

# INTEGRÁLÓ OKTATÁSI KÖRNYEZETBEN TANULÓK FOGYATÉKOSSÁGGAL KAPCSOLATOS ISMERETEI, ATTITÚDJE

KRAUSZ ANITA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet,  
Szeged, Magyarország  
[krausz.anita@szte.hu](mailto:krausz.anita@szte.hu)

## 1. Bevezetés

Az 1900-as évek második felétől világszerte megfigyelhetően egyre hangsúlyosabbá váltak a társadalmi integráció megvalósulását, illetve a kirekesztés megszűnését szorgalmazó intézkedések (UNESCO, 1994). *Antonak* és *Livneh* (2000) alapján elmondható, hogy a fogyatékossgal kapcsolatos attitűdök megosztják a társadalmat. Hazánkban intézményes nevelésben a tipikusan fejlődő gyermekek találkozhatnak sajátos nevelési igényű társaikkal, attitűdjükről azonban keveset tudunk. Mivel több, mint 84 000 sajátos nevelési igényű gyermek tanul integrált formában a nevelés-oktatás valamely fokán, ezért fontosnak tartjuk felmérni a tipikusan fejlődő gyermekek fogyatékossgal kapcsolatos attitűdjét (KSH, Oktatási adatok, 2020/2021 előzetes adatok). Az együttnevelés formájáról azonban keveset tudunk, mivel az intézmények dokumentációiban csak részben jelenik meg, hogy az általuk együtt nevelt sajátos nevelési igényű gyermekek milyen módon vesznek részt a fogadó osztályok/csoportok életében. Tehát arról, hogy milyen gyakran valósul meg lokális, szociális, funkcionális, fordított vagy spontán integráció, kevés adattal rendelkezünk (*Krausz*, 2020).

*Réthy* (2013) alapján elmondható ugyan, hogy Magyarországon az integrációnak számos formája megmutatkozik, a spontán integrációtól a teljes integrációig, azonban a formájára vonatkozó leírásokat nem vagy csak elvétve találunk az intézményi dokumentumokban. Az iskolák dokumentumai viszont bármikor változhatnak, arra vonatkozóan nem létezik jogszabály, így az intézmények bármikor dönthetnek a sajátos nevelési igényű tanuló fogadásáról (*Vida*, 2017).

A sajátos nevelési igényű tanulók száma és annak növekedése nem csak hazánkban, de nemzetközi szinten is megfigyelhető tendencia, amely azt eredményezi, hogy már nem csupán a gyógypedagógusok kompetenciája az SNI tanulók ellátása, hanem a többségi pedagógusoké is. A befogadás sikeressége érdekében elengedhetetlen az összes érdekelt fél (szülők, diákok, iskolai vezetés és pedagógusok, de még a politikusok is, illetve az sajátos nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó egyéb szakemberek) attitűdjének vizsgálata (*Nowicki* és *Sandieson*, 2002).

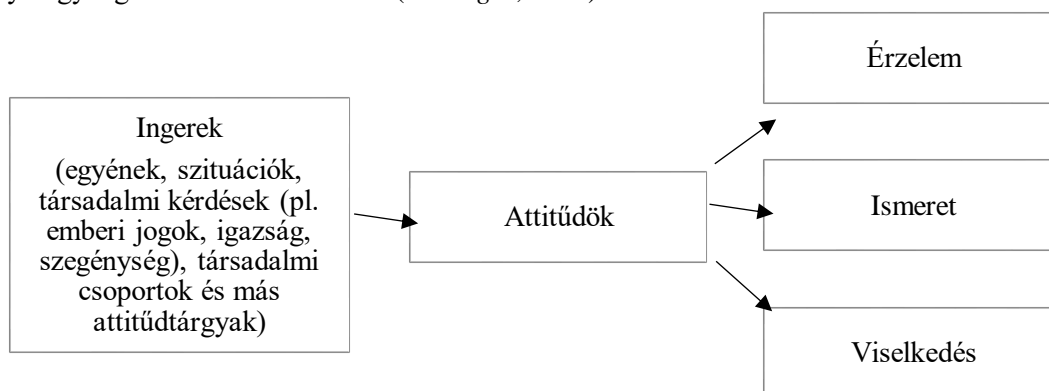
Sajátos nevelési igényhez való hozzáállásunkat számos tényező befolyásolja. *Staub* (2005) úgy véli, hogy az előzetes tapasztalatok hatására alakul az attitűdünk, amely természetesen kihatással van környezetünkre, a környezetünkben élők viselkedésére is. Attitűdünk folyamatosan változhat és formálódhat. *Irvine* (2012) szerint a komplexebb személyiségfejlődés érdekében szerencsés, ha a mássággal minél hamarabb találkozunk, így megtanuljuk/megtanulhatjuk kezelni azt. *Ajzen* és *Fisbhbein* (1980) véleménye szerint pedig az attitűd a legjobb előrejelzője a viselkedésünknek. Vitathatatlanul kapcsolatban áll viselkedésünkkel, ezáltal lehetséges viselkedésünkkel is, illetve afelől sincs kétség, hogy formálódik, ennél fogva formálható. Ez a kapcsolódás teszi kulcsfontosságúvá az attitűdöt, mely hatékonyan méretezi világunk minden tárgyát, jelenségét és mozzanatát.

## 2. Háttér és célok

Annak érdekében, hogy többet megtudjunk az együttnevelés a tanulókra gyakorolt hatásáról, definiálnunk kell az attitűdöt, illetve foglalkoznunk kell az összetevőivel is. Definiálásánál általában *Allport* (1954) megfogalmazását vesszük alapul, mely szerint nem más, mint „*tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reakcióira mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik*”. *Allport* (1954) alapján az is elmondható, hogy az attitűd tanult prediszpozíció egy tárggyal vagy a tárggyaknak egy osztályával szembeni válaszreakció, amely lehet pozitív vagy negatív.

Az attitűdnek szokásosan három összetevőjét különböztetik meg, illetve ezek hierarchikus, rendszerszerű szerveződését feltételezik (*Rosenberg* és *Hovland*, 1960). E három összetevő a megismerő (kognitív), az érzelmi (affektív), és a viselkedéses (konatív) része hozzáállásunknak (1. ábra). Talán a legérdekesebb pont a három összetevő közül, a viselkedés és a lehetséges viselkedés

kérdése, amely az attitűd tárgyára vonatkozó cselekedetet mutatja, és annak tendenciáját. A vizsgálatokból azonban a legtöbb esetben csak az derül ki, hogy a minta tagjai mit mondanak, miként viselkednének a különböző szituációkban. Ugyan már évtizedekkel ezelőtt felmerült a kérdés, hogy milyen összefüggés van az attitűdöt mérő tesztekkel kitöltők válaszai és cselekedetei között, az eredmények gyenge korrelációt mutattak (*Festinger, 1964*).



1. ábra

*Rosenberg és Hovland háromrészes attitűdmodellje (1960)*

Viselkedésünk, magatartásunk megismerése, cselekedeteink bejósolhatóságának igénye megannyi tudományterület közös kapcsolódási pontja. *Csepeli (2014)* alapján elmondható, hogy az attitűdjeink segítenek megállapítani, hogy mi az, ami számunkra és környezetünk számára hasznos lehet. Definíciója kapcsán a legtöbb megfogalmazás megegyezik abban, hogy egy olyan mentális (kognitív) reprezentáció, mely egy tárggyal kapcsolatos értékítéleteinket összegzi, ezáltal irányítja viselkedésünket, szervezi a világ megismerését.

Munkánk során arra kerestük a választ, hogy az általunk vizsgált tanulók milyen attitűddel rendelkeznek sajátos nevelési igényű társaikkal szemben, ezen belül, négy fogyatékosági típust neveztünk meg. Kutatásunkban, az általános iskola alsó és felső tagozatán tanuló gyermekek vettek részt. Célunk a fogyatékosággal kapcsolatos attitűd feltérképezése és összehasonlítása mintánk két korosztálya között. Egyes tanulmányok kiemelik, hogy a kor előrehaladtával változik az fogyatékosággal kapcsolatos attitűd, mivel az idősebb diákok már többet tudnak, rendelkeznek háttér információkkal a sajátos nevelési igényről, ezáltal jobban el tudják fogadni a másikat (*Gonçalves és Lemos, 2014*). Tehát *Gonçalves és Lemos (2014)* vizsgálatában az idősebb diákok esetében kiemelkedő volt a kognitív dimenzió, melynek magyarázata, hogy az évek során növekszik a fogyatékosággal kapcsolatos ismereteik száma. Arra viszont, hogy ezt a tudást honnan, milyen formában, formálisan vagy informálisan szerzik, kevés adattal rendelkezünk. Néhány kutatás nem talál egyértelmű összefüggést az életkor és az attitűd között, az általuk vizsgált mintán (*Bossaert és mtsai., 2011; Rosenbaum, Armstrong és King, 1986; Vignes és mtsai., 2009*).

A mérésben többségi intézmények 4. és 7. évfolyamon tanuló, túlnyomó többségben tipikusan fejlődő tanuló vett részt, vizsgálatuk során a nemek közti lehetséges különbségekre is hangsúlyt fektettünk. A nemek vonatkozásában elmondható, hogy a női nem általában pozitívabb a fogyatékosággal élő társaikkal kapcsolatban (*Rosenbaum, Armstrong és King, 1986; Siperstein, Parker, Bardon és Widaman, 2007; Vignes és mtsai., 2009*).

Vizsgálatunkban a MAS (Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities) multidimenzionális attitűdmérő kérdőív (*Findler és mtsai., 2007*) adaptált változatát használtuk. A mérőeszköz a viselkedés, az érzelmek és a megismerés dimenzióira helyezi a hangsúlyt. *Findler és mtsai. (2007)* munkájuk során a *Fichten és Amsel (1988)*, illetve *Antonak és Livneh (2000)* által megfogalmazott szociális forgatókönyvet vették alapul. Abból kiindulva, hogy sémáink és forgatókönyveink működését a mindennapok során gyakorta tapasztaljuk.

### 3. Módszer

#### 3.1. Méréseszköz

Adaptált mérőeszközünk a viselkedés, az érzelmek és a megismerés dimenzióira helyezi a hangsúlyt. A 34 itemes kérdőív, 16 affektív, 10 kognitív és 8 viselkedéses itemet tartalmaz. A magyarra fordítás során azonban találtunk olyan itemeket, amik a magyar nyelvben szinonimaként hatnak, azokat a pilot mérések eredményei alapján elhagytuk. A mérőeszközön több ízben módosítottunk, hogy

gyermek számára is működőképes legyen. Mivel az eredeti MAS kérdőív csak a mozgássérülésre fókuszál, azon belül is a kerekesszékesekkel élőkre, a gyermekeknek szánt verziót négy fogyatékosági típusra terveztük (értelmi-, látás-, hallás-, mozgássérülés). Az így elkészült kérdőív 9 affektív, 10 kognitív és 6 viselkedési itemet tartalmaz. Tehát az általános iskolás korosztályra adaptált kérdőív összesen 25 itemet ölel fel.

A kérdőív érdekessége, hogy a következő szituációval kezdődik, melyet a kutatás során felolvastunk a tanulóknak: „Az iskolában egy asztalnál ebédelsz a barátaiddal az ebédlőben. Az osztályfőnökökötök egy új diákot ültet az asztalotokhoz. Bemutatja nektek az új tanulót, aki sajátos nevelési igényű. Mindenki köszön neki, de ezt követően a barátaid el is hagyják az ebédlőt. Csak ti ketten maradtok az asztalnál és még 15 percet ott kell várnod.” Az eredetileg felnőttekre írt mérőeszköz szituációján alig változtattunk, csupán csak iskolai helyzetbe ültettük azt. Segítségével a gyermekek könnyebben bele tudnak helyezkedni a feladathelyzetbe. Az eredetileg 34 itemet tartalmazó, multidimenziós kérdőív 3 dimenziót különít el. Adaptált kérdőívünkben a dimenziók változatlanok, itemei között van pozitív és negatív is.

Az affektív dimenzióhoz érzések tartalmazznak, melyet *Findler és munkatársai (2007) Russell, (1980) és Russell és Barrett (1999)* munkája alapján határozott meg, mi azonban néhányat (például a stresszes) elhagytunk a könnyebb megértés kedvéért. A hozzáállás kognitív komponensei a lehetséges gondolatokat foglalják össze, úgy, mint, „Barátságosnak tűnik” vagy „Miért ne ismerhetném meg jobban?”. A viselkedési komponensek megalkotása során *Findler és munkatársai* figyelembe vették azt, hogy általában vonakodva tekintünk az új, ismeretlen dolgokra, szituációkra, ugyanakkor, ha viselkedésünket ki kell nyilvánítani a társadalmi kívánatosság ténye sem elkerülendő. Különböző személyiség típusokra jellemző kijelentéseket tartalmaz a komponens, úgy, mint „Folytatnám, amit előtte csináltam” vagy „Beszélgetést kezdeményeznék.”.

A tesztet papír-ceruza formában vettük fel, ami a jelen pandémiás helyzetben az iskolák újranyitásával vált lehetővé számunkra. A tanulóknak az önkitöltős kérdőívet 5 fokú Likert-skálán kellett értelmeznie.

### 3.2. Minta

A mérésben négy vidéki általános iskola, 115 tanulója vett részt. A gyermekek az általános iskola 4. és 7. évfolyamán tanultak a 2020/2021-es tanévben. Az osztályokból csak azok a tanulók vettek részt a kutatásban, akiknek a szüleik előzetesen beegyeztek a mérés felvételébe.

A 4. évfolyamon tanuló gyermekek (N=54) és a 7. évfolyamon tanulók (N=61) iskolában, tanórán töltötték ki a papír-ceruza tesztet. A kitöltők közül egy tanuló volt csak sajátos nevelési igényű. Az 1. táblázatban foglaltuk össze a tanulók nem és évfolyam szerinti eloszlását.

#### 1. táblázat A minta nemek szerinti eloszlása

Évfolyam	Fiú	Lány	Összesen
4. évfolyam	32	22	54
7. évfolyam	34	27	61
	<b>66</b>	<b>49</b>	<b>115</b>

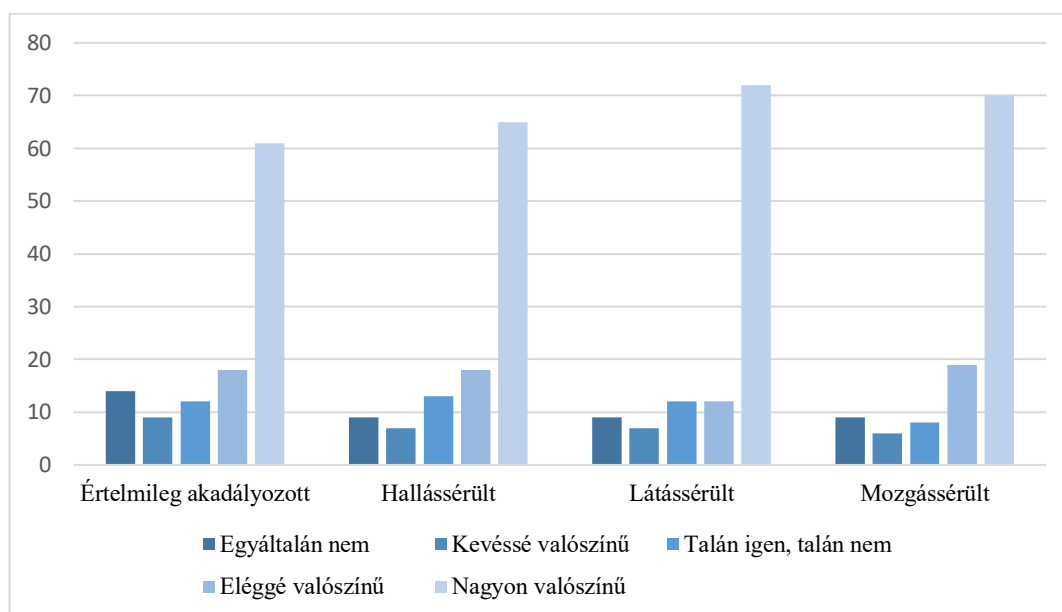
Mind a négy iskolában tanulnak sajátos nevelési igényű diákok, arról viszont, hogy pontosan milyen diagnózissal rendelkeznek, illetve, hogy a tipikusan fejlődő gyermekeknek milyen tudásuk van a sajátos nevelési igényről, csak kevés információnk van.

## 4. Eredmények

A mérőeszköz megbízhatóságát a Cronbach- $\alpha$  együttható meghatározásával ellenőriztük, az adaptált MAS kérdőív reliabilitása az általános iskolás mintán (N=115) megfelelőnek bizonyult (Cronbach- $\alpha=0,889$ ). A kérdésekre adott válaszokból arra következtethetünk, hogy a gyerekek többsége megértette a szituációt és a feladatot. A sajátos nevelési igényű tanuló azonban a jelölőnégyzetek jelentős százalékát üresen hagyta.

Az affektív dimenzió itemei közül a tanulók a legkevésbé éreznének undort, ugyanakkor nagyon sajnálnák sajátos nevelési igényű társukat egy ilyen szituációban. Megvizsgálva a válaszokat a négy fogyatékosági típusra, elmondható, hogy minden esetben így vélekedtek. Míg az undor esetében nem található nagy különbség a fogyatékosági típusok között, addig a sajnálat esetében a tanulók a

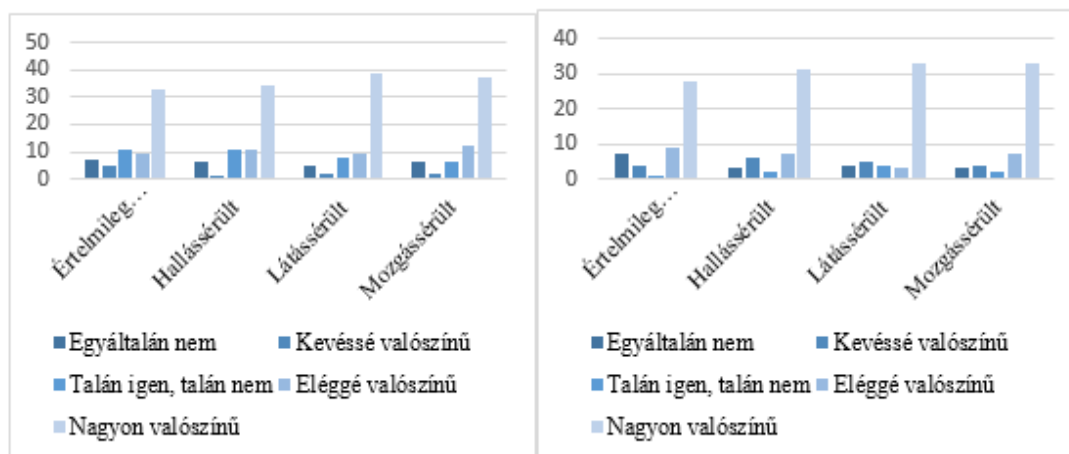
legjobban a látássérült és mozgássérült, majd a hallássérült társukat, végül az értelmileg akadályozott tanulót sajnálnák (2. ábra). Eredményünk alátámasztja *de Laet és munkatársai* (2013) vizsgálatát, mely szerint pozitívabb attitűdöt mutatnak a tipikusan fejlődő tanulók a látás- vagy a hallássérült személyek, mint az értelmileg akadályozott személyek iránt, bár a 2013-as kutatásban a súlyosan mozgássérült kategóriát is hátra sorolták a kutatásukban résztvevők.



2. ábra

*Sajnálát érzése a négy fogyatékosági típus esetén*

A 3. ábrán a sajnálat itemre adott válaszokat nemekre bontva mutatjuk be, az ábra első felében a fiúk, a másodikban a lányok válaszai láthatók. Mind a négy fogyatékosági típus esetében eléggé valószínű, hogy sajnálnák a fogyatékosággal élő társukat.



3. ábra

*Sajnálát érzése a fiúk és a lányok válaszai alapján*

A kognitív dimenzió itemeire adott válaszokban nincs szignifikáns különbség a fogyatékosági típusok között, azonban évfolyamokra lebontva a válaszokat, a 4. évfolyamon tanulók pozitívabb hozzáállást mutattak, eredményünk ellentétben áll *Gonçalves és Lemos* (2014) eredményével.

A viselkedési dimenzió itemei közül a „Kifogást keresnek, hogy távozhasak” item kapcsán elmondható, hogy a 7. évfolyamos diákok nagyobb valószínűséggel keresnének kifogást három fogyatékosági típus esetén. Azonban értelmileg akadályozott tanulóval szemben a 4. évfolyamos diákok inkább választanák ezt a viselkedési formát. Ennél a kérdésnél megvizsgáltuk a nemek szerint különbségeket, ami alapján elmondható, hogy a lányok kevésbé választották ezt a lehetőséget.

Évfolyamokra bontva az eredményeket elmondható, hogy a 4. évfolyamos gyermekek közül többen választották a Likert-skála középső értékét, mint a 7. évfolyamos diákok. Nemekre lebontva a

válaszokat pedig elmondható, hogy a lányok inkább választották a skála szélső értékét, pozitív és negatív itemnél is. Továbbá a lányok minden fogyatékoság esetén pozitívabb attitűddel rendelkeztek. Ez a tény általánosságban elmondható az attitűdvizsgálatokra, még ha nem is szignifikáns az eredmény, a lányok pozitívabb attitűddel rendelkeznek, szociálisan érzékenyebbek (Rosenbaum és mtsai., 1987).

## 5. Összegzés

A fogyatékosággal kapcsolatos attitűd mérésére számos eszközt fejlesztettek ki az évek során, azonban csak kevés érte el az általános elfogadottságot (Findler, 2007). A MAS mérőeszköz a felnőtt népességen megbízhatónak bizonyult, ezért a magyarrá fordítás után, gyermekek számára is adaptáltuk. A pilot mérések során a kérdőív több módosításon esett át, több itemet el kellett hagynunk, annak érdekében, hogy az, az általános iskoláskorú gyermekek számára is értelmezhető legyen.

A multidimenzióális elméleti keret segíti a tanulók komplexebb megértését, mivel affektív, kognitív és viselkedési területeken is tartalmaz itemeket. Mindemellett a szituáció elképzelése megkönnyíti a tanulók feladatát. A gyermekek válaszai az 5 fokú Likert-skála minden értékét lefednek, csak minimális különbségek rajzolódnak ki a különböző fogyatékosági típusok esetén. Mérésünk során megfigyelhető volt a fogyatékosággal kapcsolatos attitűd nemek szerinti különbsége is. Eredményeink alapján elmondható, hogy a vizsgált két évfolyam attitűdje között nincs szignifikáns különbség, habár korábban azt feltételeztük, hogy a felső tagozaton tanulók pozitívabban állnak a fogyatékosághoz.

Azt azonban le kell szögeznünk, hogy a kapott eredmények a résztvevők önbevallásán alapulnak, az éppen aktuális állapotot jelzik. Mintánk nem reprezentatív, csak azok a gyermekek vettek részt a kutatásban, akiknek a szülei beleegyeztek abba. Véleményünk szerint jövőben mindenképpen szerencsés lenne más attitűdmérő kérdőívet is felvenni ugyanezen tanulókkal, illetve megfigyelni, hogy egy a MAS kérdőív szituációjához hasonló helyzetben, hogyan viselkednek a gyermekek. Fontos leszögezni azt is, hogy kutatásunk során csak a gyermekek hozzáállását mértük, a velük közvetlen kapcsolatban álló felnőttekét (pedagógusok, iskolai dolgozók, szülők) nem, ami szintén befolyásoló tényező lehet. A későbbiekben érdemes lenne ismeretterjesztő/fejlesztő foglalkozást tartani a tanulóknak, majd újra felvenni a tesztet. Vizsgálati eredményünk a hazai viszonyok ismeretében különösen fontos lehet, pedagógusok és szülők számára egyaránt visszacsatolást nyújthat tanulóik, gyermekeik fogyatékosághoz való viszonyulásáról. Hozzájárulhat az integráció megfelelő működéséhez, mivel a jól működő befogadó oktatás új utat nyithat, elősegítheti az inkluzív nevelés kialakulását.

## Irodalomjegyzék

- Ajzen, I., és Fishbein, M. (1980): *Understanding attitude and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Allport, G. W. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Antonak, R. F. és Livneh, H. (2000): *Measurement of attitudes towards persons with disabilities*. *Disability and Rehabilitation*, **22**. 211-224.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. P. és Petry, K. (2011): *Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade*. *Research in Developmental Disabilities*, **33**. 1888-1897.
- Csepeli György (2014): *Szociálpszichológia mindenkiben; átdolgozott kiadás*. Kossuth, Budapest.
- de Laat, S., Freriksen, E. és Vervloed, M. P. J. (2013): Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, **34**. 2. sz. 855-863.
- Festinger, L. (1964): *Conflict, decision, and dissonance*. Stanford U. Press.
- Fichten, C. S. és Amsel, R. (1988): Thoughts concerning interaction between college students who have a physical disability and their nondisabled peers. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, **32**. 1. sz. 22-40.
- Findler, L., Vilchinsky, N. és Werner, S. (2007): *The Multidimensional Attitudes Scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation*. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, **50**. 1. sz. 166-176.
- Gonçalves T. és Lemos M. (2014): Personal And Social Factor's Influencing Student's Attitudes Towards Peers With Special Needs, *ScienceDirect, Procedia-Social and Behavioral Sciences* **112**. 949-955
- Irvine J. J. (2012): Complex Relationships Between Multicultural Education and Special Education, An African American Perspective, *Journal of Teacher Education*. **63**. 4. 268-274.

- Krausz Anita (2020): Az integráció és az inklúzió elmélete és gyakorlata külföldön és hazánkban, *Gyógypedagógiai Szemle*, 1-2. sz. 79-97.
- Központi Statisztikai Hivatal, *Oktatási adatok 2020/2021*. Forrás: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html>
- Nowicki, E. A. és Sandieson, R. (2002): A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, **49**. 243-265.
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. és King, S. M. (1986): Children's attitudes toward disabled peers: A selfreport measure. *Journal of Pediatric Psychology*, **11**. 517-530.
- Rosenberg, M. J. Hovland, C. I. (1960): *Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes*. In: Rosenberg, M. J. and Hovland, C. I., Eds., *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*, Yale University Press, New Haven
- Russell, J. A. (1980): A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, **39**. 1161-1178.
- Russell, J. A. és Barrett, L. F. (1999): Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology*, **76**. 805-819.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N. és Widaman, K. F. (2007): A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, **73**. 435-455.
- Staub Ervin (2005): *The roots of goodness: The fulfillment of basic human needs and the development of caring, helping and non-aggression, inclusive caring, moral courage, active bystandership, and altruism born of suffering*. In: Carlo, G. & Edwards, C. (2005, szerk.) *Moral development across the life-span*. Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: Nebraska University Press.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (1994): *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. New York: UNESCO.
- Vida Gergő (2017): Befogadás vagy kirekesztés, Intézményválasztási és változtatási stratégiák a sajátos nevelési igény tükrében, *Autonómia és Felelősség*, **1**. 4. sz. 81-102.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. és Arnaud, C. (2009): Determinants of student's attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, **51**. 6. sz. 473-479.