

A Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) skála szlovákiai magyar pedagóguspopulációra történő adaptációja

EKMEKCIOGLU LILLA – HORVÁTH KINGA

Adaptation of the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for Hungarian Teachers in Slovakia

Abstract

Educating students with disabilities in inclusive educational settings has highlighted the need to examine teachers' attitudes and dispositions toward inclusion. Several countries have already conducted studies investigating attitudes toward the inclusion of students with special educational needs (Nissim – Shamma 2025; Feyerer 2014; Kunz et al. 2021; Söderlund et al. 2024; Yang et al. 2025; Douglas 2013; Gülbay et al. 2024). However, no such research has yet been carried out among Hungarian teachers in Slovakia. The use of a reliable and valid measurement instrument is essential for such investigations. This study presents the process of translating into Hungarian and adapting the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for the Hungarian teachers in Slovakia, originally developed by Florin et al. (2011). It measures the dimensions of sentiments, attitudes, and concerns. The aim of the research is to examine the psychometric properties of the Hungarian version of the SACIE-R questionnaire. Overall, the Hungarian adaptation of the SACIE-R demonstrated acceptable reliability indicators. Along the theoretical dimensions, internal consistency proved to be adequate for sentiments ($\alpha = 0.700$), attitudes ($\alpha = 0.779$), and concerns ($\alpha = 0.632$), as well as for the total scale ($\alpha = 0.723$). Confirmatory factor analysis (CFA) did not fully support the original theoretical model; however, exploratory factor analysis (EFA) with Varimax rotation identified four principal components. The Cronbach's alpha values for these components were as follows: (1) acceptance of inclusion requiring more complex support ($\alpha = 0.836$), (2) interaction-related uncertainty ($\alpha = 0.790$), (3) practical evaluation of inclusion ($\alpha = 0.668$), and (4) acceptance of inclusion requiring targeted support ($\alpha = 0.512$), with an overall scale reliability of $\alpha = 0.691$. The Hungarian version aligns with the original theoretical model in several respects; however, differences in the factor structure and weaker indicators for certain items suggest the need for further refinement.

Keywords: inclusive education; teacher attitudes; students with disabilities; SACIE-R scale; instrument adaptation; reliability; factor analysis; Hungarian teachers in Slovakia

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2026.2.050-077

Bevezetés

Az Egyesült Nemzetek Szervezete által 1848-ban közzétett Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 26. cikke¹ adja az inkluzív oktatás alap gondolatát, miszerint az egyéneknek joguk van az oktatáshoz, függetlenül vallásuktól, nyelvüktől, nemüktől, fogyatékoságuktól, képességeiktől.

1994-ben az UNESCO által kiadott Salamancai Nyilatkozatban jelent meg az „Education for all”² gondolata, mely kimondja, hogy alapvető joga van minden embernek az oktatáshoz, tanuláshoz. A nyilatkozat kitér a fogyatékkal élő tanulók iskoláztatására is, mely alapján biztosítani kell számukra az inkluzív nevelési-oktatási környezetben megvalósuló együttnevelési keretek közt történő tanulás lehetőségét.³

Az Egyesült Nemzetek Szervezete 2006-ban adta ki A fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezményt, melynek a 24. cikkében található az oktatással kapcsolatos elvárások, mely alapján fogyatékossg okán senki nem rekeszthető ki az általános és középfokú oktatásból, a szakképzésből, felnőttoktatásból, valamint az élethosszig tartó tanulásból. A szakemberek képzésére is kitér az egyezmény, javasolja a pedagógusok megfelelő képzését, felkészítését az oktatás különböző fokain történő munkához.⁴ A képzési tartalom jelentőségét Forlin és munkatársai (2011) is kiemelik, mely alapján szükséges fogyatékossgal kapcsolatos tartalmakat is beépíteni a pedagógusképzésbe, a sajátos nevelési igényű tanulók sikeres együttnevelésének, inklúziójának érdekében.

Gudjonsdóttir és Óskarsdóttir (2016) és Kumar (2018) szerint a tanulók együttnevelése, együtt tanulása az inkluzív iskola jellemvonásainak alapját adja. Követelmény az e típusú intézményekkel szemben a tanulók egyenértékűként való kezelése (Gudjonsdóttir – Óskarsdóttir 2016), illetve minden tanuló számára az egyéni szükségletekhez illő ellátás és fejlesztés biztosítása (Réthy 2002), beleértve a tanulók érzelmi felkészítését és befogadó szemléletűvé alakítását (Könczei – Maróthy 2009), a megfelelő módszerek és eszközök használatát (Gudjonsdóttir – Óskarsdóttir 2016), illetve a pedagógusok, speciális pedagógusok és gyógy-pedagógusok együttműködését a speciális szükségletek figyelembevételéhez, kielégítéséhez (Könczei – Maróthy 2009). Duckworth (2006) említi a tanulást támogató, befogadó iskolai környezet fontosságát, mely befolyásolja a tanulók iskolai eredményességét, valamint hozzájárul a szociális kapcsolatok kialakulása által a társadalmi életbe való beilleszkedéshez (Csányi 2000).

Az együttnevelés megjelenése idézte elő a pedagógusok fogyatékossgal élő,

1 Universal Declaration of Human Rights. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

2 Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Educations, UNESCO, 1994, 7. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

3 Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Educations, UNESCO, 1994, 8–9. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

4 Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Article 24. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv>

sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos attitűdjének vizsgálatát. A pedagógusok attitűdje nagymértékben befolyásolhatja a tanulók tanulásának eredményességét, valamint az inklúzió megvalósulását, hatékonyságát is (Vida 2018, 2022).

A pedagógusok fogyatékossgal élő, sajátos nevelési igényű tanulók inklúziójához kapcsolódó attitűdjét legjelentősebb mértékben a fogyatékos gyermekek nevelésével, oktatásával kapcsolatos előzetes képzés szintje és időtartama befolyásolja (Forlin et al. 2011; Pető – Ceglédi 2012; Fischer 2009; Tsakiridou – Polyzopoulou 2014; Noreen et al. 2019; Savolainen et al. 2012). Emellett meghatározóak a fogyatékos személyekkel kapcsolatos korábbi élmények és tapasztalatok (Pető – Ceglédi 2012; Szegő 2008), az oktatott tantárgy specifikumai (Tsakiridou – Polyzopoulou 2014), a támogatások mértéke (Kumar 2018; Ewing et al. 2018; Tsakiridou – Polyzopoulou 2014), az osztályfok (Pető – Ceglédi 2012; Tsakiridou – Polyzopoulou 2014), a pedagógus neve (Tsakiridou – Polyzopoulou 2014; Vida 2018), valamint a lakhelye (Fischer 2009; Kumar 2018), a sajátos nevelési igény típusa (Hastings – Oakford 2003; Pető – Ceglédi 2012; Fischer 2009; Tsakiridou – Polyzopoulou 2014), valamint az adott ország kulturális háttere és oktatáspolitikája (Savolainen et al. 2012; Tsakiridou – Polyzopoulou 2014; Kumar 2018; Sutarni et al. 2022).

A javító pedagógiától az inkluzív nevelésig: a speciális pedagógia fejlődésének rövid áttekintése Szlovákiában

A javító pedagógia (szlovákul nápravná pedagogika, angolul corrective pedagogy) fogalmát Jan Mauer (1878–1937) cseh speciális pedagógus vezette be az oktatás és nevelés területére (Smykal 2008), ellensúlyozva az addig orvosi körökben használt pedopatológia fogalmát. A javító pedagógia fogalmát a fogyatékkal élő gyermekek minden csoportjára értették, annak ellenére, hogy szerzője, Jan Mauer elsősorban a szellemileg „rendellenes” gyermekekre vonatkoztatta (Smykal 2008). A speciális pedagógia fogalmát Szlovákiában és Csehországban az 1950-es években kezdték használni. A kifejezést 1954-ben Bohumír Popelář brünni pedagógus használta a *Bevezetés a speciális pedagógia tanulmányozásába* című művében. 1957-ben Viliam Gaňo, akit a szlovák speciális pedagógia atyjának tartanak, *A csehszlovák speciális pedagógia alapjai* címmel adott ki egy gyűjteményt (Žovinec et al. 2023). Az 1950-es évek szovjet-orosz befolyására különvált a speciális pedagógia (siketek és nagyothallók, vakok és gyengénlátók, testi hibások és betegek, értelmileg elmaradottak, beszédzavarral küzdők) és a defektológia (oftalmopédia, ortopédia, pszichopédia, logopédia) rendszere, majd az 1960-as évektől egy egységbe, a defektológiai speciális pedagógia rendszerébe sorolták a zavarokat. Napjainkban a defektológia fogalma idejétmúlttá vált, a paradigmaváltás hatására a fogyatékos jelzőt felváltotta az akadályozott kifejezés (Strédl 2022). Mai értelmezésben Szlovákiában a speciális pedagógia a pedagógiai valóság jelenségeiről, az oktatási folyamatokról és azok tényezőiről, az oktatás és képzés meghatározó tényezőiről, valamint az oktatási valóság megismerésének módjairól, a pedagógiai és didaktikai megközelítésekről, a különböző pedagógiai helyzetek

megoldására vonatkozó fogalmakról és ismeretekről szóló ismereteket fejleszti és rendszerezi. A speciális pedagógia a speciális szükségletű egyének nevelésének, képzésének és tanácsadásának jelenségeiről szóló szakmai ismeretek belsőleg differenciált, logikusan strukturált rendszerét nyújtja (Žovinec et al. 2023).

A szlovákiai inkluzív oktatás kialakulása több évtizedes folyamat eredménye, amelynek során az intézményes gyakorlat megjelenése megelőzte az egységes pedagógiai elmélet kialakulását. A 19. század végétől kezdődően a történeti Magyarország, majd később Csehszlovákia területén elsősorban egyes, jól körülhatárolható fogyatékossgal élő csoportok számára jöttek létre elkülönített oktatási intézmények, mindenekelőtt a siketek és a vakok számára (Vojtechovský 2025; Szepessyné 2009). Ezeknek az intézményeknek a működése során fokozatosan formálódtak ki az egyes fogyatékossgai csoportokra irányuló speciális pedagógiai irányzatok, amelyek később a speciális pedagógia részterületeivé váltak (Tarcsióvá 2008; Vašek 2003; Průcha et al. 2009). A 19. század végétől a 20. század első harmadáig tartó időszakot elsősorban az intézményes-gyakorlati megközelítés jellemezte, amelyben még nem beszélhetünk egységes elméleti keretről; a speciális pedagógia önálló, átfogó tudományterületté csak a 20. század közepétől vált, amikor megkezdődött az általános pedagógiai törvényszerűségek tudatos felismerése és rendszerezése (Kálmán – Könczei 2002). A Csehszlovák Köztársaság időszakában (1918–1939) az állam aktív szerepet vállalt a speciális oktatás megszervezésében. Az 1920-as évektől megjelentek az első segítő iskolák az értelmileg akadályozott gyermekek számára, majd az 1930-as évekre fokozatosan kiépült egy differenciált intézményhálózat a siket és nagyothalló, a vak és gyengénlátó, az értelmileg akadályozott, a testi fogyatékossgal élő, valamint a későbbiekben a magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek elkülönített oktatására (Průcha et al. 2009). E rendszer alapvetően kategorizáló szemléletre épült, amely a tanulók deficitjei alapján szervezte meg az oktatási ellátást. A második világháborút követő időszakban (1945–1989) a speciális oktatás teljes mértékben állami feladattá vált, és egy erősen centralizált, hierarchikusan szervezett rendszerre alakult. Az 1948 utáni oktatáspolitikai intézményesítette a speciális oktatás fogalmát, amely a fogyatékossgal élő tanulók elkülönített nevelését intézményesen elfogadott és rendszeresen alkalmazott pedagógiai megoldásként értelmezte. A tanulók elhelyezéséről orvosi és pszichológiai bizottságok döntöttek, és az 1960-as évektől kezdődően országos lefedettségű intézményrendszer épült ki, amely magában foglalta a speciális óvodákat, alapiskolákat és a fogyatékossgal élő fiatalok számára létrehozott szakmunkásképző intézményeket is (Vašek 2003; Horňáková et al. 2025). A szegregált modell magas szintű szakmai ellátást tett lehetővé, ugyanakkor a pedagógiai célrendszer elsősorban a hiányok kompenzálására irányult és kevésbé a társadalmi részvétel, illetve a közösségi integráció előmozdítására, ami hosszabb távon a fogyatékossgal élő személyek társadalmi elkülönülésének fennmaradásához járult hozzá (Könczei – Hernádi 2016).

Az 1984-ben hatályba léptetett iskolatörvény⁵ (29/1984 Zb.) részletesen szabályozta az oktatási intézményrendszer felépítését, a tankötelezettség teljesítésének módját, valamint az iskolai rendszer egyes elemeit, így az alapiskolák, középiskolák és speciális iskolák működését. A jogszabály az oktatás megszervezését oly módon határozta meg, hogy az tükrözze a tanulók eltérő szükségleteinek figyelembevételét, elsősorban a speciális oktatási formák és intézmények intézményesítésén keresztül. Ennek keretében lehetővé tette speciális iskolák és programok működtetését azon tanulók számára, akik az általános oktatás keretei között nem tudtak eredményesen részt venni; számukra a megfelelő oktatási formák és módszerek alkalmazását írta elő. Ez a jogszabályi megközelítés 2008-ig volt hatályban, elsősorban a differenciálás és a speciális ellátás biztosítására irányult, és bár még nem az inkluzív oktatás elvére épült, fontos jogi előzményként szolgált a későbbi, befogadó szemléletű szabályozások számára. A speciális iskolák hálózatát a 2/1987. számú minisztériumi rendelet (2/1987 Zb.)⁶ kodifikálta. A rendszerváltást követően a 409/1990-es minisztériumi rendelet már lehetővé tette, hogy látás-, hallás-, mozgássérült és beszédhibás tanulók a hagyományos általános iskolákba is felvételt nyerhessenek, ahol inkluzív nevelési-oktatási környezetben megvalósuló együttnevelésben lehet részük, valamint speciális osztályok létesítését is engedélyezte (409/1990 Zb.).⁷ Ez a szabályozás az integráció jogi alapjainak megteremtését jelentette, amely később a 245/2008 Z.z. törvényben az inkluzív nevelés elveinek rendszerszintű megjelenéséhez vezetett (245/2008 Z.z.).⁸

A rendszerváltást követően Szlovákia oktatáspolitikája fokozatosan nyitott a nemzetközi emberi jogi és inkluzív nevelési diskurzusok felé, különösen az UNESCO Salamancai Nyilatkozata (UNESCO 1994)⁹ és az ENSZ Fogyatékkal Élő Személyek Jogairól szóló Egyezménye (United Nations 2006)¹⁰ hatására. Az integrált oktatás (integrované vzdelávanie) fogalma 1994-ben jelent meg a szakmai és szakpolitikai terminológiában, majd Szlovákia 2004. május 1-jén történt európai uniós csatlakozása tovább erősítette az esélyegyenlőség és a befogadás iránti kötelezettségvállalást (European Commission).¹¹ Az Egyesült Nemzetek Szervezetének

5 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon). <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1984/29/20040701.html>

6 2/1987 Zb. o školách pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť. https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1987/2/vyhlasene_znenie.html?utm_source=chatgpt.com

7 409/1990 Zb., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky č. 143/1984 Zb. o základnej škole. https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1990/409/vyhlasene_znenie.html

8 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20260101.html>

9 UNESCO (1994): The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

10 United Nations (2006): Convention on the rights of persons with disabilities. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

11 European Commission. Slovakia – EU membership.

2006-ban elfogadott egyezménye alapján a Szlovák Köztársaság alkotmánya 7. cikkelyének 5. bekezdése szerint a tagállamok kötelezettséget vállalnak az emberi jogok és alapvető szabadságok teljes körű, megkülönböztetésmentes biztosítására, illetve kötelezettséget vállaltak az érintett gyermekek emberi jogainak és alapvető szabadságainak egyenlő feltételek melletti biztosítására.

A szlovák oktatási rendszer fejlődésében meghatározó jogalkotási mérföldkövet jelentett a 29/1984-es iskolatörvény helyébe léptetett, 2008-ban elfogadott oktatási törvény (245/2008 Z. z.)¹², amely az oktatás alapelvei között rögzítette az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés és a diszkrimináció tilalmának követelményét (§ 3. c.). A törvény kifejezetten szabályozza a fogyatékossgal élő tanulók oktatását a sajátos nevelési-oktatási igényű tanulók jogi kategóriáján belül, meghatározva számukra az integrált és a speciális oktatás feltételeit, valamint a szükséges szakmai és támogatási intézkedéseket (§ 95) (Oktatási törvény 245/2008).¹³ A 2008-at követő időszakban az inklúzió elve fokozatosan megjelent az oktatáspolitikai stratégiákban és fejlesztési dokumentumokban, ugyanakkor az oktatási gyakorlatban továbbra is jelentős szerepet játszott a diagnózis- és kategóriaalapú megközelítés, különösen az oktatás finanszírozási és támogatási mechanizmusainak szintjén (European Agency for Special Needs and Inclusive Education).¹⁴ Lechta és Šuhajdová (2018) az inklúziót a hosszú távú, professzionális előkészítés és a transzdiszciplinaritás megvalósított folyamatként értelmezik, amely alapvető szemlélet- és hozzáállásváltást követel az oktatásban. Az inkluzív pedagógia egy olyan radikális szemléletváltást jelent, amely a humanista és demokratikus elveken alapuló inkluzív társadalom kialakítása felé mutat. Nem csupán eltűri a fogyatékossgal élő embereket, hanem aktívan elfogadja és támogatja őket az oktatási rendszerben.

A 2010-es évektől kezdődően Szlovákiában több jogi és szakpolitikai intézkedés irányult az inkluzív szemlélet megerősítésére az oktatási rendszerben. E folyamat szempontjából meghatározó jelentőségű a Szlovák Köztársaság Legfelsőbb Bíróságának 2015-ben hozott döntése, amely rögzítette, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek inkluzív oktatáshoz való joga elsőbbséget élvez az elkülönített oktatási formákkal szemben, összhangban az állam nemzetközi emberi jogi kötelezettségvállalásaival (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, ENSZ bizottság 4. számú általános rendelkezés, 24. komment).¹⁵ A bírósági döntést követően a 2020-as évek elején az oktatásügyi minisztérium több, egymásra épülő

https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/country-profiles/slovakia_en

12 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245>

13 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 3.§; 95§. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245>

14 European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020): Slovakia: Legislation and policy. <https://www.european-agency.org/country-information/slovakia/legislation-and-policy>

15 European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Legislation and policy | European Agency for Special Needs and Inclusive Education; General comment No. 4 on Article 24 – the right to inclusive education. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive?>

stratégiai dokumentumot és akcióttervet fogadott el az inkluzív oktatás fejlesztése érdekében. Ezek közül kiemelkedik a Stratégia az inkluzív megközelítésről a nevelésben és az oktatásban (Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní)¹⁶, valamint az ehhez kapcsolódó Első cselekvési terv (2022–2024)¹⁷ és *Második cselekvési terv (2025–2027)*¹⁸ (Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, 2022, 2024). Az oktatási törvény 145§ és a 2023. május 9-én elfogadott 182/2023. sz. módosítása bevezette a Támogató intézkedések katalógusát¹⁹, mely által jogszabályi szinten kötelezővé tette az iskolák számára a tanulók egyéni szükségleteihez igazodó támogatás biztosítását. Az oktatási törvény alapján a gyermekeket és a tanulókat megilletik „a törvényben meghatározott mértékben az inkluzív oktatáshoz és az eltérő oktatási-nevelési igényeiket (SNI), képességeiket és lehetőségeiket, tehetségüket és egészségi állapotukat tiszteletben tartó egyéni bánásmódra” (144. § 1. bekezdés e/ pont).²⁰ Ezzel párhuzamosan a korábbi speciális iskolák intézményi szerepe átalakuláson megy keresztül, és fokozatosan erőforrás- és módszertani központként, valamint szakmai támogató hálózatként működnek (Žovinec – Duchovičová et al. 2023).

A fogyatékoság és a sajátos nevelési igény kapcsolata Szlovákiában

Szlovákiában a fogyatékosággal élő tanuló meghatározását a Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának Tt. 245/2008-as Köznevelésről és Köznevelésről szóló törvény 2. paragrafusának k) pontja²¹ tartalmazza, mely alapján fogyatékosággal élő gyermek, vagy fogyatékosággal élő tanuló, a mentális fogyatékosággal, halláskárosodással, látáskárosodással, testi fogyatékosággal, kommunikációs zavarral, autizmussal vagy más pervazív fejlődési rendellenességgel, vagy többszörös

16 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2021): Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní. <https://www.minedu.sk/30864-sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/>

17 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2022): Prvý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022–2024. <https://www.minedu.sk/prvy-akcny-plan-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2022-2024/>

18 Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR (2024):

Druhý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2025–2027. <https://www.minedu.sk/druhy-akcny-plan-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2025-2027-a-vyhodnotenie-plnenia-prveho-akcneho-planu-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2022-2024/>

19 Podporné opatrenia – Katalóg podporných opatrení (2023): Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/katalog-podpornych-opatreni/>

20 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 144. § 1/e. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

21 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 2. § k. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20260101.html>

fogyatékossgal élő tanuló.

Ugyanezen törvény 2. paragrafusának j) – p) pontjai alapján sajátos nevelési-oktatási igényű gyermek, illetve a sajátos nevelési-oktatási igényű tanulók körébe tartozik az a fogyatékkal élő gyermek, tanuló (aki mentálisan sérült, hallássérült, látássérült, testi fogyatékos, beszédképesség-zavarokkal, autizmussal vagy más pervazív fejlődési rendellenességgel küzd, illetve halmozottan fogyatékos), beteg vagy gyenge egészségi állapotú gyermek, tanuló (kinek megbetegedése hosszasan tartó jellegű), valamint az egészségügyi intézményekben működő iskolákban tanuló gyermek, tanuló, a fejlődési rendellenességekkel élő gyermek, tanuló (aki figyelem- vagy tevékenységszabályozási zavarral küzd), valamint a tanulási zavarokkal küzdő gyermek, tanuló, a magatartászavarokkal küzdő gyermek, tanuló (aki érzelmi vagy szociális kapcsolataiban zavarokkal küzd), a szociálisan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló (aki olyan környezetben él, amely tekintettel a társadalmi, családi, vagyoni és kulturális feltételeire nem serkenti elégséges módon a gyermek vagy tanuló értelmi, akarati és érzelmi tulajdonságainak fejlődését, nem segíti elő a szocializációját, és nem nyújt neki elég ingert személyisége megfelelő fejlődéséhez), illetve a tehetséges gyermek, tanuló (aki átlagon felüli képességekkel rendelkezik intellektuális téren, a művészet vagy a sport területén, vagy ezeken a területeken rendkívüli teljesítményeket ér el, összehasonlítva kortársai eredményeivel, és ezen tehetsége a nevelés-oktatás révén célirányosan fejlődik), akiknél a nevelési és megelőzési tanácsadó intézmény sajátos nevelési-oktatási igényt diagnosztizált, kivéve azokat a gyermekeket, akiket bírósági döntés alapján speciális nevelőintézetben helyeztek el.

Szlovákiában jelenleg nem áll rendelkezésre olyan egységes, hivatalos és központi vezetett adatbázis, amely pontos és átfogó képet adna a speciális intézményekben tanuló, sajátos nevelési igényű gyermekek számáról, ezen belül pedig a fogyatékossgal élő tanulók aktuális adatairól. A Szlovák Köztársaság Tudományos és Műszaki Információs Központjának legfrissebb közzétett statisztikai adatai alapján (CVTI SR, 2025)²² a 2025/2026-os tanévben 45 013 tanuló vesz részt szegregált oktatásban speciális általános iskolai keretek között, míg 7 979 tanuló a inkluzív alapiskolák speciális osztályaiban tanul. A 2025/2026-os tanévben összesen 55 786 sajátos nevelési igényű tanuló vesz részt integrált oktatásban inkluzív környezetben, állami, magán és egyházi fenntartású intézményekben. E populáción belül 18 442 fő tartozik a fogyatékossgal élő tanulók körébe, akik közül 13 825-en az általános iskolai oktatásban vesznek részt. Az általános iskolákban a legnagyobb létszámban a kommunikációs zavarokkal küzdő tanulók vannak jelen (6 438 fő), míg a legkisebb arányt a látássérült tanulók képviselik (281 fő). A különböző fogyatékossgal élő tanulók²³ inkluzív oktatásban való részvételének létszám szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja be.

²² Štatistická ročenka – špeciálne školy. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600

²³ 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 2. § k. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20260101.html>

Integrációban tanuló diákok száma 2025. szeptember 15-től					
	Állami intézmények	Magán intézmények	Egyházi intézmények	Összesen	Általános iskola
Sajátos nevelési igényű tanulók száma	55786	3664	3702	63152	40595
Fogyatékos-sággal élő tanulók száma	17027	952	996	18442	13825
Fogyatékos-ság típusa:					
kommunikáció	7736	363	465	8564	6438
mentális	4017	76	107	4200	3684
autizmus	3659	419	270	4348	2578
hallás	652	22	62	736	458
testi	561	44	54	659	386
látás	402	28	38	468	281

1. táblázat: A szlovákiai intézményekben integrációban tanuló diákok száma 2025. szeptember 15-től²⁴ Forrás: saját szerkesztés

A szlovák oktatási rendszerben a fogyatékos-sággal élő gyermekek nevelési-oktatási ellátása több formában valósulhat meg. Az ellátás történhet speciális alapiskolákban (speciális osztályok nélkül és speciális osztályokkal), valamint az inkluzív általános iskolákon belül működő speciális osztályok keretében, illetve inkluzív keretek közt a többségi óvodákban, általános iskolákban, gimnáziumokban, konzervatóriumokban és szakközépiskolákban (CVTI SR, 2025).²⁵ Ezen intézmények mindegyikében a fogyatékos-sággal élő gyermekek oktatása szükségleteik szerint, egyéni oktatási program alapján történik, figyelembe véve az általános, célzott és specifikus támogatási intézkedéseket.²⁶

Az inklúzió megvalósításában a pedagógusok szerepe kulcsfontosságú (Vida 2018, 2022), attitűdjük, érzelmeik és együttneveléssel kapcsolatos félelmeik, inklúziós igényeik megismerése elengedhetetlen (Forlin et al. 2011) annak érdekében, hogy meghatározzuk a befogadás sikerességének feltételeit, valamint az ehhez szükséges oktatáspolitikát (Tanriverdi 2016). Az eredmények rámutathatnak

²⁴ Štatistická ročenka – špeciálne školy. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600

²⁵ Štatistická ročenka – špeciálne školy. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600

²⁶ Podporné opatrenia – Katalóg podporných opatrení (2023): Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/katalog-podpornych-opatreni/>

az együttnevelés megvalósulását nehezítő tényezőkre, iránymutatásul szolgálhatnak a változtatást igénylő területekkel, képzési programok fókuszával kapcsolatban. A szlovákiai magyar pedagógusok fogyatékkal élő tanulók inklúziójához való beállítódásával kapcsolatban a korábbiakban még nem történt felmérés, erre vállalkozik jelen tanulmányunk.

Részletes szakirodalmi áttekintés után (Ekmekcioglu – Horváth 2025) a Florin és munkatársai (2011) által létrehozott The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R) mérőeszközt választottuk, megfelelő megbízhatósága miatt (a fő skála ($\alpha=.75$), az alsókálák közül az „érzelme” ($\alpha=.70$), az „attitűdök” ($\alpha=.78$) és az „aggodalmak” ($\alpha=.72$) megbízhatósági együtthatóval rendelkezik), valamint azért, mert kiterjed az érzelmi, viselkedési és kognitív területek vizsgálatára is. Eltérő kultúrával rendelkező országokból található pozitív visszajelzés a skála használatával kapcsolatban. Hongkongból, Kanadából, Indiából, az Egyesült Államokból (Florin et al. 2011), Izraelből (Nissim – Shamma 2025), Ausztriából (Feyerer 2014), Svédországból (Kunz et al. 2021; Söderlund et al., 2024), Pakisztánból (Kamran et al., 2022) és Indonéziából (Musayaro et al., 2023), Kínából (Yang et al. 2025), Kazasztánból (Aubakirova – Mukatayeva 2017; Agavelyan et al. 2020), az Egyesült Államokból (Douglas 2013), Olaszországból (Gülbay et al. 2024), Spanyolországból (Rodríguez et al. 2019; Navarro-Mateu et al. 2020; Arias-Pastor et al. 2023), Törökországból (Tanriverdi 2016; Özokçu 2018; Güler – Turan 2015), Finnországból (Sointu et al. 2025), Szaud-Arábiából (Alhumaid et al. 2022) és Portugáliából (Carvalho et al. 2024) található adatok a mérőeszköz reliabilitásával és validitásával kapcsolatban. A SACIE-R-t eredetileg az óvodai, alapfokú oktatási és gyógypedagógiai szakok egyetemi hallgatói számára fejlesztették ki azzal a céllal, hogy mérjék a befogadó gyakorlatokkal kapcsolatos érzelmeiket, attitűdöket és aggodalmakat.

Tanulmányunkban pedagógusjelöltek helyett gyakorló pedagógusok befogadással kapcsolatos érzelmeinek, attitűdjeinek és aggályainak mérése érdekében történt meg a SACIE-R eszköz adaptációja.

A kutatás célja

A kutatás célja a SACIE-R kérdőív magyar nyelvre adaptált változata pszichometriai jellemzőinek vizsgálata a szlovákiai magyar pedagógusok körében. Ennek keretében elemezzük a kérdőív dimenzióinak megbízhatóságát, valamint a magyar mintán feltárható faktorstruktúra illeszkedését az eredeti elméleti modellhez. Eltérés esetén célunk a magyar mintán azonosítható faktorstruktúra feltárása, továbbá az így kialakuló dimenziók belső konzisztenciájának vizsgálata.

A kutatásban alkalmazott módszertan

A SACIE-R kérdőív magyar nyelvű változatának adaptálási folyamata

Az átdolgozott mérőeszközt (SACIE-R) Forlin és munkatársai (2011) kezdeti 60 tételből alkották meg, majd különböző finomítások után a végleges 15 tételből álló verziót Hongkongban, Kanadában, Indiában és az Egyesült Államokban 542 pedagógusképzésben résztvevő személy által tesztelték és validálták.

A mérőeszköz első része demográfiai adatokra kérdez rá, melyet a fordítás után a szlovákiai magyar pedagógusok körében tervezett kutatáshoz igazítottunk. Az általunk létrehozott háttérkérdőív első része a kitöltőre vonatkozó adatokat tartalmazza. Rákérdez a nemre, életkorra, pedagógusként szerzett munkatapasztalatra, a pedagógus életpályán belüli fokozatra, a fogyatékossgal élő tanulók nevelésére, oktatására való képesítésre vagy felkészültségre, a legmagasabb iskolai végzettségre, valamint arra, hogy rokonságában vagy ismerősi körében van-e fogyatékossgal élő személy, illetve tanított-e már fogyatékossgal élő tanulót a kutatásban résztvevő pedagógus. A háttérkérdőív második részében kerül sor a munkahelyre vonatkozó adatok lekérdezésére. Ezek közé tartozik az intézmény típusa, ahol a pedagógus dolgozik, az intézményt látogató gyerekek/tanulók száma, az iskola székhelye (kerület, megye, járás, településtípus). A háttérkérdőív harmadik részében a résztvevők 7 fokú Likert-skálán jelölik meg válaszaikat az alábbi állításokkal kapcsolatban:

- a fogyatékkal élő tanulók oktatásával kapcsolatos képzés,
- a fogyatékossgal élő gyermekekre vonatkozó helyi jogszabályok vagy irányelvek,
- a fogyatékossgal élő tanulók tanításával kapcsolatos magabiztosság,
- a fogyatékossgal élő tanulók tanításában való jártasság.

A mérőeszköz második, 15 állítást tartalmazó részében, 4 fokú Likert-skálán (teljesen egyetértek, egyetértek, nem értek egyet, egyáltalán nem értek egyet) kell a kitöltőnek választását megjelölnie. A mérőeszköz három dimenziót tartalmaz (érzelmek, attitűdök, aggodalmak), melyek mindegyikéhez öt tétel tartozik. Az érzelmek és aggodalmak alskálák elemei fordított kódolásúak, negatív megfogalmazásban szerepelnek, így a kapott magas pontszám a negatív érzelmekre, valamint magas szintű aggodalmakra vonatkozik. Az attitűdökre vonatkozó állítások esetén a kapott magas pontszám a pozitív attitűdöket tükrözi.

Annak biztosításához, hogy a SACIE-R skála kulturálisan megfelelő és releváns legyen a szlovákiai magyar pedagógusok körében, szükséges a mérőeszköz magyar nyelvre történő fordítása, majd újratesztelése, validálása. Eddig még nem valósult meg a szlovákiai magyar pedagógusok fogyatékossgal élő tanulók inklúziójához való viszonyulásának vizsgálata. A tanulmány e hiány egy részét pótolja azzal, hogy egy felmérésre és validálásra előkészített mérőeszközt mutat be az érzelmek, attitűdök és aggodalmak vizsgálatára a szlovákiai magyar pedagógusok kontextusában.

A mérőeszköz adaptációjában a Sousa és Rojjanasrirat (2011) által kidolgozott fordítási és adaptációs irányelveket követtük.

Lépés: Az eredeti mérőeszköz célnyelvre való lefordítása

Az eredeti angol nyelvű mérőeszköz visszafordítását két, egymástól független magyar szakember végezte. Az egyik fordító angol szakos tanár, aki jártas a szlovákiai oktatási rendszerben és az oktatással kapcsolatos terminológia használatában, míg a másik fordító fordítástudományból PhD-fokozattal rendelkező egyetemi docens, aki az angol nyelv jelentésárnyalatainak pontos közvetítésében is nagy tapasztalattal rendelkezik.

1. lépés: A két lefordított kérdőív összehasonlítása, szintetizálása

A fordítók munkái közt különbséget a 'regular classes' kifejezésben találtunk. Az egyik fordító 'többségi osztályok'-nak, a másik 'hagyományos osztályok'-nak fordította. Az előforduló kifejezésbeli és szórendbeli különbségeket egy harmadik, kétnyelvű, Szlovákiában élő szakember segítségével elemeztük, és így alkottuk meg a mérőeszköz szintetizált fordítását.

2. lépés: A mérőeszköz eredeti nyelvre történő visszafordítása

Az angol nyelvre történő visszafordítást is két, egymástól független, kétnyelvű fordító végezte, akik korábban nem találkoztak a mérőeszköz eredeti, angol nyelvű szövegével.

3. lépés: A két, magyar nyelvről angol nyelvre történt vakfordítás összehasonlítása, szintézise

Mindkét fordítás visszaadta az eredeti mérőeszköz szövegét. Eltéréseket az 'ag-gódom' kifejezés esetén tapasztaltunk, melyet 'I worry'-ként fordított a fordítók egyike az eredeti 'I am concerned' helyett. A visszafordítások rámutattak arra, hogy nem a megfelelő kifejezést választottuk a 9. item esetében, ahol az eredeti angol nyelvű mérőeszközben a 'terrible' szó szerepel, melyet a fordítás első verziójában a 'szörnyen, borzasztóan, rettenetesen' magyar kifejezések helyett 'nagyon rosszul'-ra módosítottunk. A visszafordítások azonban rámutattak arra, hogy szükséges a magyar nyelven „erős”-nek tűnő kifejezések használata, hiszen a Likert-skálán így fejezhető ki az eredeti mérőeszközzel megegyező módon a fogyatékkal kapcsolatos érzelem erőssége. Különbséget találtunk továbbá a 13. item esetében, ahol az eredetileg használt 'overcome' szót először 'feldolgozni'-ra fordítottunk. A visszafordítás eredményei azonban nem egyeztek meg az eredeti szöveggel, így 'leküzdeni'-re módosítottuk a fordítást, mely kifejezés jobban tükrözi az eredeti jelentéstartalmat. Ugyanezen itemben a 'shock' kifejezés 'trauma'-ként lett magyarra fordítva, melyet a visszafordítás eltéréseinek hatására 'megdöbbenésre' módosítottunk. Fordításbeli eltérést jelentett még a 'regular classes' kifejezés magyarra fordítása. A 'hagyományos osztály' és a 'többségi osztály' lehetőségei közül végül a többségi osztályt választottuk a szlovákiai magyar nyelvhasználat terminológiája miatt.

4. lépés: A fordítás végleges verziója előtti próbatesztelés a célnyelven

A fordítás elkészítése után a magyarra fordított mérőeszközt gyakorló tanítókkal (30 fő) és egy szakértői csoporttal (10 fő) értékeltettük az érthetőség szempontjából. Mindkét véleményező csoport esetében dichotóm skálát használtunk

(érthető – nem érthető). A résztvevőket megkérjük, hogy amennyiben a mérőeszköz valamely része nem egyértelmű számukra, adjanak javaslatokat a nehezen értelmezhető szó/szavak használatára, sorrendje helyett. A tanítók csoportjában az attitűddel foglalkozó itemek (3., 6., 8., 12., 15.) kapcsán jelölték a résztvevők a nem érthető választ, a 'többségi osztály' kifejezés értelmezésével kapcsolatban. Ugyanezt emelte ki a szakértői csoport több tagja is, valamint felhívták a figyelmet a 'fogyatékossgal élő', valamint az 'inkluzív osztály' kifejezésekkel kapcsolatos fogalommagyarázat szükségességére is. A szakértői csoport tagjainak javaslatai alapján pontosításra került a 4. item: 'Aggódok amiatt, hogy egy inkluzív osztályban nehéz megfelelő figyelmet fordítani minden tanulóra'. A 'megfelelő' kifejezést 'elegendő'-re változtattuk, mely jobban kifejezi a figyelem megosztásával kapcsolatos aggodalmakat. A 8. item esetében megváltoztattuk a szórendet, mely által a többi attitűddel összefüggő állítással megegyezően a mondat elejéről a mondat végére került a 'többségi osztályban kellene tanulniuk' mondatrész. Kiegészítésre került a 15. item, az érthetőség növelése érdekében az 'individuális tanterv'-et kiegészítettük 'individuális/egyéni tanterv'-re. Továbbá fogalommagyarázatot rendeltünk a 'többségi osztály', 'fogyatékossgal élő', valamint az 'inkluzív osztály' kifejezésekhez.

A Sousa és Rojjanasirat (2011) által szintetizált ötlépéses fordítási eljárás segítségével elkészítettük a The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R) mérőeszköz magyar nyelvű verzióját. A magyar fordítás végleges verziója előtti próbatesztelés az itemek érthetőségének véleményeztetésével zajlott egy 30 fős tanítói és 10 fős szakértői csoport segítségével. A szakértői csoport javaslatai alapján módosításokat hajtottunk végre azokon az itemeken, melyek esetében kérdés merült fel az értelmezhetőséggel kapcsolatban. Az adaptált mérőeszköz attitűd dimenziójában módosításokat hajtottunk végre, az eredeti, Forlin és munkatársai által kidolgozott (2011) kérdőív 5 attitűdre vonatkozó tétele helyett, a Szlovákiában érvényben levő 245/2008-as Köznevelésről és Köznevelésről szóló törvény 2. paragrafusának k) pontja²⁷ szerinti megnevezések kerültek, mely változtatásokat a 2. táblázat szemlélteti.

²⁷ 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 2. § k. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20260101.html>

Az eredeti mérőeszközben található szöveg magyar nyelvű adaptációja	245/2008-as Köznevelésről és Köz-oktatásról szóló törvény 2. paragrafusa k) pontja²⁸ szerinti módosított szöveg
Azoknak a tanulónak, akik verbálisan nehezen fejezik ki magukat, többségi osztályban kellene tanulniuk.	Azoknak a tanulónak, akik kommunikációs zavarral élnek, többségi osztályban ²⁹ kellene tanulniuk.
Azoknak a tanulónak, akik figyelemzavarral küzdenek, a többségi osztályban kellene tanulniuk.	Azoknak a tanulónak, akik autizmussal vagy más pervazív fejlődési rendellenességgel élnek, a többségi osztályban kellene tanulniuk.
Azoknak a tanulónak, akiknek szüksége van speciális kommunikációs eszközökre (pl. Braille-írás, jelnyelv), többségi osztályban kellene tanulniuk.	Azoknak a tanulónak, akik halláskárosodással élnek, és emiatt szükségük van speciális kommunikációs eszközökre (pl. jelnyelv), többségi osztályban kellene tanulniuk.
Azoknak a tanulónak, akik gyakran sikertelenül vizsgáznak, a többségi osztályban kellene tanulniuk.	Azoknak a tanulónak, akik látáskárosodással élnek, és emiatt szükségük van speciális kommunikációs eszközökre (pl. Braille-írás), többségi osztályban kellene tanulniuk.
Azoknak a tanulónak, akiknek individuális/egyéni tantervre van szükségük, többségi osztályban kellene tanulniuk.	Azoknak a tanulónak, akik mentális fogyatékossgal élnek, többségi osztályban kellene tanulniuk.
	Azoknak a tanulónak, akik testi fogyatékossgal élnek, a többségi osztályban kellene tanulniuk.
	Azoknak a tanulónak, akik többszörös fogyatékossgal élnek, többségi osztályban kellene tanulniuk.

2. táblázat: A SACIE-R mérőeszköz magyar nyelvre történő adaptálásának a 245/2008-as Közoktatási Törvény k) pontja szerint kiegészített verziója

Forrás: saját szerkesztés

²⁸ 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov 2.

§ k. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20260101.html>

²⁹ Többségi osztály minden olyan osztály, amely nem speciális intézményben van, s amelyben többségben fogyatékossgal nem rendelkező, ép gyermekek tanulnak, de fogyatékossgal élő tanulók is tanulhatnak (tehát inkluzívak is lehetnek).

A kutatási kérdések megfogalmazása

Milyen belső konzisztenciával rendelkezik a SACIE-R kérdőív magyar nyelvű változata az eredeti elméleti modell dimenziói mentén?

Mennyiben támasztják alá az empirikus eredmények az eredeti elméleti modell érvényességét, illetve eltérés esetén milyen faktorstruktúra azonosítható a magyar mintán?

Mennyire megbízható az elemzés során feltárt faktorstruktúra dimenzióinak belső konzisztenciája a magyar nyelvű, adaptált SACIE-R kérdőívben?

A kutatási minta bemutatása

A kutatásban összesen 104, komáromi (Szlovákia) általános iskolákban dolgozó pedagógus vett részt 2025 szeptemberében. Az adattisztítás során négy válaszadó adatait kizártuk az elemzésből, két esetben a végzettség helyére vonatkozó kérdésre adott értelmetlen válasz, további két esetben pedig a fogyatékossgal élő tanulók nevelésével és oktatásával kapcsolatos kérdésekre adott egymásnak ellentmondó válaszok miatt. Így a végső minta 100 pedagógusból állt.

A nemek szerinti megoszlás alapján a válaszadók 87%-a (87 fő) nő, míg 13%-a (13 fő) férfi volt.

Az életkori megoszlást tekintve a résztvevők 3%-a (3 fő) 21–25 év, 10%-a (10 fő) 26–30 év, 5%-a (5 fő) 31–35 év, 22%-a (22 fő) 36–40 év, 9%-a (9 fő) 41–45 év, 17%-a (17 fő) 46–50 év, 12%-a (12 fő) 51–55 év, 17%-a (17 fő) 56–60 év, míg 5%-a (5 fő) 61–65 év közötti volt.

A legmagasabb iskolai végzettséget tekintve a válaszadók közül 1 fő (1%) gimnáziumi végzettséggel, 4 fő (4%) főiskolai (Bc.), míg 95 fő (95%) egyetemi (Mgr.) diplomával rendelkezett.

A fogyatékossgal élő tanulók nevelésével és oktatásával kapcsolatos szakmai felkészültséget tekintve 1 fő rendelkezett speciális tanári diplomával, 4 fő speciális pedagógiából szerzett szakbővítéssel, míg 10 fő kiegészítő pedagógiai tanulmányok vagy továbbképzések révén tett szert ilyen irányú felkészültségre. A válaszadók többsége (85 fő) ugyanakkor külön képesítés nélkül tanít fogyatékossgal élő tanulókat is.

A pedagógusként szerzett munkatapasztalat alapján a résztvevők 14%-a (14 fő) 0–5 év, 15%-a (15 fő) 6–10 év, 14%-a (14 fő) 11–15 év, 11%-a (11 fő) 16–20 év, 6%-a (6 fő) 21–25 év, 18%-a (18 fő) 26–30 év, 14%-a (14 fő) 31–35 év, míg 8%-a (8 fő) 35–40 év közötti pedagógiai tapasztalattal rendelkezik.

A pedagógus-életpályamodell szerinti fokozat tekintetében a résztvevők közül 6 fő (6%) pályakezdő pedagógus, 46 fő (46%) önálló pedagógus, míg 22 fő (22%) első atesztációs vizsgával, illetve 26 fő (26%) második atesztációs vizsgával rendelkezik.

A fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos előzetes tapasztalatokra vonatkozó kérdések alapján a válaszadók többségének (84 fő; 84%) nincs fogyatékossgal élő személy a rokonságában, míg 16 főnek (16%) van ilyen családi érintettsége.

Az ismeretségi kör tekintetében a résztvevők 62%-a (62 fő) nem, míg 38%-a (38 fő) rendelkezik fogyatékossgal élő ismerőssel.

A pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalatot vizsgálva a válaszadók 37%-a (37 fő) még nem tanított fogyatékossgal élő tanulót, míg 63%-uk (63 fő) már rendelkezik ilyen tapasztalattal pedagógusi pályafutása során.

A kutatási eredmények bemutatása és a kutatási kérdések megválaszolása

1. kutatási kérdés: Milyen belső konzisztenciával rendelkezik a SACIE-R kérdőív magyar nyelvű változata az eredeti elméleti modell dimenziói mentén?

Az első kutatási kérdés megválaszolásához az SPSS programmal határoztuk meg az egyes elméleti dimenziók megbízhatósági értékeit, melyet a 3. táblázat szemléltet.

The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised - HU			
Dimenzió	Itemek száma	Crombach-alfa	Crombach-alfa
Érzelmek	5	0,700	0,723
Attitűdök	7	0,779	
Aggodalmak	5	0,632	

3. táblázat: A SACIE-R kérdőív megbízhatósági mutatói a pilot vizsgálat alapján

Forrás: saját szerkesztés

A magyar nyelvre adaptált mérőeszköz elméleti dimenzióinak megbízhatósági mutatói alapján megállapítható, hogy a SACIE-R magyar nyelvű változata megfelelő megbízhatósági mutatókkal rendelkezik. Az empirikus elemzés során feltárt dimenziók belső konzisztenciáját Cronbach-alfa mutató segítségével vizsgáltuk. Az eredmények szerint a skálák reliabilitása megfelelő. Az egyes faktorok Cronbach-alfa értékei a következők: az érzelmi dimenzió esetében $\alpha = 0,700$, az attitűdök esetében $\alpha = 0,779$, az aggodalmak dimenzió esetében $\alpha = 0,632$. A mérőeszköz egésze esetében $\alpha = 0,723$, ami arra utal, hogy az itemek összességében megbízhatóan mérik a mögöttes konstrukciókat.

2. kutatási kérdés: Mennyiben támasztják alá az empirikus eredmények az eredeti elméleti modell érvényességét, illetve eltérés esetén milyen faktorstruktúra azonosítható a magyar mintán?

A (SACIE-R) mérőeszköz magyar nyelvű, módosított változatának szerkezeti érvényességét megerősítő faktoranalízis (Confirmatory Factor Analysis, CFA) alkalmazásával vizsgáltuk az *Analysis of Moment Structures* (AMOS) program segítségével. Az elemzés célja annak ellenőrzése volt, hogy a szerzők (Forlin et al. 2011) által meghatározott elméleti struktúra mennyiben igazolható vissza a szlovákiai magyar pedagógusmintán. A CFA eredményei alapján megállapítható,

hogy az elméleti modell illeszkedése az empirikus adatokhoz nem tekinthető megfelelőnek. Az illeszkedési mutatók többsége eltér (RMSEA=0,124; TLI= 0,492; $\chi^2= 257,35$; GFI = 0,787; AGFI= 0,716) a szakirodalomban elfogadott kritikus értékektől, ami arra utal, hogy a modell nem nyert empirikus megerősítést a vizsgált mintán. Az eredmények arra utalnak, hogy a mérőeszköz eredeti struktúrájának érvényesülése összefüggésben állhat a validálás során alkalmazott mintával és kutatási kontextussal, valamint a mérőeszköz adaptációjából fakadó nyelvi és kulturális sajátosságokkal. Tekintettel arra, hogy a SACIE-R mérőeszközt elsősorban tanárjelöltek körében tesztelték, feltételezhető, hogy a gyakorló pedagógusok szakmai tapasztalatai, valamint az inkluzív neveléshez kapcsolódó mindennapi gyakorlatuk eltérő módon befolyásolhatja az érzelmi, attitűdbeli és aggodalmi dimenziók szerveződését. Emellett a nyelvi adaptáció sajátosságai, az esetleges fordítási vagy jelentésbeli pontatlanságok, valamint az oktatási rendszer eltérő strukturális jellemzői együttesen hozzájárulhatnak ahhoz, hogy egyes tételek nem minden esetben az eredeti elméleti modellnek megfelelően működnek. Mindezek alapján indokoltta vált egy feltáró jellegű statisztikai eljárás alkalmazása. A látens dimenziók azonosítása érdekében feltáró faktoranalízist (Exploratory Factor Analysis, EFA) végeztünk a magyar nyelvű, adaptált SACIE-R kérdőív itemein.

Az elemzés alkalmazhatóságát a Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) mutató, valamint a Bartlett-teszt alapján vizsgáltuk. A KMO értéke 0,704, amely megfelelő mintavételi alkalmasságot jelez. A Bartlett-próba eredménye szignifikáns eredményt mutatott ($\chi^2 = 536,049$; $df = 136$; $p < 0,001$), ami arra utal, hogy a változók közötti korrelációk elegendőek a faktorelemzés elvégzéséhez.

Az előzetes elemzés során két item relatív alacsony kommunalitásértéket mutatott ($h^2 = 0,411$ és $h^2 = 0,440$), míg egy további item jelentős keresztterhelést mutatott két faktoron (0,541 és 0,513, különbség $< 0,20$), ami megnehezítette az egyértelmű faktorértelmezést. Ezért ezen itemeket eltávolítottuk az elemzésből.

Az itemek eltávolítását követően a faktorelemzést megismételtük. A Kaiser–Meyer–Olkin mintavételi megfelelőségi mutató értéke 0,728-ra emelkedett, a Bartlett-féle teszt szignifikáns eredményt mutatott ($\chi^2(91) = 411,167$, $p < 0,001$), ami arra utal, hogy a változók közötti korrelációk elegendőek a faktorelemzés elvégzéséhez.

A kommunalitások 0,406 és 0,758 között mozogtak. Bár egyik item kommunalitása viszonylag alacsony volt ($h^2 = 0,406$), elméleti relevanciája okán megtartottuk az elemzésben.

A faktorok számát a Kaiser-kritérium (eigenvalue > 1) alapján határoztuk meg, amely négy faktor elkülönítését jelezte. A négy faktor együttesen a teljes variancia 62,324%-át magyarázza. A Varimax-rotációval kapott faktorstruktúra alapján négy jól elkülönülő faktor rajzolódott ki, az első faktor a variancia 21,928%-át, a második faktor 16,035%-át, a harmadik faktor 14,308%-át, míg a negyedik faktor 10,052%-át magyarázza.

A Varimax-rotációval kapott faktorstruktúra alapján négy elkülönülő főkomponens rajzolódott ki.

Az első főkomponens, melyet az Összetettebb támogatást igénylő inklúzió elfogadásának neveztünk el, a különböző, jellemzően nagyobb támogatási igénnyel

járó fogyatékosági csoportok hagyományos osztályban történő inkluzív oktatásának elfogadásával kapcsolatos pedagógusi attitűdöket tükrözi. Ebbe a faktorba tartoztak a többszörös fogyatékossgal élő tanulók integrációjára vonatkozó item (0,859), a mentális fogyatékossgal élő tanulók integrációját mérő item (0,857), a látáskárosodással élő tanulók hagyományos, inkluzív osztályban történő oktatására vonatkozó állítás (0,772), a halláskárosodással élő tanulók integrációját vizsgáló item (0,739), valamint az autizmussal vagy más pervazív fejlődési rendellenességgel élő tanulók integrációjára vonatkozó item (0,631). Összességében ez a komponens az inkluzív oktatás elfogadását jeleníti meg olyan tanulócsoporthoz esetében, amelyek integrációja a pedagógiai gyakorlatban jellemzően összetettebb alkalmazkodást és szélesebb körű támogatást igényel.

A második főkomponens (*Interakciós bizonytalanság*) a fogyatékossgal élő személyekkel való találkozás során megjelenő bizonytalanságot és az interakciók elkerülésére irányuló tendenciákat tükrözi. Ide tartoztak azok az itemek, amelyek a közvetlen szemkontaktussal kapcsolatos félelmet (0,854), a súlyos testi fogyatékossgal élő személlyel való találkozáskor megélt kezdeti megdöbbenést (0,825), valamint a kapcsolat minimalizálására és gyors lezárására irányuló hajlamot írják le (0,789). Összességében ez a faktor a fogyatékossgal élő személyekkel való közvetlen kapcsolódás helyzeteiben megjelenő interakciós bizonytalanságot reprezentálja.

A harmadik főkomponens (*Inklúzió gyakorlati megítélése*) az inkluzív oktatás mindennapi megvalósíthatóságával összefüggő pedagógusi viszonyulásokat ragadja meg. Az ide sorolt tételek elsősorban arra irányulnak, hogy a pedagógusok miként ítélik meg a fogyatékossgal élő tanulók tanításával együtt járó gyakorlati pedagógiai feladatokat és a tantermi munka során megjelenő kihívásokat. A komponensekhez kapcsolódó állítások között megjelenik a megfelelő szakmai tudás és készségek meglétének megítélése (0,718), az egyéni figyelem biztosításának nehézsége (0,709), valamint a megnövekedett munkaterhelés lehetősége (0,687). A faktorba tartozik továbbá a tartalmilag általánosabb „Rettenetesen érezném magam, ha lenne valamilyen fogyatékossgom” tétel is, amely a faktortöltése alapján (0,676) szorosan illeszkedik a faktorhoz, és a fogyatékossgal kapcsolatos helyzetek megítélésén keresztül hozzájárul az inklúzió mindennapi megvalósíthatóságának értelmezéséhez. Összességében a faktor az inkluzív nevelés gyakorlati megvalósításával kapcsolatos pedagógusi megítéléseket integrálja.

A negyedik főkomponens (*Célzott támogatást igénylő inklúzió elfogadása*) az inkluzív oktatás elfogadásával kapcsolatos attitűdelemeket tartalmazza, különösen egyes fogyatékossgai csoportok inkluzív nevelési-oktatási környezetben megvalósuló együttnevelésben történő oktatásának támogatására vonatkozóan. Ide sorolhatók a testi fogyatékossgal élő tanulók integrációját mérő item (0,861), valamint a kommunikációs zavarral élő tanulók integrációjára vonatkozó item (0,716).

A faktorelemzés során a testi fogyatékossgal élő, illetve a kommunikációs zavarral élő tanulók integrációjára vonatkozó itemek elkülönülése valószínűleg azzal magyarázható, hogy a pedagógusok attitűdjei differenciáltak az egyes fogyatékossgatípusokkal kapcsolatban. A leíró statisztikai mutatók is ezt az értelmezést támasztják alá, a testi fogyatékossgal élő tanulók integrációjára vonatkozó állítás

esetében jelent meg a legmagasabb átlagérték ($M = 2,64$; $SD = 0,916$), míg a kommunikációs zavarral élő tanulók esetében szintén viszonylag magas átlag figyelhető meg ($M = 2,55$; $SD = 0,821$). Ezek az értékek magasabbak, mint az autizmussal vagy más pervazív fejlődési rendellenességgel élő tanulók ($M = 2,20$; $SD = 0,899$), a halláskárosodással élő tanulók ($M = 2,19$; $SD = 0,929$), illetve a látáskárosodással élő tanulók integrációjára vonatkozó tételek átlagai ($M = 2,17$; $SD = 0,911$). A legalacsonyabb átlagértékek a mentális fogyatékossgal élő ($M = 1,93$; $SD = 0,868$), valamint a többszörös fogyatékossgal élő tanulók integrációjára vonatkozó itemeknél jelentek meg ($M = 1,96$; $SD = 0,898$), ami arra utal, hogy a pedagógusok ezeknek a tanulóknak az integrációját kevésbé tartják megvalósíthatónak a inkluzív környezetben megvalósuló oktatás keretein belül. Összességében az eredmények azt jelzik, hogy az inklúzió elfogadása fogyatékossgáttípusonként eltérő lehet, ami magyarázhatja, hogy az attitűdöket mérő itemek a faktorelemzés során két külön faktorba rendeződtek. E két faktort azonban nem két önálló attitűd-dimenzióként értelmeztük, mivel az itemek mindegyike ugyanarra a konstrukcióra, az inklúzió elfogadására vonatkozik, csupán különböző fogyatékossgáttípusokra kérdez rá. A két faktor szétválása inkább arra utal, hogy a pedagógusok az inklúzió elfogadását a fogyatékossga típusa és feltételezett támogatási szükséglete alapján differenciáltan ítélik meg. Ennek megfelelően az 1. és 4. faktort az Inklúzió elfogadása dimenzió két alfaktoraként értelmeztük: az első faktor az összetettebb támogatási szükségletekkel járó fogyatékossgai csoportok integrációjának elfogadását, míg a negyedik faktor a viszonylag könnyebben megvalósíthatónak ítélt (testi fogyatékossga, kommunikációs zavar) integráció elfogadását tükrözi.

Összességében megállapítható, hogy a SACIE-R kérdőív magyar nyelvű változata több ponton kapcsolódik az eredeti elméleti modellhez, ugyanakkor a faktorstruktúrában mutatkozó eltérések és az egyes itemek kizárása alapján a mérőeszköz jelen formájában még nem tekinthető véglegesnek. Mindez a kérdőív további pontosításának, az érintett itemek módosításának és a mérőeszköz továbbfejlesztésének szükségességére hívja fel a figyelmet. A kapott faktorstruktúrában az interakciókhoz kapcsolódó tételek önálló faktort alkottak (Interakciós bizonytalanság), míg a tanítás mindennapi megvalósításával összefüggő tételek szintén koherens faktorként jelentek meg (Inklúzió gyakorlati megítélése). Az attitűd dimenzió szétválása a faktorelemzés során várható eredménynek tekinthető, mivel az eredeti SACIE-R kérdőív attitűdökre vonatkozó tételei a magyar nyelvű adaptáció során módosításra kerültek. A módosítások következtében az attitűdöt mérő tételek hangsúlyosabban kapcsolódtak konkrét fogyatékossgáttípusokhoz, ami a válaszok mintázatában két, tartalmilag jól értelmezhető csoportosulást eredményezett. Ez a szétválás így nem az eredeti elméleti modell „felbomlását” jelzi, hanem azt, hogy az inklúzió elfogadását a pedagógusok differenciáltan ítélik meg a különböző fogyatékossgai csoportok esetében. A faktorszerkezetben megjelenő eltérés tehát értelmezhető a mérőeszköz tartalmi adaptációjának természetes következményeként.

c) Mennyire megbízható az elemzés során feltárt faktorstruktúra dimenzióinak belső konzisztenciája a magyar nyelvű, adaptált SACIE-R kérdőívben?

A harmadik kutatási kérdés esetében az új faktorstruktúra belső konzisztenciáját Cronbach-alfa (α) mutatóval vizsgáltuk, melyek eredményeit a 4. táblázat szemlélteti.

The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised - HUSK				
Dimenzió		Itemek száma	Crombach-alfa	Crombach-alfa
Interakciós bizonytalanság (Érzelmek)		4		0,790
Inklúzió elfogadása (Attitűdök)	Összetettebb támogatást igénylő inklúzió elfogadása	5	0,836	0,779
	Célzott támogatást igénylő inklúzió elfogadása	2	0,512	
Inklúzió gyakorlati megítélése (Aggodalmak)		3		0,668
				0,691

4. táblázat: Az adatok elemzése után kialakuló faktorstruktúra megbízhatósági mutatói
Forrás: saját szerkesztés

Az Interakciós bizonytalanság (érzelmek) alskála (4 item) megfelelő belső megbízhatóságot mutatott ($\alpha = 0,790$).

Az attitűdtételek két faktorba rendeződését nem két önálló attitűddimenzióként kezeltük, hanem az inkluzív oktatás elfogadását mérő egységes attitűd-dimenzióként (Inklúzió elfogadása) értelmeztük, tekintettel arra, hogy a tételek tartalmilag azonos konstruktumot mérnek, és elkülönülésük a fogyatékoságtípusokhoz kapcsolódó megítélések különbségéből adódik. Az Inklúzió elfogadása dimenzió teljes itemkészletére (7 item) számított belső konzisztencia megfelelőnek bizonyult ($\alpha = 0,779$). Az Összetettebb támogatást igénylő inklúzió elfogadása dimenzió (5 item) jó belső konzisztenciát mutatott ($\alpha = 0,836$), míg a *Célzott támogatást igénylő inklúzió elfogadása dimenzió* (2 item) $\alpha = 0,512$ értéket kapott, ami a kisebb tételek miatt alacsonyabb, ezért az értékelést óvatosabban kell kezelni.

Az Inklúzió gyakorlati megítélése (aggodalmak) alskála (3 item) közepes belső konzisztenciát mutatott ($\alpha = 0,668$), ami rövid skálahossz mellett elfogadható.

A teljes kérdőív belső megbízhatósága $\alpha = 0,691$ volt, ami a többdimenziós szerkezet és az eltérő alskálahosszok figyelembevételével a társadalomtudományi kutatásokban (Horváth 1997) elfogadhatónak tekinthető.

Megvitatás

A kutatás célja a SACIE-R kérdőív magyar nyelvű, módosított változatának pszichometriai vizsgálata volt szlovákiai magyar pedagógusmintán. Az eredmények alapján a mérőeszköz belső megbízhatósága összességében elfogadható, ugyanakkor az eredeti elméleti modell szerkezeti érvényessége a vizsgált mintán nem igazolódott maradéktalanul. A megerősítő faktoranalízis illeszkedési mutatói (pl. RMSEA = 0,124; TLI = 0,492) arra utaltak, hogy a Forlin és munkatársai (2011) által leírt faktorstruktúra a jelen mintában nem alkalmazható változtatás nélkül. Ez indokolta a feltárási faktoranalízis elvégzését, amely a tételek empirikus együttjárása alapján négy faktort azonosított.

A feltárási faktoranalízis eredményei alapján megállapítható, hogy a SACIE-R eredeti elméleti kerete tartalmilag nagyrészt felismerhető a magyar nyelvű változatban, ugyanakkor a komponensek szerveződése részben módosult. A legmarkánsabb eltérés az attitűdöket mérő tételek szerveződésében jelent meg, ezek két komponensbe rendeződtek (Összetettebb támogatást igénylő inklúzió elfogadása és *Célzott támogatást igénylő inklúzió elfogadása*). A jelen vizsgálatban ez a szétválás nem tekinthető váratlan eredménynek, mivel az attitűdökre vonatkozó tételkészlet a magyar adaptáció során módosításra került. A módosítások következtében az attitűd-tételek hangsúlyosabban kapcsolódtak konkrét fogyatékoságtípusokhoz, így a pedagógusok válaszai a fogyatékoság jellegéhez és a feltételezett támogatási szükséglet mértékéhez igazodva differenciálódhattak. Ennek megfelelően az attitűdtételeket a megvitatás során egységes konstrukciónak (Inklúzió elfogadása) értelmeztük, a két komponens elkülönülését pedig az attitűd dimenzió belüli altartományként kezeltük.

A faktorstruktúra értelmezését a leíró statisztikai eredmények is alátámasztják. A testi fogyatékosággal élő tanulók integrációját a pedagógusok kedvezőbben ítélték meg, és a kommunikációs zavarral élő tanulók esetében is viszonylag magas elfogadottság volt megfigyelhető. Ezzel szemben alacsonyabb átlagértékek jelentek meg a mentális fogyatékoság és a többszörös fogyatékoság esetében. Ez a mintázat arra utal, hogy az inklúzió elfogadása nem egységes, hanem a fogyatékoság típusától függően változhat. A pedagógusok vélhetően könnyebben elképzelhetőnek tartják azoknak a tanulóknak az integrációját, akik esetében a tanulási folyamat közvetlen támogatási igénye kisebbnek tűnik, míg az összetettebb szükségletekkel járó csoportok esetében az integrációt nehezebben megvalósíthatónak ítélik. Ez a differenciált megítélés magyarázatot adhat arra, hogy az attitűdtételek miért nem egyetlen faktorba rendeződtek.

A belső megbízhatósági mutatók alapján a skála több alskálája megfelelően működött a vizsgált mintán. Az Interakciós bizonytalanság alskála ($\alpha = 0,790$) és az Inklúzió elfogadása – összetettebb szükségletek alskála ($\alpha = 0,836$) jó belső konzisztenciát jelzett, míg az Inklúzió elfogadása kétitemes attitűd-tételpár Cronbach-alfa értéke ($\alpha = 0,512$) alacsonyabb volt, ami részben a kétitemes skálák mérési sajátosságainak tulajdonítható. Az egységesen értelmezett Inklúzió elfogadása dimenzió teljes itemkészlete (7 item) szintén megfelelő megbízhatóságot mutatott ($\alpha = 0,779$), ami alátámasztja, hogy az attitűdtételek egy konstrukció mentén is össz-

szevonhatók. Az Inklúzió gyakorlati megítélése faktor ($\alpha = 0,668$) megbízhatósága megfelelő, ugyanakkor a dimenzió további fejlesztése (pl. új, tartalmilag illeszkedő tételek bevonásával) javíthatja a belső konzisztenciát. A teljes skála megbízhatósága ($\alpha = 0,691$) a társadalomtudományi kutatásokban elfogadhatónak tekinthető, és összhangban áll a mérőeszköz többdimenziós jellegével.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgálat eredményei szerint a SACIE-R magyar nyelvű, módosított változata megfelelő pszichometriai mutatókkal rendelkezik. Bár faktorstruktúrája nem követi teljes mértékben az eredeti modellt, a kapott négyfaktoros szerkezet ennek ellenére jól értelmezhető. A három itemből álló, *Inklúzió gyakorlati megítélése* dimenzió ugyanakkor alacsony elemszáma miatt további fejlesztést, illetve kiegészítést igényel.

Korlátok

Az eredmények értelmezésénél figyelembe kell venni, hogy a vizsgálat szlovákiai magyar pedagógusmintán készült, és a kérdőív egyik dimenziója (attitűdök) tartalmi módosításon esett át. E tényezők önmagukban is befolyásolhatják a struktúra alakulását. Továbbá a CFA-illeszkedés gyengébb mutatói arra utalnak, hogy a mérőeszköz eredeti struktúrája kulturális/kontextuális sajátosságok miatt eltérően érvényesülhet a jelen mintában. A feltáró faktoranalízis ugyanakkor lehetőséget adott arra, hogy az empirikusan működő dimenziók azonosíthatók legyenek, azonban a feltárt faktorstruktúra stabilitásának megerősítéséhez további, független mintán végzett vizsgálatok szükségesek.

Összegzés

A korábbiakban nem valósult meg a szlovákiai magyar pedagógusok, fogyatékos-sággal élő tanulók inklúziójához való viszonyulásának vizsgálata. Részletes szakirodalmi áttekintés után a SACIE-R mérőeszköz került kiválasztásra ennek a hiánynak a pótlására. Annak biztosításához, hogy a SACIE-R skála kulturálisan megfelelő és releváns legyen a szlovákiai magyar pedagógusok körében, magyar nyelvre kellett fordítani, majd újra kell tesztelni és validálni. E tanulmány bemutatja a fordítás részletes menetét, valamint a magyar nyelvű mérőeszköz pszichometriai mutatóit, mely esetében megállapítható, hogy az elméleti dimenziók mentén az érzelmek ($\alpha = 0,700$), az attitűdök ($\alpha = 0,779$) és az aggodalmak ($\alpha = 0,632$) dimenziók és a teljes skála belső konzisztenciája ($\alpha = 0,723$) megfelelőnek bizonyult. A megerősítő faktorelemzés (CFA) nem igazolta teljes mértékben az eredeti elméleti modellt, a feltáró faktorelemzés (EFA) Varimax-rotációval négy főkomponenst azonosított, melyek Cronbach-alfa értékei a következők voltak: (1) az összetettebb támogatást igénylő inklúzió elfogadása ($\alpha = 0,836$), (2) interakciós bizonytalanság ($\alpha = 0,790$), (3) az inklúzió gyakorlati megítélése ($\alpha = 0,668$), valamint (4) a célzott támogatást igénylő inklúzió elfogadása ($\alpha = 0,512$), a teljes skálára vonatkoztatva ($\alpha = 0,691$). A kialakult faktorstruktúra részben megfeleltethető az eredeti modell dimenzióinak,

azonban az egyes faktorok eltérő szerkezete és néhány item alacsonyabb megbízhatósági mutatója további finomítást indokolnak.

Irodalom

Agavelyan, Ruben O. – Aubakirova, Saule D. – Zhomartova, Aisulu D. – Burdina, Elena I. (2020): Teachers' attitudes towards inclusive education in Kazakhstan. *Integration of Education*, 24(1), 8–19. 10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019

Alhumaid, Majed M. – Althikr Allah, Bashaer A. – Alhuwail, Abeer A. – Alobaid, Maryam A. – Abu Hamad, Naflah N. – Als Salman, Zainab A. – Alqahtani, Sarah S. – Alherz, Ayat M. – Alwael, Walla M. – Alhelal, Aeshah K. – Alsubaie, Sheikh A. – Alwarthan, Maryam S. – Alnaeem, Fay O. – Aleid, Shamma H. – Almuhausen, Sara Y. – Alobaydullah, Atheer A. – Alzamami, Ameera R. – Alqadiri, Shuaa A. – Alsubhi, Shoug H. – Alshikh, Abeer M. – Almazrui, Khulud K. – Alamer, Madhawi A. – Alfadhel, Afrah M. – Al-Sari, Areej R. – Alqatari, Reamah S. – Almaghrabi, Fatema A. – Alfahaid, Sara M. – Alhashim, Jailan A. – Als Salman, Hawra A. – Almatar, Amnah A. – Almutiri, Najla M. – Bastos, Tânia (2022): Physical education teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1006461. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1006461>

Arias-Pastor, Mercedes – Van Vaerenbergh, Steven – Fernández-Solana, Jessica – González-Bernal, Jeronimo J. (2023): Perceptions and preparedness of secondary teacher trainees to foster inclusive schools for all. *Frontiers in Education*, 8, Article 1242623. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1242623>

Aubakirova, Saule – Mukatayeva, Kundyz (2017): Studying the attitude of future teachers towards inclusive education in the Republic of Kazakhstan. *Journal of Exceptional People*, 2(11), 97–106. <https://jep.actavia.cz/pdfs/jep/2017/02/09.pdf> (Letöltve: 2026.02.24.)

Carvalho, Marisa – Simó-Pinatella, David – Azevedo, Helena – Adam Alcocer, Ana Luisa (2024): Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. *British Journal of Special Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12663>

Centrum vedecko-technických informácií SR (2025, december 9): *Štatistická ročenka – špeciálne školy*. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600

Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 379–408.

Douglas, Nancy Eugenia (2013): *An investigation of attitudes and perceptions of pre-service teachers compared to first year teachers toward inclusion* (Doctoral dissertation, University of Mississippi). University of Mississippi eGrove Repository. <https://egrove.olemiss.edu/etd/954/> (Letöltve: 2025.10.11.)

Duckworth, Eleanor R. (2006): "The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning. New York: Teachers College Press. <https://epdf.tips/the-having-of-wonderful-ideas-and-other-essays-on-teaching-and-learning.html> (Letöltve: 2025.10.11.)

Ekmekcioglu Lilla – Horváth Kinga (2025): Sajátos nevelési igényű tanulók iránti attitűdvizsgálatok összegzése, mérőeszközök bemutatása, kutatási lehetőségek ismertetése a szlovákiai magyar pedagógusok körében. In: Tóth P. – Berzsényi E. – Hegyesi D. (szerk.): *II. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia – Oktatás egy változó világban*. Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék, 58–70. <https://doi.org/10.3311/ISNK-208>

Ekmekcioglu Lilla (2026): A pedagógusjelöltek hozzáállása az inkluzív neveléshez: A Sentiments, Attitudes, Concerns About Inclusive Education Scale–Revised (SACIE-R) mérőeszköz magyar nyelvű változatának tesztelése. In: Baka P. – Borbélyová D. – Csehiová A. – Józsa K. – Kéri K. – Kiss B. – Magirovskaya O. – Orsovcics Y. – Pukánszky B. – Simon Sz. – Šenkár P. – Tóth-Bakos A. – Tóthné Litovkina A. – Varga A. (szerk.): *17. SJE Nemzetközi Tudományos Konferencia*. Konferenciakötet: A Tanárképző Kar szekciói. Komárno: Selye János Egyetem, 192–204. <https://doi.org/10.36007/5390.2026.192>

Ekmekcioglu Lilla – Horváth Kinga (in press 2026): Szlovákiai magyar pedagógusok inkluzív neveléssel kapcsolatos attitűdjei: A Sentiments, Attitudes and Concerns About Inclusive Education Scale–Revised (SACIE-R) mérőeszköz magyar nyelvű, módosított változatának tesztelése. In: *II. Imre Sándor Neveléstudományi Konferencia* konferenciakötete.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015): *Empowering teachers to promote inclusive education*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Empowering%20Teachers%20to%20Promote%20Inclusive%20Education.%20Literature%20Review.pdf> (Letöltve: 2025.09.10.)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020): *Slovakia: Legislation and policy*. <https://www.european-agency.org/country-information/slovakia/legislation-and-policy> (Letöltve: 2025.09.10.)

European Commission (é. n.): *Slovakia – EU membership*. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/country-profiles/slovakia_en (Letöltve: 2025.09.10.)

Ewing, Donna L. – Monsen, Jeremy J. – Kielblock, Stephan (2018): Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>

Feyerer, Ewald (2014): Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht: Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 164(3–4), 219–227.

Fischer Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai szemle*, 2009, 37. évfolyam, 4. szám, 254–268. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00046/pdf/EPA03047_gyosze_2009_4_254-268.pdf (Letöltve: 2025.06.25.)

Forlin, Chris – Earle, Chris – Loreman, Tim – Sharma, Umesh (2011): The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>

Gudjonsdóttir, Hafdis – Óskarsdóttir, Edda (2016): Inclusive education, pedagogy and practice. *Science Education towards Inclusion*, 7–22. https://www.researchgate.net/publication/318775330_Inclusive_education_pedagogy_and_practice (Letöltve: 2025.11.13.)

Gülbay, Elif – Falzone, Ylenia – Mercer, Savannah Olivia (2024): Inclusive education in the digital era: Special education teachers' perspectives on technology integration and inclusive practices. In: *The European Conference on Education 2024: Official conference proceedings*, 941–955. <https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2024.73>

Güler, Bahar – Turan, Serhat (2015): Predictors of perceptions of efficacy for inclusive education: Attitude, concern and sentiment. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(1), 1–10. https://www.researchgate.net/publication/360617453_Predictors_of_perceptions_of_efficacy_for_inclusive_education_Attitude_concern_and_sentiment#fullTextFileContent (Letöltve: 2025.11.13.)

Hastings, Richard P. – Oakford, Suzanna (2003): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87–94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>

Hornáková, Marta – Habalová, Mária – Janoško, Pavol – Ľulák Krčmáriková, Zuzana – Kotrbová, Kvetoslava – Lelovič, Timea (2025): *Základy liečebnej pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Horváth György (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kálmán Zsófia – Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Budapest: Osiris Kiadó.

Kamran, Muhammad – Zahra, Ambar – Ameer, Iqra – Malik, Najma (2022): Validating the SACIE-R scale for the indigenous and international teachers in inclusive education: A recommended scale for researchers pursuing research. *Inclusive Education*, 1, 17–25. https://www.researchgate.net/publication/373169387_Validating_the_SACIE-R_Scale_for_the_Indigenous_and_International_Teachers_in_Inclusive_Education_IE_A_Recommended_Scale_for_Researchers_Pursuing_Research_in_Inclusive_Education (Letöltve: 2025.11.13.)

Könczei György – Maróthy Johanna (2009): *Fogyatékos-ság-tudományi fogalomtár*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 10, 69. <https://mek.oszk.hu/09400/09410/09410.pdf> (Letöltve: 2026.02.24.)

Könczei György – Hernádi Ilona (szerk.) (2016): *Az esélyegyenlőségtől a Taigetoszig? Fogyatékos-ságtudományi eredmények a „másik oldal” megértéséhez*. Budapest: L'Harmattan.

Kumar, Bushan (2018): Inclusive education: New challenges and strategies. *International Journal of Technical Research & Science*, 3, 25–29. <https://doi.org/10.30780/IJTRS.V3.I10.2018.005>

Kunz, André – Luder, Reto – Kassis, Wassilis (2021): Beliefs and attitudes toward inclusion of student teachers and their contact with people with disabilities. *Frontiers in Education*, 6, Article 650236. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.650236>

Lechta, Viktor – Šuhajdová, Ivana (2018): Koncept inkluzívnej edukácie v sociálno-pedagogických badaniach. Trnava: Trnavská Univerzita v Trnave.

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky (2010): *Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím – Slovenská republika*. <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-slovenska-republika.html> (Letöltve: 2025.09.10.)

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (2021): *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*. <https://www.minedu.sk/30864-sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/> (Letöltve: 2026.02.25.)

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (2022): *Prvý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022–2024*. <https://www.minedu.sk/prvy-akcny-plan-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2022-2024/> (Letöltve: 2026.02.25.)

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR (2024): *Druhý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2025–2027*. <https://www.minedu.sk/druhy-akcny-plan-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2025-2027-a-vyhodnotenie-plnenia-prveho-akcneho-planu-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2022-2024/> (Letöltve: 2026.02.25.)

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2023): *Podporné opatrenia – Katalóg podporných opatrení*. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/katalog-podpornych-opatreni/> (Letöltve: 2026.02.25.)

Musayarih, Siti – Maryanti, Rina – Maulidina, Citra Ashri (2023): Attitudes of Elementary School Teachers towards Inclusive Education: Implementation of the SACIE-R Scale. *Jurnal Basicedu*, 7, 3166–3177. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v7i5.6159>

Navarro-Mateu, Diego – Franco-Ochoa, Jacqueline – Valero-Moreno, Selene – Prado-Gascó, Vicente Javier (2020): Attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education of teachers and teaching students in Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 521. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00521>

Noreen, Hafsa – Intizar, Faiza – Gulzar, Sakina (2019): Teachers' multidimensional attitude towards inclusive education. *UMT Education Review*, 2(2), 72–89. <https://doi.org/10.32350/uer.22.04>

Özokcu, Osman (2018): The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6–12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>

Pető Ildikó – Ceglédi Tímea (2012): A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve: A Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE). *Iskolakultúra*, 22(11), 66–82. https://real.mtak.hu/56582/1/EPA00011_Iskolakultura_2012-11_066-082.pdf (Letöltve: 2026.02.25.)

Průcha, Jan – Walterová, Eliška – Mareš, Jiří (2009): *Pedagogická encyklopedie*. Prague: Portál.

Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában: Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 281–300. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/254/253> (Letöltve: 2026.01.20.)

Rodríguez Fuentes, Antonio – Caurcel Cara, María Jedús – Alain, Lineth (2019): Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos. *Actas Icono*, 14(1), 416–433. <https://scispace.com/pdf/medir-actitudes-profesorales-espanolas-hacia-la-educacion-cjwcb8tkb0.pdf> (Letöltve: 2026.02.25.)

Savolainen, Hannu – Engelbrecht, Petra – Nel, Mirna – Malinen, Olli-Pekka (2012): Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

Slovenská republika (1987): *Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky č. 2/1987 Zb., o školách pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť*. https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1987/2/vyhlasene_znenie.html (Letöltve: 2026.02.25.)

Slovenská republika (1990): *Vyhláška Ministerstva školstva, mládeže a športu Slovenskej republiky č. 409/1990 Zb., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky č. 143/1984 Zb. o základnej škole*. https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1990/409/vyhlase_znenie.html

Slovenská republika (2008): *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, č. 245/2008 Z. z.* <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/> (Letöltve: 2026.01.13.)

Smýkal, Josef (2008): *Tyflopedický lexikon jmenný*. Brno: Technické muzeum v Brně.

Sointu, Erko – Vellonen, Virpi – Ng, Kwok – Äikäs, Aino – Holopainen, Leena – Hoang, Theresa (2025): Adapting measures of inclusion to Finnish higher education teacher educators' context: Investigation of validity and reliability. *Journal of Teacher Education and Educators*, 14(1), 59–77. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1471953.pdf> (Letöltve: 2026.02.25.)

Sousa, Valmi D. – Rojjanasrirat, Wilaiorn (2011): Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17(2), 268–274. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>

Söderlund, Göran – Thoutenhoofd, Ernst D. – Westman Andersson, Gunilla – Gerrbo, Ingemar – Berhanu, Girma (2024): Inclusive education in Sweden: A survey of teachers' attitudes, self-efficacy and collaboration towards better meeting pupils' learning. *European Journal of Inclusive Education*, 3(1). <https://doi.org/10.7146/ejie.v3i1.145185>

Stiker, Henri-Jacques (1999): *A history of disability*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Strédl Terézia (2022): Az inkluzív pedagógia múltja és jelene. *Polymatheia*, 19, 168–185. <https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2022.1-2.10>

Sutarni, Sutarni – Yusuf, Munawir – Anggrellanggi, Arsy (2022): The Relationship between Inclusive Education Policy with Teachers' Attitude to Children with Special Needs at Inclusive School. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Luar Biasa*, 9, 6. <https://doi.org/10.17977/um029v9i12022p6-9>

Szegő Ágnes (2008): Pedagógusok attitűdje az integrált oktatással kapcsolatban. *Alkalmazott Pszichológia*, 2008, 10. évfolyam, 3–4. szám, 21–34. https://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/APA_08_3-4.pdf (Letöltve: 2025.07.26.)

Szepessyné Judik Dorottya (2009): A hallássérült emberek magyarországi mozgalmának története nemzetközi kitekintéssel. In: L. Hegedűs M. – Ficsorné Kurunczi D. – Szepessyné Judik E. – Pajor E. – Könczei Gy. (szerk.): *A fogyatékosügy hazai és nemzetközi története*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 3–33.

Tanriverdi, Arzu (2016): Adaptation of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale on a Turkish population. *Academic Research International*, 7, 123–134. https://www.researchgate.net/publication/291696697_Adaptation_of_the_Sentiments_Attitudes_and_Concerns_about_Inclusive_Education_Revised_SACIE-R_Scale_on_a_Turkish_Population (Letöltve: 2026.02.25.)

Tarcsiová, Darina (2008): *Pedagogika sluchovo postihnutých (vybrané kapitoly)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. https://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/PSP_vybrane_kapitoly.pdf (Letöltve: 2026.03.02.)

Tsakiridou, Helen – Polyzopoulou, Konstantia (2014): Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2, 208–218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>

UNESCO (1994): *Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Educations*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (Letöltve: 2025.08.12.)

United Nations (2006): *Convention on the rights of persons with disabilities*. United Nations. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd> (Letöltve: 2026.02.25.)

Universal Declaration of Human Rights (1948): <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (Letöltve: 2024.11.10.)

Vášek, Štefan (2003): *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia.

Vida Gergő (2018): *Kategóriák fogságában hazai SNI integráció hatásvizsgálat a pedagógus attitűd és a tanulói teljesítmény tükrében*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, doktori értekezés. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/18762/vida-gergo-tesis-hun-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Letöltve: 2025.05.13.)

Vida Gergő (2022): *Róluk, de nélkülük: Kategóriák fogságában (A tanulási zavarral küzdő gyermekek kategorizálásának diagnosztikus nehézségei)*. Sopron: Soproni Egyetem Kiadó. <http://publicatio.uni-sopron.hu/2308/1/vida-gergo-roluk-de-nelkuluk-kategoriak-fogsagaban-soproni-egyetem-kiado-sopron-2022.pdf> (Letöltve: 2025.05.13.)

Vida Gergő (2015): Az oktatási inklúzió eredete és hazai értelmezése. *Educatio*, 2015(4), 107–111. https://epa.oszk.hu/01500/01551/00094/pdf/EPA01551_educatio_2015_4_107-111.pdf (Letöltve: 2025.05.13.)

Vojtechovský, Roman (2025): The development of the Slovak deaf community during the 20th century. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 14(1), 21–35. 10.18355/PG.2025.14.1.3

Yang, Yi – Liu, Hsi-Wu – Chi, Chao-An – Bak, Moon Young Savana (2025): Chinese pre-service general education teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1490144. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1490144>

Zbierka zákonov Československej socialistickej republiky (1984): *Zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon)*. <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1984/29/20040701.html> (Letöltve: 2025.11.11.)

Zbierka zákonov Slovenskej republiky (2008): *Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. https://static.slov-lex.sk/pdf/SK/ZZ/2008/448/ZZ_2008_448_20260101.pdf (Letöltve: 2025.11.11.)

Žovinec, Erik – Duchovičová, Jana – Pavličková, Alexandra – Balážová, Jana – Bielčíková, Kristína – Pavelová, Monika – Erhardtová, Gabriela (2023): *Špeciálna pedagogika I. Kompendium nitrianskej špeciálnej pedagogiky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta.