint a tankötelezettség – kötelességgé váljon. Ez csak új törvényi keretek között jöhet létre. Ebben az esetben a szülők is kötelezve lennének arra, hogy idejében fejlesztő programra vigyék a gyermeket, ennek persze elengedhetetlen feltétele a megfelelő országos hálózat és finanszírozás megoldása. Fontos, hogy ezen fejlesztő programok államilag hitelesítve és finanszírozva legyenek. Amennyiben ez nem valósul meg, nem is beszélhetünk esélyegyenlőségről, az egészséges és fogyatékos gyermekek közötti távolság egyre nő. A 8-10 éve kialakult spontán integrációt nagyban elősegítette a rendszerváltást követő humán gondolkodás, humán légkör, de befolyással volt rá a csökkenő születésszám is. Ez a folyamat akkor gyengült meg, amikor az önkormányzatok részéről egyre nagyobb ellenállás mutatkozott a több csatornán érkező támogatások helytelen elosztása miatt, ezért úgy döntöttek, hogy egy-egy speciális iskolát finanszíroznak. Szakértők szerint az integráció jelenleg stagnál (A fogyatékosok sportja, Nemzeti Sporthivatal, <http://www.nsh.hu/index.php?id=114>).

Magyarországon ma inkább a szegregált oktatás dominanciája figyelhető meg, bár törekvések vannak az integrált, inklúzív oktatás népszerűsítésére. Ezért is nehezen járható az út az integráció szempontjából, mivel sok egyéb tényező mellett a többségi általános iskola rendszere is megnehezíti a fogyatékos tanulók integrálását. Domináns a frontális osztálymunka, az egységesítés, valamint az életkori sajátosságoktól elrugaskodott követelmények, értékelő és motivációs rendszerek használata, továbbá a cselekedtető oktatás hiánya (Metzger, 2004). Szemléletváltásra van szükség azoknál, akik félnek az integrációtól, mert ugyanabba az osztályba, ép gyerekek mellé fogyatékos gyerek kerülhet. Azt gondolják, hogy ezek a gyerekek rontani fogják az épek teljesítményeit és további esélyeit (Mayer, 2004). Hazánkban az integráló

nevelés nagy késéssel követte a fejlett országok gyakorlatát. A többségi pedagógia feljebb említett problémáin túl oka lehet ennek a szovjet befolyás, a tradicionális gyógypedagógia, mely sikeres volt a szegregációban.

2.19. Törvényi lehetőségek az integráció érdekében

A közoktatási törvény (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról) már huzamosabb ideje lehetővé teszi az integráló nevelést, sőt teljesen egyenrangúan helyenként előtérbe helyezve tárgyalja a különnevelés mellett. A sajátos nevelési igényű gyermek óvodai nevelése és oktatása, továbbá kollégiumi nevelése az e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben konduktív pedagógiai intézményben, óvodai csoportban vagy a többi gyermekkel, tanulóval együtt, azonos óvodai csoportban, óvodai tagozatban, illetve osztályban történhet. Az önkormányzat kötelezettsége a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók ellátása is, amennyiben azok a többi gyermekkel, tanulóval együtt nevelhetők, oktathatók. Ha az óvodai nevelés, iskolai nevelés és oktatás a többi gyermekkel, tanulóval azonos óvodai csoportban, iskolai osztályban azért nem szervezhető meg, mert az intézményi jegyzékben nincsen megfelelő óvoda, iskola, a polgármester intézkedik, hogy a megfelelő nevelési-oktatási intézmény rendelkezésére álljon, vagy az utazó szakember hálózathoz a szükséges gyógypedagógust (terapeutát) vagy más szakembert biztosít. Legideálisabb az lenne, ha valamennyi iskolában minden feltétel adott lenne ahhoz, hogy fogyatékos gyermek integráltan nevelődhessen. Ezt megoldani azonban nagyon nehéz. Nagyvárosokban megoldás lehet az, hogy az iskolák közül először csak egy, illetve néhány kap jogosítványt fogyatékos gyermekek nevelésére, és a szakértői bizottságokkal együttműködve, felmenő rendszerben valósul meg az integráció. Kisebb régiókban az utazótanári hálózat nem mindig tud megvalósulni, itt a befogadó iskola különösen a tartalmi elemek megváltoztatásának, továbbképzésének útján való ismeret elsajátításával valósulhat meg. Összességében elmondható, hogy az integráció elindítása mindig fokozott figyelemmel, előkészítéssel és minden érintett fél fokozatosan való bevonásával valósulhat meg.

Az integráció törvényi előírásainak betartása kötelezettség. A befogadó iskola alapító okiratában szerepelnie kell a feladatnak. A fenntartóval történő egyeztetés után kerülhet erre sor. A helyi pedagógiai programban szintén érvényesíteni kell a rehabilitációs, rehabilitációs szempontokat. Vargáné (2004) leírja, hogy a helyi tanterv

tartalmazza a fogyatékoság típusa szerinti korrektív, differenciált, terápiás fejlesztés célját, anyagát, a speciális tartalmakat, a többszintű feladatadás lehetőségét és a követelményeket érintő változtatásokat. A követelménytámasztással kapcsolatban le kell szögezni, hogy az értékelés egyéni képességek, fejlettségi szinthez viszonyított fejlődés figyelembevételével történik. A módosítások kidolgozása igazi pedagógiai feladat. Nagyobb probléma mindezt megismertetni a tantestület minden érintett tagjával, és elérni, hogy a változtatásokat mindennapi tanítási gyakorlatukba emeljék. Ezért szükséges a helyi pedagógiai programban meghatározni a sajátos nevelési igényű tanuló nevelésének, oktatásának célkitűzéseit, alapelveit, feladatait. A program rögzíti továbbá az értékelés alkalmazható típusait, formáit, a jutalmazás és az elmarasztalás kombinálására törekvést, a pozitív megerősítés előtérbe helyezését és nem utolsó sorban felszólít az egyéni különbségek figyelembevételére. A tanulót jól ismerő befogadó pedagógus képes a tananyag kiválasztására, mennyiségének, mélységének tervezésére, a haladás adekvát ütemezésére, és az egyéni értékelés, tanulási kedvet megőrző, és azt fokozó módozatainak alkalmazására. Rugalmas a tanulásszervezésben, előtérbe helyezi az együttműködésen alapuló tanulási formákat, és a differenciáláson alapuló feladatadást. Az értelmi, testi vagy érzékszervi fogyatékoság esetén a tanulók minden esetben különleges igénnyel jelennek meg az iskolában. Esetükben az esélyegyenlőség megteremtése érdekében szükséges figyelembe venni az egyéni sajátosságokat. A differenciálás az oktatásban eleinte csak a hátrányokkal rendelkezőket, vagy a tehetségeseket vette hatókörébe, később, a nyolcvanas évek vége felé általános értelmezése szerint minden egyes tanulóra vonatkoztatva szükséges differenciálni. Az adaptív oktatás, és az individualizáció kifejezések szinonimaként szintén használatosak. Minden pedagógiai differenciáló szándék háttérében az a törekvés húzódik meg tehát, hogy minden tanuló a neki megfelelő nevelésben és oktatásban részesülhessen optimális fejlődése érdekében. A differenciálás nélkülözhetetlen és sok variációban jelenik meg minden iskolában és iskolatípusban. A sajátos nevelési igényű tanulók hatékony oktatása, nevelés érdekében többszintű és változatos differenciálást célszerű megvalósítani, a csoportba sorolás, a célok, a tartalom, a követelmények, a szervezési módok és eszközök vonatkozásában, de az általános iskola pedagógiai munkájában sajnos a differenciálás nem érvényesül. A többségi iskolák pedagógusainak tehát fel kell készülni a sajátos nevelési igényű gyermek fogadására, az együttnevelésre. Gyógypedagógiai ismereteket kell szerezni, tanfolyam, tréning során új kompetenciákat elsajátítani, s

ezeket érvényesíteni a napi munkában. Azok a pedagógusok, akik megpróbálják átlagos összetételű osztályukban ezeket a gyakorlatokat követni, tapasztalják, hogy az amúgy nem fogyatékos, de gyengébben teljesítő gyerekek is felbátorodnak, szívesen tanulnak, megerősödnek tudásukban, kevesebb lesz a fegyelmezési probléma. Eltérő szintű tananyagkínálat és követelménytámasztás mellett az enyhe fokban értelmi sérült gyermekek is boldogulhatnak.

2.20. Bárczy Gusztáv szerepe a fogyatékosok oktatásában

Bárczy Gusztáv Kossuth-díjas tanár, a magyarországi gyógypedagógiai tevékenység megalapozója, támogatója és vezetője. A Magyar Királyi Testnevelési Főiskola hallgatóinak az 1943/44-es tanévtől nevelés- és gyermeklélektan órákat tartott, melynek keretén belül tanulmányozták az értelmi fogyatékos gyerekek testnevelését és a körükben alkalmazott módszerek sajátosságait. Bárczy tanár úr határozottan állította, hogy a fogyatékosok a fokozatosság elvének betartásával eredményesen taníthatók, képesek tehát bonyolult mozgásfeladatok elsajátítására, végrehajtására. Felhívta a figyelmet arra, hogy bizonyos mozgásfeladatok sikeres végrehajtása erősen motiválja a tanulót a további gyakorlásra. Ezek a sikeres megoldások vezetnek az együttműködéshez is. Az érzelmi életük gazdagítható, mert a gyakorlás örömforrást képvisel. Véleménye szerint a tanító- és tanárképző intézményekben lehetőséget kell teremteni a fogyatékosok testnevelését érintő sajátos képzési tartalmak megismerésére (Nádori, 2005). Bárczy Gusztáv törekvései ma is helytállóak, de sajnos megoldásra várnak. Véleménye szerint a testnevelés és a sport általi integráció megvalósítható, de nem szabad elfelejtenünk az egyéni képességekhez igazodó, differenciált bánásmód ismeretét. A cél Nádori (2005) szerint az, hogy a közös foglalkozások révén az átlagnál jobbak legyenek, a közepes és gyenge képességűek önmagukhoz képest egyaránt fejlődjenek. A rendszeressé váló testgyakorlás, sportolás kedvező szokásokat alakít ki, a biológiai mozgásszükséglet igényné alakul, a sportolás, pedig az életrend, életmód szerves részévé válik. Esélyt teremthetünk ezzel arra, hogy az egyén egészségromboló szokásai csökkenjenek és megteremtődjék a tanulás, a munka, az aktív pihenés és alvás egyensúlya.

2.21. Fogalmi háttér

Számos eltérés figyelhető meg a terminológia használatában világszerte, melyek nem feleltethetők meg egymásnak teljes mértékben (Pető, 2003). A fogyatékosok testnevelésével és sportjával foglalkozó szakembereket angolul Adapted Physical Educator-nak nevezik, melyet lefordítva adaptált testnevelő tanárnak mondunk, vagy adaptált testneveléssel foglalkozó tanárnak. A tudományterület, amivel foglalkozik, pedig az Adapted Physical Activity (APA), vagyis az adaptált testnevelés. A magyarországi törvénykezés a következőket írja:

„Nyilvánvalóan másfajta ellátásra tarthatnak igényt a testi, érzékszervi, értelmi illetőleg más fogyatékos tanulók is. Ezeknél a tanulóknál az illetékes szakértői véleményben kell meghatározni, hogy milyen keretek között, milyen formában vehetnek részt a tanulók a testnevelési órákon, vagy azt helyettesítő *mozgásjavító foglalkozásokon*.” (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Közlöny, 1994/28., 1674) A mozgásjavító foglalkozások értelmezéséről azonban nem tesz említést. Fogyatékoság esetében a különleges gondozáshoz, a rehabilitációs célú foglalkoztatáshoz való jogot az 1993. évi közoktatási törvény fogalmazza meg. A nemzeti Alaptanterv kiegészítését, a fogyatékos tanulókra vonatkozó sajátosságokat A fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve (1997) című dokumentum megfelelő részei tartalmazzák. A fogyatékosági típusok szerinti műveltségi területek mindegyikében megtaláljuk a testnevelés és sport műveltségi területnek az adott fogyatékoság miatt eltérő tartalmi, szervezési (személyi és tárgyi) feltételek, valamint az alapvető pedagógiai és egészségi feladatok megfogalmazását is. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a sajátosságokból eredően a tantárgy elnevezése módosul, megváltozik a testnevelés-tanítás tananyaga, illetve sajátos módszertani eljárások jelennek meg (Benczúr, 2003).

„Az adaptált testnevelés különböző mozgásokat, fizikai aktivitásokat és sportágakat tartalmaz, melyekben speciális hangsúlyt fektetnek a limitált feltételekkel rendelkező, mint például a fogyatékos egyének érdeklődésére és képességeire” (Doll-Tepper et al., 1989, pp. 38.).

„Az adaptált testnevelés egy interdiszciplinális / multidiszciplináris terület, mely magában foglalja a rehabilitációt, a terápiát, a testnevelést, a szabadidő-, rekreáció- és versenysportokat minden szinten. Az adaptált testnevelés felhasználja a sport és mozgástanulmányozás (pl. biomechanika, élettan...), valamint más

tudományterületekről (pl. orvosi, rehabilitációs tudományok, pszichológia...) származó információkat és tudományos eredményeket, a testi neveléssel és a sporttal foglalkozik, főként olyan egyénekkel, akiknek eltérő szükségleteik vannak, mint például a fogyatékos személyek” (DePauw és Sherill, 1994, pp. 6.).

Magyarországon az adaptált testnevelő tanárképzés még nem jelent meg, mivel élesen elkülönül egymástól a gyógypedagógia és a gyógytestnevelés. A két fogalom abban azonos, hogy mindkettő pedagógiai tevékenység, és mindkettőben eszközfunkciója van a fizikai mozgásnak, a mozgásnak. Fontos tudni, hogy míg a gyógytornász csak betegekkel, a gyógytestnevelő (angolul: Adapted Physical Education Teacher vagy Adapted Physical Educator) betegekkel és/vagy fejlődésben visszamaradottakkal foglalkozik, addig a gyógypedagógus (angolul: Special Education Teacher) fogyatékosokkal, sérültekkel, akik bizonyos képességek vonatkozásában rendkívüli képességekkel is rendelkezhetnek (Gergely, 2000). A gyógypedagógus eszköztárában a fizikai cselekvés csak egy eszköz a nevelés eszközei között.

A gyógypedagógiai nevelés, a fogyatékoság típusa és mértéke szerint egyéni bánásmódot igényel. A következő **fogyatékosági csoportokat** különítjük el: hallássérültek, látássérültek, beszédben akadályozottak, tanulásban akadályozottak, értelmileg akadályozottak, mozgáskorlátozottak, teljesítmény- és viselkedészavarokkal küszködők, halmozottan fogyatékosok, autisták (Gergely, 2000).

A gyógytestnevelés két nagy csoportra osztható: mozgásszervi (aszténiások, mellkasi, gerinc és láb stb.) deformitásokkal és belgyógyászati (neurotikus szívbántalmak, szívbetegségek, ifjúkori hypertonia, endokrin zavarok stb.) panaszokkal küszködő tanulók csoportjára. A két foglalkozási típus közötti különbséget az 3. táblázatban foglaltuk össze.

	Könnyített és gyógytestnevelés	Fogyatékos tanulók testnevelése (adaptált testnevelés)
Kire vonatkozik?	hosszabb betegség után vagy egészségi állapota nem teszi lehetővé az iskolai testnevelést	Akik pedagógiai és egészségi célú rehabilitáción és rehabilitáción vesznek részt

Diagnóziscsoportok	tartó és mozgató rendszer elváltozásai, belgyógyászati elváltozások	teszi, érzékszervi, értelmi és más fogyatékos tanulók
Céljai	A tanuló speciális egészségügyi célú testnevelési foglalkoztatása	életkor-, fogyatékoság- és állapotfüggő, megegyezik a testnevelés tanításának általános céljaival, de specifikusan

3. táblázat. A könnyített és gyógytestnevelés foglalkozások összehasonlítása az adaptált testneveléssel.

Ebből a csoportosításból is jól kitűnik, hogy a két feladatkörbe sorolt szak- és tudományterület között össze nem téveszthető különbség van. Mondhatjuk ezt annak ellenére is, hogy tudjuk, mind a gyógytestnevelő, mind pedig a gyógypedagógus foglalkozik mozgásjavítással. Lényeges különbség azonban, hogy az előbbi csoportba az enyhén sérültek, míg az utóbbiba a maradandó mozgássérültek, a mozgásukban jelentősen korlátozottak tartoznak.

„A **gyógytestnevelés** a testnevelés egyik területe, a szaktudományon belül sajátos tudományterület. Tágabb értelemben a testkultúra, a testnevelés-tudomány része. Szűkebb értelemben a gyógytestnevelés önálló tantárgy, amelyben betegségi típusok szerinti és testi képességekben visszamaradott tanulók stratégiai jellegű, tantervbe foglalt differenciált képességfejlesztése folyik, mindazok részvételével, kiket a szakorvos javaslatára az iskolai gyermekgyógyász gyógytestnevelésre utal” (Gergely, 2000, pp. 147). A szakszolgálatok csoportjába sorolt pedagógiai tevékenység ellátása, a heti három órához szükséges feltételek biztosítása a területileg illetékes önkormányzat feladata. A gyógytestnevelés célja a mozgásszervi deformitásokkal és belgyógyászati panaszokkal küszködő, a testi képességekben visszamaradó, azaz a gyógytestnevelésre utalt tanulók panaszainak csökkentése, a panaszok megszüntetése a testnevelés (torna, úszás, játék stb.) eszközeivel annak érdekében, hogy alkotó s örömteli felnőtt életet éljenek és a munkaerőpiacon versenyképesek legyenek.

Gyógytestnevelésre utalt tanuló az, akit fejlődésben visszamaradott volta, mozgásszervi és/vagy belgyógyászati panaszok miatt a szakorvos gyógytestnevelésre javasol, akit e javaslat alapján az iskolaorvos gyógytestnevelési (gyógytestnevelés II/a

vagy II/b) csoportba sorol, s számára a gyógytestnevelő tanár a panaszok megszüntetésére irányuló testgyakorlatokat tervez és ír elő.

A témát elemezve elmondhatjuk, hogy az angol és a magyar terminológia közötti különbség észlelhető. Mint azt már feljebb jelöltük, a fogalmak angol megfelelői nagyon közel állnak egymáshoz. Az angol nyelv gyakran használja az Adapted Physical Education (gyógytestnevelés) és az Adapted Physical Activity (adaptált testnevelés) kifejezéseket felváltva, mely számunkra nem megfeleltethető egymásnak és ezért fogalmi zavarokat kelt. Az angol terminológia tehát nem tesz éles különbséget a két tudományterület között, hanem inkább ötvözi annak előnyeit és erősségeit annak érdekében, hogy mindenki élvezhesse a testmozgás örömeit és hasznosságát.

Hazánkban a fogyatékosok rehabilitációja a sport útján tudatosan, szervezeten nem létezik, míg Nyugat-Európában a fogyatékosok társadalmi és sportélete is a rehabilitációs központokban szerveződik. A fogyatékosok számára két aspektusból is rendkívül fontos a rendszeres testmozgás, a sport:

- Képességek kibontakoztatása, esélyegyenlőség,
- A csökkenő népesség mellett egyre nagyobb szükség van az aktív keresőkre, s így a fogyatékosokra is (az aktivitás visszaszerzésének első lépcsőfoka lehet a sportolás).

Éppen ezért a fogyatékosokkal foglalkozó rehabilitációs szakemberek (pl. gyógytornászok, orvosok, gyógytestnevelők) sport általi képzése, oktatása, továbbképzése nagyon fontos jövőbeli feladat (A fogyatékosok sportja, Nemzeti Sporthivatal, <http://www.nsh.hu/index.php?id=114>).

Manapság már nem az a kérdés, hogy vajon jó-e az inkluzív oktatás, vagy hogy helye van-e a többségi oktatás keretein belül, hanem az, hogy ezt hogyan oldjuk meg (Kőpatakiné, 2004). Az EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education) 2001. évi adatai a sikeres befogadás stratégiai jellemzői között említi meg a tanári attitűdöt, a tanárok szakmai kompetenciáját (Mayer, 2004), a támogató környezet kialakítását és az egyértelmű kormányzati politikát. Halász (2004) ezt alátámasztva állítja, hogy a sikeres integráció mindenekelőtt a tanári

attitűdökön múlik. Meijer (2001) megfogalmazta a sikeres integrációs iskolai gyakorlat jellemzőit is, melyek:

- Kooperatív tanulás: multidiszciplináris tanári és szakértői teamek.
- Kooperatív tanulás: egymást segítő tanulók, csoportos tanulás.
- Együttműködés a problémamegoldásban: megállapodásokon alapuló világos szabályok.
- Heterogén csoportok: rugalmas tanulásszervezés, alternatív utak.
- Hatékony tanítás: igényesség, teljesítményorientáltság, folyamatos mérés és visszajelzés, egyéni tanulmányi terv és nyomon követés.

Kőpatakiné (2004) kihangsúlyozza, hogy meghatározó a nevelési-oktatási folyamat eredményességében az, hogy a pedagógus milyen módon viszonyul a családokhoz. Ahhoz, hogy a pedagógus segítséget tudjon nyújtani, nemcsak megfelelő kompetenciákkal kell rendelkeznie, hanem olyan elfogadó attitűddel kell bírnia, ami segíti a gyermek fejlődését. A hatékony tanítás, igényesség, teljesítményorientáltság, folyamatos mérés és visszajelzés, egyéni tanulmányi terv és ezek megvalósulásának mindennapi nyomon követése nélkülözhetetlen az inklúzió sikeres megvalósításához. Bemutatja azokat a véleményeket, amelyeket gyógypedagógusok és az együttnevelésre nyitott, azt már gyakorló nevelők fogalmaztak meg (4. és 5. táblázat).

Az együttnevelés előnyei	
<i>Gyógypedagógusok véleménye</i>	<i>Többségi pedagógusok véleménye</i>
Empátia	Intenzívebb képességfejlesztés
Együtműködés: gyerek-gyerek	Differenciált foglalkozások, a gyermekhez alkalmazkodó követelmények
Pedagógus-pedagógus	Húzóerő (magatartásban és a tanulmányokban)
Pedagógus-gyerek	Életszerű
Új módszerek	Innováció a pedagógiában
Egyéni képességek	Több szakember együtműködése
Változatos értékelés	Módszertani kultúra javulása
Húzóerő	Módszerek gyarapodása
Beilleszkedés segítése	Korai szocializáció (tudatos alkalmazkodás, SNI+többségi tolerancia, empátia)
Tudatosság	Értékközvetítés, értéktudat
Társadalmi érzékenyítés	Az iskola szolgáltató szerepe nő – valódi szabadság az iskolaválasztásban
Együttnevelés, egymás értékeinek megismerése	Leszakadók támogatása
Kreativitás	Társadalmi bevalás
Megjelenés, öltözködés	Szemléletváltás (gyerek, szülő, pedagógus, oktatási szakemberek, politikai vezetők)
Társadalmi integráció megalapozódik	Az egész társadalom
A gyerek a lakóhelyén marad, a családban	Szocializáció
A társadalom megtanul együttélni a fogyatékosokkal, elfogadóvá válik	Egyéni differenciált nevelés, fejlesztés, oktatás
Megértik a sérült emberek problémáit, kommunikációban, az együtműködésben	Esélyegyenlőség
	Segítő technikák automatikus kialakulása

4. táblázat. Az együttnevelés előnyei. (Kőpatakiné, 2004)

Az együttnevelés hátrányai	
<i>Gyógypedagógusok véleménye</i>	<i>Többségi pedagógusok véleménye</i>
Felkészületlenség (pedagógusok)	Az erőltetett integráció, a feltételek hiánya, a társadalom felkészületlensége hátráltatja a megvalósulást
Többletmunka (időkeret)	Több pedagógiai felkészülést igényel
Tárgyi, személyi feltétel	Specialitások, sorstársi közösségek elvesztése
Iskola társadalmi megítélése	Formális integráció
Személyi feltételek hiánya (pedagógus, szülő, gyermek)	Kompetenciahatárok fellazulása és szakmai együttműködések problémái
Tárgyi feltételek hiánya	Szülői ellenérzések
Ellenőrzés hiánya	Könnyen megsérülhet a gyermek énképe, ha nincs pedagógiai tudatosság (stigmatizáció)
Kirekesztettség, elmagányosodás	”versenystálló” – ”tudásgyár” szemlélet feloldása külső és belső konfliktusokat okoz
Magatartási, tanulási problémák kiéleződése	Kényszer
Deviancia	A társadalmi problémák áthárítása az iskolára
Megfelelő módszertani felkészültség hiánya is okozhatja a problémákat	Egy bizonyos réteg nem integrálható – rájuk is kell gondolni
	Újra szegregálja a nehezen kezelhető, magatartászavaros gyerekeket
	A közoktatás színvonalának csökkentése
	Látszatintegráció
	Önértékelési sikertelenségek
	Tárgyi, személyi, módszertani feltételek nincsenek megteremtve
	Dezinformált családok
	A gyógypedagógia diszkriminációja
	A gyógypedagógiai intézményrendszer szétesése – kampány
	Sikertelen túlkoros gyerekek – nincs biztosítva a kimenet
	Differenciálatlan taneszközök (tankönyv, munkafüzet)

5. táblázat. Az együttnevelés hátrányai (Kópatakiné, 2004)

A helyzetkép Magyarországon nem mindenhol azonos. Pető és Nagy (2004) arról számolnak be, hogy az ország egyik leghátrányosabb régiója az észak-alföldi a

befogadó nevelés szempontjából. Ami pozitívum azonban, hogy a régió megvizsgált iskoláinak több, mint 90%-a alkalmas arra, hogy befogadjon speciális nevelési igényű tanulókat. Speciális nevelési szükségletű tanulóknak a mai magyar értelmezés szerint azokat a tanulókat tekintjük, akik testi, érzékszervi vagy értelmi sérülés, illetve részképeség-zavar miatt nem képesek a hagyományos iskolarendszerben az oktatás-nevelés hagyományos feltételei között a követelményeknek megfelelni. E keretek között nem biztosított sem képességeik, sem személyiségük fejlődése. Arra is rákérdeztek kutatásaik során, hogy az elmúlt 5 év folyamán a tantestület pedagógusai részt vettek-e speciális gyerekek ellátásával kapcsolatos továbbképzéseken. A válaszok 81,6%-a igenlő volt, amelyeket 14 csoportba soroltak be. Ezek közül a legnépszerűbbek a „tanulási zavarok kezelése” (47,3%), a „személyiségfejlesztés” (18,4%) és a „differenciált oktatás, nevelés” (15,9%). Megemlítik továbbá, hogy kulcskérdésként kell kezelnünk a pedagógusok szakmai felkészültségét, melynek gazdagodnia kell a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekekkel való bánásmód ismereteivel is.

2.22. Az integrált nevelés formái

Az integrált nevelés többféle szinten valósulhat meg. Lokális integrációnak nevezzük, amikor közös épületben folyik a sajátos nevelési igényű gyerekek fejlesztése ép társaikkal, de a gyerekek között nincs kapcsolat, külön osztály vagy csoport működik egy-egy iskolában vagy óvodában. Szociális integrációról akkor beszélünk, amikor a tanórákon külön csoportokban folyik a sajátos nevelési igényű gyerekek fejlesztése, de a tanórán kívüli időben (napközi, szakkör, szabadidő- és sporttevékenységek) együtt vannak társaikkal. A funkcionális integráció esetén az együttnevelés minden tanórára és foglalkozásra kiterjed. A mai pedagógiai gyakorlatban megjelenik az inklúzió fogalma is, ahol átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kérdéseit és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják (Sebba, 1996). Az OKI Program- és Tantervfejlesztési Központjában 1999-2001 között folyó kutatások tapasztalati azt mutatták, hogy a befogadó intézmények gyakorlatára általában a spontán integráció megvalósítása jellemző, a pedagógusok a többségi iskolákban a gyakorlatot segítő továbbképzések megjelenését sürgetik, tapasztalatszerzési lehetőségeket várnak (Kőpatakiné, 2004).

Kutatások alapján úgy tűnik (Kőpatakiné, 2004), hogy a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének hirtelen növekedésére az iskolarendszer nem készült fel teljesen. Az integráló iskolákban a kedvező oktatási feltételek megteremtése (személyi és tárgyi) a helyzetük kiegyenlítését lehetővé tevő tényezők fejlesztése (tanórán kívüli foglalkozások, napközis foglalkozás, szociális ellátás egyes formái, tanári kompetenciák fejlesztése) szükséges. Ezeknek hiányában az iskola nem tud lényeges hatást gyakorolni a tanulók esélykülönbségeire.

Minden intézményben kimutatták, hogy a tanulók közötti különbségek kezelésére csakis a kiemelkedő színvonalú tanárok képesek (Kőpatakiné, 2004). Az együttnevelést végző pedagógusnak tudnia kell:

- Motivációs bázist teremteni
- Individuális módszereket, technikákat megtalálni
- Foglalkozásokat tervezni, irányítani
- Tanulói diagnózist pedagógiai szempontból értelmezni, fejlesztési eljárásokat találni
- Problémamegoldásra alternatívákat adni, a tanórákat eredményesen és hatékonyan vezérelni, tudni a háttérben maradni, a tanulói aktivitást serkenteni
- Együttműködni szülőkkel, társadalmi partnerekkel, más szakemberekkel

Mindig figyelni kell arra, hogy a tanulás álljon a középpontban és ne a tanítás. A tanítás-tanulás folyamatában a gyerekek tanulási szükségleteire és stílusára helyezik a hangsúlyt. A létszámkorlátok növelik a munka eredményességét: optimális a 20 fős osztály, benne legfeljebb 2-3 sajátos nevelési igényű tanulóval. A pedagógusok is kimondják, hogy az egyéni kísérletezés serkentőbb, mint a szabályok, technikák tanulása. Ha a befogadás egy pedagógus vagy néhány elkötelezett szakember „ügye”, akkor az integrált nevelés nem valósulhat meg sikeresen. Ha az egész intézmény felvállalja, akkor valósulhat meg olyan szintű együttműködés (intézményen belül és kívül), amely lehetővé teszi, hogy az iskola alkalmassá váljon a normáktól eltérő, valamilyen szempontból hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, illetve a bármilyen területeken tehetséges tanulókkal való bánásmódra is.

2.23. Kutatási ajánlások

A feltárt szakirodalom alapján elmondhatjuk, hogy a felső tagozatos fogyatékos hallgatók illetve a súlyosabb fokban sérültek oktatását vizsgáló kutatásokra van szükség. Bár már az előző tanulmányokban is láthattuk, hogy az idősebb, tapasztaltabb tanárok, illetve a jobb oktatási felkészültség nagyban befolyásolják az attitűdöt, azért még sok lyukas terület van a kutatások terén, mint például annak meghatározása, hogy milyen természetű ez a kapcsolat, és a változók szinte évtizedenként másak lehetnek. Az olyan változók vizsgálatára lenne szükség, mint a nemi különbségek, tanulmányokra fordított idő és visszajelzések. Természetesen longitudinális kutatásokra is szükség lenne, mely a tanárok különböző karrier szintjét vizsgálva meghatározza, hogy alakulnak ki az attitűdök, hogyan változnak, és hogyan lehet befolyásolni úgy, hogy jobb hatást érjünk el a tanulók viselkedésében. Fontos lehet még az egyéni/szakmai gyakorlat fontossága illetve ennek vizsgálata az egyéni attitűd változásában (Netbrown és Clough, 2004).

CÉLKITŰZÉSEK

3.1. Kérdések

A fentebb tárgyalt nemzetközi helyzet és problémakörök elemzése után kérdések merültek fel bennünk a hazai helyzetet illetően, melyek az alábbiak szerint fogalmaztunk meg:

- 1) Mennyire ismerik a hazai pedagógusok, ezen belül a testnevelő tanárok az inklúzív oktatás gyakorlatát?
- 2) A testnevelő tanárok mennyire vannak tisztában a fogyatékos tanulók oktatására vonatkozó törvényekkel, fogalmakkal, kifejezésekkel?
- 3) Milyen módon tud a Nemzeti Alaptanterv (NAT) az inklúzívan oktatott fogyatékos tanulók számára megfelelő programot ajánlani, melyet a tanárok – tudásuk alapján – össze tudnak állítani?
- 4) A hazai szakemberképzés mennyire készíti fel a testnevelő tanárokat a fogyatékos tanulókkal való bánásmódra?
- 5) Mennyire érzik szükségesnek a testnevelő tanárok gyógypedagógus szakember segítségét, ha fogyatékos tanuló vesz részt a testnevelés órán?
- 6) Mennyire elégedettek a tanárok a jelenlegi helyzettel az oktatáspolitikai szintjén és milyen messze áll ez az általuk ideálisnak tartott szinttől?

3.2. A kutatás célja

Kutatásunk általános célja, hogy a fogyatékos tanulók inklúzív oktatásáról a testnevelés területén új ismeretek feltárásával, a már meglévő tudásunk pontosabbá tételével, elmélyítésével hozzájáruljunk az inklúzív, többségi oktatás-nevelés, a pedagógiai tevékenység eredményességének növeléséhez. Ebben a folyamatban kiemelkedő szerepe van a testnevelő tanárnak, akinek szembe kell nézni az új kihívásokkal, aki hozzáállásával, attitűdjével befolyásolni tudja a pedagógiai tevékenység sikerességét. Céljainkat tehát az alábbiakban tudjuk megfogalmazni:

1. Célunk, hogy bebizonyítsuk a NAT alkalmazhatóságát az inklúzív oktatásban.
2. Célunk volt továbbá, hogy az Oktatási Minisztérium által kiadott Irányelveket és annak használhatóságát megvizsgáljuk.

3. Célként tűztük ki, hogy megismerjük a testnevelő tanárok attitűdjét, viszonyulását az inklúzív oktatáshoz.
4. Fontosnak tartjuk, hogy megállapítsuk, mennyire elégedettek a tanárok a jelenleg létező oktatásirányítással és szervezéssel a többségi oktatásban.
5. Ennek kapcsán célunk, hogy fényt derítsünk a testnevelő tanárok oktatáspolitikával kapcsolatos elvárásaikra.
6. Betekintést szeretnénk kapni a testnevelő tanárok felkészültségét, tapasztalatait, képzettségét illetően.

A kutatás tárgyát képezi az iskolarendszer, a pedagógiai célrendszer, az oktatási tartalom, a pedagógusképzés és a pedagógus-tanuló, szülő-gyermek viszonya. A gyakorlati nehézségek leküzdésére keresünk megoldást, mivel Magyarországon ezen tudományos ismeretek hiányosak. A hazai szakirodalom vizsgálja az inklúziót, mint folyamatot és annak sikerességét, viszont nem foglalkozik a gyerekeket tanító pedagógusok véleményével. Miután törvény írja elő a fogyatékos tanulók többségi oktatásban való részvételének lehetőségét, kétség sem fér(hetne) hozzá, hogy a tanárok ismerik az inklúzív oktatás előnyeit, nehézségeit és teljes mértékben felkészültek a befogadásra. A valóságban azonban ezt nem tudjuk elmondani. A szakirodalom a testnevelő tanárok helyzetét és véleményét nem vizsgálja, nem elemzi, pedig ők azok, akik a gyerekeket a sportpályán látják, mely egy teljesen más környezetet jelent. Az iskolapadban ülve esetleg észre sem vehetők a különbségek, de a testnevelés órán tornafelszerelésben ez elkerülhetetlen. A problémát, amellyel szemben állunk, meg kell oldani. Hogyan tudnak a testnevelő tanárok alkalmazkodni a társadalom megváltozott kihívásaira? A probléma megválaszolása – mely dolgozatunk célja – jelentős mértékben hozzájárul a pedagógia elméleti és gyakorlati ismeretanyagának gazdagításához. Úgy gondoljuk továbbá, hogy új módszerekre is szert tehetünk, melyek segítségével hatékonyabban tudjuk vizsgálni a testnevelő tanárok attitűdjét és a fogyatékos tanulók hatékony részvételét a testnevelés órán. Abban is biztosak vagyunk, hogy a kutatás elvégzése újabb területekre mutat rá, melyek vizsgálata, kutatása a jövő feladata lesz. Mivel egy folyamatot vizsgálunk a folyamat előrehaladtával, fejlődésével, újabb és újabb kutatási témák, területek merülnek fel. Ez is mutatja a téma időszerűségét. Európában már számos adat és siker

felmutatható, míg hazánkban 20 éves elmaradás figyelhető meg, melyet igyekszünk bepótolni.

3.3. Hipotézisek

A célokra támaszkodva tehát felállítottuk hipotéziseinket, melyekre a deduktív és induktív módon történő hipotézis-alkotás is jellemző volt.

A gyakorlati tapasztalatokból adódó hipotéziseinket (induktív hipotézisalkotás) a következőkben fogalmaztuk meg:

1. A többségi testnevelő tanárok nem ismerik az inklúzió gyakorlatát, nincsen tapasztalatuk és képzettségük ahhoz, hogy fogyatékos gyerekekkel foglalkozzanak a testnevelés órán (Padeliadu, 1992).
2. A testnevelő tanárok nem ismerik a fogyatékos tanulók integrált / inklúzív oktatására vonatkozó törvényeket.
3. A Nemzeti Alaptanterv alkalmas a fogyatékos gyerekek integrált / inklúzív módon történő nevelésének megvalósítására.
4. A Nemzeti Alaptanterv fogyatékosok oktatására vonatkozó részeit, illetve az Oktatási Minisztérium által kiadott A fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve című rendeletet a tanárok nem ismerik, ennek következtében nem tudják alkalmazni.
5. A tanárok nem szívesen vesznek részt olyan továbbképzéseken, ahol a fogyatékos tanulók integrált / inklúzív oktatásával kapcsolatosan többletinformációhoz juthatnának.
6. A tanári munkában nem dominál a csoportos munka, vagyis a tanárok nem kérnek segítséget kollégáiktól, más szakemberektől.
7. A testnevelő tanárok nincsenek tisztában a fogyatékosok oktatását leíró fogalmakkal, így gyakran fogalomkeveredésről beszélhetünk.
8. Szükségesnek érzik a testnevelő tanárok szakember segítségét testnevelés órán, ha fogyatékos tanuló van az osztályban.
9. A jelenlegi oktatási helyzettel, gyakorlattal, annak elméleti háttérével és a törvények alkalmazhatóságával/alkalmazásával nincsenek megelégedve, számos változást várnak a tanárok annak érdekében, hogy a fogyatékos

gyermekoktatása a többségi iskolákban akadálymentesen és sikeresen megvalósuljon.

Deduktív hipotézisalkotás folyamatában a következőképpen fogalmaztuk meg gondolatainkat:

10. Minél idősebb egy tanár annál kevésbé támogatja az inklúzió gondolatát (DePauw és Goc Karp,1990), míg a fiatalabb, illetve kevesebb gyakorlati tapasztalattal rendelkező tanárok kedvezőbben viszonyulnak az integrációhoz (Berryman,1989; Leyser és munkatársai 1994).
11. Azoknak a tanároknak, akiknek több tapasztalatuk van a fogyatékosok oktatásában szignifikánsan jobb, kedvezőbb az attitűdje, mint azoknak, akiknek nincsen tapasztalata (Block és Rizzo, 1995; Kozub és Porretta, 1995; Rizzo és Vispoel, 1991; Schmidt-Gotz et al., 1994).
12. Azon testnevelő tanárok, akiknek van képzettségük fogyatékosok oktatásával kapcsolatosan, pozitívabb attitűdöt mutatnak az inklúzióval szemben (Kowalski és Rizzo,1996; Rizzo és Kirkendall, 1995).

MÓDSZEREK

A téma nagyságából adódóan és annak alapos kutatására való tekintettel a kutatás menetét két nagy részre osztottuk. Az első a tantervek összehasonlító elemzése, míg a második a tanárok véleményét kifejező kérdőív eredményeinek elemzése.

4.1. A tantervek összehasonlító elemzése

4.1.1. A metodika megválasztásának szempontjai

Az első részben a tanterveket vizsgálva, - annak alkalmasságát tanulmányozva a többségi oktatásban, ha fogyatékos gyerekek vannak jelen az iskolában - analitikus, feltáró módszert alkalmaztunk. Ez a feltáró módszer a dokumentumelemzés, és a forráselemzés volt. Dokumentumnak tekintünk minden olyan, a közelmúltban vagy napjainkban készült anyagot, amely nem a pedagógiai kutatás számára készült, de amelynek elemzése a pedagógiai kutatás számára tanulságos (Nádasi, 2000). Ilyen például a Nemzeti Alaptanterv, a Kerettantervek, gyógypedagógiai oktatás tantervei és az ezekből elkészített iskolai helyi tantervek. A dokumentumok segítségével történő adatgyűjtés mellett szól, hogy tanulmányozásukhoz nem kell megzavarni a pedagógiai folyamatot, ugyanakkor olyan rétegeket tesz megközelíthetővé, amelyek más módszerekkel nehezen elérhetők.

4.1.2. Minta, mintavételi eljárás

Kutatásunk során elemeztük a többségi oktatásban alkalmazott alapvető dokumentumot a Nemzeti Alaptantervet (1995), annak felépítését, a nevelés-oktatás általános céljait, feladatait és követelményeit a többségi oktatás területén. A testnevelés és sport műveltségi terület részletes, speciális céljait, feladatait és követelményeit is megvizsgáltuk, hogy pontosabb képet kapjunk a terület fontosságáról, általános elképzeléseiről. A testnevelés és sport műveltségi terület tervezetét további szempontok alapján is elemeztük, mégpedig a kötelező és előírt órák számára is kíváncsiak voltunk, a megjelölt tartalomra, amit a tanulóknak el kell sajátítaniuk, és hogy vajon az elsajátítás minőségét hogyan értékelik a tantárgyat oktató tanárok.

A fogyatékos tanulók oktatásának dokumentumai közül 8 olyan helyi tanterv került elemzésre, mely fogyatékos tanulókat nevelő iskolákban alkalmaznak. A tantervek a különböző fogyatékosági típusoknak megfelelően a specifikus tervezés alapját képezik. Az elemzésre került 8 helyi tanterv között volt:

- a Mexikói úti Mozgásjavító Iskola helyi tanterve,
- a pervazív fejlődési zavarban szenvedő (autista/autisztikus) gyerekeket nevelő iskolák számára készült tanterv,
- az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Gyakorló Általános Iskolájának helyi tanterve, ahol enyhe értelmi fogyatékos tanulók nevelése folyik,
- a debreceni Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Intézmény tanterve, ahol középsúlyos értelmi fogyatékos tanulókat nevelnek,
- a Gyermek Háza intézmény helyi tanterve,
- a súlyos fokban hallássérült (siket) tanulók speciális tanterve,
- a Dr. Török Béla Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon tanterve nagyothalló tanulók oktatásához, illetve
- a más fogyatékosok és a beszédjavító iskolák/osztályok számára készült helyi tanterv.

A tanterveket a NAT-hoz hasonló szempontok alapján vizsgáltuk, vagyis kíváncsiak voltunk hogyan fogalmazzák meg az általános oktatás-nevelés céljait, feladatait és követelményeit. Ezek után a testnevelés és sport műveltségi területnek megfelelően a mozgásos tevékenységet magában foglaló tantárgy, tantárgyak céljait, feladatait és követelményeit elemeztük. A speciális foglalkozásból adódóan sok esetben nem egy, hanem több tantárgy egységesen fedi le a NAT-ban foglalt testnevelés és sport műveltségterület tartalmát, melyből következik, hogy ezen tantárgyak cél-, feladat- és követelményrendszere is elemzésre került. Ahol lehetséges volt elemeztük a tantárgy témaköreit, az értékelés-ellenőrzés módszerét, a képességfejlesztés célterületeit és az óratervet.

4.1.3. Adatfeldolgozás, adatelemzés

Az adatfeldolgozás összehasonlítás formájában zajlott. A NAT részletes, alapos elemzése során kapott eredményeket hasonlítottuk össze a speciális iskolák

tanterveivel és rögzítettük az eltéréseket minden szinten, vagyis az általános oktatás-nevelés céljai, feladati és követelményei szintjén illetve a speciális szakterület, a testnevelés és sport céljai, feladatai és követelményei szintjén. A feldolgozásra kerülő témakörök közötti különbségeket, ahol említi a tanterv az értékelés-ellenőrzés módszerét, a képességfejlesztés főbb területei közötti hasonlóságokat és eltéréseket is rögzítettük. Összehasonlítottuk a tantervekben foglalt óraterveket és figyelembe vettük a tanterv rugalmasságát is, mely a speciális nevelés nehézségéből adódóan sok esetben engedményeket tesz az oktatás-nevelés különböző szakaszaiban a fogyatékos tanulók javára.

4.2. A kérdőív eredményeinek elemzése

4.2.1. A metodika megválasztásának szempontjai

A másik módszer, melyet kutatásunk során alkalmaztunk a kikérdezés. Ennek a módszernek a lényege, hogy kérdések segítségével információkat gyűjtünk, s ennek alapján következtetéseket vonunk le. A társadalomtudományok közös módszere a kikérdezés, a sajátosságok a kutatás céljából adódnak (Nádasi, 2000). A kikérdezés alapváltozataiból az írásbeli kikérdezést alkalmaztuk, ahol az információszerzés írásban közvetített kérdésekre írásban történik. Az írásbeli kikérdezés fajtái közül a kérdőíves felmérést és az attitűdvizsgálatot használtuk. A kérdőíves felmérés vagy ankét módszer egyike a legelterjedtebb kutatási módoknak, míg az attitűdvizsgálat “értékeléssel átszőtt érzelmi-tudati viszonyulás” (Halász et al, 1979.91.1.). A kérdőíven a kikérdezetteknek egyes kijelentéseket kell minősíteniük, aszerint, hogy mi a véleményük az adott tételről, milyenek az érzéseik az adott kijelentés tartalmával kapcsolatban, hogy értékelik ezeket. Kumulatív Likert skálán kellett a válaszadóknak a jelenlegi és az általuk ideálisnak vélt jövőbeli helyzetet értékelni (lásd: 1. sz. melléklet).

A kérdőív elején az iskola alapvető adataira voltunk kíváncsiak, úgy mint az iskola neve, székhelye, típusa, tanulók összlétszáma, fogyatékos tanulók létszáma. Nyitott végű kérdéseket tettünk fel a testnevelés tantárggyal kapcsolatosan, szerepel-e tantervben, hány testnevelés óra van egy héten, részt vesznek-e a fogyatékos tanulók a testnevelés órán, van-e lehetőség délutáni sporttevékenységre és ez a tevékenység

szerepel-e a helyi tantervben. Ezek után arra kérdeztünk rá, hogy milyen régóta tanít a válaszadó tanár, milyen tantárgyakat, van-e képzettsége, gyakorlata, tapasztalata, hogy fogyatékos tanulókat oktasson. Kérdéseket tettünk fel azzal kapcsolatosan, hogy ismeri-e a befogadó pedagógiát, az integrált oktatást, szívesen részt venne-e ilyen irányú továbbképzésen. Rákérdeztünk arra is, hogy szerintük a fogyatékos tanulók együtt vagy külön mozognak a többiekkel, szükségesnek érzik-e gyógypedagógus jelenlétét a testnevelés órán, ha fogyatékos tanuló van az osztályban, és hogy szívesen foglalkozna-e fogyatékos tanulókkal a testnevelés óra keretein belül.

A kérdőív további részében 22 kijelentést kellett a válaszadóknak értékelniük Likert skálán, ahol a jelenlegi és a szerintük ideális helyzetet állítottuk kontrasztba egymással. Az állításokat az alábbiakban fogalmaztuk meg:

1. Az Oktatási Minisztérium pontos irányelveket ad a testnevelés tantárgyhoz az integrált oktatás érdekében.
2. A NAT testnevelésre vonatkozó programja tartalmaz speciális tervezést a sérült tanulók részére.
3. A sérült tanulók testnevelés oktatása a komplex oktatás-nevelés egyik jelentős része.
4. A testnevelés tantárgy tervezésének központi szabályai a sérültek részére speciális szakember részvételét írja elő.
5. A iskolákban szakemberek (gyógypedagógus, mozgásterapeuta, gyógytestnevelő) segítik a testnevelési program kialakítását az integráció érdekében.
6. Okleveles testnevelő tanárok vagy gyógytestnevelő szakemberek állítanak össze mozgásprogramot fogyatékosok részére.
7. Oktatási segédanyagok vagy más egyéb szakmai segítség a testnevelő tanárok rendelkezésére áll ahhoz, hogy hatékony tanítás valósulhasson meg az integrált közegben.
8. A sérült tanulók a testnevelési órákon együtt dolgoznak a többiekkel.
9. Az iskolákban a testnevelés órákon szakképzett emberek (konzulens, gyógytornász) segítik a testnevelő tanár munkáját a sérültek integrálásában.
10. A fogyatékosok a testnevelés órákon megtanulják és alkalmazzák az optimális szabadidő sportokat.

11. A fogyatékosok a testnevelés órákon megtanulják és alkalmazzák a mindennapi mozgásos tevékenységeket.
12. A többségi testnevelési órákon 1-2 sérült és 25-30 ép tanuló dolgozik együtt az integrációban.
13. A testnevelő tanárok ismerik és tudják a fogyatékosok motoros tanulását értékelni.
14. A testnevelő tanárok fejlesztik és segítik a sérülteket egyéni fejlesztő programokkal.
15. Az iskolai sport/oktatási szerek, létesítmények elérhetőek és biztonságosan használhatók minden sérült gyermek számára.
16. Azok a sérültek, akik orvosi okokból kifolyólag fel vannak mentve a testnevelés órák alól egyéni mozgásfejlesztésen vesznek részt.
17. Azok a tanulók, akik orvosi okból vannak felmentve évente részt vesznek felülvizsgálaton.
18. A szülők is részt vesznek a szakemberek csoportmunkájában, hogy a mozgásfejlődés megvalósuljon az egyes tanulóknál.
19. A testnevelő tanárok részt vesznek továbbképzéseken az integrált oktatás témakörében.
20. A testnevelő tanároknak van ingyenes hozzáférése az integrált oktatással kapcsolatos anyagokhoz, szabályzatokhoz és más forrásokhoz.
21. Az iskola vezetésének vagy a testnevelő tanároknak pontos információja van arról, hogy hol és mikor tartanak továbbképzést, szemináriumot fogyatékosok oktatásával kapcsolatban.
22. Az iskola vagy az iskola titkársága együttműködik szervezetekkel (sérültek sportklubjai) vagy egészség centrumokkal, ahol foglalkoznak fogyatékosokkal.

Az 5 fokozatú Likert skálát („soha”, „nagyon ritkán”, „ritkán”, „inkább igen, mint nem” és „mindig”) kiegészítettük egy 6-os „nem tudom” válasszal. Erre azért volt szükség, mert az előkutatások arra engedtek következtetni, hogy a tanárok sok esetben nem tudják a válaszokat, és ennek következtében nem adnak hiteles válaszokat. A „nem tudom” válasz beiktatásával próbáltuk elkerülni az esetleges hibákat. A kérdőív bevizsgálásakor az érvényességi mutató, a Cronbach Alpha értéke 0,96 volt.

4.2.2. Minta, mintavételi eljárás

A kérdőíveket 24 miskolci általános iskolába vittük ki, ahonnan 9 iskolából 28 kérdőívet kaptunk vissza. A többi kérdőív a Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Karán került kiosztásra 2005 tavaszán a Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete gyűlésén, a vezetőtanárok rendszeres negyedéves találkozáján és testnevelő tanári továbbképzéseken. 122 értékelhető kérdőívet kaptunk vissza. A kérdőív kitöltésekor minden esetben 2 ember volt jelen, akik segítettek a válaszadóknak, ha esetlegesen kérdésük merült fel a kérdőív kitöltésével, értelmezésével kapcsolatosan. Mindkét segéd azonos módon lett felkészítve, azonos módon jól ismerik a kérdőívet és a kutatás célját. A kérdéseket egyenként átbeszéltük velük, hogy megértés, az adott kérdésben mire voltunk kíváncsiak. Erre azért volt szükség, hogy mindenki azonos módon értelmezze a kérdőívben feltett kérdéseket. Segítségünkre volt a Továbbképző Intézet is a kérdőív terjesztésében, sajnos ezen úton csak 8 kitöltött kérdőívet kaptunk vissza. Összeségében 158 kérdőív került feldolgozásra. Kaptunk vissza olyan kérdőíveket is, melyeket speciális iskolákban töltöttek ki a testnevelés tantárgyat tanító tanárok. Természetesen ezeket a kérdőíveket nem tudtuk számításba venni és feldolgozni. A kérdőív elején ismertettük, hogy mi a kutatás témája és problematikája, amelyhez segítségüket kértük. Biztosítottuk a válaszadókat az anonimitásról, és amennyiben igényt tartottak rá értesítettük őket a kutatás eredményeiről. Ha kérdésük merült volna fel a kitöltéssel kapcsolatosan, vagy esetleg megjegyzésük volt a témával, a kérdőívvel összefüggésben, akkor a feltüntetett elérhetőségeken (név, telefon, e-mail és cím) mind engem, mind pedig Dr. Rigler Endre tanszékvezetőt el tudták érni.

Összesen 105 iskolából kaptunk vissza kérdőívet, amelyből 96 esetben bejelölték az iskola nevét és címét, valamint 9 olyan kérdőív is elemzésre került, ahol a válaszadók nem jelölték meg az intézmény nevét és címét. Ami a gyakoriságot illeti egy iskolából kaptunk vissza 7 kérdőívet, ez volt a legmagasabb gyakorisági szám. Három iskolából kaptunk vissza 4 kérdőívet, 7 iskolából 3 kérdőívet, 24 iskolából 2 kérdőívet és 61 iskolából 1 kérdőívet. Összeségében 158 kérdőív került elemzésre.

Ami az iskolák területi eloszlását illeti 23 magyarországi város képviseltette magát a kutatásban. 13 olyan kérdőív volt, melyben nem jelölték be az intézmény

székhelyét. A legtöbb kérdőívet (48 kérdőív) Miskolcra kaptuk vissza, utána következik Budapest (32 kérdőív), Szombathely és Kecskemét (10-10 kérdőív). A többi városból ennél kevesebbet kaptunk vissza (Győr 8, Székesfehérvár 5, Orosháza 4). Az iskolák típusát illetően elmondhatjuk, hogy 57 általános iskola, 55 általános és középiskola, 40 középiskola, 3 óvoda, általános és középiskola, 2 óvoda és általános iskola valamint 1 óvoda vett részt a kérdőívek kitöltésében.

A felmérésben olyan tanárok vettek részt, akik jelenleg oktatnak valamilyen típusú közoktatási intézményben és tanítanak testnevelés tantárgyat. Így a válaszadók között szerepelt tanító és tanár is, akik taníthatnak esetleg óvodában, általános iskolában, vagy középiskolában. Tapasztalt tanároknak számítanak, hiszen átlagban 21,5 éve (S.d. 10.1) vannak a tanári pályán, minimum 2 éves, maximum 45 éves tapasztalattal rendelkeznek, a tanárok 38%-a 25 évnél régebben van a pályán. Ezt követi a 16-25 év között eltöltött szakmai évek számával rendelkező tanárok csoportja 29%-ban, majd a 6-15 éve pályán lévők 26.6%-ban. A "tapasztalatlanabbak" (1-5 év a szakmában) 6.3%-ban képviselték magukat.. Ami az általuk oktatott tantárgyakat illeti elmondhatjuk, hogy 88 esetben csak testnevelés tantárgyat tanítók töltötték ki a kérdőívet, 56 esetben testnevelést szakpárban valamilyen másik tantárggyal tanítók vettek részt a kutatásban és 12 olyan testnevelő tanár is volt a válaszadók között, akik gyógytestnevelést is tanítanak.

Átlagosan 574 gyerek van egy iskolában, a legkisebb létszámú kutatásban résztvevő iskola 70 fős, míg a legnagyobb létszámú iskola 1220 fős volt.

4.2.3. Adatfelvétel, adatfeldolgozás

A kérdőív eredményeit SPSS 13.0 for Windows statisztikai programmal értékeltük ki. Adatfelvétel után kódoltuk a válaszokat és azokat közvetlenül SPSS fájlba mentettük el. 99 változót sikerült elkülönítenünk, melyeket nominális és scale skálán ábrázoltunk. A statisztikai eljárások közül alkalmaztuk leíró statisztikai módszereket, ezen belül frekvenciaértékeket számoltunk, és keresztábrát alkalmaztunk. A Likert skála eredményeinek elemzésekor nem-paraméteres eljárásokat alkalmaztunk. A jelenlegi helyzetet értékelve először leíró statisztikával megvizsgáltuk az egyes válaszok gyakoriságát, majd Khí-négyzet próbával ellenőriztük annak szignifikancia szintjét. Ugyanezt az eljárást követtük a jövőbeli helyzet felvázolásánál, először

gyakoriságot vizsgáltunk, majd Khí-négyzet próbával megvizsgáltuk, hogy eredményeink szignifikánsak-e. Ezt követően nem-paraméteres Khí-négyzet próbával ellenőriztük, hogy a 2 állapot (jelenlegi és jövőbeli) között van-e szignifikáns különbség. A továbbiakban Wilcoxon és Friedman tesztek is alkalmaztunk a 2 állapot közötti különbség pontosabb megfogalmazása érdekében. Mind a leíró, mind pedig a nem-paraméteres statisztikai eljárások eredményeinek értékelésekor a „p” értékét akkor fogadtuk el, ha kisebb volt, mint 0,005. Abban az esetben, ha a statisztikai próba értéke 0,000 lett, azt a dolgozatban $p < 0,001$ formában tüntettük fel.

EREDMÉNYEK

5.1. A NAT, mint a többségi oktatás terve

A Nemzeti Alaptantervet a Kormány 130/1995. számú rendelete adta ki (Nemzeti alaptanterv, 1995). Formailag az angol modellt követi, évfolyamok helyett képzési szakaszokra tagolódik, azaz a követelmények teljesítését a 4., a 6., a 8. és a 10. évfolyam végére írja elő. Tartalmilag tananyagközpontú, viszont újszerű vonása, hogy nem határozza meg a tantárgyakat, hanem a tananyagot műveltségi területekbe szervezi, és az iskolákra bízta a tantárgyak és a tantárgyakhoz tartozó óraszámok meghatározását. Olyan központi dokumentum, amely a kétpólusú tartalmi szabályozás elvét követi (Rétsági-Hamar, 2004). Nem hagyományos értelemben vett tanterv, hanem egy alapot képez a helyi tantervek és a tantárgyi programok számára (Ballér, 1996). A NAT egy kétpólusú tartalmi szabályozás egyik pólusát képviseli. A másik póluson az iskolák helyi tantervei állnak. Ezek határozzák meg a tantárgyakat, azok óraszámát évfolyamonként, a tematikát és követelményeket. Az iskolák pedagógiai programjuk és helyi tantervük elkészítésekor helyi sajátosságaiknak megfelelően alkalmazzák a Nemzeti Alaptantervet és a kerettanterveket. A helyi tantervek pontos tartalmát az 1993. évi többször módosított LXXIX. tv. Köznevelési Törvény 48.§ (1) határozza meg (1996. évi LXII. Törvény a köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról). A NAT elemzésekor azt tapasztaltuk, hogy nem foglalkozik részletesen, elkülönítetten a fogyatékos gyerekek oktatásával és a pedagógusok helyzetével, hanem inkább a többségi oktatás-nevelés részeként tekinti. Azoknak a pedagógusoknak, akiknek osztályába SNI gyerek tanul, ismerniük kell a NAT kiegészítéseként megjelent, a speciális neveléssel részletesen foglalkozó dokumentumot, az Irányelveket.

A kerettantervek alkalmazását – a különleges gondozási igényű tanulókat nevelő és oktató iskolák pedagógiai programjainak elkészítésekor – a Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve (OM, 2000) (a továbbiakban: Irányelv) segíti. Az Irányelv a fogyatékos gyermek különleges gondozási igénye alapján a tartalmi szabályozás központi dokumentumai – a kerettantervek – alkalmazásakor a fogyatékos tanulókat nevelő intézmények helyi pedagógiai programjainak, helyi tanterveinek elkészítéséhez ad útmutatást. Az Irányelv határozza meg a kerettantervekben meghatározott tartalmak és követelmények módosítási lehetőségeit, a tartalmak kijelölésekor egyes területek elhagyását, egyszerűsítését, a tananyagátadás és a fejlesztés szokásánál nagyobb mértékű időbeli kiterjesztésének lehetőségeit. Az

Irányelvek általunk megítélt célja az, hogy a tartalmi szabályozás és a gyermeki sajátosságok a fogyatékos tanulóknál ugyanúgy összhangba kerüljenek, mint más gyerekeknél.

Az Irányelveket tanulmányozva megállapíthatjuk, hogy a fogyatékos tanulók iskolai testnevelés-tanítása céljainak, feladatainak, fejlesztési követelményeinek, valamint tevékenységformáinak módosulása életkor-, fogyatékoság- és állapotfüggő. A fogyatékos tanulók testnevelés-tanításának célja meggyezik a testnevelés tanításának általános céljával, de tekintetbe veszi azokat a specifikumokat, amelyek a fogyatékoság tényéből erednek. A feladatok a megváltozott és sérült személyiségfejlődés tükrében a fogyatékoság típusától és az egyéni állapottól függő formában integrálódnak a nevelési-oktatási folyamatba. A testnevelési mozgásanyagot a fogyatékos tanulók nevelésében egyéni megítélés alapján, célorientáltan és szükség szerint differenciáltan – a közoktatási törvénynek megfelelően – alkalmazzák mind a gyógypedagógiai, mind a többségi iskolákban. A tanórai és a tanórán kívüli fizikai aktivitás, testgyakorlás fogyatékoság-specifikus szervezési, tartalmi jegyeket is hordoz, oktatásának módosult személyi feltételei lehetnek. A testnevelés –oktatás tananyaga módosul:

- az adaptált testnevelési mozgásanyagok a tanulók aktuális állapotától függő alkalmazásával,
- a fejlesztési követelmények egyéni eldöntésével, a minimális követelményszint elérésének fogyatékoság- és egyéni állapottól függő megvalósításával,
- a mozgásos játékok iránti igény felkeltésével és a megfelelő mennyiségű aktivitás megteremtésével, végül
- a mozgásműveltség célirányos fejlesztésével.

5.2. Fogyatékos tanulók oktatásának elvei

A fogyatékos tanulók testnevelés-tanításának sajátos elvei, melyeket a többségi oktatásban figyelembe kell venni a következők:

- Feleljen meg a tanuló egészségi és mozgásállapotának, valamint a fogyatékoságból, egészségkárosodásból fakadó prevenciónak, korrekciónak és kompenzációnak.

- Fejlessze mozgáskultúrájukat.
- Tegye lehetővé a tanulók egészségének fejlődését, fejlessze motoros képességeiket, alapozza meg a sajátos higiéniai szokásokat.
- Adjon sikeres mozgásélményt, motiváljon újabb fizikai aktivitásra.
- Alakítsa ki a mozgásigényt, elégítse ki a mozgásszükségletet.
- Alapozza meg az egészséges életmódot, a szabadidő helyes eltöltését, a felnőttkori sportolás igényét, a fizikai aktivitás magatartásformáit, személyiségjegyeit.

A testnevelés program megtervezésénél, figyelembe kell venni azon körülményeket, melyek megnehezíthetik, illetve megkönnyíthetik a tanítást. Benczúr (2003) munkásságával egyetértve arra a megállapításra jutottunk az Irányelvek elemzése során, hogy adaptációs elvekre van szükség ahhoz, hogy a fogyatékos tanulók inkluzív oktatása megvalósuljon. Ezek az adaptációs elvek segítik a testnevelő tanár tervező munkáját, ha fogyatékos tanuló is részt vesz a testnevelés tantárgy oktatása során. Itt találjuk tehát a különbséget a NAT és az Irányelvek között, vagyis az egyik a többségi oktatás általános tervezésére, alkalmazására épül, míg az Irányelvek a speciális tervezést segítik. Az adaptációs elveket az alábbiakban csoportosítja az Irányelv:

- a) *A fogyatékoságspecifikusság elve*, ami azt jelenti, hogy a tanítás feleljen meg a tanuló fogyatékoságának:
 - a fogyatékoság típusának, az akadályozottság fajtájának és mértékének,
 - a primer vagy szekunder tartási és mozgási elváltozásoknak, klinikai tüneteknek,
 - egyéb egészségkárosodásoknak,
 - vegye tekintetbe az aktuálisan szedett gyógyszereket, továbbá
 - feleljen meg a tanuló motoros képességeinek, egészségi állapotának valamint mozgásos előképzettségének.
- b) *A rehabilitációs irányultság elve*, melynek megfelelően a testnevelési mozgásanyag
 - ne tartalmazzon a fogyatékoságra, a mozgás- és egészségi állapotra ható káros elemeket, tevékenységeket, mozgásokat,
 - fejlessze az alapvető tartási és mozgási funkciókat, segítse a

- mozgáskészség és koordináció fejlődését,
- feleljen meg a prevenció, a korrekció és a kompenzáció integrált alkalmazása elvének,
 - alkalmazkodjon az aktuálisan viselt gyógyászati vagy egyéb szükséges rehabilitációs segédeszköz jelenlétéhez.
- c) *A differenciált foglalkoztatás és egyéni módosítás elve*, ahol a tanítás szükség szerint egyéni módosításokat alkalmazhat, és ha kell, differenciáltan oldja meg az azonos mozgásanyag oktatását, azaz
- egyéni fejlesztésre épüljön, egyéni tervezéssel történjen,
 - szükség szerint módosítsa a motoros tevékenység alkalmazásának célkitűzését,
 - a mozgásanyag egyéni indikációja alapján módosítson tananyagot, taneszközt, testhelyzetet, kivitelezést és alkalmazzon – ha indokolt – egyedi és differenciált szabályokat (pl. testnevelési játékok, sportágak oktatása).
- d) *A választhatóság elve*, mely a NAT szerint is lehetséges. Fogyatékos tanulók esetében előfordulhat, hogy
- anyagrészek, mozgásformák, sportágak kontraindikáltak, mással nem helyettesíthetők,
 - olyan mozgásformák, mozgásos tevékenységek, sportok jelennek meg, amelyek az egészséges tanulók oktatásában nem jellemzőek (csörgölabdázás, ülő-játékok),
 - a testgyakorlati ágak és a mozgásanyag választhatósága személyiség-specifikus, a tanuló egyéni fizikális és egészségi állapotától függ, tekintetbe véve az adott tanulónál nemcsak a mozgás- és egészségi állapotot, hanem a személyiség és magatartás jellemzőit és nem utolsósorban a mozgásos előképzettséget. A tanuló biztonságának és biztonságérzetének tekintetbevétele a fogyatékos tanulónál hatványozottan befolyásolja a testnevelés és sport mozgásanyagának a kiválasztását.
- e) *A továbbfejlődés és sportági lehetőség elve*. A fogyatékos tanulók testkultúrára való nevelése alapozza meg a tanulók motoros képzettségét, mozgáskultúráját, mozgásos műveltségét, felnőttkori aktív sportoláshoz való

képességeik fejlődését és – nem utolsósorban – sportági felkészültségüket. Ennek érdekében:

- segítse elő az olyan testgyakorlást vagy sportágválasztást, amely előremutató a felnőttkori fizikai aktivitás gyakorlására, a rekreációra, sportolásra, versenyzésre,
- tegye lehetővé a tehetséggondozást és az annak megfelelő tartalmi, tárgyi és személyi feltételeket (pl. testnevelő speciális felkészítése),
- adjon lehetőséget a tanórán kívüli foglalkozásokra, diáksportkörre sajátos, vagy többségi sportklubokban, egyesületekben való tevékenységre.

A következőkben speciális iskolák számára készült tanterveket elemezve szeretnénk bemutatni, milyen különbségek vannak a fogyatékos tanulókat nevelő intézmények helyi tantervei között, miben hasonlítanak egymásra és a többségi oktatás szabályozására, és hogyan tudják ezeket a gyakorlatban alkalmazni.

5.3. A Mexikói úti mozgásjavító általános iskola tanterve

Pedagógiai alapelvként fogalmazták meg, hogy a gyermekeket individuumnak tekintik, korlátait elfogadják, adottságaihoz rugalmasan alkalmazkodnak. Komplex módon kívánják megvalósítani a sokoldalú fejlesztő munkát, a hátrányok csökkentését vagy ellensúlyozását. A fejlesztés során arra törekednek, hogy önmagát és másokat elfogadni kész harmonikus személyiséggé váljanak a tanulók, akik a társadalom aktív, értékes tagjai lehetnek. Meghatározták továbbá a nevelő-oktató munka céljait, feladatait és eszközeit (6. táblázat).

Célok	Feladatok	Eszközök
Önállóságra nevelés	Komplex rehabilitáció biztosítása	Optimális humán erőforrások
Alapműveltség átadása	Speciális szükségletek megismerése	Épített környezet
Készségek, képességek kibontakoztatása	Fejlesztési technikák, módszerek, eszközök kidolgozása	Speciális eszközök biztosítása
Testi, értelmi, érzelmi, erkölcsi, esztétikai fejlesztés	Önálló életvitelhez szükséges alapok megteremtése	Speciális felszerelések biztosítása
Hátrányok csökkentése	Család-iskola-diákokotthon együttműködésének megteremtése	
Aktív rehabilitációra nevelés	Hosszabb adaptációs idő és egyéni fejlesztés biztosítása	
Esélyegyenlőség megteremtése	Iskolai és társadalmi integráció előkészítése	
Egészséges, reális énkép, önbizalom kialakítása	Kapcsolattartás különböző intézményekkel	
Konfliktuskezelő képesség növelése	Egészségügyi ellátás biztosítása	
Sikerélmény biztosítása	Személyes mintaadás	

6. táblázat. A nevelés-oktatás céljai, feladatai és eszközei a Mexikói úton.

Pedagógiai feladatok a mexikói úton

A személyiség- és közösségfejlesztő munka középpontjában a mozgáskorlátozott tanulók tudásának, képességeinek, egész személyiségének fejlődése, fejlesztése, az egyén és a társadalom közötti kapcsolat kialakítása, megteremtése áll. Céljuk az önmagával elégedett, belső harmóniában élő személyiség kialakítása. Ennek feltételei a példamutatás, a társas érintkezéshez szükséges készségek elsajátítása, együttműködés, nyitottság és a hátrányos helyzettel való tudatos szembenézés. Meghatározzák a személyiség- és közösségfejlesztés feladatait, melyek:

- reális énkép kialakítása, önbizalom megerősítése,
- érdeklődés felkeltése, motiváció,
- eredményes problémamegoldó viselkedés kialakítása,
- a gyerekekben rejlő lehetőségek kibontakoztatása,
- és reális jövőkép kialakítása.

Meghatározza továbbá az ehhez szükséges tényezőket (pl. kedvező társas helyzet, optimális pszichés és fizikai megterhelés...stb.) és a személyiség- és közösségfejlődés mércéit, mint függetlenné válás, érzések befogadása, adekvát viselkedés...stb.

A mozgásnevelés

A testnevelés és sport műveltségi terület módosítása a mozgásnevelés tantárgy, mely már az előkészítő évfolyamban is megjelenik és egészen a 8. évfolyam végig szerepel a programban. Meghatározzák az óraszámokat évfolyamonként, tagozatonként heti lebontásban (7. táblázat). Az oktatás csoportbontásban történik, mely segíti a kedvezőbb oktatást és végrehajtást.

		Heti óraszámok évfolyamonként, tagozatonként														
		Ek	1	2	3	4	Ad.	Fz.	5	Ny5	6	Ny6	7	Ny7	8	Ny 8
Mozgásnevelés		5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	3	3	3

7. táblázat. A mozgásnevelés heti óraszámjai évfolyamonként, tagozatonként.

A mozgásnevelés egy komplex rehabilitációs hatásrendszer, mely a motoros képességek helyreállítását célzó, ezen feladatokat integráló és megvalósító oktatási-nevelési folyamat a mozgáskorlátozott gyerekek számára.

A mozgásnevelés célkitűzései, feladatai, módszerei

Céljai közé tartozik a tartási és mozgási funkciók javítása, a mozgás-szervrendszer optimális működésének biztosítása, a testi és motoros fejlesztés, az edzettség javítása, a mozgásigény és mozgástudat fejlesztése és a sportolás lehetőségének megteremtése. Általános cél az önálló életvitelhez, az iskolai munkához, a társadalmi beilleszkedéshez szükséges alapok megteremtése. Ahhoz, hogy ezeket a célokat elérjék, meghatározzák a feladatokat is, melyeket 3 nagy csoportba sorol a tanterv:

1. károsodott mozgás javítását szolgáló feladatok
2. általános testi fejlesztés feladatai
3. nevelési feladatok

Módszertani alapelveket is előír a tanítás segítése érdekében. A kórforma és a mozgásállapot ismeretében kitűzött rehabilitációs fejlesztési céloknak megfelelően az

alkalmazandó módszert, eljárást, és az ezekhez tartozó eszközöket, mozgásanyagot egyénre szabottan, sérülésspecifikusan kell megválasztani. Alkalmazzák a gyógytorna, fizioterápia, hidroterápia elemeit, az adaptált testnevelési mozgásanyagot valamint korrekciós és gyógyászati segédeszközöket. A tanulók komplex vizsgálaton vesznek részt az iskola megkezdése előtt, melyet egy szakemberekből álló csoport végez. Ezután megfogalmazzák a rehabilitáció céljait, feladatait, módszereit, terápiákat, eljárásokat, technikákat és ezeket rögzítik a rehabilitációs tervben. Ha elérik a kitűzött célt, akkor újabb célmeghatározás történik, más feladatok, más módszerek kerülnek be az oktatásba. A változtatásokat rögzíteni kell, illetve fényképes összehasonlítást és videofelvételeket használnak a változások nyomon követése érdekében. Csoportos megbeszélések fontosságát és szükségességét is rögzíti a tanterv a hatékony fejlesztés érdekében.

Egy osztályt 3 főből álló mozgásnevelői csoport lát el, melynek színterei lehetnek tornaterem, uszoda, udvar. Lehetőség nyílik a tanrendbe iktatott órákon kívül a délutáni egyéni és hidroterápiás foglalkozásokra, valamint az adaptált sportfoglalkozásokra, melyen tehetségük, egyéni igényük szerint vehetnek részt a tanulók. A mozgásnevelési órák tartalmazzak:

- rendgyakorlatokat
- gimnasztikai gyakorlatokat
- légzőgyakorlatokat, légzéstechnikákat
- helyes testtartás gyakorlatait
- subaqualis tornát és úszást
- atlétikai mozgásanyagot
- játékokat
- adaptált testnevelési játékokat
- önkiszolgálás és önellátás feladatait.

Az értékelés önmagához és hasonló kórformájú mozgásállapotú társaihoz viszonyított. Figyelembe veszi az életkort, a mozgásállapotot és az általános és speciális, egyénre szabott fejlesztési célkitűzéseket. Az értékelés módja szóbeli és írásbeli.

5.4. Tanterv pervazív fejlődési zavarban szenvedő (autista/autisztikus) gyermekeket nevelő-oktató általános iskolák számára

Nevelési-oktatási célok és feladatok

A célokat 6 alponban fogalmazza meg. A legáltalánosabb távlati cél a nevelési-oktatási célok tekintetében az egyéni képességek, fejlettség mellett elérhető legjobb felnőttkori szociális adaptáció és önállóság feltételeinek megteremtése. A nevelés és oktatás feladata a sérülésből következő fejlődési hiányok, elmaradások kompenzálása, biztonságérzet kialakítása. A feladatokat szintén alpontokban - jelen esetben 8 - fogalmazza meg a tanterv. Az autista gyerekek esetében a tanulók csoportja annyira heterogén, hogy a többségükénél a NAT követelményrendszere nem alkalmazható. A tanulók speciális szükségleteihez igazodó tanterv alapvizsgára nem készít fel. A NAT-ban és a kerettantervben megjelenő tartalmakat minőségi és mennyiségi szempontból módosítani és csökkenteni kell. A sajátos eltéréseket az egyéni fejlesztési tervekben kell kimunkálni. A tantervnek "A" és "B" változata van, melyek 8 évfolyamra készültek és egységes követelményrendszert tartalmaznak. Az "A" változat a nyelvet használó tanulóknak készült, míg a "B" változat a súlyos fogyatékkal küzdő gyerekek számára készült. A követelményrendszer csak azt a minimumot határozza meg, mely a továbblépéshez feltétlenül szükséges, a többlettartalmak az egyéni fejlesztési tervben jelennek meg. Az első évfolyam elvégzésére 2 év adható. A 2. a 3. és a 4. évfolyam végén lehetőség nyílik az "A" és "B" változat közötti átjárására vagy az integrációra. Ezután az átjárás lehetősége megszűnik. Az egyes tantárgyak óraszámait és azok fejlesztési területeit a 8. és 9. táblázat mutatja. Összehasonlítva a mozgáskorlátozott tanulók tantervével észrevehető, hogy a célok, illetve az arra épülő feladatok és követelmények nem olyan magasak, nagyobb mértékben engedi meg az eltérést, mely a fogyatékos mértékéből és típusából ered.

Tantárgyak	Az egyes évfolyamok óraszámjai							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Játékra nevelés	2	2	2	0	0	0	0	0
Mozgásnevelés	3	3	3	3	3	3	0	0
Testnevelés	0	0	0	0	0	0	3	3

8.táblázat A tantárgyak évfolyamonkénti óraszámjai

	Szociális készségek	Kommunikációs készségek	Kognitív készségek	Szenzomotoros készségek	Pszichoszomatikus funkciók
Játékra nevelés	X	X	X	X	-
Mozgásnevelés	X	X	X	X	X
Testnevelés	X	X	X	X	-

9. táblázat A fejlesztési területek megjelenése a tantárgyak rendszerében

Differenciáltan tervezhető tanórán kívüli tevékenységként gyógytestnevelés és sport. A gyermekek számára egyénre szabott napirend készül, melyben az órák egyéni illetve kiscsoportos, önálló vagy irányított foglalkozások formájában szerepelnek. Vannak kötelező órák, pedagógiai és egészségügyi célú rehabilitáció és egyéni foglalkozások (10. táblázat), ahol 1 tanuló-1 tanár formájában történik az oktatás, esetlegesen 1:2 pedagógus-gyermek arányban. Itt is megfigyelhető – ugyanúgy, mint a Mexikói úton – hogy több pedagógus vesz részt az oktatási folyamatban, vagy 1 pedagógus csak 1 gyerekkel foglalkozik differenciáltan.

	Évfolyamok							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Kötelező órák	20	20	22	23	24	25	27	27
Habilitáció	14	14	14	11	11	11	11	11
Összesen	34	34	36	34	35	36	38	38
Tanórán kívüli tevékenység	6	6	4	6	5	4	2	2
Összesen	40	40	40	40	40	40	40	40

10. táblázat Heti összesített óraterv

A tanterv mindkét változatában szöveges értékelést kell készíteni félévkor és a tanév végén mind a 8 évfolyamon. A minősítés fokozatai az első 6 évfolyamon:

- sokat fejlődött
- fejlődött
- részterületen fejlődött
- változatlan
- hanyatlott

A 7. évfolyamtól megjelenik az érdemjeggyel történő minősítés. A tanuló akkor léphet magasabb évfolyamba, ha a minimális követelményeket teljesítette. Önállóan

tekintendő, ha valamely vizuális segédeszköz alkalmazásával éri azt el. A taneszközöket és a tankönyveket egyénre szabottan kell megválasztani az ép és fogyatékos tanulók számára készült taneszközök, tankönyvek listájából. Fontos szempont, hogy az eszközök biztonságosak legyenek.

Játékra nevelés

A tantárgy célja az alkalmazkodó képesség és kommunikáció fejlesztése, feladatai közé tartozik a játéktevékenységek elsajátítása, azok betartása, valamint járuljon hozzá a szabadidő adekvát módon való eltöltéséhez. A kerettantervben szereplő témakörök közül a szerepjátékokat elhagyták. Minimális teljesítményt a 3. évfolyam végén határoz meg a tanterv.

Mozgásnevelés 1-6. évfolyam

A tantárgy célja a sokoldalú mozgásos tapasztalatszerzése építve a tanulók elemi mozgáskultúrájának kialakítása, mozgásos összerendezettségük javítása, önismeretének fejlesztése, önbizalmuk növelése. A tantárgy feladatait 5 alponban fogalmazza meg a tanterv:

1. Segítse elő a cselekvési biztonság kialakítását,
2. Járuljon hozzá a figyelem és emlékezet fejlesztéséhez,
3. Fejlessze a fizikai képességet,
4. Készítse elő a testtudat, testséma kialakítását,
5. És előzze meg a testtartási rendellenességek kialakulását.

Testnevelés 7-8. évfolyam

Célja a rendszeres testmozgás iránti igény kialakítása a tanulóknál, elemi képességek fejlesztése, mozgáskontroll növelése. A tantárgy feladatait 8 alponban rögzíti a tanterv, melyek között szerepel a fizikai képességek fejlesztése, ritmus és dinamika összehangolása, utánzóképeség fejlesztése, szociális képességek kialakítása, labdabiztonság növelése, térbeli viszonyfogalmak használatának gyakoroltatása és terápiás lehetőségek (hidroterápia, lovasterápia...stb) alkalmazása.

A témakörök (11. táblázat) részben megegyeznek a középúlyos értelmi fogyatékos tanulók kerettantervének témaköreivel, de a légzőgyakorlatok kimaradtak. Minden évfolyam végén minimális teljesítményt fogalmaz meg a tanterv.

Témakörök	”A” változat	”B” változat
Rendgyakorlatok	2-8. évfolyamig	2-6. évfolyamig
Alapmozgások	2-6. évfolyamig	2-6. évfolyamig
Gimnasztikai alapformák	7-8. évfolyamig	-
Testhelyzetek, szabad- és kéziszer gyakorlatok	2-6. évfolyamig	2-6. évfolyamig
Képességfejlesztő gyak.	7-8. évfolyamig	-
Dobások, labdás gyak.	2-8. évfolyamig	2-8. évfolyamig
Játékos versenyek	5-6. évfolyamig	-
Sportjátékok elemei	7-8. évfolyamig	-

11. táblázat Témakörök az 1-8 évfolyamon mozgásnevelés és testnevelés tantárgy esetében

A tanterv módszertani kiegészítéseket és lehetséges foglalkoztatási formákat is megjelöl, melyek segítik a tantárgy jobb megszervezését és lebonyolítását.

5.5. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Gyakorló Általános Iskolájának helyi tanterve

Az általános iskolában enyhe értelmi fogyatékos tanulók nevelése folyik.

A helyi tanterv 5 nagy egységre tagolódik, melyek:

1. alapelv és pedagógiai koncepció
2. tankönyvek, segédletek és taneszközök kiválasztásának elve
3. értékelés és minősítés
4. méltányosság a továbbhaladás érdekében
5. cél- és feladatrendszerek, tananyag, követelmény és tevékenységek rendszere

A pedagógiai koncepció leszögezi, hogy a helyi tantervi célok és feladatok kidolgozásánál építettek a Nemzeti Alaptanterv közös-, általános- és részletes követelményeire. A közös követelményeket valamennyi tantárgyba, modulba

beépítették, a nevelés céljaként és feladataként is értelmezik. Az általános fejlesztési követelményeket a „fejlesztendő készségek és képességek” címszóban összegezték, bár ezek csak nagyobb eltérésekkel és módosításokkal tudták alkalmazni. A részletes fejlesztési követelmények, a kompetenciák köre jelentős eltérést mutat a NAT-ban megfogalmazottaktól. A tanulók egyedi sajátossága, sérülése nem teszi lehetővé a NAT-ban megjelölt követelményszint teljesítését. A fejlesztési követelmények az adott tantárgy céljához, feladatához illetően épül be a tantárgyi tartalomba, a tevékenység – és feladatrendszerbe, az egyes évfolyamok tantárgyainak követelményeibe. Integrált tantárgyi feldolgozást alkalmaztak a rajz és kézművesség, az életvitel és gyakorlati ismeretek tantárgyaknál. Kiemelték továbbá, hogy a tanulók mozgásállapotának javítását, fejlesztését, a sportra, a sportjátékokra, az örömteli mozgásra szánt időkeretet növelni kívánják valamennyi évfolyamon. Általános célja a nevelésnek, hogy a személyiségfejlesztést egységes, komplex feladatként kezeljék, és az oktatás-nevelés egész folyamatában a gyermeki sajátosságokból, a sérülésből adódó előnytelen különbségek csökkentésére, rehabilitációjára törekedjenek. A tanulók tudásának mérése félévkor és év végén történik. Vannak teljesítménymérő tesztek és diagnosztikus mérések. A tantárgyi munkáról formatív (folyamat közben) vagy szummatív (témakör végén) módon szóbeli vagy szöveges értékelés történik.

	Évfolyamok							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Testnevelés	3 óra	3 óra	3 óra	3 óra	3 óra	3 óra	3 óra	3 óra
Választható időkeret terhére	0,5 óra testnev	0,5 óra testnev	0,5 óra testnev	0,5 óra testnev	0,5 óra testnev	0,5 óra testnev	0,5 óra testnev	0,5 óra testnev

12.táblázat A helyi tanterv heti óraterve

Amint az a 12. táblázatból is kiderül, a tanulóknak heti 3 testnevelés és sport órán van lehetőségük a testgyakorlásra a heti 21 tanórából. Ez az órakeret már bővített 0,5 órával a választható tanóra időkeret terhére. Így az éves testnevelés órák száma 111 mind a 8 évfolyamon.

Testnevelés és sport

Mivel az enyhe értelmi fogyatékos tanulók a fizikai képességek területén nagy szórást mutatnak, illetve gyakori a társuló mozgásfogyatékoság az általános testnevelés körét kibővíti a tanterv a gyógypedagógia, ezen belül is a szomatopedagógia eszközrendszerével.

Témakörök

Témakörök	Évfolyamok							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Rendgyakorlatok	X	X	X	X	X	X	-	-
Szervezési feladatok	-	-	-	-	-	-	X	X
Atlétika	X	X	X	X	X	X	X	X
Torna	X	X	X	X	X	X	X	X
Labdás gyakorlatok	X	X	X	X	-	-	-	-
Testnevelési és sportjáték	X	X	X	X	X	X	X	X
Természetben üzhető sportok (választható)	X	X	X	X	X	X	X	X
Úszás	X	X	X	X	X	X	X	X
Könnyített testnevelés	Folyamatos							
Gimnasztika	Folyamatos							

13. táblázat Témakörök a testnevelés és sport tanórán

A témakörök (13. táblázat) meghatározása után a tanterv megfogalmazza a testnevelés és sport tanóra céljait és a feladatait (14. táblázat). Részletezi a fejlesztendő készségeket, képességeket és attitűdöket, valamint az értékelés elveit. Az egyes pedagógiai szakaszok végén felmérési mozgásanyagot és minimumkövetelményeket és megjelöltek. Az óra végén szóban röviden értékelik a tanórai teljesítményt, valamint a nagyobb mozgásanyag, témakör lezárásakor is

végeznek ellenőrzést. Azoknál, akik nem teljesítették az évfolyamra leírt követelményeket, többletórával, differenciált foglalkozással törekednek a felzárkóztatásra.

Célok	Feladatok
Az egészséges testi fejlődés elősegítése, a testtartási rendellenességek megelőzése	Feltételek biztosítása a kondicionális és koordinációs képességek fejlődéséhez
Mozgásműveltség fejlesztése	Végeztesen rendszeres mozgást
Motorikus képességek fejlesztése	Sajátíttassa el a mozgások alapttechnikáját
Mozgásigény felkeltése és fenntartása	Alakítson ki mozgásos játékkészséget
Az egészséges életmód és a rendszeres fizikai aktivitás igényének megalapozása	Járuljon hozzá a testtartási és mozgásos rendellenességek megelőzéshez
	Szoktassa hozzá a könnyített testnevelésre szorulókat a terheléshez

14. táblázat A testnevelés és sport céljai és feladatai.

Az évfolyamokra bontott testnevelés és sport meghatározza az adott évfolyamra vonatkoztatott közvetlen célokat, a tanítandó témaköröket és ezen belül a tartalmakat. Követelményeket a 2. és 4. évfolyam végén határoz meg a tanterv. A felső tagozatban (5-8. osztály) először összevontan határoz meg célokat, feladatokat, fejlesztendő készségeket, képességeket, attitűdöket, valamint az értékelés formáit és a minimumkövetelményeket. Ezek után az egyes évfolyamokra lebontottan leírja a célokat, tartalmakat, tevékenységeket és követelményeket. A 8. osztály végén meghatározza az eszközöket is, melyeket 6 nagy csoportba szed, úgy mint általános tornaszerek, kéziszerek, sportszerek-játékeszközök, úszás eszközei, egyéb eszközök és a nevelői eszközök.

A helyi tanterv foglalkozik a 9-10. évfolyamon folyó nevelő- és oktató munkával. Ezen évfolyamok elsődleges célja az alapfokú nevelés keretében szerzett készségek, képességek megszilárdítása, további bővítése. A 9. és 10. évfolyamon a munka a középfokú nevelés-oktatás szakaszát érinti a speciális szakiskolákban. Az értékelésben az 1-8. évfolyamra meghatározott elveket, formákat, eljárásokat alkalmazzák. A testnevelés és sport heti óraszama 2-re csökkent. Az órák céljaként

megjelöli a rendszeres testedzés biztosítását, a mozgásműveltség és a motoros képességek fejlesztését, a monotóniatúrést, a személyiség fejlesztését és az úszásban való előrehaladást. A feladatok alatt már összetettebb elemkapcsolatok is szerepelnek, valamint tudatos szabályismeret, fokozottabb terhelhetőség és rendszeres mozgás iránti igény az elvárás. A témakörök megegyeznek az 1-8. évfolyamon megjelenítettekkel. A tanterv itt is meghatároz fejlesztendő készségeket, képességeket, attitűdöket. Ezután évfolyamokra lebontva tárgyalja a célokat, feladatokat (tartalom), tevékenységeket és követelményeket. A 9. és 10. évfolyam testnevelés és sport céljai megegyeznek, így azokat csak a 9. évfolyamnál összegzi a tanterv, utána már csak említést tesz róla. A tanulók ellenőrzését, értékelését is szabályozza a tanterv. Ez gyakorlati bemutatás, valamint felmérés alapján egyénileg, párokban vagy csoportokban történik. A felmérés mozgásanyagát is meghatározza, melyekhez minimumkövetelményeket társít. A felmérések mozgásanyaga bővíthető illetve az előző évfolyamoknál leírtak továbbra is alkalmazhatók. A tanterv annyival nyújt többet a 2 előzőekben elemzett tantervvel szemben, hogy foglalkozik a 9. és 10. évfolyamon tanulók nevelésével, oktatásával, melynek részét képezi a testnevelés és sport tantárgy. Ez biztosítja, hogy a már megszerzett képességek és készségek ne vesszenek el, hanem tovább ápolják, gondozzák, fejlesszék azokat. A tanterv jövőbetekintő, foglalkozik az iskola utáni állapottal, felkészíti tanulóit a rendszeres mozgásra és a társadalmi életre.

5.6. A debreceni Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Intézmény tanterve

A debreceni intézményben 418 enyhe és közép súlyos értelmi fogyatékos tanulót nevelnek. Az intézmény általános iskola, előkészítő iskola, diákotthon és pedagógiai szakszolgálat is egyben. Az iskola tanterve a Köznevelési törvény 1999. évi módosítását figyelembe véve követi az ebből adódó iskolaszervezeti változásokat. Helyi tantervet készítettek a közép súlyos értelmi fogyatékos tanulók alapfokú nevelését, oktatását ellátó általános iskolának (1-8 évfolyam) és a készségfejlesztő speciális szakiskolának (9-10. évfolyam). A szabadon tervezhető órakeretet az előkészítő szakiskolában a testnevelés és a szakmai előkészítő ismeretek tantárgyaknál használták fel. Az értékelés 1-6. évfolyamon szöveges minősítés (kiválóan megfelelt, jól megfelelt, megfelelt, részben felelt meg, nem tudott megfelelni), melyhez kapcsolódik rövid értékelő tájékoztató is. A numerikus

értékelési skála a 7. évfolyamon jelenik meg először minden tantárgy esetében. Ebből a szempontból megegyezik a tanterv a csak enyhe értelmi fogyatékos tanulókat nevelő intézmény tantervével.

A közép súlyos értelmi fogyatékos tanulók tantárgyai közül a mi szempontunkból a legfontosabb a testnevelés, a mozgásnevelés és a játékra nevelés (15. táblázat). Ezek azok a témakörök, amelyek a testnevelés és sport tartalmait magukban foglalják és ötvözik azokat olyan módon, hogy a testmozgás elérhetővé váljon a tanulók számára. Összehasonlítva az enyhe fokban sérült tanulók tervével elmondhatjuk, hogy a testnevelés és sport témaköre itt 3 tantárgyban ötvözve jelenik meg, míg az előző esetben 1 tantárgyba sűrítetten tárgyalta a tanterv. Ez is mutatja, hogy súlyosabb esetekben részletesebb, alaposabb oktatásra van szükség.

Tantárgy	Az évfolyamok óraszámjai							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Játékra nevelés	2	2	2	0	0	0	0	0
Mozgásnevelés	3	3	3	3	3	3	0	0
Testnevelés	0	0	0	0	0	0	3	3

15. táblázat Tantárgyak és óraszámok a közép súlyos értelmi fogyatékos tanulók számára

Játékra nevelés

1-3. évfolyamon a tanterv meghatározza a játékra nevelés céljait, feladatait, témaköreit, valamint az egyes témakörök feldolgozására szánt órakeretet. Ezután az évfolyamonkénti célokat, feladatokat és követelményeket rögzíti. Megjelöli továbbá a tanterv azokat a tanári kézikönyveket és kiadványokat, amelyek segítségével szolgálhatnak az oktató-nevelő munka folyamán. Végül taneszköz listát is tartalmaz, mely a foglalkozások során alkalmazható, nem sérülés veszélyes eszközöket sorolja fel.

Mozgásnevelés

A tantárgy céljait, feladatait, témaköreit 1-6. évfolyamra közösen is meghatározza a tanterv (16. táblázat).

Célok	Feladatok
Elemi mozgáskultúra kialakítása, mozgásos összerendezettség javítása	Segítse elő a cselekvési biztonság, az alapvető mozgás kialakítását.
Önismeret fejlesztése, önbizalom növelése mozgásos sikerélménnyel	Járuljon hozzá a figyelem, emlékezet és gondolkodás fejlesztéséhez.
Pozitív személyiségjegyek megerősítése mozgásos versenyekkel	Fejlessze a fizikai képességeket.
	Előzze meg a testtartási rendellenességek kialakulását.
	Készítse elő a testtudat, testséma, laterális kialakítását.

16. táblázat A mozgásnevelés céljai és feladatai 1-6. évfolyamon

A témakörök a probléma súlyosságára való tekintettel eltérnek a NAT-ban foglaltaktól (17. táblázat) és az enyhe értelmi fogyatékosok számára meghatározott témaköröktől. A mozgások egyszerűbbek, nem olyan összetettek, mint az előzőekben.

Témakörök	Évfolyamok					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Rendgyakorlatok, téri tájékozódás	Folyamatos					
Alapmozgások	46	46	40	40	26	26
Alapvető testhelyzetek, szabad és kéziszer gyakorlatok	30	30	36	36	25	25
Légzőgyakorlatok	Folyamatos					
Dobások, labdás gyakorlatok	20	20	15	15	36	36
Játékos versenyek	15	15	20	20	25	25

17. táblázat Témakörök feldolgozására javasolt órakeret

A helyi tanterv évfolyamokra lebontva meghatározza a részletes célokat, feladatokat, fejlesztendő képességeket és követelményeket. A 6. évfolyam mozgásnevelés terve után megadja a szükséges sportszerek, taneszközök listáját 1-4.

és 5-6 évfolyamra lebontva. Rögzíti továbbá a motoros képességek mérésének alapjául szolgáló teszteket az 1., 4. és 6. osztályban.

Testnevelés

A tantárgyat 7-8. évfolyamon tanítják. A helyi tanterv szerkezetére itt is vonatkozik a közös, általános cél- és feladatrendszerek, fejlesztendő képességek, valamint a témakörök feldolgozására javasolt órakeret meghatározása (18. táblázat). Célként határozzák meg a mozgásnevelés során már megismert mozgások mozgássorozattá rendezését, célirányossá tételét, a rendszeres testmozgás iránti igény kialakítását, és az együttes, ritmusos és dinamikus mozgás élményének kialakítását. Erre épülve a feladatok a már meglévő képességek, testi adottságok fejlesztése, tökéletesebbé tétele.

Témakörök	Évfolyamok	
	7.	8.
Rendgyakorlat, téri tájékozódás	Folyamatos	
Gimnasztikai alapformák	Folyamatos	
Képességfejlesztő gyakorlatok, játékos feladatok	36	36
Labdás gyakorlatok	20	20
Sportjátékok elemei	30	30
Terápiák, relaxáció	25	25

18. táblázat. A témakörök feldolgozására javasolt órakeret évfolyamonként

A 7. osztály céljaként határozza meg, hogy az egyszerűbb szimmetrikus mozgásokból összetettebb cselekvéseket felépítő mozgáselemeket alakítsanak ki a tanulók. Ehhez rendeli hozzá a feladatokat 5 alpontban. Meghatározza továbbá a követelményeket is. A témakörönként megadja a helyi tanterv melyek azok a tartalmak, tevékenységek, amelyek oktatását el kell végezni. Meghatároz irányítással és önállóan végezhető tartalmakat is. A 8. osztályban a helyi tanterv felépítése megegyezik az előbbieken tárgyalt 7. osztályéval. Cél a tanult mozgáselemek hasznosítása a mozgásigényt kielégítő csoportos és egyéni játékok során, valamint a minimális szabályismeret és annak alkalmazása játékos versenyeken, vetélkedőkön. A feladatok és a követelmények természetesen ennek vannak alárendelve. A tantervet

képességmérési feladatokkal zárja, melyeket a 8. osztály végén hajtanak végre a tanulók, valamint a szükséges sportszereket és taneszközöket is leírja.

A 9. és 10. évfolyamon, mely az értelmileg akadályozottak képességfejlesztő speciális szakiskolája, a testnevelés tantárgy estében órabővítéssel éltek, és így heti 3 testnevelés órán vesznek részt a tanulók. A tantárgy célja a fizikai és szociális képességek fejlesztése, melyek az elemi munkavégzéshez szükségesek, a sportolás, a rendszeres testmozgás igényének kialakítása, ezzel segítve a tanulók társadalmi habitációját. A feladatokat és a fejlesztendő képességeket itt is meghatározza a helyi tanterv, valamint a témaköröket és azok feldolgozására javasolt órakeretet. Mind a 9. mind a 10. osztályban külön cél- és feladat-meghatározást tartalmaz a tanterv, illetve követelményeket is leírja. Tartalmaz továbbá képességmérési feladatokat a 10. osztály számára, valamint a szükséges sportszerek és taneszközök listáját.

5.7. Gyermek Háza tanterve

A helyi tanterv összeállításakor a NAT és a Kerettanterv szellemiségével megegyezően figyelembe vették az Oktatási Minisztérium által kiadott „A fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelvei” alapján szerkesztett „Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók iskolai fejlesztése” című módosítást. Az irányelvekben foglaltak célja az, hogy a sérült tanulókat a nevelés, oktatás ne terhelje túl, fejlesztésük a számukra megfelelő műveltségi területeken valósuljon meg, az iskolai fejlesztési követelményei igazodjanak fejlődésük lehetséges üteméhez (Locsmándi, 2004).

Az érzékszervi, illetve mozgáskorlátozott tanulók követelményszintje megegyezik a Kerettanterv 1-8. évfolyamra tervezett általános fejlesztési követelményeivel. A sérülésből adódó hátrányok kompenzálása érdekében a sajátos nevelési igényű tanulók – egyéni igénytől függően – heti óraszámuk 10-15%-ának megfelelő időben szakemberek (szurdopedagógus, logopédus) közreműködésével rehabilitációs célú fejlesztő terápián vesznek részt.

Az irányelv leszögezi, hogy a sérülés jellege miatt a minimális teljesítmények összességében módosítás szükséges az értelmi fogyatékos tanulók esetében. Ennek értelmében a Kerettanterv 1-8. évfolyamra tervezett általános fejlesztési követelményeit a helyi tantervükben hosszabb időszávokra és differenciált követelményszintekre bontva értelmezik az értelmi sérült gyerekek fejlesztésekor. Így

biztosítható, hogy a lassabb haladásra képes tanulók hosszabb érési időt nyerjenek. Az irányelvben feltüntetett követelmények osztályokra bontott tervezését a Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program helyi tanterve részletesen taglalja. Az integrált oktatás tartalmi szabályozását 1997-ben közoktatási szakértőkből jóváhagyott, fenntartó által elfogadott helyi tanterve megvalósította. 2000-ben a program pedagógusai a kerettantervi elvárásokhoz igazították tantervüket, figyelve arra, hogy az integráció tartalmi szabályozása sértetlen maradjon.

Az értékelés különböző formáit használják az iskolában. 1-6. évfolyamig a szöveges értékelés a jellemző, majd 7-8. osztályban az ötfokozatú érdemjegy jelenik meg. Ebből a szempontból azonosság figyelhető meg a debreceni Bárczi Intézménnyel és az ELTE gyakorlóiskolájával. Az értékelés során az első négy évfolyamot egységként kezelik, a negyedik osztály végére adja meg a Gyermek Ház tanterve a továbbhaladási feltételeket, addig az automatikus továbbhaladás elvét követi, igazodva a gyerek eltérő fejlődési üteméhez, vagyis nem buktat. A félévi és évi végi értékelő rendszerek mellett megjelennek a havonként történő értékelési módok is. Fontos, hogy negyedévenként a tanulók saját magukat is értékelik. A szöveges értékelés arra is lehetőséget kínál, hogy a pozitívumok kiemelésével buzdítsa a tanulókat, sőt, a lehetséges fejlesztési irányt is megmutassa.

5.8 Súlyos fokban hallássérült (siket) tanulók speciális tanterve

A tanterv elején az általános megjegyzések között szerepel, hogy az eltérő fejlesztési igényű tanköteles korú gyermekek nevelését - oktatását a közoktatásról szóló LXXIX. törvény, valamint a Nemzeti Alaptantervnek az egyes fogyatékoságok terén történő alkalmazására kiadott Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve szabályozza. Megtudhatjuk továbbá azt is, hogy a tanulók iskolai fejlesztése 2 nagy szakaszra bontható, az első szakasz (1-6. évfolyam) a nyelvi kommunikációs alapozó szakasz, melyben az első évfolyamot 3 év alatt teljesítik a tanulók, majd következik a 2. osztály 9 évesen. A második szakasz a 7. évfolyammal kezdődik, ahol is a gyerekek 14 évesek. A súlyos fokban hallássérült tanulók tankötelezettsége a 8. évfolyamig tart, vagyis 16 éves korig. Az iskolai nevelés azonban biztosított egészen a 10. évfolyamig. Aztán választhatnak gimnázium, szakközépiskola és szakiskola között, hol szeretnék folytatni tanulmányaikat. A hallássérült gyermekek általános iskolai oktatása a NAT műveltségi területeit követi (19. táblázat). Az első képzési

szakaszban több tartalmi és szerkezeti eltéréssel, a felsőbb évfolyamokon pedig már teljesen az általános iskola tantárgyainak megfelelő struktúrában, figyelemmel a közös -, általános - és részletes követelmények rendszerére.

Tantárgy	1. évfolyam			Évfolyamok							
	ek. 1.	ek. 2.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Hallás-, ritmus- és mozgásnevelés	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Testnevelés	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

19. táblázat: Ajánlott iskolai tanterv súlyos fokban nagyothalló tanulók számára. (ek.=előkészítő)

A tanterv meghatározza a célokat, a követelményeket – melyek az alárendelt modulokban kerülnek kifejtésre –, a tartalmakat, az értékelés formáit és a kapcsolatokat a NAT műveltségi területeivel. Ezen kívül meghatározza a szükséges előzményeket és a feltételeket, melyeket 3 nagy csoportba sorol, úgy mint tárgyi, személyi és szakmai feltételek. A speciális eszközigények az egyes tantárgyak moduljaiban jelennek meg.

A hallás-, ritmus- és mozgásnevelés tantárgy

Ez a tantárgy az előzőekben említett mozgásnevelésnek a speciális változata, hiszen a súlyosan hallássérült tanulók esetében fontos a hallás és ritmus fejlesztése, éppen ezért a tantárgy megnevezése és tartalma bővült ezen kifejezésekkel. A hallás-, ritmus-, mozgásnevelés tantárgynál a tanterv megjegyzi, hogy a követelményrendszer egy optimális fejlettségi szintet jelez a tanárnak. A követelmények teljesítése nem feltétele a tanulók továbbhaladásának. A célok között említi:

- az akusztikus élmény és a mozgás összekapcsolásával annak megéreztetése és tudatosítása, hogy a hangokra mozgással reagálunk, illetve, hogy a mozgás hangot vált ki.
- Az alapmozgások koordinációjának fejlesztésével az egyén harmonikus, esztétikus mozgásának kialakítása.
- A mozgás térbeli, és időbeli integrációjának fejlesztésével a beszédhez szükséges mozgásos készségek alapozása.

- A mozgás ritmusos összehangolása a beszéd nem verbális és verbális elemeivel.

A követelményeket 9 alponban határozza meg, melyek között szerepel, hogy reagáljon hangokra mozgással, illetve tudja, hogy a mozgásával hangokat vált ki, valamint, hogy legyen mindennapi mozgása harmonikus, esztétikus; mozgásait jellemezze a ritmusosság. A tartalmakat hangérzékelés, mozgás és ritmusérzék fejlesztésében határozza meg. A tárgy sajátos jellegéből adódóan a tanulók teljesítményeinek osztályzattal történő értékelése nincs. Az órákon a feladatok végrehajtása közben/után a tanulók biztató, pozitívan motiváló szóbeli értékelést kapnak. A sikeres megvalósítás tárgyi feltételei között megemlíti a funkcionális taneszköz-jegyzékben felsorolt speciális eszközökkel felszerelt szaktantermet. Az általános meghatározások után az egyes évfolyamokra lebontva halad tovább a tanterv. Minden évfolyamon először összefoglalóan meghatározza az általános célokat, követelményeket és tartalmakat, majd mindezt megteszi a hangérzékelés, ritmusérzék és mozgásfejlesztés esetében is, minden évfolyamra lebontva részletesen. A mozgásfejlesztés nagymozgás gyakorlatokat, izomerő gyakorlatokat, táncmozgásokat, koordináció és egyensúlyérzék fejlesztést, tempó- és irányváltásokat, aerobic-szerű gyakorlatokat, improvizatív mozgásokat tartalmaz. Ennek megfelelően a célok és a követelmények is ehhez kapcsolódnak.

A testnevelés tantárgyról a tanterv nem tesz részletes említést, mivel annak tervezete megegyezik a NAT-ban foglaltakkal. Ez először jelenik meg a speciális tantervek elemzése során, ami azt jelenti, hogy teljes mértékben követik a többségi oktatás számára előírt célokat, feladatokat és követelményeket. A testnevelés szempontjából tehát az inklúzió teljes mértékben megvalósítható.

5.9. Dr. Török Béla Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon tanterve nagyothalló tanulók oktatásához

A nagyothalló gyermekek alapfokú iskolai tanterve komplex anyanyelvi, képesség- és személyiségfejlesztő oktatási rendszer. Tíz évfolyamot fog át, melyen belül az első évfolyam elvégzéséhez két tanévre van szükség. A tanterv kompatibilis a NAT-tal, ennek révén biztosítja a bármely évfolyamról való integrációt. Emellett megfelel a fogyatékos gyermekek oktatása irányelveinek. A tanterv NAT-

kompatibilitása mellett megfelel a gyógypedagógiai irányelvek követelményeinek.

Ennek értelmében a tantárgyi rendszer

- teljes mértékben hallássérült-specifikus tantárgyakból (Anyanyelv 1., Egyéni anyanyelvi nevelés 1 - 10 ., Integrációs gyakorlat 1., Hallás és zenei nevelés 1 - 10.),
- az általános cél- és feladatrendszer mellett jelentős mértékben hallássérült -specifikus tananyag-tömböket, feladatcsoportokat a tantervbe integráló tantárgyakból (Magyar nyelv és irodalom 2 - 6., Magyar nyelv 7 - 10., Irodalom 7 - 10.),
- az alapfokú iskolák tantárgyaival szinte teljesen megegyező cél - és feladatrendszerre épülő, mindössze néhány hallássérült-speciális elemet megfogalmazó tartalmi - követelménybeli kiegészítést illetve enyhe módosítást megkívánó tantárgyból épül fel.

A tanterv céljai között elsősorban a társas-, társadalmi kapcsolattartáshoz, a szocializációhoz, a társadalmi integrációhoz szükséges nyelvi képességek fejlesztése, kialakítása szerepel, illetve a súlyosan akadályozott gyerekek felzárkóztatása. Előzményként fogalmazza meg az iskolába lépés szakaszánál az óvodáskor végére meghatározott fejlődési jellemzőket. Későbbiekben az adott évfolyamot megelőző évfolyam követelményeinek 50%-ot meghaladó teljesítése.

A követelményrendszer egyrészt kifejezi a hallássérülésből adódó speciális feladatrendszer és az általános jellegű nevelési – oktatási feladatok együtthatását, másrészt azt a pedagógiai munkában megnyilvánuló törekvést, hogy a nagyothalló gyerekek hátrányukat kompenzálva legyenek képesek az anyanyelv és a tantárgyi rendszer, az információk és az ismeretek átlátására, elsajátítására és alkalmazására, és együttélésre, kooperációra, további ismeretszerzésre és kultúrálódásra készen lépjenek be a középfokú oktatási rendszerbe. Mindenfajta értékelési mód alkalmazásánál fontos a pozitívumok megerősítése, a hiányosságok illetve az azok korrigálását célzó javaslatok segítő megfogalmazása és megbeszélése. A hagyományos értékelési eljárások mellett (felelet, felmérés, dolgozat, házi feladat, beszámoló, gyűjtőmunka, kiselőadás.) alkalmazzák a gyermekek életkorának, személyiségének megfelelő speciális értékelési módozatokat. A kezdő évfolyamokon esszé-jellegű, a kommunikációs tényezőket részleteiben leíró értékelés negyedévi felmérések alapján, a későbbiekben ötfokú skálával - érdemjegyekkel való értékelés, felmérések,

beszámoló, tudáspróbák alapján a tantárgyak jellegzetességei szerint, a szülő / gondviselő legalább negyedévi tájékoztatásával, félévi, tanév végi osztályozással.

A testnevelés tantárgyat heti 2 órában oktatják első osztálytól a 10. osztályig 792 órában a 10 év alatt. A tantárgy tartalma, cél és követelményrendszere megegyezik a NAT-ban foglaltakkal, így a speciális tanterv ezt nem tárgyalja részletesen. Ebből a szempontból a tanterv megegyezik a súlyos fokban hallássérült, siket tanulók iskolai oktatásának tervezetével.

5.10. Testnevelés a más fogyatékosok és a beszédjavító iskolák/osztályok számára

A testnevelés tantárgyat heti 3 órában, vagyis évi 111 órában oktatják a más fogyatékos tanulók, valamint a beszédjavító általános iskola és az általános iskolákban szervezett speciális beszédjavító (logopédiai) és az úgynevezett fejlesztő osztályok számára. A tanterv jellemzői közé tartozik, hogy az elsődleges cél az 1. évfolyamtól a 4. évfolyamig a fellelhető mozgáskoordinációs-zavarok javítása, az 5-6. évfolyamokon pedig már a hibátlan, tökéletes emberi mozgáskoordináció a “végső” cél. Ezért a tanulási- és/vagy beszédzavart mutató tanulók esetében bizonyos speciális területekkel egészül ki, bővül a testnevelés 1-6. évfolyamig tartó szakasza. A 4. és a 6. évfolyam végére elérendő követelmény megegyezik a NAT-ban leírtakkal, valamint kiegészül a speciális nevelési szükségletű gyermekek számára célirányosan beépített követelményekkel.

Általános célként fogalmazza meg a tanterv, hogy a testi nevelés alakítsa ki az 1-6. évfolyamig tartó fejlődési szakaszban folyó oktatáshoz szükséges mozgásos és testi biztonságot, és hatásaival csökkentse az intellektuális terhelés negatív következményeit. A tananyag legfőbb jellemzője, hogy a NAT követelményeit módosítja/kiegészíti a képességfejlesztésen belüli pszichomotoros fejlesztéssel.

A tanterv a következő területek, és alapképességek fejlesztését célozza meg:

- ritmus-, tempó- és időérzékelés
- mozgásérzékelés
- téri és idői mozgásviszonylatok
- reakciógyorsaság és pontosság

- egyensúly
- térbeli tájékozódás
- vizuo-motoros koordináció
- figyelem, koncentráció
- emlékezet.

A tanterv általános céljai a következő alpontokban fogalmazza meg a tanterv:

- A testi képességek fejlesztése,
- Az egészség-megőrzés igényének ösztönzése,
- A kondicionális és koordinációs képességek fejlesztése,
- A jó közérzet megteremtése a mozgásos tevékenységben,
- A mozgás örömeinek a megtapasztaltatása,
- Az önbizalom megerősítése,
- A feladat iránti érdeklődésre nevelés.

Általános követelmény, hogy a tanulók rendelkezzenek a mozgásos tevékenységekkel kapcsolatos fizikai és érzelmi jellegű biztonsággal és önbizalommal. Ehhez a tartalmakat is megadja (20. táblázat), melyeket részletesen ki is fejt. Meghatározza az egyes tartalmakon belül a célokat, követelményeket és tartalmakat, néhol a jellemzőket és feltételeket is, ha azok szükségesek. Ezzel egy igen részletes tantervet kapunk, mely nagy segítségére van a tantárnak a tervezés kapcsán.

Tartalom	Évfolyamok					
	1	2	3	4	5	6
Rendgyakorlatok	X	X	X	X	X	X
Képességfejlesztés és Pszichomotoros fejlesztés	X	X	-	-	-	-
Képességfejlesztés	-	-	X	X	X	X
Labdás gyakorlatok	X	X	X	X	X	X
Játék, versenyek	X	X	-	-	-	-
Foglalkozások szabadban	X	X	X	X	X	X
Úszás	X	X	X	X	-	-
Torna jellegű gyakorlatok			X	X	X	X

Atlétika					X	X
----------	--	--	--	--	---	---

20. táblázat: Testnevelési órai tartalmak évfolyamok szerint

A Képességfejlesztésen belül a Pszichomotoros-fejlesztés fő területeit is leírja a tanterv, melyek később részletesen kidolgoz 1. és 2. évfolyamon:

- Nagymozgások, természetes mozgások
- Testséma, irányok és ujjismeret
- Téri integráció és orientáció
- Kinesztetikus- és taktilis érzékelés, testézés
- Rugalmasság
- Szem-kéz, szem-láb koordináció
- Egyensúly
- Ritmus
- Légzőgyakorlatok
- Mozdásutánzás, mozgásemlékezet és mozgásszerialitás
- Kereszt- ill. keresztező-mozgások
- Finommotorika, grafomotorika

A tanulók értékelése és ellenőrzése 1-6. évfolyamon a folyamatos megfigyelés és a félévenkénti írásos pozitív fejlődési riport elkészítése. Mindezek után következik a tanterv évfolyamokra lebontott részletes elemzése. Minden évfolyamon megadja a korosztály jellemzőit és megfogalmazza a célokat, követelményeket és tartalmakat. A tartalmakat tovább bontva megadja az egyes tartalmi pontok céljait, követelményeit és tartalmait.

A speciális iskolák tanterveit elemezve elmondhatjuk, hogy számos eltérés figyelhető meg a NAT-ban előírt testnevelés és sport műveltségi területtől, melyek elsősorban a megváltozott képességeknek tudhatók be. A tantervek építenek a NAT-ban megfogalmazott célokra, feladatokra és követelményekre, mellyel biztosítják a két intézménytípus közötti átjárási lehetőséget. A 8 speciális iskola tantervének részletesebb összehasonlítását azonban a következő fejezetben tárgyaljuk, mivel terjedelmes és úgy gondoljuk, hogy pontosabb képet kapunk a többségi oktatásról, ha összehasonlítjuk eredményeinket a kérdőív elemzése során kapott eredményekkel.

5.11. A kérdőív inklúzív oktatásra vonatkozó eredményei

A tanulók között viszonylag gyakran (31.5%) van jelen testi fogyatékos gyerek. Ezeket a tanulókat tehát inklúzív módon oktatják a többségi iskolákban. Az iskolák többségében azonban (68.5%) nincs testi fogyatékos tanuló. Ami a mozgássérült tanulók számát illeti az iskolákban, elmondhatjuk, hogy van olyan iskola, ahova nem jár ilyen tanuló, illetve van olyan is, ahol 8 mozgássérült tanuló vesz részt a többségi oktatásban. Átlagosan 0,6 mozgássérült tanuló jelenlétéről számoltak be a válaszadók, és összesen 74 mozgássérültet számoltunk meg az iskolákban. Továbbá megkérdeztük azt is, hogy van-e az iskolákban értelmi fogyatékos tanuló. A válaszadók alacsony arányban (9.1%) mondták, hogy van értelmi fogyatékos tanuló az iskolában, és többségben (90.9%) nem jelöltek meg a tanulók között értelmi fogyatékos tanuló. Összesen 8 értelmi fogyatékos tanuló számoltunk meg. A válaszadók közül kevesen (28.9%) jelölték be, hogy van hallássérült tanuló az iskolában, és viszonylag sokan (71.1%) számoltak be arról, hogy nincs ilyen tanuló. A többségi oktatásban résztvevő hallássérült tanulók száma 71. Számuk az iskolában 1-től 4-ig terjed. Ennél több hallássérült fogyatékos tanuló nem oktatnak egy iskolában. Arra a kérdésre, hogy van-e látássérült tanuló az iskolában kevesen (12.3%) adták azt a választ adták, hogy igen, van. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy mennyi a látássérült tanulók száma az iskolákban. Összesen 21 látássérült tanuló jelöltek meg a tanárok. Maximum 2 látássérült van egy iskolában, az iskolák többségében azonban 1. Más fogyatékos tanulókról is (28.5%) beszámoltak a tanárok. Arra kértük őket, hogy nevezzék meg a fogyatékoság típusát, amit az eredmények alapján 7 nagy kategóriába soroltunk. Ezek százalékos megoszlását a 21. táblázatban láthatjuk.

Fogyatékosági kategória	%-os arány
Végtaghiány	35.6
Gyógytestnevelésre utalt	33.3
Szociális probléma és hiperaktivitás	4.4
Cukorbeteg	8.9
Hiperaktív	4.4
Részképesség-zavar	8.9

Idegrendszeri probléma	4.4
------------------------	-----

21. táblázat. Más fogyatékosági típusok és azok %-os aránya.

A folytatásban arra voltunk kíváncsiak, hogy azok a fogyatékos tanulók, akik inkluzív módon többségi iskolákban tanulnak, hogyan oszlanak el az osztályokban. Arról számoltak be, hogy 111 fogyatékos gyereket nevelnek inkluzív módon és ezen tanulók eloszlása egy osztályban 1-től 6-ig terjed. Főként (56.3%) 1 fogyatékos tanuló jelenlétéről számoltak be az osztályban, esetenként (35.2%) 2 tanulórol, és csekély számban 3 (7%) illetve 6 (1.4%) fogyatékos tanulórol egy osztályon belül.

Tantervi kérdések

Megkérdeztük a tanárokat, hogy minden évfolyamban és osztályban van-e testnevelés a helyi tantervben. A tanárok 96.2%-a igenlő, és 3.8%-a nemleges választ adott. Ha nincs a helyi tantervben testnevelés tantárgy, akkor arra is rákérdeztünk miért. A válaszadók azt jelölték meg, hogy az 5. évfolyamon nincs testnevelés oktatás a szakközépiskolában (33.3%), és hogy a szakképzős csoportokban egyáltalán nincs testnevelés (66.7%). A kérdőív további részében arra kértük a válaszadókat, hogy jelöljék meg, hány testnevelés óra van évfolyamonként az iskolájukban. A NAT csak a műveltségi terület százalékos arányát adja meg, annak tantárggyá való alakítása az iskola feladata. A NAT-ban meghatározott 10-12% a testnevelés és sport műveltségi terület számára nem a legkedvezőbb, de az iskolák próbálják a legtöbbet kihozni ebből. A válaszadók arról számoltak be, hogy az általános iskola 1-8 évfolyamán minimum 1 maximum 5 testnevelés óra van hetente. A 4., 5. és 6. évfolyamon minimálisan 2 testnevelés óráról adtak jelentést a tanárok. Az évfolyamonkénti átlagos testnevelés órák száma a 22. táblázatban látható.

Testnevelés órák	1. évf.	2. évf.	3. évf.	4. évf.	5. évf.	6. évf.	7. évf.	8. évf.
Átlagban hetente	3.12	3.06	3.06	3.11	2.91	2.92	2.77	2.81
Minimum	1	1	1	2	2	2	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5

22. táblázat. A testnevelés órák száma átlagban, minimum és maximum hetente.

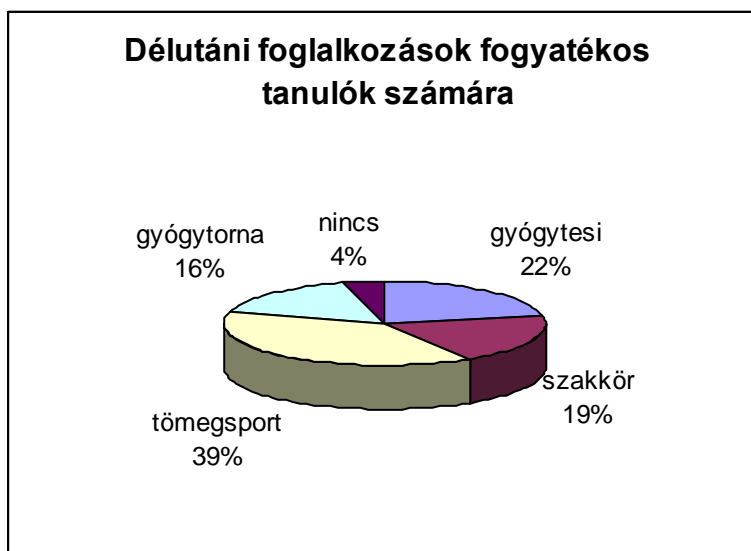
A középiskolában már változik a testnevelés órák száma. 9-12. évfolyamon azt jelölték meg a tanárok, hogy minimum 2 maximum 3 testnevelés órán vesznek részt a tanulók. A heti testnevelés órák száma az évfolyamok előrehaladtával egyre csökken. A 9. évfolyamon átlagosan 2.41 testnevelés órát tartanak, a 10. évfolyamon 2.39 míg a 11. és a 12. évfolyamon 2.3 testnevelés órán vehetnek részt a tanulók.

Igaz a törvények és szabályzatok előírják a fogyatékos tanulók részvételét a testnevelés órán az inklúzív oktatásban, sokszor ezt nem tartják be. Azt jelölték meg a tanárok, hogy a fogyatékos tanulók 42.9%-ban teljes mértékben részt vesznek a testnevelés órán és 29.9%-ban részben tudják csak végrehajtani a testnevelés óra gyakorlatait (3. ábra). 27.3%-ban kaptunk nemleges választ.



3. ábra. A fogyatékos tanulók részvétele a testnevelés órán.

Megkérdeztük a válaszadókat, hogy milyen délutáni tevékenység létezik az iskolában, amiben a fogyatékos tanulók is részt tudnak venni. A válaszokat 5 kategóriában fogalmazzuk meg. Legtöbb esetben a tömegsportot jelölték meg (38.4%), majd a gyógytestnevelést (21.9%), a különböző szakköröket (19.2%) és a gyógytornát (16.4%). Még 4.1%-ban azt is jelezték, hogy nincs olyan délutáni foglalkozás, amiben a fogyatékos tanulók részt vehetnének (4. ábra).



4. ábra. Délutáni foglalkozási lehetőségek fogyatékos tanulók részére.

Azt is megkérdeztük, hogy vajon részt vesznek-e a fogyatékos tanulók ezeken a délutáni foglalkozásokon. A válaszadó tanárok javarészt igenlő választ adtak (60%), de elég magas volt a nemleges válaszok aránya is (34.3%). Szerepelt még "nem tudom" és "részben" válasz is azonos arányban (2.9%).

A délutáni sportfoglalkozások abban különböznek a testnevelés órától, hogy a mozgás örömeért üzik a tanulók (41%), vagy éppen a versenyzés (21.3%) lehetősége sarkallja őket a részvételre. Vannak, akik úgy gondolják, ez a két dolog – mármint a mozgás öröme és a versenyzés – együttesen határozza meg a sportfoglalkozás jellegét (11.5%). Ezen kívül nem kötelező a részvétel (14.8%), ha valakinek kedve van egy kis délutáni mozgáshoz, akkor őt szívesen látják. Nagyon alacsony arányban figyelhető meg, hogy az iskola keretein belül rehabilitációs, mozgásjavító jellegű délutáni foglalkozásokat tartanak (8.2%). Ezek a délutáni sporttevékenységek 72%-ban szerepelnek a helyi tantervben, 25%-ban azonban nem tüntetik fel az iskola tantervi dokumentumaiban.

Ezek után a tanárok szakmai tudására voltunk kíváncsiak, hogyan értékelik a saját tudásukat. Vajon felkészültek-e a fogyatékos tanulók oktatására? Ami az ismereteiket illetik 63.9%-ban úgy nyilatkoztak, hogy nem ismerik a befogadó pedagógiát, ami pedig nélkülözhetetlen, ha fogyatékos gyerekek is vannak a többségi oktatásban. 36.1% vallotta magát tájékozottnak ebben a témában. Ezen ismeretek tudatában nem meglepő, hogy 83.3%-uknak nincsen képzettsége ahhoz, hogy

fogyatékosokkal foglalkozzon. Csak 16.7% vallotta magát képzettnek ehhez a feladathoz.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy hol szereztek képesítést azok, akik úgy érzik, felkészültek a fogyatékos gyerekek többségi oktatására. Mindenki, vagyis 100%-ban a Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Karát jelölték meg, mint képző intézetet, annak is a gyógytestnevelő tanári szakát. Feltételeztük, hogy bár lehet, hogy nincs képzettségük ahhoz, hogy fogyatékosokat oktassanak, de tapasztalatuk, szaktudásuk esetleg más forrásból is származhat. Mindösszesen 7,5%-ban jelölték be, hogy rendelkeznek a fogyatékosokkal való bánásmódot illető tapasztalattal. Ezen tapasztalatot továbbképzéseken (33,3%), a Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudomány Karán (16,7%), a kórházban (16,7%), az életben (16,7%) és az iskolában (16,7%) szereztek.

Megkérdeztük a tanárokat, hogy szívesen részt vennének-e ilyen irányú továbbképzésen. Azt vehetjük észre, hogy 76.7%-a a tanároknak nem szívesen vállalkozna az ilyen irányú továbbképzésre. Ennek okaként főként az időhiányt (20.7%) és a nyugdíj közelségét (20.7%) jelölték meg. Megemlítésre került a „nincs rá szükségem”, türelemhiány és az a vélemény is teret kapott, hogy szakember dolga a fogyatékosok oktatása, nem pedig a többségi pedagógusoké. Akik szívesen vállalkoznának ilyen továbbképzésen való részvételre (23.3%) okként említették, hogy egyre több ilyen tanuló kerül be az iskolákba (20.7), a törődés miatt (6.9%), és hogy érdekli a téma (13.8).

Az integrált oktatás ismeretének hiánya valamint az arra vonatkozó törvényi szabályok ismerete nélkül nehezen várható el a tanároktól, hogy megfelelő módon tudják oktatni és nevelni a fogyatékos gyerekeket. Bár manapság egyre „divatosabb” e kifejezések alkalmazása, sok esetben nem ismerik a szó mögött megbújó jelentéstartalmat. Éppen ezért kérdeztük meg a tanároktól, hogy egyáltalán tisztában vannak-e az integrált oktatás kifejezéssel. A tanárok közül 63% azt mondta, hogy igen, ismerik az integrált oktatást, de 37%-ban a nemleges válasz is előfordult, akik arról számoltak be, hogy nem ismerik az integrált oktatást. Mivel a törvényi szabályozások azt is előírják, hogy ha fogyatékos tanuló van az iskolában kötelező gyógypedagógus foglalkoztatása az iskolában, kíváncsiak voltunk, valójában tudnak-e erről a tanárok és dolgozik-e gyógypedagógus az iskolában. Előfordulhat az is, hogy alkalmazásban áll valamilyen terapeuta, aki mozgásból, beszédből, és már problémákból adódó nehézségeket próbálja kiküszöbölni és segít mind a tanárnak,

mind pedig a gyermekeknek. A válaszok alapján arra következtethetünk, hogy igen alacsony számban figyelhető meg gyógypedagógus az iskolákban (23%), ennél még alacsonyabb értéket mutat a terapeuta (5%), viszont gyógytestnevelő tanárról 59%-ban számoltak be.

Arra a kérdésre, hogy fogyatékos tanuló együtt mozogjon a többiekkel a testnevelés órán, vagy esetleg külön foglalkozáson kellene részt vennie a többség azt a választ adta, hogy külön (47.7%), és szinte azonos arányban szerepelt az együtt és részben együtt válasz (23.8% és 23.2%). Előfordult még egy 4. kategória is, melyben osztályfüggővé tették, hogy a fogyatékos együtt mozogjon-e a többiekkel (5.3%), de nem fejtették ki bővebben, hogy mit értenek ezalatt (5. ábra).



5. ábra. A tanárok véleménye a közös testnevelés órákról.

A következő kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy a testnevelő tanárok szükségesnek érzik-e gyógypedagógus segítségét a testnevelés órán, ha fogyatékos tanuló vesz részt az órájukon. Ez a szükséglet adódhat egyrészt a magas osztálylétszámokból, vagy a testnevelő hiányos tudásából, nem alapos képzettségéből. Úgy ítélték meg, hogy 63%-nak szüksége van valamilyen segítségre az órán, míg 37% maga is meg tudja oldani az esetlegesen felmerülő nehézségeket. Akik igényelnék gyógypedagógus jelenlétét, azzal indokolták válaszukat, hogy ez egy speciális foglalkozás (64%) és éppen ezért szakember segítsége szükségeltetik (24%). Voltak, akik azt jelölték meg, hogy differenciált oktatásra van szükségük (8%) és mások arra hivatkoztak, hogy a fogyatékos tanuló hátráltatja az előrehaladást (4%). Akik azon a véleményen voltak, hogy nincs szükségük segítségre, indokként említették meg, hogy

„nem szükséges” (33.3%), így is létre lehet hozni speciális foglalkozást (33.3%), és voltak olyanok is, akik azt mondták, hogy inkább a testnevelő tanárokat kéne alaposan felkészíteni erre a feladatra, mert akkor nincs szükség külső segítségre (25%). Voltak olyanok is, akik annak adtak hangot, hogy a fogyatékos tanulóknak gyógytestnevelésen kéne részt venniük (8.3%) és ezzel megoldódna ez a probléma is.

A következőkben azt vizsgáltuk, milyen a tanárok viszonyulása az inkluzív oktatáshoz. Vajon szívesen tanítanának fogyatékos tanulókat? 76.3%-ban mondják, hogy nem, 21.1%-ban, hogy igen és 2.6% a „nem tudom” választ adták. Az okok között kimagaslóan nagy számban szerepel a „nincs szaktudásom” válasz (37.8%), míg a többi kategória 8% vagy annál kevesebb esetben szerepel. Ezek a válaszok a sok gyerek, sok tananyag, rossz létesítmények, nem alkalmas rá, a többség rovására megy, nem megoldható, kihívást jelent. Pozitív elemként szerepeltek azok a válaszok, melyek azt mondták, hogy ideális feltételek mellett szívesen tenné (5.4%), a mozgásöröm a fogyatékos tanulóknak is jár (8.1%) és hogy a testnevelés órán való részvétel segíti a fogyatékos tanuló társadalmi beilleszkedését (2.7%).

Arra a kérdésre, hogy milyen feltételek mellett vállalná a fogyatékos tanuló oktatását a válaszadók szinte azonos arányban jelölték meg a „kisebb osztálylétszám” (29.4%), a „speciális keretek” (23.5%) és a „több ismeret és szer” (29.4%) válaszokat. Összesen 6%-ban fordult elő a „magasabb fizetés”, a „képzettség” és az „optimális feltételek mellett” válasz.

5.12. A kérdőív állításainak eredményei

A kérdőív második felében állításokat olvashattak a válaszadók, amelyeket értékelniük kellett. Egyfelől kíváncsiak voltunk arra, hogy a jelenlegi helyzetet hogyan értékelik, és szerintük milyen kellene, hogy legyen ideális körülmények között.

Első állítás: „Az Oktatási Minisztérium pontos irányelveket ad a testnevelés tantárgyhoz az integrált oktatás érdekében.” A jelenlegi helyzetet értékelve a válaszadók 25.3%-ban azt jelölték be, hogy ez „ritkán” történik meg, míg 13.9%-ban volt jelen az „inkább igen, mint nem” válasz. Sajnos igen magas a „nem tudom” válaszok aránya, 34.2%. A „soha” és „nagyon ritkán” válaszok szinte azonos arányban jelentek meg (12.7% és 11.4%). A „mindig” választ pedig csak 4 esetben

jelölték be (2.5%). Az eredmények szignifikánsak (KHI-négyzet=59.975, $p < 0,001$). Óriási különbség figyelhető meg a jövőbeli elvárásait illetően. Véleményük szerint 53.2%-ban „mindig” választ adtak, vagyis azt szeretnék, ha az Oktatási Minisztérium pontosabb irányelveket adna. 10.1%-ban szerepelt még az „inkább igen, mint nem” válasz. Magas volt még a „nem tudom” válaszok aránya 34.2%, de a többi csak nagyon alacsony arányban volt megfigyelhető. A válaszok itt is szignifikánsak (KHI-négyzet=215.519, $p < 0,001$).

Látható tehát, hogy szignifikáns különbség van a jelenlegi és ideális helyzet között (Pearson KHI-négyzet teszt $p < 0,001$, Friedman teszt $p < 0,001$, Wilcoxon teszt $p < 0,001$).

Második állítás: „A NAT testnevelésre vonatkozó programja tartalmaz speciális tervezést a sérült tanulók részére.” A jelenlegi helyzetet értékelve a „soha”, „nagyon ritkán” és „ritkán” válaszok voltak túlsúlyban (19%, 10%, 20%), illetve a „nem tudom” válasz ismét a legnagyobb arányban fordult elő (40%). A válaszok szignifikánsak (KHI-négyzet=85.494, $p < 0,001$). Az ideális helyzetet úgy értékelték, hogy speciális tervezésnek „mindig” (34%) kellene szerepelnie a NAT-ban, illetve 23%-ban jelölték meg az „inkább igen, mint nem” választ. Sajnos itt is elég magas a „nem tudom” válaszok aránya (37%). Az eredmények szignifikánsak (KHI-négyzet=83.392, $p < 0,001$). Az eredményekből arra lehet következtetni, hogy szignifikáns különbség van a jelenlegi és ideális helyzet között (Pearson KHI-négyzet teszt $p < 0,001$, Friedman teszt $p < 0,001$, Wilcoxon teszt $p < 0,001$).

Harmadik állítás: „A sérült tanulók testnevelés oktatása a komplex oktatás-nevelés egyik jelentős része.” Itt is túlsúlyban vannak a negatív válaszok, vagyis a „soha” (19%), a „nagyon ritkán” (10%) és a „ritkán” (16%) válaszok. A „nem tudom” válaszok is igen magas arányban (33%) figyelhetők meg. A válaszok szignifikánsak (KHI-négyzet=36.886, $p < 0,001$). A jövőben ezen változtatni szeretnének, és azt tartanák ideálisnak, ha a fogyatékos tanulók oktatása a komplex oktatás-nevelés egyik jelentős része lenne (33% „mindig” válasz, 19% „inkább igen, mint nem” válasz). 35%-ban jelölték be a „nem tudom” választ, mely magasnak tekinthető. A válaszok szignifikánsnak tekinthetők (KHI-négyzet=104.329, $p < 0,001$) Itt is szignifikáns a

különbség a két állapot között (Pearson Khí-négyzet teszt $p < 0,001$, Friedman teszt $p < 0,001$, Wilcoxon teszt $p < 0,001$).

Negyedik állítás: „A testnevelés tantárgy tervezésének központi szabályai a sérültek részére speciális szakember részvételét írja elő.” A jelenlegi helyzetről úgy nyilatkoztak a tanárok, hogy a szakember „mindig” (19%), vagy javarészt (16.5%) jelen van a testnevelés órán. Ami viszont itt is elmondható, ugyanúgy, mint az előző esetekben, hogy a tanárok nagy többsége (44%) nem tudta a választ a kérdésre. A válaszok szignifikánsak (Khí-négyzet=101.595, $p < 0,001$). A jövőben azt szeretnék viszont, ha szakember segítené a fogyatékos gyerekeket a testnevelés órán, melyet alátámaszt a majdnem 60%-os „mindig” válasz. Itt is viszonylag magas számban (27%) figyelhető meg a „nem tudom” válasz. 11%-ban előfordult még az „inkább igen, mint nem” válasz és a „ritkán” 4 esetben. Az ideális állapot eredményei itt is szignifikánsak (Khí-négyzet=118.962, $p < 0,001$). A két állapot között szignifikáns különbség figyelhető meg (Pearson Khí-négyzet teszt $p < 0,001$, Friedman teszt $p < 0,131$, Wilcoxon teszt $p = 0,001$).

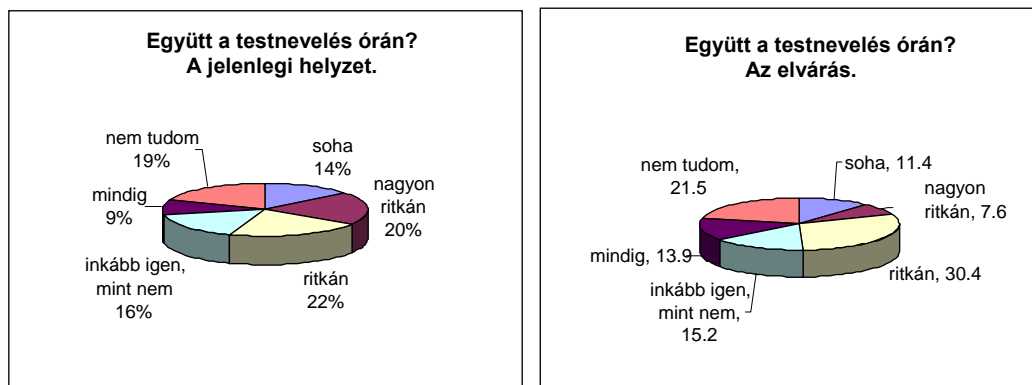
Ötödik állítás: „A iskolákban szakemberek (gyógypedagógus, mozgásterapeuta, gyógytestnevelő) segítik a testnevelési program kialakítását az integráció érdekében.” A tanárok elég negatívan vélekedtek a jelenlegi helyzetről, hiszen több, mint 30%-ban válaszolták, hogy „soha”, 20%-ban mondták, hogy „nagyon ritkán” és 10%-ban, hogy ritkán, de azért tapasztalható ilyen is. Csak 20%-ban értettek egyet az állítással és majdnem 18%-ban a „nem tudom” választ adták (Kh-négyzet=31.722, $p < 0,001$). Ezzel szemben a jövőben egyértelműen a támogatás, a segítség jelenlétét tartanák ideálisnak, vagyis, hogy gyógypedagógusok, mozgásterapeuták illetve gyógytestnevelők segítsék a testnevelő tanárok munkáját a tervezés fázisában (75%). A jövőbeli elvárások eredményei szignifikánsak (Khí-négyzet=179.671, $p < 0,001$). A jelenlegi és ideális helyzet között szignifikáns különbség van (Pearson Khí-négyzet teszt $p < 0,001$, Friedman teszt $p < 0,001$, Wilcoxon teszt $p < 0,001$).

Hatodik állítás: „Okleveles testnevelő tanárok vagy gyógytestnevelő szakemberek állítanak össze mozgásprogramot fogyatékosok részére.” Erre a kérdésre egyes válaszokat kaptunk a jelenlegi helyzetben, mely arra enged következtetni,

hogy az iskolák más és más gyakorlattal rendelkeznek ezen a téren. 32%-ban mondták, hogy hozzáértő szakember állítja össze a programot, míg szintén azonos arányban, hogy „soha”, „nagyon ritkán” vagy „ritkán”. Magas volt a „nem tudom” válaszok aránya (36%) is. A jelenlegi helyzet eredményei szignifikánsak (KHI-négyzet=52.076, $p<0,001$). A jövőben azt szeretnék, ha mindig vagy legalább is többségében szakemberek állítanák össze a testnevelés tantervi programját (70%). Itt is magas számban szerepel a „nem tudom” válasz (27%). Az eredmények szignifikánsak (KHI-négyzet=143.139, $p<0,001$). Az eredmények azt mutatják, hogy szignifikánsan eltérő a véleményük a jelenlegi és jövőbeli helyzetről (Pearson KHI-négyzet teszt $p<0,001$, Friedman teszt $p<0,001$, Wilcoxon teszt $p<0,001$).

Hetedik állítás: „Oktatási segédanyagok vagy más egyéb szakmai segítség a testnevelő tanárok rendelkezésére állnak ahhoz, hogy hatékony tanítás valósulhasson meg az integrált közegben.” A segédanyagokkal, segítséggel kapcsolatosan válaszok a jelenlegi helyzetet tekintve aggodalomra adnak okot, hiszen 63%-ban arról számoltak be a tanárok, hogy nem áll rendelkezésükre ilyen segítség, vagy ha igen, akkor is csak nagyon ritkán. Az eredmények szignifikánsak (KHI-négyzet=28.684, $p<0,001$). A jövőben igényt tartanának különböző oktatási forrásokra, segédletekre (77%), mely segítené a fogyatékos gyerekek jobb beilleszkedését és szocializálódását a többségi iskolába. Az eredmények szignifikánsak (KHI-négyzet=244.684, $p<0,001$). Itt is szignifikáns a különbség a 2 állapot között (Pearson KHI-négyzet teszt $p<0,001$, Friedman teszt $p<0,001$, Wilcoxon teszt $p<0,001$).

Nyolcadik állítás: „A sérült tanulók a testnevelési órákon együtt dolgoznak a többiekkel.” A jelenlegi helyzetről itt is nagyon vegyesen számoltak be a tanárok (6.ábra). Az eredmények szignifikánsak a jelenlegi helyzetet illetően (KHI-négyzet=10.456, $p<0,063$).



6. ábra. A fogyatékos tanulók részvétele a többségi testnevelés órán.

Az ábráról leolvasható, hogy a válaszok szinte azonos arányban képviseltetik magukat, nincsen kiugróan magas érték sem a jelenlegi helyzetet tekintve, sem pedig az elvárásokat. Elmondható, hogy a jövőbeli ideális helyzetről alkotott képben valamivel magasabb arányban figyelhető meg a „ritkán” válasz, vagyis jobban szeretnék, ha a fogyatékos gyerekek külön foglalkozáson vennének részt. Az ideális helyzet eredményei szignifikánsak (KHI-négyzet=31.485, $p < 0,001$). A 2 állapot közötti különbség szignifikáns (Pearson KHI-négyzet teszt $p < 0,001$, Friedman teszt $p < 0,001$, Wilcoxon teszt $p < 0,006$)

Kilencedik állítás: „Az iskolákban a testnevelés órákon szakképzett emberek (konzulens, gyógytornász) segítik a testnevelő tanár munkáját a sérültek integrálásában.” A jelenlegi gyakorlatról úgy nyilatkoznak a tanárok, hogy 58.2%-ban „soha” nincs ilyen segítség, míg a „nagyon ritkán” és a „ritkán” esetek 13.9 és 6.3%-ban fordulnak elő. Az eredmények szignifikánsak (KHI-négyzet=220.076, $p < 0,001$). A tanárok azt szeretnék viszont, ha „mindig” (40.5%) vagy legalább is lenne (19%) ilyen segítségük. A válaszok szignifikánsak (KHI-négyzet=92.481, $p < 0,001$). A jelenlegi és az elvárt állapot között szignifikáns különbség van (Pearson KHI-négyzet teszt $p < 0,001$, Friedman teszt $p < 0,001$, Wilcoxon teszt $p < 0,001$).

Tizedik állítás: „A fogyatékosok a testnevelés órákon megtanulják és alkalmazzák az optimális szabadidő sportokat.” Itt arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyire hatékony a testnevelés óra a szabadidő sportokat illetően, vagyis mennyire tudják ezeket elsajátítani és alkalmazni, mint a testgyakorlás egyik fontos és nélkülözhetetlen eszközeit. A tanárok arról számoltak be, hogy ez sok esetben megvalósul (19%), de arról is tanulságot adtak, hogy csak „ritkán” (17.7%) vagy

„nagyon ritkán” (15.2%) történik ez meg. 29%-ban „nem tudom” választ adtak a tanárok. Az eredmények szignifikánsak (KHI-négyzet=25.342, $p<0,001$). Az elvárásuk az lenne, hogy „mindig” (34.2%) vagy legalább is „gyakran” (25.3%) valósuljon ez meg a testnevelés órán. Sajnos itt is magas arányban fordul elő a „nem tudom” (21.5%) és a „ritkán” (15.2%) válasz. Az eredmények itt is szignifikánsak (KHI-négyzet=80.025, $p<0,001$). A különbség azonban szignifikáns a 2 állapot között (Pearson KHI-négyzet teszt $p<0,001$, Friedman teszt $p<0,001$, Wilcoxon teszt $p<0,001$).

Tizenegyedik állítás: „A fogyatékosok a testnevelés órákon megtanulják és alkalmazzák a mindennapi mozgásos tevékenységeket.” A jelenlegi helyzetet értékelve a válaszadók úgy vélik, hogy javarészből megtanulják ezeket a mozgásos tevékenységeket (25.3%), de vannak olyanok is, akik úgy vélik, hogy ez csak „ritkán” valósul meg (17.7%). A legnagyobb arányban (29%) azonban a „nem tudom” válaszok szerepeltek. Az eredmények szignifikánsak (KHI-négyzet=37.494, $p<0,001$). A jövőbeli elvárás, hogy ez teljes mértékben (27.8%) vagy legalább is nagymértékben (30.4%) megvalósuljon. Sajnos itt is elmondható, hogy sokan (24.1%) nem tudták az állítást értékelni. Az ideális helyzet válaszai szignifikánsnak mondhatók (KHI-négyzet=76.987, $p<0,001$). A jelenlegi helyzet és az ideálisnak tartott helyzet között szignifikáns a különbség (Pearson KHI-négyzet teszt $p<0,001$, Friedman teszt $p<0,001$, Wilcoxon teszt $p<0,001$).

Tizenkettedik állítás: „A többségi testnevelési órákon 1-2 sérült és 25-30 ép tanuló dolgozik együtt az integrációban.” Eszerint az állítás szerint a többségi oktatásban a helyes az lenne, ha 1-2 fogyatékos tanuló kerülne be egy osztályba, ennél semmilyen esetben sem több, mert akkor optimálisan megvalósítható célokat lehet kitűzni, és akkor ezek valószínűleg teljesednek is. Legmagasabb arányban a „nem tudom” válaszok fordultak elő (37%), majd ezt követte a „mindig” (18%) és a „soha” (17%) válaszok. Megfigyelhető tehát, hogy a választ adó tanárok igen szélsőségesen értékelik a jelenlegi helyzetet, de az eredmények még így is szignifikánsnak mondhatók (KHI-négyzet=53.291, $p<0,001$). Ezzel szemben a jövőben azt szeretnék, ha ez az arány javarészt megvalósulna (42%) Érdekes azonban megjegyezni, hogy 16.5%-ban szerepel a „ritkán” válasz is a jövőt illetően. Bár csökkent valamelyest a „nem tudom” válaszok aránya (31.6%), még így is magasnak mondható. Az

eredmények itt is szignifikánsak (Khí-négyzet=53.595, $p<0,001$). A 2 állapot közötti különbség szignifikáns (Pearson Khí-négyzet teszt $p<0,001$, Friedman teszt $p<0,081$, Wilcoxon teszt $p<0,193$).

Tizenharmadik állítás: „A testnevelő tanárok ismerik és tudják a fogyatékosok motoros tanulását értékelni.” Arról számolnak be a tanárok, hogy ritkán tudják értékelni megfelelő módon a fogyatékos tanulókat a testnevelés órán (34%). Ennél valamivel kevesebben vélik úgy, hogy tisztában vannak az értékelésre vonatkozó ismeretekkel és alkalmazzák is azokat (30%). Elmondható az is, hogy 31.6%-ban a válaszadók a „nem tudom” választ adták. A válaszok szignifikáns különbséget jeleznek (Khí-négyzet=40.532, $p<0,001$). A jövőben egyértelműen (66%) azt szeretnék, ha a testnevelő tanárok felkészültek lennének, és megfelelő módon tudnák értékelni a fogyatékos tanulók munkáját a testnevelés órán (Khí-négyzet=109.190, $p<0,001$). Szignifikáns a különbség a jelenlegi és a jövőbeli helyzetet illetően (Pearson Khí-négyzet teszt $p<0,001$, Friedman teszt $p<0,001$, Wilcoxon teszt $p<0,001$).

Tizennegyedik állítás: „A testnevelő tanárok fejlesztik és segítik a sérülteket egyéni fejlesztő programokkal.” A mostani helyzetet úgy értékelik, hogy „ritkán”(29%), vagy „nagyon ritkán” (15%) valósul meg az egyéni fejlesztőprogram készítése, vagyis nincsen differenciálás. Az válaszok közötti különbségek szignifikánsak (Khí-négyzet=47.215, $p<0,001$). Ezzel szemben a jövőben arra szívesen vállalkoznának („mindig” 34% és „inkább igen, mint nem” 32%), hogy egyéni fejlesztő programokat készítsenek (Khí-négyzet=63.392, $p<0,001$). Kimutatható, hogy a jelenlegi és az ideális, elvárt helyzet között szignifikáns különbség van (Pearson Khí-négyzet teszt $p<0,001$, Friedman teszt $p<0,001$, Wilcoxon teszt $p<0,001$).

Tizenötödik állítás: „Az iskolai sport/oktatási szerek, létesítmények elérhetők és biztonságosan használhatók minden sérült gyermek számára.” A válaszokban az tükröződik, hogy „nagyon ritkán” (27%), „ritkán” (19%) vagy „soha” (13%) sem valósul meg, hogy az iskolai testnevelés eszközeit a fogyatékos tanulók biztonságosan tudnák alkalmazni. Az eredmények szignifikánsak (Khí-négyzet=17.443, $p=0,004$). Természetesen a tanárok elvárása, hogy „mindig” (52%) vagy legalább is gyakran

(22%) hozzáférhető lennének ezek a szerekek mindenki számára (KHI-négyzet=177.544, $p<0,001$). Vagyis itt is megfigyelhető a szignifikáns eltérés a 2 állapot között (Pearson KHI-négyzet teszt $p<0,001$, Friedman teszt $p<0,001$, Wilcoxon teszt $p<0,001$).

Tizenhatodik állítás: „Azok a sérültek, akik orvosi okokból kifolyólag fel vannak mentve a testnevelés órák alól egyéni mozgásfejlesztésen vesznek részt.” A legtöbb választ (27%) a „nem tudom” kategóriában tudtuk megszámolni, majd az „inkább igen, mint nem” (19%) és a „mindig” (18%) kategóriák következtek. Azonos arányban (16.5%) fordult elő a „nagyon ritkán” válasz is. A válaszok közötti különbség szignifikánsnak mondható (KHI-négyzet=19.266, $p<0,002$). Ami a jövőt illeti egyhangúlag a pozitív oldalra billen a mérleg, hiszen közel 76%-ban azt szeretnék, ha létezne ilyen mozgásfejlesztő program (KHI-négyzet=169.975, $p<0,001$). Ez a nagy különbség a gyakoriságban magával hozza a szignifikáns különbséget is a 2 állapot között (Pearson KHI-négyzet teszt $p<0,001$, Friedman teszt $p<0,001$, Wilcoxon teszt $p<0,001$).

Tizenhetedik állítás: „Azok a tanulók, akik orvosi okból vannak felmentve évente részt vesznek felülvizsgálaton.” Ami a felülvizsgálatot illeti arról számolhatunk be, hogy mind a jelenlegi, mind pedig az ideális helyzetben létezik és a jelek szerint jól működik a rendszer, hiszen a tanárok elégedettek vele. Mindkét esetben a válaszok javarészt az „inkább igen, mint nem” és „mindig” kategóriákba estek. A jelenlegi helyzetet értékelve főként az „inkább igen, mint nem” (23%) és a „mindig” (49%) válaszok voltak túlsúlyban (KHI-négyzet=121.873, $p<0,001$). Ami a jövőt illeti a „mindig” (80%) válasz lenne az ideális helyzet (KHI-négyzet=127.038, $p<0,001$). A különbség ennek ellenére is szignifikánsnak mondható (Pearson KHI-négyzet teszt $p<0,001$, Friedman teszt $p<0,001$, Wilcoxon teszt $p<0,001$).

Tizennyolcadik állítás: „A szülők is részt vesznek a szakemberek csoportmunkájában, hogy a mozgásfejlődés megvalósuljon az egyes tanulóknál.” Erre már az előző fejezetekben is utaltunk. Nagy szükség van arra, hogy a szülők is részt vegyenek gyermekük fejlesztésében, és hogy ez a fejlesztés ne egyéni, hanem csoportmunka eredménye legyen. Ma Magyarországon ez a válaszadók szerint „soha” (23%), vagy „ritkán” (18%) valósul meg. Arról is beszámoltak a tanárok, hogy nem

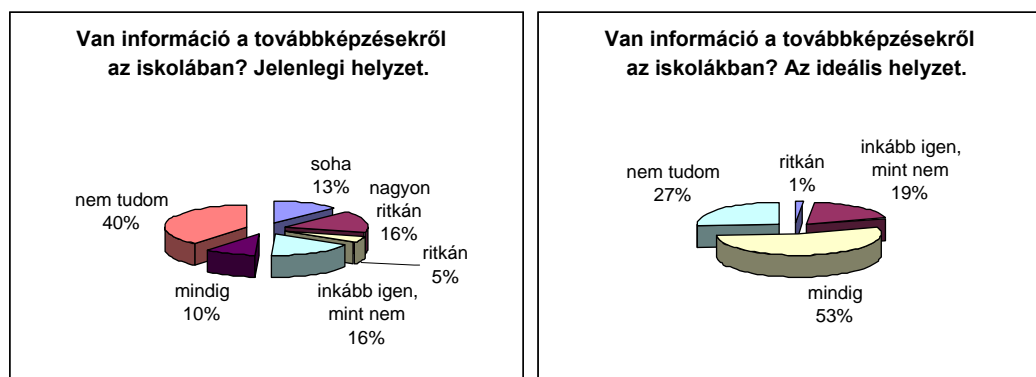
tudják, vajon ez a fajta együttműködés létezik-e, vagy sem (Khí-négyzet=56.937, $p<0,001$). Ideálisnak viszont azt tartanák, ha „mindig” (54%) vagy „többségében” (13%) megvalósulna ez a fajta csoportos munka (Khí-négyzet=196.608, $p<0,001$). A különbség itt is szignifikáns (Pearson Khí-négyzet teszt $p<0,001$, Friedman teszt $p<0,001$, Wilcoxon teszt $p<0,001$).

Tizenkilencedik állítás: „A testnevelő tanárok részt vesznek továbbképzéseken az integrált oktatás témakörében”. Igaz, hogy a tanárok sokszor részt vesznek továbbképzéseken, de annak témája nem az integrált oktatás. A jelenlegi helyzetben, ahogy az a válaszokból kiderül, hogy szinte „soha”(11.4%), „nagyon ritkán”(29%), vagy „ritkán”(15%) vesznek részt a témával kapcsolatos továbbképzésen. A válaszokban itt is sok „nem tudom” válasz figyelhető meg. A válaszok szignifikáns különbséget mutatnak (Khí-négyzet=61.797, $p<0,001$). Kifejezték viszont igényüket jövőbeli továbbképzésekre, hiszen 70%-ban választották a „mindig” és „inkább igen, mint nem” lehetőségeket (Khí-négyzet=78.835, $p<0,001$). A 2 állapot közötti eltérés szignifikáns (Pearson Khí-négyzet teszt $p<0,001$, Friedman teszt $p<0,001$, Wilcoxon teszt $p<0,001$).

Huszdik állítás: „A testnevelő tanároknak van ingyenes hozzáférése az integrált oktatással kapcsolatos anyagokhoz, szabályzatokhoz és más forrásokhoz.” A jelen helyzetet értékelve igen érdekes eredményt kaptunk. A tanárok több, mint 45%-a nem tudja, hogy van-e ingyenes hozzáférése ezekhez az oktatási anyagokhoz. 18%-ban azt állítják, hogy javarészt van hozzáférésük, míg 13%-ban a „ritkán” lehetőséget jelölték be. A válaszok közötti különbségek szignifikánsak (Khí-négyzet=102.506, $p<0,001$) A jövő viszont biztató, hiszen több, mint 77% mondja, hogy mindig vagy legalább is többségében szükségük lenne az ingyenes hozzáférésre. 23% mondja, hogy nem tudja a választ erre a kérdésre (Khí-négyzet=39.848, $p<0,001$). A 2 állapot közötti eltérés szignifikánsnak mondható (Pearson Khí-négyzet teszt $p<0,001$, Friedman teszt $p<0,021$, Wilcoxon teszt $p<0,001$).

Huszonegyedik állítás: „Az iskola vezetésének vagy a testnevelő tanároknak pontos információja van arról, hogy hol és mikor tartanak továbbképzést, szemináriumot fogyatékosok oktatásával kapcsolatban.” Nagyon vegyes értékeket

kaptunk a jelent illetően, melyeket a 7. ábrán láthatunk. A válaszok szignifikánsak (KHI-négyzet=66.658, $p < 0,001$).



7. ábra. Továbbképzésekről szóló információk gyűjtése az iskolákban.

Ezzel szemben az ideális helyzetben mindig, vagy legalább is sok esetben kéne, hogy legyen az iskolában egy központ, ahol ezeket az információkat összegyűjtik és terjesztik a tanárok között, hogy mindig naprakész információhoz juthassanak (KHI-négyzet=88.177, $p < 0,001$). Az eltérés itt is szignifikáns (Pearson KHI-négyzet teszt $p < 0,001$, Friedman teszt $p < 0,001$, Wilcoxon teszt $p < 0,001$).

Huszonkettedik állítás: „Az iskola vagy az iskola titkársága együttműködik szervezetekkel (sérültek sportklubjai) vagy egészség centrumokkal, ahol foglalkoznak fogyatékosokkal.” Ami a mostani helyzetet illeti a válaszadók 37%-ban úgy vélik, hogy „soha” vagy „nagyon ritkán” van ilyenfajta együttműködés jelen, míg 21.5%-ban pozitív kapcsolatról számoltak be az iskola és a fogyatékosok szervezetei között. 38%-ban nem tudták az állítást értékelni. A válaszok szignifikánsak (KHI-négyzet=72.127, $p < 0,001$). A jövőben szeretnének ezen változtatni, és úgy nyilatkoztak, hogy szorosabb együttműködésre lenne szükség a 2 intézménytípus között (66%). 29%-ban nem értékelték az állítást. A különbség szignifikáns (KHI-négyzet=148.076, $p < 0,001$). A 2 állapot között szignifikáns különbség van (Pearson KHI-négyzet teszt $p < 0,001$, Friedman teszt $p < 0,001$, Wilcoxon teszt $p < 0,001$).

A következő táblázatban (23. táblázat) próbáltuk összefoglalni a kérdőív állításainak eredményeit, melyeket a jelenlegi illetve az ideális helyzetben tartanának megfelelőnek a tanárok.

Állítások	Jelenlegi helyzet	Ideális jövőbeli helyzet
OM irányelvek	Ritkán jók	Mindig kellene
Speciális tervezés	Soha vagy ritkán valósul meg	Mindig kell
A sérültek oktatása a komplex nevelés része	Soha, ritkán	Mindig kell, vagy inkább legyen, mint sem
Szakember részvétele	Mindig vagy javarészt megvalósul (35%)	Mindig (60%)
Szakember segíti a program kialakítását	Soha vagy nagyon ritkán	Mindig kéne segítség
Okleveles tanárok vagy gyógytestnevelők állítanak össze programot	Mindig és soha (más-más gyakorlat)	Mindig vagy többségben
Szakmai segítség az órán	Soha vagy ritkán van	Mindig kellene
Együtt dolgoznak a sérültek és az épek	Ritkán vagy nagyon ritkán	Ritkán vagy inkább igen, mint nem
Az integrálásban segít a szakember az órán	Soha	Mindig vagy inkább igen, mint nem
Optimális szabadidősport elsajátítása	Sokszor vagy ritkán	Mindig vagy gyakran
Mindennapi mozgásos tevékenységek	Javarészt vagy ritkán	Teljes mértékben megvalósuljon
1-2 SNI tanuló 25-30 ép tanulóval egy osztályban	Nem tudják	Javarészt valósuljon meg ez az arány
Tudják a motoros tanulást értékelni	Ritkán vagy kevesen vannak tisztában vele	Mindig kellene
Egyéni programok	Ritkán, vagy nagyon ritkán	Mindig kellenének
Létesítmények elérhetőek	Nagyon ritkán, ritkán	Mindig elérhető legyen
A felmentettek egyéni mozgásfejlesztésre járnak	Nem tudom és inkább igen válaszok	Igen, legyen ilyen
Felmentettek felülvizsgálata	Inkább igen vagy mindig	Mindig (80%)
Szülői részvétel a csoportmunkában	Soha vagy ritkán	Mindig vagy többségében
Továbbképzések témában	Soha, ritkán vagy nagyon ritkán	Mindig vagy többségében
Ingyenes hozzáférés a szabályzatokhoz	Nem tudják	Mindig vagy többségében
Információ az iskolában a továbbképzésekről	Nem tudják	Mindig vagy többségében
Együttműködés iskola és fogyatékos szervezetek között	Soha vagy ritkán	Szorosabb együttműködés kellene

23. táblázat A kérdőív eredményeinek összefoglalása.

MEGBESZÉLÉS

6.1. A tantervi kutatás eredményeinek összegzése

A Nemzeti Alaptanterv (NAT) az első olyan magyarországi tanterv, amely az ép és fogyatékos gyerekek számára egyaránt alkalmazható. A fogyatékosok számára a NAT-ban nincs külön tantervi útmutató. Az inklúzióban lényeges, hogy a NAT lehetőséget biztosít a pedagógusnak, hogy követelményben, időben és tartalomban eltérjen a NAT útmutatásaitól. Mindez lehetővé teszi a differenciált oktatás sikeres lebonyolítását, s ezáltal azoknak a tanulóknak a fejlődése is biztosított, akiknek nehézséget jelent az osztállyal való együttthaladás (Gita et al., 2005).

A Minisztérium által kiadott A fogyatékos gyerekek óvodai nevelésének irányelve és a fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve (1997) (a továbbiakban: Irányelvek) című dokumentumban minden fogyatékosági csoport számára a pedagógiai és egészségi célú rehabilitáció, valamint a testnevelés és sport műveltségi tartalom és követelmény részek tartalmazzák azokat a specifikumokat, melyek az adott fogyatékoság okozta legfontosabb speciális fejlesztést, nevelést, oktatást érintik, ideértve az egészséges életre nevelést is. Az óvodai és iskolai fejlesztés elvei kitérnek a fogyatékoság specifikus jellemzőire és az abból eredő speciális rehabilitációs igényekre. Az egyes szakterületek irányelveiben a megváltozott motoros feltételeket takaró tevékenységek elnevezése nem mindig egyértelmű, gyakran egymástól meglehetősen eltérő megnevezéseket találunk. A látássérült tanulóknál a tartáshibák megelőzésére, korrigálására be kell építeni a gyógytestnevelés tananyagát, súlyosabb esetekben a gyógytornász, szomatopedagógus bevonását is kiemeli az Irányelv. Az értelmi fogyatékos tanulók számára a könnyített és gyógytestnevelés igényét fogalmazza meg, a közép súlyos értelmi fogyatékos tanulók számára pedig a testi nevelés minimális követelményeit határozza meg. A fogyatékosági típusok szerinti műveltségi területek mindegyikében megtaláljuk tehát a testnevelés és sport műveltségi területének az adott fogyatékoság miatt eltérő tartalmi, szervezési (személyi és tárgyi) feltételek, valamint az alapvető pedagógiai és egészségi feladatok megfogalmazását is. Mindezek alapján készülnek el az intézmények, iskolák helyi pedagógiai programjai és tantervei. A gyógypedagógiai intézmények pedagógiai programjaiban, helyi tanterveiben lévő sajátosságokból kiemeljük azt a megfigyelésünket, hogy a tantárgyi elnevezések módosulnak, megváltozik a testnevelés tanítás tananyaga, illetve sajátos módszertani ajánlások, a

testnevelés tantárgy helyett vagy mellett, különleges elnevezésű tantárgyak jelennek meg, mint például:

- Testnevelés-mozgásnevelés (Póth, 1998)
- Mozgás és ritmusnevelés az értelmileg akadályozottak nevelésében-oktatásában (Kálovith, 1983),
- A vakok óvodai nevelés programjában a testi és mozgásnevelés speciális feladatainak megfogalmazása, valamint a mozgásnevelés-foglalkozások,
- Mozgástréning és tájékozódásra nevelés a látássérültek oktatásában (Paraszka, 1995; Poór, 1999)
- A testi fogyatékos tanulók (mozgáskorlátozott) testnevelés- és sportfeladatainál, valamint az egészségügyi és pedagógiai rehabilitációban megjelenő sajátos tantárgy a mozgásnevelés: „a mozgáskorlátozott tanulók nevelésében, oktatásában a fejlesztési követelmények nagyfokú megváltozása miatt a testnevelés helyett mozgásnevelés elnevezés javasolt.” (MKM Irányelvek, 1997)
- A gyógytestnevelés, a mozgásnevelés, a mozgáskorrekció, a víziterápia tantárgyi elnevezések szintén megtalálhatók az Irányelveknek az egyes fogyatékosági típusokkal foglalkozó részeiben.

Összefoglalva elmondható, hogy az általános és speciális nevelési feladatokon kívül a pedagógiai és egészségügyi célú rehabilitáció feladataiban, a testnevelés tanítás tananyagában, fejlesztési követelményeiben, a tanítás módszertanában és az egyes tantárgyi elnevezésekből következően is – az Irányelvekben foglaltak, valamint a pedagógiai programokban leírtak szerint – a sajátos rehabilitációs vagy mozgásterápiás igények merülnek fel. Az elnevezések, mint láttuk, meglehetősen eltérőek és sajátos tartalmakat jelölnek, de minden esetben utalnak a speciális mozgáskorrekció szükségességére és fogyatékosághoz kötött formában a megváltozott mozgás és motoros képességek terápiás-rehabilitációs javítására, a speciális ellátás igényére.

Ezekhez a feladatokhoz és tevékenységekhez a tanulókkal foglalkozó pedagógusoknak, gyógypedagógusoknak, gyógytestnevelőknek alkalmazkodnia kell, azaz meg kell felelnie: a szakemberek képzésében a fogyatékosághoz kötött, specifikus testnevelési ellátás ismereteit és gyakorlatát szerepeltetni kell; az intézményeknek

pedig megfelelő felkészültségű szakembert kell alkalmazniuk e feladatok szakszerű ellátására.

6.2. Összegzés a speciális nevelés tantervi elemzése alapján

Elemzésre került 8 speciális tanterv, melyben mozgás, értelmi, hallás, látás és más fogyatékos tanulók oktatását szabályozó dokumentumok vizsgálatával foglalkoztunk, és betekintést nyerhettünk iskolai oktatásukba. A tantervek mind kompatibilisek a NAT-tal, ennek révén biztosítják bármely évfolyamról az integrációt. Emellett megfelelnek a fogyatékos gyermekek oktatása irányelveinek. A tantervek NAT- kompatibilitása mellett megfelelnek a gyógypedagógiai irányelvek követelményeinek.

A tantárgyi rendszerek

- teljes mértékben specifikus tantárgyakból,
- az általános cél- és feladatrendszer mellett jelentős mértékben specifikus tananyagú tantárgyakból,
- és az alapfokú iskolák tantárgyaival szinte teljesen megegyező cél - és feladatrendszerre épülő, mindössze néhány speciális elemet megfogalmazó, illetve enyhe módosítást megkívánó tantárgyakból épülnek fel.

A súlyos fokban hallássérült (siket) és nagyothalló tanulók esetében a tantervek nem elemzik részletesen a testnevelés tantárgyat, mivel annak cél-, feladat- és eszközrendszere megegyezik a NAT-ban foglaltakkal. Nyilván az enyhébb fokban sérült tanulóknál valósítható ez meg, akik teljesíteni tudják a NAT követelményrendszerében megfogalmazott szinteket. Súlyosabb fokban sérült tanulók esetében ezek a követelmények módosításra, kiegészítésre szorulnak. Az eltérések azonban a jelenlegi oktatási törvényi szabályozások szerint legálisak. A tantervek figyelembe veszik a fogyatékoságból adódó speciális képességeket, és erre épülve határozzák meg az oktatás általános céljait. A testnevelés tantárgy szinte minden téren az oktatás szerves részét képezi, bár nem minden esetben ilyen néven szerepel a tantárgyak körében. A mozgásnevelés, a testi nevelés és a testnevelés tantárgyak azokat a tartalmakat dolgozzák fel, melyek a NAT testnevelés és sport műveltségterületében is megjelennek. A testnevelés órák száma nagyothalló, siket és enyhe értelmi fogyatékos tanulók esetében heti 2, ahogy az a központi

dokumentumban is szerepel, máshol azonban 2,5 – 3 óra időt szentelnek a tantárgynak. Jellemző az is, hogy a meglévő órakeretet még kibővítik 0,5 órával a választható órakeret terhére, és így heti 3 órára bővül a testnevelés órák száma. A mozgásjavító intézetben a mozgásfejlesztésre szánt órakeret eléri a heti 5 órát az első 5 évfolyamon. Természetesen ebben minden iskola saját maga dönt legjobb belátása szerint. Ebből is levonható azonban az a következtetés, hogy a speciális iskolák tanterveiben a testgyakorlás sokkal fontosabb szerepet játszik, mint a többségi iskolák által használt helyi tantervekben.

A testnevelés tantárgy céljai között szerepel a tanulók elemi mozgáskultúrájának kialakítása, mozgásos összerendezettségük javítása, önismeretének fejlesztése, önbizalmuk növelése, a tartási és mozgási funkciók javítása, a testi és motoros fejlesztés, az edzettség javítása, a mozgásigény és mozgástudat fejlesztése és a sportolás lehetőségének megteremtése. Ezen célokra épülve a feladatok közé tartozik a megelőzés, a károsodott mozgás javítását szolgáló feladatok, az általános testi fejlesztés feladatai, fizikai képességek fejlesztése, ritmus és dinamika összehangolása, utánzóképeség fejlesztése, szociális képességek kialakítása, labdabiztonság növelése, meglévő képességek, testi adottságok fejlesztése, tökéletesebbé tétele.

A tantárgy témaköreit illetően a tantervekben szerepelnek a rendgyakorlatok, gimnasztikai gyakorlatok, sportjátékok, játékos versenyek, atlétikai alapmozgások és úszás. Kiemelt szerepet kapnak a légzőgyakorlatok, a helyes testtartás gyakorlatai, az adaptált testnevelés játéka, a képességfejlesztés és a terápiás eljárások. Bár ezek nem szerepelnek elsődleges, kiemelt helyen a NAT-ban, a speciális oktatás fontos elemeként azonban ezekre nagyobb hangsúlyt fektetnek a fogyatékosok oktatásával foglalkozó iskolákban. Amit fontos megjegyezni és szembevetni különbség a többségi és speciális iskolák testnevelés témaköreit figyelembe véve, hogy a torna mozgásanyaga csak az enyhe fokban értelmi fogyatékos, a siket, a nagyothalló és más fogyatékos tanulók esetében épül be a tantervi szerkezetbe. A többi iskolában gimnasztikai és képességfejlesztő gyakorlatokat ír elő a tanterv. Feltételezzük, hogy ennek oka az adaptálhatóság nehézsége és az ebből fakadó akadályok. Értjük ezalatt a szertorna nehéz elérhetőségét, a szükséges izomcsoportok fejletlenségét, esetleges hiányát és a sérülésveszélyt.

A testnevelés tantárgy követelményei nagymértékben eltérnek a NAT-ban foglaltaktól a speciális iskolákban. A fogyatékosok mértékétől függően nem minden

fogyatékos gyerek esetében alkalmazható a NAT követelményrendszere. A speciális iskolákban a követelményrendszer csak azt a minimumot határozza meg, mely a továbblépéshez feltétlenül szükséges, a többlettartalmak az egyéni fejlesztési tervben jelennek meg. Az értékelés javarészt önmagához és hasonló kórformájú mozgásállapotú társaihoz viszonyított. Figyelembe veszi az életkort, a mozgásállapotot és az általános és speciális, egyénre szabott fejlesztési célkitűzéseket. Az értékelés módja szóbeli és írásbeli. A szöveges minősítés (sokat fejlődött, fejlődött...stb) mellett, melyet az 1-6 évfolyamon alkalmaznak, megjelenik az érdemjeggyel való minősítés a magasabb évfolyamokon. Még egy nagyon fontos eltérés figyelhető meg a két oktatási forma tantervei között, mégpedig az, hogy a speciális oktatás kiemelten kezeli a csoportos munkát, a konzultációt, az egyénre szabott tervezést. Mindez a többségi oktatás folyamán nem figyelhető meg. Sok esetben még az ép gyerekeknek is nehezebbé esik a tantervi feladatok és követelmények teljesítése, mivel a tanárok nem tudnak egyénre szabottan oktatni és a magas osztálylétszámok sem engedik meg az egyéni törődést.

6.3. A kérdőív eredményeinek összefoglalása

A kérdőívet kitöltő iskolákban viszonylag magas számban figyelhető meg fogyatékos tanuló. A tanárok arról számoltak be, hogy átlagosan 0,6 mozgássérült tanulót oktatnak inklúzívan a többségi iskolákban. Összesen 8 értelmi fogyatékos, 71 hallássérült és 21 látássérült tanuló jelenlétéről számoltak be a tanárok. Ugyan arra nem tért ki a kérdőív, hogy milyen fokban sérült értelmi fogyatékos tanulókról van szó, azt azért leszögezhetjük, hogy ez a fogyatékosági kategória súlyosabb fokú, mint a mozgásfogyatékos, s így kevesebb esetben fordul elő, hogy értelmi fogyatékos tanulókat oktatnak inklúzív módon. Viszonylag magas arányban vannak jelen hallássérült és látássérült tanulók a többségi oktatásban, mely arra enged következtetni, hogy ezen fogyatékosági kategóriába tartó gyerekek integrálása könnyebben és akadálymentesebben valósul meg, mint a többi fogyatékosági kategóriába tartozó gyerekek esetében.

A testnevelő tanárok nincsenek tisztában a fogyatékosok oktatását érintő fogalmakkal. Nehezen tudják megkülönböztetni a gyógytestnevelésre járó tanulókat a fogyatékos vagy speciális nevelési igényű tanulóktól. Az is feltűnik, hogy az általuk megjelölt fogyatékosági típusok nem mindegyike sorolható be fogyatékosági

kategóriákba, sokkal inkább a speciális nevelési igényű (SNI) tanulók problémáinak körébe tartozik.

Az iskolák helyi tanterveiben mindenhol szerepel a testnevelés tantárgy, mint az oktatás-nevelés egyik alapvető tantárgya. Kivétel képeznek a szakközépiskolák 5. évfolyamai, ahol a szakképzés miatt nem oktatnak testnevelés tantárgyat.

Az általános iskolák 1-4 évfolyamán átlagosan 3 testnevelés órát tartanak hetente, az 5-8 évfolyamokon 2,8 a heti testnevelés órák száma. A középiskolákban a testnevelés órák száma csökken, átlagosan 2,35 testnevelés órán van lehetőségük a tanulóknak, hogy fejlesszék képességeiket. Elmondhatjuk tehát, hogy minél magasabb évfolyamba kerülnek a tanulók, annál kevesebb lehetőségük van a testmozgásra, amire pedig serdülőkorban nagy szükségük lenne. Növekedésük intenzívebbé válik, megnyúlnak, és sajnos ezt a növekedést nem követi izomgyarapodás, melynek következtében hanyag, vagy helytelen testtartás alakulhat ki. A testnevelés órákon az inklúzívan oktatott fogyatékos tanulók többségében részt vesznek, de voltak olyan iskolák is, ahol arról számoltak be a tanárok, hogy a fogyatékos tanulóknak nincs lehetőségük a közös testmozgásra.

Az iskolák széles skálájú programot biztosítanak tanulóik számára, hogy a délutánjaikat hasznosan töltsék el. A tömegsport mellett különböző szakkörökön, gyógytestnevelés és gyógytorna foglalkozásokon vehetnek részt a tanulók, de vannak olyan iskolák is, ahol nincs lehetőség semmilyen délutáni tevékenységre, foglalkozásra. Ezeken a délutáni foglalkozásokon a fogyatékos tanulók nem minden esetben vesznek részt, vagyis a sportkörök nem tudnak alkalmazkodni ahhoz a kihíváshoz, hogy fogyatékos gyerek is részt vehessen a foglalkozásokon. Az iskolák 38%-ában figyelhető meg, hogy az iskola keretein belül rehabilitációs, mozgásjavító jellegű délutáni foglalkozásokat tartanak, amire pedig nagy szükség lenne. A délutáni iskolai tevékenységek javarészt szerepelnek az iskola helyi tantervében, de voltak iskolák, akik úgy nyilatkoztak, hogy ez a foglalkozás nem jelenik meg a helyi tantervben.

Egyetértve és alátámasztva a szakirodalmat elmondhatjuk, hogy az átlagos tanár nincs szakmailag felkészítve az inklúzióra (Bunch, 1994; Angelides, 2004). A tanárok nem ismerik kellőképpen a befogadó pedagógiát, amely nélkülözhetetlen, ha fogyatékos gyerekeket kell oktatniuk a többségi iskolákban. Továbbá nincs képzettségük, szaktudásuk vagy tapasztalatuk, hogy fogyatékos tanulókkal foglalkozzanak a testnevelés órán. A testnevelő tanárok képzésébe csak 2006-ban

került be az inklúzív oktatással foglalkozó, azt elemző tantárgy. Így tehát azok a tanárok, akik 2006 előtt végeztek az alapképzésben nem lettek felkészítve arra a helyzetre, ha fogyatékos tanuló kerül az osztályukba. Az Oktatási Minisztérium pedig nem tette kötelezővé számukra a témával foglalkozó továbbképzésen való részvételt, így nem várható el tőlük, hogy alapos tudásuk legyen az inklúzióval kapcsolatban. A kérdőív válaszaiból az is kiderült, hogy a testnevelő tanárok nem szívesen vennének részt a fogyatékosok oktatásával kapcsolatos továbbképzéseken. Az okok között megemlítték az időhiányt, a nyugdíj közelségét és azt, hogy nincs rá szükségük, mivel az ő osztályukba, iskolájukba nem jár fogyatékos gyermek.

A tanárok úgy értékelik, hogy ismerik az integrált oktatást, ami jónak mondható, hiszen a pozitív attitűd kialakításában ez nagyon fontos szerepet játszik. Minél többen hallottak már az integrált oktatásról és ismerik annak gyakorlatát, nehézségeit és pozitívumait, annál hamarabb terjed el a tanárok között a befogadás eszméje és válik minden iskola nyitottá a fogyatékos gyerekek oktatása felé.

Alacsony számban, összesen 28%-ban figyelhető meg gyógypedagógus és terapeuta az iskolákban, viszont gyógytestnevelő az iskolák 59%-ában dolgozik. A törvényi szabályozás ugyan előírja a gyógypedagógus jelenlétét az iskolában, ha fogyatékos tanuló vesz részt a többségi oktatásban, de a tanárok arról számolnak be, hogy ez a gyakorlatban nem valósul meg.

Úgy vélik a válaszadók, hogy a fogyatékos gyerekeknek nem a többségi testnevelés órán, hanem külön foglalkozáson kéne részt venniük. Ez negatív hozzáállást, attitűdöt mutat. Természetesen ez származhat a tapasztalat hiányából, az előítéletekből és az elméleti tudás, a képzés hiányából. A társadalomnak és ezen belül az iskoláknak nyitottnak kell lenniük a fogyatékos tanulók iránt, hogy ők is élvezni tudják ugyanazokat a jogokat és esélyeket, ami egy nem fogyatékos tanulót megillet. Ebből kifolyólag a tanárok többségben igényelnék, hogy gyógypedagógus szakember segítse munkájukat, ha fogyatékos tanuló is részt vesz a testnevelés órán, hiszen ahogy azt már az előzőekben is elmondtuk, nincsen szaktudásuk és tapasztalatuk, hogy fogyatékos tanulókat inklúzívan oktassanak.

A válaszadók negatívan állnak a lehetőséghez, hogy fogyatékos tanulókat oktassanak, nem szívesen vállalkoznak erre a feladatra. Ennek hátterében azonban az a felelősségvállalás is állhat, melyet az oktatók vállalnak a tanulókért az órán. A testnevelés órán kifejezettebben érezhető a sérülésveszély. Éppen ezért nagyobb odafigyelést és koncentrációt igényel a tanároktól, hogy megelőzzék ezeket a

baleseteket. A tanárok hozzáállása ehhez a lehetőséghez csak akkor változna meg, ha kisebb osztálylétszámok lennének, speciális kereteket biztosítanának számukra és a tanulók számára, valamint ha több ismeretük és alkalmazható tornaszerük lenne. Ezen feladatok megvalósítása részben a központi oktatás irányítás-szervezés feladata, de természetesen a tanároknak is nyitottabbnak kell lenniük a befogadó szemlélet, a fogyatékos tanulók oktatása felé.

6.4. A kérdőív állításainak összefoglalása

A kérdőív második felében megfogalmazott állításokat értékelve elmondhatjuk, hogy a testnevelő tanárok nincsenek felkészülve arra a helyzetre, ha fogyatékos gyermek kerül a többségi oktatásba. Nem ismerik a rájuk vonatkozó törvényeket, így azok alkalmazását sem, nem tudják, honnét kaphatnak segítséget. Összességében elmondhatjuk, hogy a jelenlegi helyzettel nincsenek megelégedve, a gyakorlatban nem valósulnak meg azok az elképzelések, amelyeket a központi irányítás előír, megtervez. Az iskolákban számos nehézséggel néznek szembe a tanárok, amelyeket nem tudnak hatékony módon kezelni. A jövőben ezen szeretnének változtatni, úgy vélik, több segítségre van szükségük a tanítás-tanulás folyamatában, ha fogyatékos tanuló is van az osztályban.

A válaszokból kiderül, hogy a tanárok nincsenek megelégedve azokkal az irányelvekkel, amelyek léteznek az integrációs oktatással kapcsolatosan, több irányításra, és segítségre lenne szükségük. Arra ugyan nem tért ki a kérdőív, hogy ismerik-e a tanárok a Minisztérium által kiadott Irányelveket, de még így is levonható az a következtetés, hogy ennek szélesebb körben történő terjesztésére, megismertetésére lenne szükség, illetve felülvizsgálatára, javítására, hogy az érthető és használható legyen a testnevelő tanárok számára is. Nem tartják elégségesnek a jelenleg létező, speciális tervezésre vonatkozó utasításokat a testnevelés tantárgy körében, a jövőben azt szeretnék, ha ez részletesebben szerepelne a központi tantervben. A NAT részeként bővebben kellene foglalkozni a fogyatékos tanulók oktatásával, mely segítené a gyorsabb, gördülékenyebb inklúziót. Kifejezték igényüket arra, hogy fogyatékos tanulók oktatása a komplex oktatás-nevelés egyik jelentős része legyen.

A törvényi szabályt alátámasztva és megerősítve jövőben is szeretnék, ha gyógypedagógus szakember segítené a fogyatékos gyerekeket és a testnevelő tanárok

munkáját a testnevelés órán. Ebből arra következtethetünk, hogy a testnevelő tanárok nem felkészültek arra, hogy fogyatékosokat egyedül oktassanak testnevelésre, segítségre van szükségük

Támogatást, segítséget kérnek szakemberektől a testnevelési program és a helyi tanterv összeállításához a sikeres integráció, inklúzió érdekében. Mivel nincsenek felkészítve az integrációra nem várható el tőlük, hogy képesek legyenek önállóan összeállítani és elkészíteni a testnevelés programot. A jövőben azt szeretnék, ha mindig vagy legalább is többségében szakemberek állítanák össze a testnevelés tantervi programját, mely segítené őket is a tervezésben és a kivitelezésben. Igényt tartanak különböző oktatási forrásokra, még több segédletre, mellyel a fogyatékos gyerekek jobb beilleszkedését és szocializálódását segítenék a többségi iskolába.

Sajnos itt is megfigyelhető a tanárok negatív attitűdje a teljes inklúzióval kapcsolatosan, mivel a tanárok inkább afelé hajlanak, hogy a fogyatékos gyerekek külön foglalkozásokon vegyenek részt, nem pedig a többségi testnevelés órán. Úgy vélik, több szabadidősporttal kapcsolatos tevékenységet kellene oktatni a testnevelés órákon, hogy azokat a fogyatékos gyerekek is alkalmazni tudják a mindennapi életben. A mindennapi mozgásos tevékenységek megtanítását be kell illeszteni a testnevelés tantárgy tartalmi közé.

Szeretnék, ha megvalósulna azon elképzelés, hogy 1-2 fogyatékos tanuló dolgozik együtt 25-30 ép tanulóval a testnevelés órán. Ehhez természetesen szükség van jó iskolairányításra és szervezésre, ahol figyelembe veszik az osztályok létszámát és annak teljesítményét, hogy a fogyatékos tanuló jelenléte a többségi iskolában ne hátrányt jelentsen, hanem társadalmi pozitívumot.

A jövőben jobban meg szeretnék ismerni a fogyatékosok teljesítményének értékelésére vonatkozó szabályokat, hogy megfelelő módon tudják értékelni az ő teljesítményüket is a testnevelés órán. Szívesen vállalkoznának egyéni programok összeállítására a fogyatékos tanuló számára, ha lenne hozzá tudásuk és képzettségük. Szükségesnek vélik az iskolai infrastruktúra fejlesztését, hogy az iskolai szerek biztonságosan hozzáférhetőek legyenek mindenki számára. A nem megfelelő oktatás és képzés sok esetben az iskolai infrastruktúra hiányosságának tudható be. Szeretnék, ha létezne egyéni mozgásfejlesztő program azon gyerekek számára, akik orvosi okokból kifolyólag fel vannak mentve a testnevelés óra alól, hogy ők is élvezni tudják a testmozgás örömét még akkor is, ha az nem a testnevelés óra keretein belül valósul is meg.

Igényelnék a szülők részvételét a szakemberek csoportmunkájában, hogy optimális mozgásfejlesztés valósuljon meg az egyes tanulóknál. Nyilván a szülők jól ismerik saját gyerekeiket, azok szokásait és viselkedését, mely nagyban segítheti a fejlesztő munka hatékonyságát az iskolában. Szükség lenne egy „team” (csapat) munkára, ahol nem ellenségként, hanem barátokként próbálnák meg a szakemberek, a tanárok, a szülők, a hozzátartozók és a szóba jöhető összes érintett a legjobbat nyújtani a fogyatékos tanuló számára.

A testnevelő tanároknak részt kell venniük az integrált oktatás témakörével foglalkozó továbbképzéseken, hogy több ismeretük, szaktudásuk legyen a témával kapcsolatosan. A tanárok nem tudják, hogy ingyenes hozzáférésük van az integrált oktatással kapcsolatos dokumentációkhoz, de kifejezik igényüket arra, hogy ezek az információk eljussanak az iskolák testnevelői szobáiba is. Az iskolákban éppen ezért létre kellene hozni egy információs központot, ahol a továbbképzésekkel kapcsolatos információkat gyűjtik, és hozzáférhetővé teszik a tanárok számára. Így biztosítani lehetne, hogy minden tanár értesüljön a jelenleg folyó továbbképzésekről és az azon való részvételt támogatni, biztosítani kell az iskolának. Szorosabb együttműködésre lenne igény az iskola és a fogyatékosok sportszervezetei, klubjai között, hogy a fogyatékos tanulók értesüljenek a sportszervezetek munkájáról, a sportolási lehetőségekről, biztatva őket ezáltal a sportban való rendszeres, aktív részvételre.

A fentiekben tárgyalt eredményekre támaszkodva tehát már meg tudjuk válaszolni hipotéziseinket is, melyeket a dolgozat elején ismertettünk.

1. Első hipotézisünk, mely szerint a többségi testnevelő tanárok nem ismerik az inklúzió gyakorlatát, nincsen tapasztalatuk és képzettségük ahhoz, hogy fogyatékos gyerekekkel foglalkozzanak a testnevelés órán igaznak bizonyult.
2. Második hipotézisünket, mely szerint a testnevelő tanárok nem ismerik a fogyatékos tanulók integrált / inklúzív oktatására vonatkozó törvényt szintén megtartjuk.
3. Bár a Nemzeti Alaptanterv az első olyan központi dokumentum, mely a fogyatékos gyerekek többségi oktatásában is alkalmazható, a tanárok nem tartják alkalmasnak annak használatát az inklúzív oktatásban. Hipotézisünket tehát elvetjük, mert nem tartják elégségesnek a jelenleg létező, speciális

- tervezésre vonatkozó utasításokat a testnevelés tantárgy körében, a jövőben azt szeretnék, ha ez részletesebben szerepelne a központi tantervben.
4. Negyedik hipotézisünket, mely szerint „a Nemzeti Alaptanterv fogyatékosok oktatására vonatkozó részeit, illetve az Oktatási Minisztérium által kiadott A fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve című rendeletet a tanárok nem ismerik, ennek következtében nem tudják alkalmazni” megtartjuk, mert igaznak bizonyult.
 5. Ötödik hipotézisünk, mely szerint „a tanárok nem szívesen vesznek részt olyan továbbképzéseken, ahol a fogyatékos tanulók integrált / inklúzív oktatásával kapcsolatosan többletinformációhoz juthatnának” igaznak bizonyult. Bár kifejezték annak a tényét, hogy szükség lenne az irányú továbbképzéseken való részvétel, mégsem vennének részt szívesen.
 6. Hatodik hipotézisünk, mely szerint „a tanári munkában nem dominál a csoportos munka, vagyis a tanárok nem kérnek segítséget kollégáiktól, más szakemberektől” szintén igaznak bizonyult. Nem terjedt még el Magyarországon az a szemlélet, hogy összefogással dolgozzunk egy cél érdekében, mely hátráltatja a fogyatékos tanulók sikeres beilleszkedését a többségi iskolába.
 7. Hetedik hipotézisünket is megtartjuk, mivel a testnevelő tanárok nincsenek tisztában a fogyatékosok oktatását leíró fogalmakkal, így gyakran fogalomkeveredésről beszélhetünk. Hiányzik az oktatási rendszerből a testnevelő tanárok felkészítése az inklúzív oktatásra.
 8. Nyolcadik hipotézisünket szintén megtartjuk, mivel arról számoltak be, hogy szükségesnek érzik a testnevelő tanárok szakember segítségét testnevelés órán, ha fogyatékos tanuló van az osztályban.
 9. Következő, egyben kilencedik hipotézisünket, mely szerint „a jelenlegi oktatási helyzettel, gyakorlattal, annak elméleti háttérével és a törvények alkalmazhatóságával/alkalmazásával nincsenek megelégedve, számos változást várnak a tanárok annak érdekében, hogy a fogyatékos gyermekek oktatása a többségi iskolákban akadálymentesen és sikeresen megvalósuljon” megtartjuk, hiszen igaznak bizonyult. Megemlítették az iskolai infrastruktúra hiányosságát és az ennek következtében felmerülő problémákat (szerek hiánya, magas osztálylétszám, akadályok).

10. Azon hipotézisünket, mely szerint „minél idősebb egy tanár annál kevésbé támogatja az inklúzió gondolatát, míg a fiatalabb, illetve kevesebb gyakorlati tapasztalattal rendelkező tanárok kedvezőbben viszonyulnak az integrációhoz” igaznak bizonyult, miután szignifikáns eredményeket kaptunk (Pearson Ké-négzet teszt $p < 0.001$).
11. Tizenegyedik hipotézisünket, mely azt állítja, hogy „azoknak a tanároknak, akiknek több tapasztalatuk van a fogyatékosok oktatásában szignifikánsan jobb, kedvezőbb az attitűdje, mint azoknak, akiknek nincsen tapasztalata” elvetjük. A felmérésben résztvevő tanárok válaszai alapján nem tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni a két változó között (Pearson Ké-négzet teszt $p = 0.183$).
12. Utolsó hipotézisünket, mely szerint „azon testnevelő tanárok, akiknek van képzettségük fogyatékosok oktatásával kapcsolatosan, pozitívabb attitűdöt mutatnak az inklúzióval szemben” szintén elvetjük, mert a két változó között nem találtunk szignifikáns összefüggést (Pearson Ké-négzet teszt $p = 0.338$).

KÖVETKEZTETÉSEK

7.1. A kutatás alapján levonható következtetések

Booth, Ainscow és szerzőtársaik (2000) szerint a befogadó oktatás célja, hogy a tanulást gátló akadályokat legyőzzük és a tanulási folyamatba minden tanulót bevonjunk. A befogadás során a különbözőségek megszokottá válnak és így a különbözőség egy örvendetes jelenséggé gyarapszik. Az inklúzív iskola megvalósításának kulcsfigurája maga a pedagógus. Ő az, aki nap, mint nap találkozik a gyerekekkel, oktatja, tanítja, neveli őket. Ha az ő attitűdje, hozzáállása nem pozitív, vagyis nem támogatja az inklúzív oktatás gyakorlatát, akkor a fogyatékos tanulók nem fogják magukat jól érezni az iskolában, és nem valósulhat meg hatékony képzés. Az inklúziós kultúra megteremtésében fontos szerepet játszik, hogy annak értékeit hogyan tudják megteremteni az iskolában. Ilyen értékek például:

- A tanárok, a vezetők, a tanulók és a szülők/gondozók mindannyian egyetértenek az inklúzió filozófiájában.
- Mindenkit kedvesen fogadnak, a tanulók segítenek egymásnak.
- A tantestület tagjai együttműködnek egymással, a szülőkkel/gondozókkal.
- A tanárok és a tanulók kölcsönösen tisztelettel kezelik egymást.
- A tanárok és a vezetők jól dolgoznak együtt.
- Minden helyi közösség részt vesz az iskola életében.
- Minden tanulóval szemben magas követelményeket támasztanak.
- A tanulókat egyformán értékelik.
- A tanárok és a tanulók egymást emberként, ugyanakkor egy „szerep” betöltőiként kezelik.
- A tanárok mindent elkövetnek azért, hogy a tanulók tanulása és részvétele az iskolai élet semelyik területén se ütközzön akadályba.
- Az iskola törekszik arra, hogy csökkenjen a diszkrimináció gyakorlata.

Magyarországon is egyre elterjedtebbé válik az inklúzió gondolata. Napról napra több és több fogyatékos tanulót visznek többségi iskolába, melynek következtében mind az iskolának, mind pedig a tanároknak meg kell felelni az ezzel járó kihívásoknak. Éppen ezért a testnevelő tanárokat fel kell készíteni erre a gyakorlatra. Ismerniük kell a „fogyatékos tanuló” kifejezés jelentését, hogy ne legyen fogalomkeveredés. Tudniuk kell, hogy milyen módon tudják a fogyatékos tanulók

oktatását a testnevelés órán megvalósítani nagyobb akadályok és diszkrimináció nélkül. Azt sem tartjuk elképzelhetetlennek, hogy azon testnevelő tanárok részére, akik az alapoktatásban nem tanulták az integráció/inklúzió gyakorlatát elemző tantárgyat, az Oktatási Minisztérium elméleti és gyakorlati képzést szervez, mely megismertetné a testnevelő tanárokkal az inklúzió filozófiáját, annak előnyeit és segítené őket abban az esetben, hogy fogyatékos tanuló kerül az osztályukba.

A központi irányítás feladatául kellene, hogy megvalósuljon a tanároknak azon elképzelése, hogy a testnevelés tantárgy hangsúlyosabb szerepet kapjon a központi tantervben. Az évek előrehaladtával ne csökkenjen a testnevelés órák száma, inkább növekedjen, hogy egy olyan nemzedék nőjön fel, mely szereti a testmozgást. Ezzel egészségesebb életmódra nevelnénk a gyerekeket, akik a későbbiekben kevesebb egészségügyi problémával néznek majd szembe.

Támogatni kell továbbá a délutáni sportfoglalkozásokon való részvételt az iskola minden tagja számára. Ha nem létezik olyan tevékenység, melyben a fogyatékos tanuló is részt tudna venni, akkor alkalmazkodni kell a kihíváshoz, és elérhetővé kell tenni számára. Úgy gondoljuk, hogy a fogyatékos tanulók részvétele a délutáni sportfoglalkozáson, nagyban segítheti beilleszkedését a társadalomba.

Segíteni kell a tanárok, pedagógusok munkáját, hiszen nem egyszerű 25-30 gyermeket együtt nevelni, akik között a fogyatékos tanuló is megjelenhet. Éppen ezért a gyógypedagógus munkájára, jelenlétére még inkább szükség lenne. Ezt az igényüket fejezték ki a testnevelő tanárok is. Külföldön már bevált gyakorlat, hogy egy-egy osztályt 2 pedagógus irányít, akik közül az egyiknek van speciális nevelés irányú szakképesítése. Ezáltal a munka megoszlik, mind a gyógypedagógus, mind pedig a többségi pedagógus jelen van anélkül, hogy a gyerekek észrevennék a különbséget.

Természetesen szükség lenne az iskolai infrastruktúra felújítására, hogy minden iskola elérhető és akadálymentesen megközelíthető legyen minden tanuló számára. Támogatni kellene azon törekvéseket is, melyek a fogyatékos gyerekek többségi oktatását sikeresebben, könnyebben megvalósítják meg. Értjük ezalatt a szerek, segédeszközök beszerzésének támogatását, melyek nélkül az inkluzív oktatás nem valósulhat meg teljességében. Ezen feladatok megvalósítása részben a központi oktatás irányítás-szervezés feladata, de természetesen a tanároknak is aktívabban részt kellene venniük az iskolát érintő kérdések megvitatásában, elemzésében.

Több segítségre és irányításra lenne szükségük a testnevelő tanároknak. Nem elégségesek a jelenleg létező, speciális tervezésre vonatkozó utasítások a testnevelés

tantárgy körében. Ezt részletesebben kellene tárgyalni a központi tantervben. A másik lehetőség, hogy a már meglévő dokumentumokat és segédleteket szélesebb körben kellene ismertetni, azon iskolákban is, ahova nem jár fogyatékos tanuló. Úgy gondoljuk, hogy az Oktatási Minisztérium által kiadott Irányelvek alkalmasak a fogyatékos gyerekek többségi oktatásának szabályozására, de minden iskolában lennie kellene egy példánynak, a tanároknak ismerniük kellene az Irányelvek tartalmát és alkalmazásának lehetőségeit, hogy felkészültek, és tájékozottak legyenek az oktatás-nevelés legújabb irányzataival és értékeivel, még akkor is, ha az adott iskolában ez nem is valósul meg. Bár a tanárok úgy nyilatkoztak, hogy a NAT-ot nem tartják alkalmasnak az inkluzív oktatásban, mi úgy gondoljuk, hogy kiegészítve és az Irányelveket megfelelően alkalmazva, ismerve magas szintű oktatás-nevelés valósulhat meg a többségi iskolákban.

Az inkluzív iskolában a munka csapatmunka. Ez is egy olyan szemlélet, ami még nem honosodott meg hazánkban. A tanároknak tisztelniük kell egymást, és el kell ismerniük egymás szaktudását. A tanárok közötti csapatmunka modellként számíthat a tanulók egymással való együttműködéséhez. Arra is szolgál ez a csapatmunka, hogy ha problémával kerül szembe egy pedagógus, tudja, kihez fordulhat segítségért. Nem szabad, hogy kellemetlenül érezzék magukat, hogy megvitassák kollégáikkal a munkájuk során felmerülő problémákat. A csapatmunkába be kell vonni a szülőket, szakembereket, tanárokat, iskolai vezetést, hogy egy olyan fejlesztés és oktatás valósuljon meg, melyre az iskola büszke lehet, és a gyakorlatban is több téren eléri sikert hoz a fogyatékos és az ép tanuló fejlődésében.

Összességében elmondható, hogy szemléletváltásra lenne szükség az iskolákban. Szemléletváltás szükségeltetik az iskolák vezetése felől, a tanárok, a szülők és gondviselők felől, továbbá több segítséget kell nyújtania az oktatásirányításnak, hogy a tanárok szakmailag felkészültek legyenek erre az új oktatáspolitikai helyzetre. Nehéz egy berögzült szokást levétközni, de küzdeni kell azért, hogy a fogyatékos tanulók is ugyanolyan elfogadott és tisztelt tagjai legyenek a társadalomnak, mint minden más ember. Ha úgy nő fel egy nemzedék, hogy elfogadja embertársa fogyatékoságát és ismeri, támogatja a befogadás gondolatát, akkor máris egy lépéssel közelebb kerültünk egy jobb társadalom megvalósításához. Természetesen évek hosszú gyakorlatáról, próbálkozásairól beszélünk és nem rövidtávú programokról. Ha a befogadás egy pedagógus vagy néhány elkötelezett szakember „ügye”, akkor az integrált nevelés-oktatás nem valósulhat meg sikeresen.

Ha az egész intézmény felvállalja, akkor valósulhat meg olyan szintű együttműködés (intézményen belül és kívül), amely lehetővé teszi, hogy az iskola alkalmassá váljon a normáktól eltérő, valamilyen szempontból hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, illetve a bármilyen területeken tehetséges tanulókkal való bánásmódra is. Ennek eredményeként a mindennapi iskolai gyakorlatban a deviancia és a hátrány nem konzerválódik a tanulási nehézségek leküzdésére, a sajátos nevelési igényű gyerekek-tanulók egyénhez igazított fejlesztésére egyaránt lehetőség van. A fogyatékkal élők jövője a befogadó társadalomban alapvetően függ attól, hogy a szakmaközi együttműködés, a felelősségteljes közös gondolkodás mennyire tud kiteljesedni, az egyének, a közösségek és a társadalom különböző szervezetei mennyire képesek és mennyire készek együttműködni. Az elkövetkezendő évek a pedagógiai szakmai megújulás számára lehetőségeket és kihívásokat teremt. A hazai szabályozási környezet kedvez a fogyatékkal élők beilleszkedésének. A kérdés az, hogy mennyire képes a magyar iskolarendszer rugalmasan és hatékonyan reagálni az együttnevelés kihívásaira. Milyen mértékben valósulnak meg az inklúzió elterjedésének feltételei? Milyen egyensúly alakítható ki a helyi kezdeményezésekre épülő innovációk és az átfogó országos programok között? Számptalan kérdés, amelyekre a jövőben a szakemberek együttgondolkodásának, együttműködésének, egymástól történő tanulásának mértéke és eredményessége, a befogadó intézmények gazdagodó tapasztalatai, a bennük folyó, az egész szervezet átalakítását igénylő munka adhat választ.

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanterveket elemezve, azok alkalmasságát vizsgálva az integrációban és a speciális iskolákban, valamint a kérdőív eredményeit ismerve elmondhatjuk, hogy Magyarországon az oktatáspolitikai beillesztette gyakorlatába az inkluzív oktatást. Ma már nem kérdés, hogy az inklúzió jó-e, vagy hogy megvalósítható-e. A kérdés sokkal inkább a hogyan, mi módon irányba tolódik el. A többségi iskolák által adaptált inkluzív gyakorlatok bizonyítják, hogy megvalósítható Magyarországon is ez a törekvés, bár számos változásra van szükség. Ahogy az a mi kutatásunkból is kiderült, a tanárok, akik központi szerepet játszanak ebben a folyamatban félnek a változástól. Ez egyfelől következik az oktatáspolitikai hiányosságából, vagyis nem készítettek fel őket erre az új pedagógiai gyakorlatra, másfelől pedig sokkal több támogatásra lenne szüksége a tanárnak, az iskolának, és a gyerekeknek. A jelenleg létező infrastruktúra sem engedi meg, hogy fogyatékos tanulók oktatása a többségi iskolákban akadálymentesen megvalósuljon. A központi irányításnak még több olyan törvényt, intézkedést kell hoznia, melyek támogatják, segítik a fogyatékos tanulók integrációját. Ez a mozgalom nem lehet pár lelkes képviselő ügye, mindenkinek dolgoznia kell rajta. A tanároknak nyitottabbaknak kell lenni a befogadás lehetősége felé, segíteniük kell annak megvalósulását. Értjük ezalatt hozzáállásuk pozitív irányba való megváltoztatását, elméleti és gyakorlati tudásuk fejlesztését és tanítási stílusuk alkalmazkodását. A tantervek elemzése alapján elmondható, hogy nem csak a tanároknak kell változtatni, hanem a központi oktatásirányításnak is. Olyan tantervekre, segédletekre van szükség, melyek könnyen értelmezhetők és alkalmazhatók, továbbá valós segítséget kell nyújtaniuk a tanári problémákra, mivel először néznek szembe ezzel az új pedagógiai gyakorlattal. Szükség van tanári továbbképzések szervezésére, információgyűjtésre és továbbításra valamint szoros együttműködésre iskola és központi irányítás között, hogy az inklúzió gyakorlata gördülékenyen tudjon beilleszkedni az iskola életébe. A tanári, szülői és gyermeki támogatás mértékét is növelni kell, hiszen mindannyian egy olyan dolgot próbálnak véghezvinni, mellyel javítják, fejlesztik tudásukat, gyakorlatukat és segítik a hazai integrációs gyakorlat minél jobb és gyorsabb megvalósulását. Az összefogás minden oldalról kulcsfontosságú, mely nélkül nem valósulhat meg sikeresen hazánkban az inklúzió gyakorlata.

IRODALOMJEGYZÉK

1. 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, módosításokkal egybeszerkesztett változat (1993). Oktatási Minisztérium.
2. 1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. In: Művelődési Közlöny. 1996, 25. sz. 1409-1469. p.
3. *A fogyatékosok sportja*, Nemzeti Sporthivatal.
<http://www.nsh.hu/index.php?id=114>.
4. *A kerettantervi rendelet tervezete*. Munkaanyag. 2000. Oktatási Minisztérium, Budapest.
5. Adomaitiene, R (2004) European Union policy with respect to the non-discrimination and social integration of people with a disability through Physical Activity. In: Van Coppenolle, H., De Potter, J.C., Van Peteghem, A., Djobova, S., Wijns, K. (Eds.) *Inclusion and integration through Adapted Physical Activity*. pp. 152.
6. Ainscow, M. & Tweddle, D.A. (1988) *Encouraging Classroom Success*, London: Fulton.
7. Ainscow, M. (1994) *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide*, London: Jessica Kingsley/UNESCO.
8. Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*, RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, London and New York.
9. Allport, G.W. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
10. Aloia, G., Knutson, R., Minner, S.H. és Von Seggern, M. (1980). Physical education teachers' initial perceptions of handicapped children. *Mental Retardation*, 18, 85-87.
11. Angelides, P. (2004). Moving towards inclusive education in Cyprus? *International Journal of Inclusive Education*, 8 (4), 407-422.
12. *Attitudes of Europeans Towards Disability (2001)*. Eurobarometer 54.2, European Commission, Employment and Social Affairs, May, 2001.
13. Avramidis, E., Bayliss, P.D. és Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school, *Teaching and Teacher Education*, 16, 1-6.
14. Ballér E. (1996): *A Nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő-oktatómunka*

tervezéséig. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

15. Barboni, G. és Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 148-159.
16. Barryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10, 44-49.
17. Benczúr Miklósné (szerk.) (2003). *Adaptált testnevelés és sport I. kötet.* Speciális nevelési szükségletű tanulók adaptált iskolai testnevelése és sportági felkészítése. Fogyatékosok Nemzeti Sportszövetsége, Budapest, 2003. 35-52.
18. Bines, H. (2000). Inclusive standards? Current development in policy for special educational needs in England and Wales. *Oxford Review of Education*, 26, 21-33.
19. Block, M.E. és Rizzo, T.L. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Sever Handicaps*, 20, 80-87.
20. Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. és Shaw, L. (2000) *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Manchester: Centre for Studies on Inclusive Education.
21. Bunch, G. (1994). An interpretation of full inclusion. *American Annals of the Deaf*, 139,150-154.
22. Canevaro, A. (1983). *Handicap e scuola: manuale per l'integrazione scolastica* (Roma, Nis).
23. Commission Communication (1999) to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and Committee of the Regions on certain Community measures to combat discrimination. Brussels, 25.11.1999 COM (1999) 564 final.
24. Commission Communication (2000) to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and Committee of the Regions 'Towards the barrier free Europe for people with disabilities'. COM (2000) 284, Bull. 5-2000, point 1.3.18.

25. Conatser, P., Block, M., és Gansneder, B. (2002). Aquatic instructors' beliefs toward inclusion: The theory of planned behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 172-187.
26. Conatser, P., Block, M., és Lepore, M. (2000). Aquatic instructors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 173-183.
27. Council of the European Union (1987). Conclusion of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council of 14 May 1987 concerning a programme of European Collaboration on the integration of handicapped children into ordinary schools. *Official Journal* C211, 08/08/1987.
28. Council Resolution of the Representatives of the Governments of the member States of the European Communities meeting with the council on the 21 December 1981 concerning on the social integration of handicapped people at Community level. *Official Journal* N.C. 347 of the December 1981.
29. De Pauw & Sherill (1994): Adapted Physical Activity: present and future, *Physical Education Review*, 17 (1), 6-13.
30. Department for Education and Science (1978) *Report of the Committee of Enquiry into Special Educational Needs (The Warnock Report)*, London: HMSO.
31. DePauw, K.P. és Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 135-142.
32. DePauw, K.P. és Goc Karp, G. (1990). Attitudes of selected college students towards including disabled individuals in integrated settings. In G. Doll-Tepper, C. Dahms, B. Doll és H. von Selzam (Eds.), *Adapted Physical Activity: An interdisciplinary approach*. Proceedings of the Seventh International Symposium, Berlin, June 1989 (pp. 149-157). New York: Springer.
33. Dinold, M. és Valkova, H. (2004): Inclusion in Physical Education in school. In: Van Coppenolle, H., De Potter, J.C., Van Peteghem, A., Djjobova, S., Wijns, K. (Eds.) *Inclusion and integration through Adapted Physical Activity*. pp. 152.

34. Djjobova, S. és Dobreva, I. (2004): Terminology. In: Van Coppenolle, H., De Potter, J.C., Van Peteghem, A., Djjobova, S., Wijns, K. (Eds.) *Inclusion and integration through Adapted Physical Activity*. pp. 152.
35. Doll-Tepper G., C. Dahms, B. Doll, HV. Selzam (1989) *Proceedings of the 7th ISAPA*, Berlin, June 1989, Springer Verlag.
36. Downs, P. (2002). Sport, Physical Activity and Physical Education – A Place for Disability: Integration Perspective. In: Ken Hardman (Ed.). *Physical Education and Reconstruction – Issues and Directions*. International Council of Sport Science. 125-136.
37. Downs, P. és Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
38. EC (1988) Report from the Commission on the application of Council recommendation 86/379/EEC of 24 July 1986 on the employment of disabled people in the Community. COM (88) 746 final.
39. EC (1992) Report of the Commission on the progress with regard to the implementation of the policy of school integration in the Member States (1988-1991, Brussels: EC.)
40. EC (1993) HELIOS Flash. *Bulletin bimestriel d'informations de HELIOS*. N 1, July-August 1993.
41. EC (1995) Medium-term Social Action Programme 1995-97. In *Social Europe*, 1/95.
42. EC (1996) Communication of the Commission on equality of opportunity for people with disabilities – A new European Community Disability strategy. COM (96) 406 FINAL.
43. Európai Iroda a Speciális Oktatás Fejlesztéséért (2001). *Speciális oktatás Európában*. Tematikus publikáció (www.oki.hu).
44. European Commission (1999) proposal for a Council decision establishing a Community action program to combat discrimination (2001-06): COM (1999) 567; Bull. 11-1999, point 1.3.17
45. Ferguson, D.L. (1995). The real challenge of inclusion: Confession of a 'rabid inclusionist'. *Phi Delta Kappan*, 77(4), 281-306.

46. Folsom-Meek, S.L. és Rizzo, T.L. (2002). Validating the Physical Educators' attitude toward teaching individuals with disabilities III. (PEATH III) Survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.
47. Folsom-Meek, S.L., Nearing, R. J., Groteluschen, W. és Krampf, H. (1990). Effects of academic major, gender and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 389-402.
48. Folsom-Meek, S.L., Nearing, R.J., és Kalakian, L.H. (2000). Effects of an adapted physical education course in changing attitudes. *Clinical Kinesiology*, 54(3), 52-58.
49. Folsom-Meek, S.L., Nearing, R.J., Groteluschen, W., és Krampf, H. (1999). Effects of academic majors, gender and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.
50. Fuchs, D. és Fuchs, L.S. (1994). Inclusive school movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.
51. Gergely Gyula (2000): Gyógytestnevelés, gyógytorna, gyógypedagógia – Fogalmak értelmezése röviden. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 147-149.
52. Gita Szilvia, Bognár József, Dorogi László, Kalbli Katalin, Rigler Endre: Az integráció helye és szerepe a hazai pedagógiai gyakorlatban. *Magyar Sporttudományi Szemle* 6.évf. 22.sz. 2005/2
53. Halász, G. (2004). A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 28-37.
54. Halász, L., Hunyady, Gy. & Marton, L.M. (1979) *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*, Budapest, Akadémiai Kiadó, pp. 356.
55. Hall, G.E., Wallace, R.C., és Dossett, W. (1973). A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions. Austin, TX: Research and Development Centre for Teacher Education. The University of Texas at Austin. ERIC Document Reproduction Service No. ED095126.
56. Hodge, S.R. és Jansma, P. (1997/98). Attitude change of physical education majors toward teaching students with varied disability types. *Clinical Kinesiology*, 51, 72-77.
57. Hodge, S.R. és Jansma, P. (1999). Effects on contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48-63.

58. Hodge, S.R. és Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 23(3), 211-224.
59. Hodge, S.R., Davis, R., Woodard, R. és Sherrill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 155-171.
60. *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára*. Oktatási segédanyag. Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztérium. 2004.
61. Jansma, P., és Decker, J.T. (1992). An analysis of least restrictive environment placement variables in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(2), 171-178.
62. Kálovith Á.-né (1983). *Mozgás és ritmusnevelés a foglalkoztató iskolában (előkészítő, 1-8 csoport)*. Budapest Országos Pedagógiai Intézet.
63. Knausz Imre (2001): A tanítás mestersége. *Iskolafejlesztési alapítvány 2001*. 133-141.
64. Knowles, C.J. (1981). Concerns of teachers about implementing individualized instruction in the physical education setting. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52(1), 48-57.
65. Kowalski, E.M. és Rozzo, T.L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.
66. Kozub, F.M. és Lienert, C. (2003). Attitudes towards teaching children with disabilities: review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 323-346.
67. Kozub, F.M. és Porretta, D.L. (1998). Interscholastic coaches' attitudes toward integration of adolescents with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 328-344.
68. Kőpatakiné, M. M. (2004) A befogadás megvalósulása felé. In: Kőpatakiné, M.M. (Eds.) *Táguló horizont – Pedagógusoknak az együttnevelésről*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Tagulo-Befogadas>
69. Kőpatakiné, M. M. (2004). Közben felnő egy elfogadó nemzedék. *Új Pedagógiai Szemle*, 38-48.

70. Kudlacek, M, Valkova, H., Sherrill, C., Myers, B. és French, R. (2002). An inclusion instrument based on planned behaviour theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 280-299.
71. Langer, E.J., Bashner, R.S. és Chanowitz, B. (1985). Decreasing prejudice by increasing discrimination. *Journal of personality and social psychology*, 49, 113-120.
72. LeRoy, B. és Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11, 32-36.
73. Lewis, R. B., és Doorlag, D.H. (1991). *Teaching special students in the mainstream* (New York, Merrill – MacMillan).
74. Leyser, Y., Kapperman, G., és Keller, G. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.
75. Lienert, C., Sherrill, C. és Myers, B. (2001). Physical Educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 1-17.
76. Locsmándi, A. (2004). Ahol jó gyermeknek lenni. *Új Pedagógiai Szemle*. 49-63.
77. Lombardi, T. és Woodrum, D. (1999). Inclusion: a worthy challenge for parents, teachers, psychologists and administrators. *Special Services in the School*, 15, 171-192.
78. Mayer, A. (2004). Szándék és valóság: Quo vadis? Pódiumbeszélgetés a "Felelőség, együttműködés – befogadó társadalom" című konferencián. *Új Pedagógiai Szemle*. 38-48.
79. McGregor, G. és Vogelsberg, R.T. (1998). *Inclusive schooling practice*. Pedagogical and Research foundation. Allegheny University of the Health Sciences, Pittsburgh.
80. Mega, C., Castellini, K. és Vianello, R. (1998). Attitudes of teachers towards students with disabilities: from nursery schools to senior comprehensive schools, in: R. Vianello és C. Cornoldi (Eds) *Learning, metacognition and personality* (Bergamo, Edizioni Junior).
81. Meijer, C.J.W. (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. European Agencies for Development in Special Needs Education. Middelfart.

82. Metzger, B. (2004). *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről – fenntartó önkormányzatoknak*. Országos Közoktatási Intézet.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttneveles-metzger-fenntarto>
83. Művelődési és Közoktatási Minisztérium (1994). *Közlöny*. 1994/28., 1674.
84. Művelődési és Közoktatási Minisztérium (1997). *A fogyatékos gyerekek óvodai nevelésének irányelve és a fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve*. Budapest.
85. Nádasi, M. (2000a). Dokumentumelemzés. In: Falus Iván (ed) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki könyvkiadó, Budapest. 317-329.
86. Nádasi, M. (2000b). A kikérdezés. In: Falus Iván (ed) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki könyvkiadó, Budapest. 171-211.
87. Nádori, L. (2005). Ép és fogyatékos tanulók iskolai testnevelésének integrációja. *Iskolai testnevelés és sport*, 24, 8-10.
88. *Nemzeti Alaptanterv*. 1995. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
89. Netbrown, C. és Clough, P. (2004). Inclusion and exclusion in the early years: conversations with European educators. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (3), 301-315.
90. Oktatási Minisztérium (2000): *A fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve*. A 23/1997 (VI.24.) sz. MKM rendelet módosításokkal egybeszerkesztett 2. számú melléklete.
91. Olivier, P. (1997) European policy on disability issues and current developments in social policy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, vol.39, pp. 11-13.
92. Organization of Economic cooperation and Development (1999). *Sustaining inclusive education: Including students with special education needs in mainstream schools*, Paris.
93. Padeliađu, S. (1992). Educating students with special needs: content and perspectives. Paper presented at the 1st Greek Educational Symposium, Komotini, Greece, November, 1992.
94. Paraszky, S. (szerk. 1995) *Fejlesztési eljárások iskoláskorú gyengénlátók számára*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.

95. Patrick, D. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 316-325.
96. Pető, I. (2003). Inklúzió a nevelésben. *Iskolakultúra*, 3-12.
97. Pető, I. és Nagy Z. E. (2004). Helyzetkép a befogadó nevelésről az észak-alföldi régió általános iskoláiban. *Új Pedagógiai Szemle*, 172-190.
98. Pijl, S. (1995). The resources for regular schools with special needs students: an international perspective. In: C. Clark, A. Dyson and A. Millward (eds), *Towards Inclusive Schools* (London: David Fulton).
99. Pijl, S.J. és Meijer, C.J.W. (2003). Factors in inclusion: a framework In: Pijl, Hegarty (szerk.): *Inclusive education*, Routledge, London, pp 8-13.
100. Place, K., és Hodge S.R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Education Quarterly*, 18, 389-404.
101. Poór, E. (szerk. 1999) *Óvodai nevelési program*. Budapest, Vakok Óvodája Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Diákotthona. 8., 12.
102. Póth, É. (1998). Testnevelés-mozgásnevelés. In: Tölgyszéki Pap Gy.-né (szerk): *Tanmenetek az enyhén értelmi fogyatékos tanulók neveléséhez*. 1. osztály. Piliscsaba, Konsept HKiadó, 74-84.
103. Poulou, M. és Norwich, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence, *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), 171-187.
104. Recommendation No. R (1986) 18 of the Committee of the Ministers to member states on the European Charter on Sport for All: Disabled persons'. 4 December 1986 at the 402nd meeting of the Ministers' Deputies.
105. Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the 31 May 1990 concerning integration of children and young people with disabilities into ordinary systems of education. *Official Journal N.C.* 162 of 3 July, 1990.
106. Rétsági Erzsébet és Hamar Pál (2004): A testnevelés és sport tartalmi kérdései, a pedagógiai tervezés. 210-222. In: Bíróné Nagy Edit (szerk): *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó. Budapest-Pécs.
107. Rizzo, T.L. (1984). Attitudes of Physical Educators towards teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.

108. Rizzo, T.L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 739-742.
109. Rizzo, T.L. és Kirkendall, D.R. (1995). Teaching students with mild disabilities: What effects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205-216.
110. Rizzo, T.L. és Vispoel, W.P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
111. Rizzo, T.L. és Vispoel, W.P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 54-63.
112. Rizzo, T.L. és Wright, R.G. (1987). Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *American Corrective Therapy Journal*, 41, 52-55.
113. Rizzo, T.L. és Wright, R.G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.
114. Rowe, J. és Stutts, R. M. (1987). Effects of practica type, experience, and gender on attitudes of undergraduate physical education majors toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 268-277.
115. Salend, S.J. és Duhaney, L.M.G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, (2), 114-126.
116. Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper G. és Lienert, C. (1994). Attitudes of university students and teachers towards integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, 17, 43-57.
117. Scruggs, T.E. és Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63, (1), 59-74.
118. Sebba, J.C. (1996). *Developing Inclusive Schools*. (kézirat)
119. Shade, R.A. és Stewart, R. (2001). General education and special education pre-service teachers' attitudes toward inclusion, *Preventing School Failure*, 46, 37-41.

120. Sherif, M. és Hovland, C.I. (1961). *Social judgement: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change*. New Haven, CT: Yale University Press.
121. Slee, R. (2000). Talking back to power. The politics of educational exclusion. (<http://www.isec2000.org.uk/abstracts/keynotes/slee.htm>). Paper presented at the International Special Education Congress.
122. Solity, J. és Bull, S. (1987) *Special Needs: Bridging the Curriculum Gap*. Milton Keynes: Open University Press.
123. Sport (1987). *European Charter on sport for all: disabled persons'*. Strasbourg, Council of Europe, Publication section ISBN 92-871-0991-5.
124. *Sports for disabled people in Europe* (2000) ENGSO seminar Lisbon-April 2000.
125. Staub, D. és Peck, C.A. (1994/95). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 38-40,
126. Stewart, C.C. (1991). Labels and attitudes of undergraduate physical education students toward disabled individuals. *Physical Educator*, 48, 142-145.
127. Tettamanzi, A. és Vianello, R. (1982) Ricerca di sondaggio sull'atteggiamento dell'insegnante, con o senza esperienza diretta di inserimento nei confronti del bambino handicappato grave dell'intelligenza, inserito in una classe normale. *Ricerche di Psicologia*, 35, 148-159.
128. Tripp, A. (1988). Comparison of attitudes of regular and adapted physical educators toward disabled individuals. *Perceptual Motor Skills*, 66, 425-426.
129. Tripp, A. és Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
130. UNESCO (1994). *The Salamanca statement and Framework for Action on special needs education* (Paris, UNESCO).
131. United Kingdom Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE, 1998). Ten reasons for inclusion. In: *The journey to inclusive schools*. 7.
132. Vargáné, M.L. (2004). *Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek*. Országos Közoktatási Intézmény.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttneveles-vargane-pedagogus#top>

133. Vaughn, S., Schumm, J.S., Jallad, B., Slusher, J. és Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
134. Vianello, R. (1999). Handicap ed integrazione scolastica, in: Zambelli, F. & Cherubini, G. (Eds) *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti* (Milano, Angeli), 258-279.
135. Villa, R.A., Thousand, J.S., Meyers, H. ;s Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
136. Vlachou, A. (1997). *Struggles for Inclusive Education* (Buckingham: Open University Press).
137. Ware, L. (2002). A moral conversation on disability: risking the personal in educational contexts. *Hypatia*, 17, 143-172.
138. Wolfendale, S. (1987): *Primary Schools and Special Needs: Policy, Planning and Provision*, London: Cassell.
139. Ypinazar, V. és Pagliano, P. (2004). Seeking inclusive education: disrupting boundaries of 'special' and 'regular' education. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (4), 423-442.
140. Yuker, H.E., Block, J.R. és Campbell, W.J. (1960). *A scale to measure attitude toward disabled persons: Human resources study Number 5*. Albertson, NY: Human Resources Center.
141. Yuker, H.E., Block, J.R. és Young, J.H. (1966). *The measurement of attitudes toward disabled persons*. Albertson, NY: Human Resources Center.
142. Zambelli, F. és Bonni, R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, No. 3, 351-366.
143. Zanandrea, M. és Rizzo, T.L. (1998). Attitudes of undergraduate physical education majors in Brazil towards teaching students with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 699-706.

- a) Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Főiskolai Kar Gyakorló Általános Iskolájának helyi tanterve.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyogypedagogia-barczi-helyi>
- b) Speciális tantervek a súlyos fokban hallássérült (süket) tanulókat oktató általános iskolák 1-8 évfolyama számára.
<http://www.oki.hu/tanterv/elseo.lap/145xxx54.htm>
- c) Tanterv a közép súlyos értelmi fogyatékosok számára. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Intézet, Debrecen.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyogypedagogia-debrecen-kozezsulyos>
- d) Tanterv a mozgáskorlátozott gyerekeket nevelő-oktató általános iskolák számára. <http://www.oki.hu/tanterv/elseo.lap/143xxx23.htm>
- e) Tanterv a nagyothalló gyermekek alapfokú iskolája számára. Dr. Török Béla Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon, Budapest.
<http://www.oki.hu/tanterv/elseo.lap/145xxx55.htm>
- f) Tanterv pervazív fejlődési zavarban szenvedő (autista/autisztikus) gyerekeket nevelő-oktató általános iskolák számára.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyogypedagogia-salne-tanterv>
- g) Testnevelés a más fogyatékosok és a beszédjavító iskolák/osztályok számára.
<http://www.oki.hu/tanterv/elseo.lap/145xxx22.htm>

SAJÁT PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE

1. **Gita Szilvia** (2007): Az inklúzív testnevelés és edzői program tervezésének gyakorlati megközelítése. In: Dorogi László, Bognár József (Eds): Bevezetés a fogyatékos emberek sportjába (alap- és középfokú sportszakember képzés tanulmány kötet), Magyar Testnevelés Egyetem Támogató Köre Alapítvány, Budapest. pp.11-18.
2. **Gita Szilvia**, Bognár József, Dorogi László, Kalbli Katalin, Rigler Endre: Az integráció helye és szerepe a hazai pedagógiai gyakorlatban. *Magyar Sporttudományi Szemle* 6.évf. 22.sz. 2005/2, pp.15-20.
3. **Gita Szilvia**, Kälbli Katalin, Rigler Endre (2005): A test fogalma az idő tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* , 2005 április, pp.84-90.
4. **Gita, Sz.** Kalbli, K. (2005): Adaptált Fizikai Aktivitással Foglalkozók Európai Konferenciája (Dortmund, 2004. november 10-13.), Kalokagathia Vol.XLIII. 2005. 1-2. pp.127-129.
5. **Gita, Sz.**, Bognar, J., Kalbli, K., Dorogi, L. (2008): Comparative study on inclusive and special education curricula in Hungary. *Physical Education and Sport* (megjelenés alatt)
6. **Gita, Sz.**, Kälbli, K., Bicsérdy, G. (2004): Sport and Disability: Comparative Study of European Countries. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2004/4, pp. 41-43.
7. **Gita, Sz.**, Kalbli, K., Rigler, E. (2006): EU policies and legislations for social integration for people with disabilities. *Kalokagathia*, Vol.XLIV. 3-4 137-145.
8. Hajdu, P., **Gita, Sz.**, Jokay, Z. (2005): The influence of the modified rules on the efficiency of volleyball. *Kalokagathia*, Vol. XLIII. 2005/3., 99-104.
9. Kälbli Katalin, Rigler Endre, **Gita Szilvia**: Ülőröplabdázók terápiás és sportfoglalkozása, mint a felnőttnevelés egy sajátos területe. *Kalokagathia* (megjelenés alatt)
10. Kalbli, K., **Gita, Sz.** and Osvath, P. (2008): Similarities and differences at Summer Olympic and Paralympic Games. "Numbers" under the magnifying glass. *European Bulletin of Adapted Physical Activity* (megjelenés alatt)
11. Revesz, L., Bognar, J., Salvara, M.I., **Gita, Sz.** and Biro, M. (2007): Curriculum Development for Teaching Swimming in Hungary. *International Journal of Aquatic Research and Education*, Vol.1.,2, pp.156-165.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Dr. Rigler Endrének, aki már sajnos nincs közöttünk azért a sok türelemért, időért és tudásért, amit tőle kaptam. Nélküle nem kezdtem volna bele tudományos kutatásba, és nem indultam volna el TDK versenyeken. Köszönök mindent.

Továbbá Dr. Bognár Józsefnek, amiért elvállalta témám további vezetését és segítségével sikeresen be tudtam fejezni munkámat. Köszönöm türelmedet, az éjszakai konzultációkat és a sok-sok segítséget.

Szeretném megköszönni szüleimnek, családomnak a támogatást és hogy bíztatok bennem, mindig segítettek, ha már úgy éreztem nincs erőm folytatni.

Köszönöm férjemnek a támogatást, a sok bíztatást és a lelki erőt.

Továbbá szeretném megköszönni Kälbli Katinak, Dorogi Lacinak, Révész Lacinak és a többi doktori hallgatónak a közös munkát.

Végül, de nem utolsó sorban köszönöm Icukának a támogatását és a segítségét.