

**LEHETŐSÉG, KIHÍVÁS VAGY AKADÁLY?  
A KÖZOKTATÁS INTEGRÁCIÓS FELADATAI  
- NEMZETKÖZI KITEKINTÉS ÉS MAGYARORSZÁGI HELYZETKÉP**

**Szerzők:**

Zolnai Erika  
Debreceni Egyetem

Balogh Erzsébet  
Debreceni Egyetem

Barnucz Nóra  
Debreceni Egyetem

Fónai Mihály  
Debreceni Egyetem

Hüse Lajos  
Debreceni Egyetem

**Lektorok:**

Pornói Imre  
Nyíregyházi Egyetem

Fábián Gergely  
Debreceni Egyetem

Szilágyi Barnabás  
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna  
Debreceni Egyetem

**Első szerző e-mail címe:**  
zolnai.erika@foh.unideb.hu

Zolnai E., Balogh E., Barnucz N., Fónai M. és Hüse L. (2016): Lehetőség, kihívás vagy akadály? A közoktatás integrációs feladatai - nemzetközi kitekintés és magyarországi helyzetkép. *Különleges Bánásmód*, II. évf., 2016/2. szám, 5-21. DOI 10.18458/KB.2016.2.5

**Absztrakt**

*Tanulmányunkban áttekintjük azokat a nemzetközi folyamatokat, melyek a közoktatás szerepét és hatékonyságát meghatározzák nemzetközi és magyarországi vonatkozásában. Igyekszünk rávilágítani, milyen globalizációs folyamatokhoz illeszkedik az iskola teljesítménye, továbbá a beavatkozások milyen pozitív vagy negatív megerősítéseket jelentenek a rendszer számára. A magyarországi helyzetkép áttekintésekor vázoljuk az oktatási rendszer szelektivitását, szólunk a szegregációról és integrációról. Bemutatjuk a magyar közoktatásban létrejött paradigmaváltást, és az inkluzív, befogadó iskola szerepét a magyarországi integrációs törekvések keretében. Végezetül beszámolunk egy megvalósult integrációs programról, amely bemutatásakor a szakemberek erőfeszítéseit helyezzük középpontba.*

**Kulcszavak:** oktatási rendszer, szegregáció, integráció, inkluzív nevelés

**Diszciplínák:** pedagógia, pszichológia, szociológia

### **Abstract**

#### **OPPORTUNITY, CHALLENGE OR OBSTACLE? THE INTEGRATIONAL FUNCTIONS OF PUBLIC EDUCATION - INTERNATIONAL OUTLOOK AND HUNGARIAN SITUATION**

*In our paper those international processes are studied which determine the role and effectiveness of public education in the international and Hungarian context. We try to examine what globalization processes the school fits into; what positive or negative confirmation the interventions cause in the education system. In the Hungarian situation besides the segregation and integration, the selectivity of the education system can be also seen and is also shown in the study. The paradigm shifts in the public education, the role of inclusive school is presented through the Hungarian integration efforts. To sum up, an implemented integration program is also introduced where the experts' efforts are put in the centre of the topic.*

**Keywords:** education system, segregation, integration, inclusive education

**Disciplines:** pedagogy, psychology, sociology

### **Bevezetés**

A posztmodern társadalomban a globalizáció kihívásai mellett, annak árnyoldalaként olyan mértékű társadalmi különbség generálódik, ami már-már a további társadalmi fejlődés gátjává válik. Az oktatás fejlesztése során a forrásokat az esélyegyenlőség növelésére is kell fordítani (Fukujama, 2008). A dél-amerikai fejlődő országok oktatási reformfolyamatait vizsgálva Fukujama (2008) megállapítja, hogy ugyanazt a két irányt ismétlik, ami a fejlett országokban már sikertelennek bizonyult: a fenntarthatatlan expanzív fejlesztést, illetve a verseny orientált minőségfejlesztést, ami a hátrányos helyzetű csoportok esélytelenségét növeli, azaz végső soron a szegénységet termeli újra. Hozzáteszi, hogy a társadalmi integráció és egyben társadalmi fejlődés az oktatás integráltabb, méltányosabb formái nélkül elképzelhetetlen.

Coleman és mtsai (1966) a szociális és humán tőke szerepét hangsúlyozták az iskola intézményi hatásával szemben, kijelentve, hogy „az iskola nem számít” (Coleman és mtsai, 1966, Lannert és Nagy, 2006). A hatvanas hetvenes évek szkepticizmusa után az kutatók szakadatlan erőfeszítéseket tesznek, hogy a korabeli vélekedéssel szemben az iskola szerepét igazolják, árnyalják. Coleman és mtsai (1966) figyelmeztetése soha nem volt időszerűbb, mint manapság. Az oktatás területén egyre inkább azzal kell szembe néznie mind a helyi szakembereknek, mind az Európai Unió oktatáspolitikusainak, hogy az iskola kevésbé képes a társadalmi különbségek csökkentésére. Ezen gondolat mentén tovább haladva kitűnik, hogy Magyarország esetében szélsőségesen nagy szerepe van a tanulói teljesítményekben a szülők iskolázottságának, és a lakóhelynek (Kertesi és Kézdi, 2009).

A Madridi nyilatkozat (2002) óta az Európai Unió deklarált célkitűzése a befogadó társadalom kiépítése a tagországok körében. Az integrációs törekvések a társadalmi folyamatok aktív, pozitív cselekvéseken keresztül történő alakítását igénylik, ami folyamatos monitoring vizsgálatokban, javaslatok kidolgozásában, stratégiai tervek kidolgozásában és azokhoz források biztosításában nyilvánul meg (Európai Cselekvési Terv 2005-2006, valamint az egyenlő esélyű hozzáférést biztosító Európai Akcióterv 2006-2007). Az egyenlő esélyű hozzáférés a szolgáltatásokhoz, oktatáshoz, képzésekhez, foglalkoztatáshoz való akadálymentes hozzájutást jelenti fizikai, info-kommunikációs és morális szinten is. Az Európai Unióhoz való csatlakozással az új forrásokhoz való hozzáférés mellett régi-új kihívásokkal is szembe kellett néznie.

A jelentések Magyarország számára a 2000-es évek fordulójára számos kedvezőtlen társadalmi folyamatra és rendszerszintű problémára hívták fel a figyelmet, melyek közül jó néhány a közoktatás anomáliáiban összegződik (Halász és Lannert, 2003). A közoktatás képtelen a negatív társadalmi folyamatok kiegyenlítésére, sokkal inkább tovább erősíti a társadalmi különbségek növekedését, a leszakadó rétegek esélytelenségét. A képzettségbeli és az alapkompétencia területek (szövegértés, matematika, természettudományos ismeretek, problémamegoldás) hiányosságai rontják a továbbtanulás lehetőségeit, és motívumait egyaránt, végső soron csökkentik a munkavállalás esélyeit. Ebben a nem igazán optimális konstellációban a közoktatásnak és felsőoktatásnak önmagát megreformálva az egyes szereplők versenyképességét növelve (egymással versenyezve), a hátrányos helyzetű rétegek esélyegyenlőségét is javítani kellett volna. Nem elhanyagolható szempont, hogy az oktatásra fordítható költségek folyamatosan csökkentek a 90-es évek végére, majd a következő évtizedben szintén. A rendszer szereplői leginkább egymással versenyeztek a forrásokért.

### **Globális összefüggések**

A globalizáció során társadalmilag értékes sokszínűség (pl. multikulturalizmus, nemzeti és nemzetiségi értékek) mellett a társadalmi egyenlőtlenség is egyre kiterjedtebb problémaként jelentkezik nemzeti és nemzetközi viszonylatban egyaránt. Az anyagi javakhoz való hozzájutás esélyei mellett a szociális és a humán tőke egyenlőtlen társadalmi eloszlása a deklarált társadalmi célok elérését mind szélesebb körben teszi elérhetetlenné. A leszakadó csoportok egyre motiválatlanabb, frusztráltabb, fásultabb tagjainak problémáit a családok nem képesek kezelni, miközben a társadalmi felelősségvállalás csökkenése egyre nagyobb terhet ró az egyénekre. Ez a nyomás nem cselekvésre készít, hanem mások hibáztatására (intézmények, kisebbségek), így szabadulva meg a feszültségektől és felelősségtől (gyakran csoporttudat kialakulásával), ami igen kedvezőtlen társadalmi környezetet teremt az oktatási rendszer számára.

Mindez a társadalmi rendszerek komplexitását tovább növeli, ami a változások és változtatások kimenetelét egyre kiszámíthatatlanabbá teszi. A rendszerek mérete, összetettsége és sokszínűsége miatt az egyének kiszolgáltatottsága nő, a hagyományos szabályozási folyamatok, hatékonysága pedig csökken (pozitív és negatív visszacsatolások), főként az alkalmazkodás területén (szociális, oktatási, egészségügyi rendszerek, hozzájuk kapcsolódó politikák). Nyilvánvaló igény jelenik meg a változás, változtatás irányába. Ezek az igények kiterjedt politikai reformfolyamatokat generáltak, amint a második világháború utáni újjáépítés és hatalmi átrendeződés megtörtént.

A társadalmi gazdasági folyamatok gerjesztette kihívásokra és igényekre reagál a szociális, oktatási és egészségügyi rendszer, igyekszik a szükségleteket kielégíteni, a negatív folyamatokat kontrollálni, korrigálni. Az elmúlt, lassan fél évszázad folyamatos reformtörekvéseket hozott a politikai résztvevők oldaláról, melyek a kitűzött méltányosabb elosztási és esélyegyenlőségi törekvéseket nem hogy nem valósították meg, de tovább rontották. Anélkül, hogy mélyebb politikai és szociológiai elemzésekbe merülnénk, kijelenthetjük, hogy minden politikai kormányzat, a világ legtöbb országában az oktatási rendszer hatékonyságát, eredményességét élesen figyeli, fontos eszközként használja céljai eléréshez, beavatkozásai azonban gyakran nem a célkitűzéseket valósítják meg.

### **Az eredményesség ellentmondásai**

Nem meglepő, hogy az utóbbi 20-25 évben az iskolai teljesítmény mérése mennyire középpontba került. A nemzeti kompetencia méréseken kívül az oktatási rendszerek teljesítő képességét nemzetközi felmérésekkel (TIMS, SIMS, PISA) és különböző indikátorokkal is

monitorozzák (OECD indikátorok, pl. oktatásból való kimaradt iskolakötelezettek aránya; sikeres érettségi vizsgát tettek, diplomások száma, oktatásra fordított GDP aránya stb.). Ezekből a hasznos következtetések mellett megtévesztő állítások, téves összehasonlítások is születnek. A tanulmányok egy része például a Blair által vezetett, sokat vitatott új baloldali kormányzásának oktatási reformját egyértelműen eredményesnek értékeli, mivel az oktatásra fordított költségeket sokszorosára növelve, óriási infrastrukturális fejlesztéssel a sikeres érettségi vizsgát tevők arányát 80% fölé emelték. Ezzel szemben a reformok bírálói (Wolf, 2011) éppen azt vetik a korábbi baloldali oktatáspolitikára szemére, hogy a rengeteg tréningre fordított költség értelmetlen, társadalmilag nem hasznosítható képzettséget adott (1-2 GVS vizsga). Véleményük szerint az érettségi mögött nincs valódi tudás, ezért azt az új reformokkal megszigorították és független vizsgaközpontokhoz rendelték. A felsőoktatási expanziót is erősen megkérdőjelezzik. A vita nem ült el, a legutóbbi, Gove által kezdeményezett reformok is széles körben vitatottak. 2010-ben az angol kormányváltás után Prof. A. Wolf M. Gove oktatási államtitkár felkérésére jelentést készített a szakképzési kurzusokról azzal a céllal, hogy hogyan lehetne javítani a gyakorlati oktatást. Wolf elemzésében és ajánlásaiban kiemeli, hogy számos tizenévesek számára tömegesen oktatott kurzusnak semmilyen haszna nincs a munkavállalás szempontjából (Wolf, 2011).

Ezzel csupán arra szeretnénk rámutatni, hogy a reformok és az oktatás teljesítményének kapcsolata ellentmondásos, és nem csupán a jól dokumentált brit-rendszerben, hanem a hazai folyamatban is. A szintén baloldali oktatási reformok során az oktatásra fordított, növekvő költségek nem eredményeztek javulást, sőt, rosszabb PISA eredményeket produkáltak (Héjj, 2008), a jobb oldali reformok pedig tovább növelték a leszakadók esélyegyenlőtlenségét (Györgyi, Simon és Vadász, 2015), és általános elégedetlenséget indukáltak a pedagógus-társadalomban éppúgy, mint a gyerekek és szülők körében.

A politikai viták persze nem iránymutatóak a valódi eredmények értékelésében, azonban a jogi és pénzügyi keret jelentős részét mégis az aktuális kormányzat határozza meg. Az oktatáspolitikák fejlesztésének lehetséges negyedik útjaként fogalmazza meg Hargreaves és Shirley (2009) a fenntartható változás lehetőségét, szemben a Giddens által bevezetett, később blaieizmusként elhíresült „third way” koncepciójával, ami mára kiderült, nem nyújt az oktatásfejlesztésének hosszú távon eredményes perspektívát.

A 2007-es McKinsey jelentés (Barber és Mourshed, 2007) igyekezett világosabb helyzetet teremteni az oktatási rendszerek teljesítményének, eredményességének és hatékonyságának megítélésében. Az összefüggések tisztázása annál inkább fontos, hiszen úgy tűnik, hogy a ráfordítások nem hozzák a kellő eredményeket. Az oktatási rendszer egyenlőtlenségei jobban sújtják a társadalmilag hátrányosabb helyzetű csoportokat, mint a kiváltságosabbakat, ami nemcsak hazánkban növeli a társadalmi különbségeket. A jelentés 3 csoportját vizsgálta az oktatási rendszereknek. A PISA vizsgálat 10 legeredményesebb országát, az utóbbi évek sikeres reformjaival igen gyors fejlődést mutató országokat, és a fejlődő országok jellegzetességeit. Az eredmények megdöbbentőek, mivel az iskolák maguk alig befolyásolják a rendszer eredményességét, ami nem, vagy kevéssé függ a ráfordításoktól, a tanárok és csoportok számától, azaz az osztálylétszámoktól. Leginkább a tanári munka minősége befolyásolja a teljesítményt, így a tanulmány készítői az eredményes reformok útját a tanárképzés, a tanári munka minőségének fejlesztésében látják.

Megállapításaik szerint még a megfelelő vezetők kiválasztása és képzése, tanulóközösségek kialakítása, tanárok egymástól való tanulásának képessége a meghatározó sikertényező. A leghatékonyabb rendszerekben a gyerekek teljesítményét kevéssé határozza meg a családi szocio-kulturális háttér, méltányosabb az oktatás gyakorlata, kevéssé szelektívek, ugyanakkor magasak a követelmények a diákokkal szemben. Az elvárásokat folyamatos értékelésekkel egészítik ki, a hiányosságokra egyéni beavatkozási javaslatokat kínálnak, mivel az eredményekhez minden gyerek sikere szükséges.

A 2010-es McKinsey jelentés (Mourshed, Chijioke és Barber, 2010) további meglepetésekkel szolgált, ez esetben még nagyobb hangsúlyt helyeztek a résztvevők önmagukhoz viszonyított fejlődésére, a bevezetett reformok nemzeti átlagokhoz viszonyított hatásának kimutatására. A legszorosabb összefüggést ismét nem az anyagi ráfordításokban, hanem a reformok megvalósításának módjában találták (Mourshed, Chijioke és Barber, 2010). A ráfordítások egyáltalán nem egyenesen arányosak a teljesítménnyel: Szlovénia fele akkora költséggel ugyanolyan eredményt ért el, mint az USA, vagy Jordánia tizedannyi ráfordítással, mint Norvégia.

Tanulságos tény, hogy a fejletlenebb országok intenzívebb fejlődést mutattak a korábbi vizsgálathoz képest, mint a fejlettek, ami utalhat a teljesítmény korlátaira, valamint a különbségek ígéretes kiegyenlítődése irányába. A sikeres reformfolyamatokra csekély hatással volt továbbá a tantárgyi curriculum, vagy az oktatáspolitikai, inkább a professzionális vezetés volt jelentős. Az is elgondolkodtató, hogy az oktatás színvonala befolyásolja a beavatkozások alkalmazásának gyakorlatát. Minél fejlettebb és eredményesebb a rendszer, a standardizált mérési rendszerek helyét annál inkább az elszámoltathatóság veszi át. Az objektív feltételek megléte után az eredményesség a rendszer szubjektív elemein keresztül inspirálható tovább. A bevezetett reform az eredményeket kumuláltan fokozza, azaz nemcsak átmeneti változást hoz. A fejlődés jelentősebb az alsó szegmens diákjainak teljesítményében, mint a jól teljesítőkében.

Mindezek egybevágóan a közgazdaságtan határhaszon elméletével, amely azt vizsgálja, hogy egységnyi bevétel (tőke, erőfeszítés, stb.) növekedésére egységnyi idő alatt mennyi haszon, eredmény keletkezik. Az elmélet értelmében egy szigma-görbe írható le, amely jól szemlélteti, hogy az alacsonyabban fejlett szinteken (szegényebb/fejletlenebb országok, leszakadó családok, marginalizált gyerekek) az egységnyi befektetés nagyobb hasznot hoz, mint a magasabban fejlett szinteken, ahol a vizsgált elemek már megközelítették az adott környezeti körülmények között elméletben elérhető fejlettség felső határát.

A magasabb képzettség, fejlődés iránti nyitottság, a piac gazdaság, a versenyképesség növelésének igénye felől is megfogalmazódik. Nem csupán a demokráciák humánusabb és kiegyensúlyozottabb működése a tét, hanem a gazdasági fejlődés is a munkaerő szakképzettségén és tanulmányosságán keresztül. A foglalkoztatás szerkezete alapvetően átalakult, a bonyolultabb technológiák alkalmazásának elterjedésével, az ipari termelés műveleteinek gépesítése, automatizálása, valamint a szolgáltató szektor bővülése miatt. A képzettség téje tehát nem egyszerűen jobb munkához való hozzájárulás, hanem a foglalkoztatás maga (Halász, 2009). Halász (2009) idézett írásában áttekinti az oktatáspolitikák, és a kapcsolódó oktatási koncepciók valamint kutatás-fejlesztés irányait, egészen az egyén nano-szintjétől, a tanuló csoporton keresztül az iskolán, képzési programon, és nemzeti tanterven keresztül a nemzeti szakpolitikáig. Fontos empirikus kutatások zajlanak a tanulás neurológiai és egyéb individuális összetevőiről is, melyek az egyéni oktatási gyakorlatoknak adhatnak fontos kiindulópontokat, de a kutatások a változás, fejlesztés lehetséges útjainak, összefüggéseinek feltárása is fókuszálnak (Fuller, 2008).

Az oktatási gyakorlattal való kísérletezésben, újításban a fejlődő országok, és a hátrányos helyzetű csoportok problémáira megoldásokat kereső szakemberek járnak élen. Hogyan lehet korlátozott források mellett nagy hatású oktatási koncepciókat és gyakorlatokat bevezetni? Elgondolkodtató példa az Indián kívül Afrikában és Dél-Amerikában is elindított HIWEL (Hole-in-the-Wall Education Learning), melyben egyetlen összefüggést találtak szignifikánsnak, hogy a csoportos tanulás eredményesebb, mint az egyéni. A nyilvános helyen felállított mindenki számára nyitott számítógép a spontán megjelenő gyerekeket intenzív tanulásra készítette, minden segítség nélkül sikerült felhasználói szinten elsajátítani a számítógép és internet használatot, majd később speciális programokkal az angol nyelvet is. Azokban az országokban, ahol a képzett tanárok nem állnak elegendő létszámban rendelkezésre a hasonló

programok nagy segítséget jelenthetnek. Az önálló tanulás és önmotiváció eszközeit használja ki a kevert tanulási koncepció (Blended learning), ahol a e-learning, a kiscsoportos munka, és a hagyományos tanári támogatás elemeit keverik nagyon tudatos koncepció mentén, az egyéni szükségletekre építve (<http://www.hole-in-the-wall.com/index.html>).

Az egyéni szükségletek megkövetelik a kreatív, alkotó folyamatokat és a tanár diák viszony új típusú, kölcsönösségen és partnerségen alapuló átértelmezését (Fullan, 2013). A merev rugalmatlan oktatási koncepciók, szabályozott eszközválasztás alkalmatlanná teszi a tanárokat a diákokkal való kapcsolatfelvétel és hatékony fejlesztőmunka iránt. Az oktatás professzionalizációja hasonlóan a többi szakmához az autonómia csökkentése, a kontroll szabályozás növelése irányába változott, a többnyire kormányzati megrendelők, és a nemzetközi konvergencia megkívánja az elvárások, kimenetek standardizálását. A teljesítmény növelést célzó verseny azonban az egyéni szükségletek háttérbe szorítását eredményezi.

A változás iránya kijelölhető tehát a méltányos, magas színvonalú oktatásban, ahol a tanárok és gyerekek együttes teljesítménye hozza az eredményességet. Ennek érdekében a politikai vezetés a reformok, változások sokaságát zúdíttotta az oktatási rendszer szereplőire szerte a világon. Az expanziót, amit az oktatási költségek növekedése, valamint a kidurranással fenyegető felsőoktatási buborék a rendszer fenntartásának biztonságát veszélyezteteti számos fejlett országban. Központi kérdéssé vált a hozzáférhetőség mellett a fenntarthatóság is (Hargrave, 2009). A korábbi reformok a költségek, és beruházások túlértékelését, a képzés felhígulását, a végzettségek elértéktelenedését, a diákhitelek bedőlését, széles rétegek fölösleges eladósodását okozták. Mivel maga a folyamat Amerikában indult a legkorábban, a racionalizálási szándék itt a legerősebb, ami újabb beavatkozásokat igényel, természetesen az oktatás iránt elkötelezett középosztály részéről.

### **Hatékonyabb változás, út az eredményesség felé**

A felülről kezdeményezett politikai reformok kiszámíthatatlansága további bizonytalanságot jelent az egyébként is dinamikusan és kiszámíthatatlanul változó környezetben, újabb problémákkal terhelve az alkalmazkodást. Furcsa helyzet áll így elő, a reformfolyamat nem a változás részeként, hanem egyfajta nehezítő körülményként jelenik meg a rendszerben. A látszólag paradox kijelentést Fullan (2008) világítja meg számunkra az oktatási rendszerek fejlesztésével kapcsolatos tanulmányában, melyben a folyamat változóinak, tulajdonságainak rendszerszintű elemzését mutatja be számunkra, 6 központi tényezőbe sűrítve a sikeres változás kulcsát (Fullan, 2008). Legfontosabb kiindulópontja, hogy a sikeres változás (alkalmazkodás, fejlődés), csak a felülről és az alulról (rendszeren belülről) jövő inspirációk együttes hatására, számos tényező figyelembe vételével történhet, mégpedig időben elhúzódó, előre csak korlátozottan tervezhető egyedi megoldások formájában valósítható meg. Tehát kevésbé vannak univerzális megoldások, a rossz tendenciák nem egyszerű rossz gyakorlatok, hanem a rendszeren belül megjelenő késztetések (érdekek, szükségletek) következményei is.

A végső cél folyamatosan bomlik ki, a helyzet inkább utazásként, mint útitervként értelmezhető. Azaz eleinte a legkevésbé világos, hogy pontosan mi is a kívánt végső működés. Az új curriculumok, oktatási reformok bevezetésének gyakorlatában elterjedt módszer az implementáció folyamata (Fazekas, 2012), mely segíti a lépések tudatosítását, a résztvevők szerepeinek összehangolását, így hozzájárul a sikerességhez és a tartós hatáshoz. Fazekas (2012) az implementáció szakirodalmát szerves összhangban ismerteti a fullani változásmenedzsmenttel. Azonban a projekttervezési és kivitelezési gyakorlattal szemben utóbbi a célok, kimenetek rugalmasabb, kreatívabb használatát igényli.

A változás belső szándéka és az együttműködésen alapuló erőfeszítések nélkül, pusztán külső előírásra a változások adminisztratív, bürokratikus szinten jelennek csak meg a rendszerben. Tartós siker a belső motiváció, morális értékek, a gyakorlat megváltoztatásának mindennapi erőfeszítése nélkül elképzelhetetlen. A helyzet kezeléséhez képesnek kell lennünk

megérteni, követni a folyamatokat, tudatos implementációt alkalmazva. Ehhez az oktatás rendszerszintű kutatása, a jó példák működésének elemzése, az értékelési, önértékelési módszerek kidolgozása és alkalmazása egyaránt szükséges. A modern neveléstudomány ezen a területen tud a legtöbbet tenni a társadalmi fejlődésért. Az eredményesség, hatékonyság, sikeresség univerzális céljainak és a helyi oktatási gyakorlat értékelése között összhangot kell teremteni, ami nem jelent egyenértékűséget.

A célok soha nem egyoldalúak, mindig polaritásukban jelennek meg. A verseny sikeressége mellett a méltányosság, az individualizmus mellett a közösségi szellem (de nem csoporttudat), az önállóság mellett az együttműködés morálja kell, hogy jellemezze a tanulóközösségeket, mondja Fullan (2008) népszerű művében. A fejlesztésnek tehát a szervezet egészére kell irányulni. A résztvevők kiválósága, együttműködésük javítása, a környezettel való kapcsolat fejlesztése, a módszertani eszközök gazdagsága, a folyamatos önreflexió, és önkorrekció átsegít a kimenetek szabályozásának problémáin.

A hagyományos közgazdasági rendszer-irányítási modellek, melyek igyekeznek a feltételeket és a kimeneteket garantálni, nem működnek, egyszerűen a rendszerek komplexitása, a változások kiszámíthatatlansága és időbeli kiterjedtsége miatt. Élő, önmagában is folyton változó, fejlődő, alkalmazkodó rendszerként kell gondolnunk az oktatási rendszerre, melynek szereplői organikus, magas önszabályozással rendelkező, autonóm személyek és azok bonyolult érzelmi és érdekviszonyban lévő csoportjai, közösségei. A tudomány, a kutatás segíthet tisztázni a fogalmakat, definiálni a jelenségeket, melyeket mérni kívánunk, a módszerek tisztaságát, melyeket a mérésekhez használunk, a szereplők értékeit és érdekeit, belső viszonyait, hogy önmagukat és egymást is jobban értsék.

A közvetlen környezettel való viszonyban az átláthatóság, elszámoltathatóság mellett a bizalom, és támogatás légköre nélkül a folyamatokhoz szükséges biztonság megvalósíthatatlan. A kapcsolatot a nyilvánosság eszközein kívül, a vezetés jelenti, ami a feltételek megteremtésében, képviselőként elsődleges szerepet játszik. A változások egyik kulcsa a vezetés, ami a kísérletezés szabadsága mellett mederben tartja a folyamatokat. A felelősség, a hatalom, a morális dilemmák folyamatos tisztázása, az együttműködésre és tervezésre fordított idő biztonságot teremt. A kreatív, alkotó munka, annak eredményessége önmegerősítő, önmagában képes az elégedettséget növelni a pedagógiai munkában, ahogy azt számos esettanulmány igazolja (Fullan, 2008).

### **A hazai integrációs gyakorlat ellentmondásai**

A magyarországi befogadó hozzáállás, iskolai integrációs gyakorlat megértéséhez igyekszünk röviden összefoglalni a jelenség tágabb összefüggéseit, s ezek tapasztalataiból a hazai gyakorlat nehézségeit megérteni. Ennek jelentősége abban áll, hogy a sajátos nevelési igényű (továbbiakban: SNI) és halmozottan hátrányos helyzetű (a továbbiakban: HHH) gyermekek a PISA felmérésekben az alsó, gyengén teljesítő szegmenset alkotják, tömeges megjelenésük az iskola kultúrájának, koncepciójának átalakítása nélkül erősen gyengíti az oktatás hatékonyságát, egyrészt az átlagok csökkentésével, másrészt a jó teljesítmények, azaz az iskolai elvárások csökkenésével. Véleményünk szerint a rossz hatékonyságú integrációs reformok közrejátszottak a legutóbbi PISA felmérések során tapasztalt teljesítménycsökkenésben.

A közoktatásban az iskolaválasztás szelektivitására hívja fel a figyelmet Berényi (2008) és munkatársainak alapos vizsgálata, melynek során azt tapasztalták, hogy a magasabb státuszú szülők (iskolázottság, szociális helyzet) nagyobb hatékonysággal kerülnek el a szegregált speciális iskolákat, és helyezik jobb oktatási feltételek közé gyermeküket. Ami arra utal, hogy még az integrált iskolai ellátásba való bejutás sem egyenlő esélyű a magyar társadalomban. Ezt a gyakorlatot bírálja élesen Bánfalvy (2009) tanulmánykötetében. Az Oktatási Hivatal

2013 októberi közleményében azokat az SNI tanulókat, akik igazoltan fogyatékosok valamilyen területen, felmenti a kompetencia felmérés alól, bár megengedi, hogy ha akarnak, részt vehessenek. Gyakorlatilag se a tanárokat, se a gyerekeket nem motiválja fejlődésre, megszünteti az értékelés lehetőségét, ha az alsó szegmensbe tartozók teljesítménye nem szerepel a mérésben. Fejlődésük követhetetlen, a rendszerben eltűnnek.

Imre és munkatársai (2011) 2004-2009 között az új beiskolázási és továbbhaladási előírásoknak való megfelelést, végső soron az integrációval kapcsolatos oktatási reform implementációját vizsgálták. Kutatásukban három település (Budapest, a főváros, egy kisváros, és egy kistelepülés) 5 iskolájában, esettanulmányok segítségével elemezték a folyamatokat. Legfontosabb kérdésük az volt, hogy a kívánt célok, és a tartós pozitív változások elérése során a felülről lefelé kezdeményezés mennyire hatékony, a jogszabályi előírások mennyire valósulnak meg. Vizsgálták magát az implementációs folyamatot, azaz, a 4 lépés milyen módon jelenik meg a gyakorlatban. A dokumentumelemzések azt mutatták, hogy a törvényi előírások megfelelően tükröződnek a helyi önkormányzati és iskolai dokumentációban, a megvalósíthatósághoz szükséges eredménymutatók, időkeretek, azonban csak esetlegesen, főként az egyik budapesti iskola esetében jellemzőek. Nagyok a különbségek az iskolai gyakorlatban a jogszabály mechanikus másolása, és az alkalmazása között. Minket elsősorban a HHH és SNI tanulók integrációja érdekel, e tekintetben a fővárosi iskolában gyakorlatilag nincs integráció, a kisvárosban jelentősebb, sok a vidéki kistelepülésről bejáró gyerek, de SNI és HHH is magasabb az országos átlagnál:

„Különbségek a megvalósítás feltételeiben is megfigyelhetők, túl azon, hogy a feltételekkel általában is gond van, és hogy az értelmezés is nehézséget okoz helyenként. A megvalósítás egy kivételtől eltekintve inkább problémásnak mondható, és úgy tűnik, hogy az utazó gyógypedagógusok jelenléte sem volt elégséges a feladat szakszerű ellátásához. A pedagógusok felkészítése pedig vagy elmaradt, vagy nem volt megfelelő.” (Imre, 2011, 56. o.)

Az integrációt vállaló intézmény kettős nyomás alatt próbál megfelelni a kihívásoknak. Egyrészt az oktatás közvetlen és közvetett környezetéből jövő teljesítménynyomás, ami a szelekciót, és a versenyt erősíti, valamint a szakpolitika irányából az integrációhoz kapcsolódó méltányosságot. Ezek csak egymás rovására fejleszthetők, egymással kölcsönviszonyban vannak. A sajátos nevelési igényű, szerényebb képességű és nagyobb figyelmet, munkát igénylő gyerekek, továbbá a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációja a gyakorlati megvalósítás során ellentétes érdekek összütésébe kerül, miközben az érintettek érdekérvényesítő képessége a többségi érdekek irányába dönti a mérleg nyelvét. A területi szinten is szegregált iskolákban gyakran a problémás, deviáns gyerekek kerülnek túlsúlyba, máshol éppen fordítva, szinte teljesen kiszorulnak az iskolaközösségből. A felborult egyensúly mindenképpen az integráció és befogadás gyakorlatának anomáliáit okozza, az iskola és/vagy a gyerekek teljesítményének torzulásához vezet.

A jogszabályok bevezetésének, eredményes implementációnak az iskola változásra való alkalmassá tétele mellett a környezeti feltételek fejlesztése is szükséges. Ehhez tartozik többek között a tanárok, diákok attitűdjének változása is. A hazai helyzet ezen a téren nem túl reménytelen. A középiskolások fogyatékos emberekkel szembeni érzelmeit a zavar, kellemetlen érzés, esetleg félelem dominálja (Berényi és mtsi, 2005), ami egyrészt az ismeretek és a kapcsolat hiányából fakad, másrészt a többségi társadalom kirekesztő magatartásának való megfelelésből (ciki vele mutatkozni). Nagyobb az ellenérzés az értelmi fogyatékosokkal, autistákkal szemben, mint az érzékszervi, vagy mozgássérültek irányába, különbséget tesznek a fogyatékosok között, megkülönböztetik őket az önállóság, önállóság, azaz a kiszolgáltatottság alapján, valamint, hogy a megjelenésük mennyire ijesztő benyomást kelt.

A magyar kultúra kirekesztő hozzáállását jellemzi a bevándorlókkal szembeni attitűdök



alakulása is (Dancs és Kinyó, 2012), melyben az attitűd ugyan inkább elfogadó, mint elutasító, azonban a nemzetközi összehasonlítás szerint a magyarok jelentősen elutasítóbbak illetve kevésbé elfogadóak, akik pozitív attitűdöt mutatnak a bevándorlókval szemben.

Egy viszonylag kis mintán végzett kutatás (Fischer, 2009) szülők és pedagógusok véleményét kérte a fogyatékos gyermekek elfogadottságát illetően. A szülők optimistábban ítélték meg a helyzetet, a látás és hallássérült gyerekek esetében különösen. A pedagógusok szerint a mozgássérült tanulók részesülnek a legnagyobb elfogadásban (ez sem 100%), a legkevésbé az enyhén és középsúlyosan értelmi sérültek. A budapesti szülők és pedagógusok a legelzárkózóbbak főként az értelmi sérültekkel szemben.

A tanárok attitűdjét szintén számos kutatás érintette (Némethné, 2009), egy dunántúli nem reprezentatív vizsgálat eredményei szerint a megkérdezettek szerint nincsenek felkészülve semmilyen szempontból az SNI gyerekek integrált oktatására, kevés ismerettel rendelkeznek, hiányolják a képzéseket, bár töredékük jelentkezne ezekre. Elfogadóbbak az integrációval szemben a kisebb települések pedagógusai, az általános iskola, főként alsó tagozatos tanítók, és azok, akiknek már vagy gyakorlati tapasztalata az integráció terén. Miles (2000) szerint az integrációt akadályozó legfontosabb tényezők a negatív attitűdök, az érdektelenség, tájékozatlanság, merev rendszer áll (Miles, 2000 Némethné, 2009). A továbblépéshez az iskola komplex fejlesztése szükséges, ami a felülről jövő kezdeményezések mellé az alulról jövő folyamatokat is becsatornázza, a negatív mozgatókat felismerve képesség válhat azok kiküszöbölésére, hatékony változások megvalósításával.

### **Az oktatási rendszer szelektivitása és a szegregáció**

Hazánkban a jó színvonalú oktatás tradicionálisan a társadalmi mobilitás egyik legjelentősebb eszköze, s talán az egyetlen olyan terület, ami a társadalmi beilleszkedés során a folyamatokba való beleszólás, kontroll lehetőségét nyújtja. A képzettség az egyén számára egyfajta legitim eszköz a társadalmi célok eléréséhez, magasabb beosztás, jövedelem megszerzéséhez. Ha kitartó és elég szorgalmas vagy, mindent megteszel a tanulás során, akkor jó munkád lesz. Ennek sikeressége persze világszerte egyre kevésbé garantálható, de a tanulás még mindig fontos eszköze az autonómia növelésének. A továbbtanulás során a verseny kiélezett, ami az iskolák differenciálódását eredményezte - különösen a nagyvárosi, budapesti gimnáziumok, egyházi és szerkezetváltó gimnáziumok ún. nyílt beiskolázású, erősen szelektív iskolák kerültek helyzetbe (Magyarországon a nyolcosztályos általános iskola után az érettségit nem adó hároméves szakiskolákban, az érettségit adó négyéves szakközépiskolákban és gimnáziumokban lehet tanulni; a normál gimnázium négy éves; a „szerkezetváltók”: a hatosztályos gimnáziumba a hatodik általános iskolai év, a nyolcosztályos gimnáziumba a negyedik általános iskolai év után lehet bekerülni; az érettségi a felsőoktatási továbbtanulás feltétele). A bonyolult folyamat mögött összetett érdekviszonyok állnak, a minőség, eredményesség, sikeresség erős pozitív szelekciós hatása, amiben első pillantásra semmi kivetni való nincsen. Mögé nézve azonban az iskolák értékelése, a szülők, a közvélemény és szakma általi megítélése erősen az akadémiai jellegű teljesítményen, és a továbbtanulási mutatókon alapul. Amikor rangsor van, akkor igen limitált a sikeresek aránya, így ma egy tucatnyi gimnáziumból kerül ki a felsőoktatásban a legnépszerűbb szakokra bekerültek többsége (Polónyi, 2012). Ezzel szemben a szakközépiskolákból, vidéki gimnáziumokból inkább a volt főiskolai karokra jelentkeznek, míg az érettségit adó szakiskolákból jelentéktelen a tovább tanulási arány.

A rendkívül szelektív középiskolai oktatás mellett az általános iskolák egy részében szintén alkalmaznak burkolt szelekciót mind a bemenetnél (iskolaérettség), mind a gyengébb képességűek, beilleszkedési, viselkedés problémával, szociális hiányosságokkal küzdő

gyerekek kiszorításával. Ez a kiszorítás korábban a „kiszorító iskolák”, speciális általános iskolák, irányába történt, esetleg a magántanulói státusz jelentett lehetőséget a problémás gyerekektől való megszabadulásra, alacsony szocio-ökonómiai státuszú körzetek, szegregátumok iskoláiban gyűltek, illetve maradtak meg a tanulási és viselkedési problémákkal küzdő gyerekek. A problémák mennyisége, és a lehetőségek korlátai csökkentik a motivációt, tanult tehetetlenséget alakítanak ki a szülőknél, a gyerekekben és a pedagógusokban egyaránt. Így az alsó harmad, akinek szinte semmi esélye a sikerekre, mélyen a saját lehetőségei alatt teljesít. Az átlagteljesítmény országosan még így is elég jó, a kiemelkedők még elég hosszú ideig kimagasló teljesítményt nyújtanak, de a szóródás a teljesítménymutatókban egyre nagyobb, és egyre többen vannak, akik nem tesznek erőfeszítést az átlagos teljesítmény eléréseért. Erre hívta fel a figyelmet a PISA vizsgálatok sora, amit a kutatók a közoktatásról szóló jelentésekben évről évre alaposan körbejárnak lassan 20 éve.

Magyarországon az iskola nemhogy képtelen a társadalmi egyenlőtlenségeket kompenzálni, de a szelektivitás miatt tovább növeli azt. A családok szociális és kulturális tőkéje erősebben határozza meg a gyerek tanulási teljesítményét, mint a legtöbb európai országban. Számos szerző leírja, hogy méltányosabb oktatásra, és oktatási rendszerre van szükség, ennek gyakorlata azonban nem fér össze a szélsőséges iskolai versenyhelyezettel, a minőség hajszolásával. Ha a minőség értékteremtés, akkor ez az érték létrejön, s ezt minden résztvevő érzékeli, s nem attól jön létre, hogy valakik objektíven megmérnek valamit, amit minőségként definiáltak. Az értékelés rendkívüli felelősség, hiszen olyan megerősítést ad a rendszernek, ami a mért eredmény produkálását fokozza, s egy idő után önmagát fenntartani törekszik (mint például az akadémiai értékelési rendszer, a publikációkkal, citációs indexekkel). Ha az iskola verseny, akkor nyertesek vannak és vesztesek, sikeresek és sikertelenek, különösen, ha nem is egyenlő eséllyel indulnak, s van akinek „dupla távot kell futni”. A verseny nehezen összeegyeztethető az integrációval, nem véletlen, hogy a szelektivitás és az integráció mellett elkötelezett sajátos értékrendű érdekcsoportok nehezen értenek szót egymással, egyre több szó esik a méltányosságról szemben az eredményességgel.

### **Esélytelenség, esélyegyenlőség**

A rendszerváltás vesztesei az oktatás területén is különösen nehéz helyzetbe kerültek, az alacsony végzettségű, alacsony szinten foglalkoztatott csoportok, különösen a roma (cigány) családok és gyermekeik, valamint az önérvényesítési képességgel kevésbé rendelkező fogyatékos személyek csoportjai. Mindkét csoport erősen stigmatizált a magyar társadalomban, az integrációval kapcsolatos közgondolkodást meghatározzák a velük kapcsolatos előítélet, félelem, kommunikációs nehézségek. A kilencvenes évek végének oktatási felmérései kimutatták, hogy a közoktatás területén a két csoport gyakran összefonódik, a szegregált, speciális általános iskolákban a roma lakosság felülreprezentált, és az európai gyakorlattal szemben folyamatos növekedést mutat (Polónyi, 2001).

A probléma jelentőségét fokozza, hogy Magyarországon a fogyatékos emberek gyógypedagógiai oktatása évszázados hagyományokra tekint vissza, színvonalas felsőoktatással, tanárképzéssel, ugyanakkor igen centralizált és szegregált intézményhálózattal. A látás-sérültek, hallássérültek, mozgássérültek és értelmi sérült gyerekek számára országos (minisztériumi fenntartású módszertani képzési központok – Mozgássérültek Állami Intézete (MÁI); Vakok Állami Intézete (VÁI); Életfa Rehabilitációs Intézet (EFRI), stb.), valamint megyeszékhelyi speciális iskolák biztosították a megfelelő képzést, kollégiumi bentlakásos rendszerben. A tanulási, megértési nehézséggel küzdő, enyhén sérült gyerekek számára a városokban a speciális általános iskolák, illetve az ún. foglalkoztató iskolák (középsúlyos értelmi sérült gyerekek) jelentették az iskolakötelezettség helyszínét. Az ellátás színvonalában jelentős eltérések voltak (vannak), ami a hozzáférésben is megmutatkozott. Minél kisebb

településen születik fogyatékos gyermek, annál kisebb eséllyel jut hozzá a szükséges fejlesztésekhez, illetve annál nagyobb terhet jelent a család számára ennek biztosítása és annál rosszabb minőségű szolgáltatással kénytelen beérni. Mindezt fokozza az ország egyébként is erősen centralizált település szerkezete, az erre épült intézményrendszer, a területek közötti gazdasági, infrastrukturális különbségek. Különösen az értelmi fogyatékos és halmozottan sérült gyermekek között, az ellátásban nagy számban jelennek meg a szocio-kulturális hátrányok miatt lemaradó, tanulási nehézséggel küzdő gyakran roma gyermekek (Pik, 1999; Liskó, 2001, Polónyi, 2001; Bánfalvy, 2001, 2009; Andor, 2001; Havas és Liskó, 2005). Számos kutatás, tanulmány jelent meg a témában, módszertani kísérletek, oktatási, felzárkóztatási projektek tömege, mégis az anyagokat olvasva a 15-20 év kevés felmutatható eredményt hozott, a szakadék tovább mélyült.

### **Szegregáció, integráció**

A szegregáció és integráció kérdéskörében a hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet (hátrányos helyzetű, továbbiakban: HH, HHH), valamint a speciális szükséglet (SNI), újabban az beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek (továbbiakban: BTMN), másutt eltérő bánásmódot igénylő gyermek (Karlovitcz, 2010) kifejezéssel keveredve jelenik meg a szocio-kulturális hátrány és a fogyatékoság. Újabb és újabb kategóriák, melyek meghatározásához diagnosztikai kategóriák, szolgáltatások, és finanszírozás kapcsolódik (Csányi, 1990; Réthy, 2002; Papp, 2002). A fogalmak nem véletlenül keverednek és áramlanak, hiszen ez a keveredés jellemzi a helyzetképet.

Bánfalvy (2008) élesen bírálja az általa integrációs cunaminak nevezett jelenséget, melyben a törvényi szabályozás mellett, szerinte az iskola a csökkenő gyermeklétszám miatt érdekeltté vált a korábban elutasított SNI, főként értelmi fogyatékos gyermekek integrációjában. Mindez rövid idő alatt tizennyolcezerrel harmincezerre növelve az általános iskola alsó tagozatában a számukat. Erre a robbanásszerű növekedésre az iskola módszertanában, eszközrendszerében nem volt felkészülve, hiszen a pedagógiai eszközök a gyógypedagógiai tanárképzés kompetenciájába tartoztak. A rendszer a követelmény csökkentésével reagált, amit a szöveges értékelés és az évisméltés hiánya elfedett. Bánfalvy (2009) figyelmeztető jelként értékeli, hogy amint a nagy létszámban integrált tanulók a felmenő rendszerben az ötödik osztályba léptek miniszteri rendelet engedélyezte a természetismereti tárgyakat összevont oktatását (hasonlóan a korábbi speciális iskolai tantervhez) alsós pedagógusok segítségével (Bánfalvy, 2009). Jogos aggodalomnak tűnik az iskolavezetés és a szülők aggodalma az integráció negatív hatásáról az oktatás színvonalára, ami a legutóbbi PISA vizsgálat negatív tendenciáiban is tükröződhet.

A megvalósítás kampányszerűsége természetesen nem kérdőjelezheti meg az integráció szükségességét a közoktatásban, az értékrend és szemléletváltás nélkül azonban a kérdés megoldhatatlan (Kende, 2004). A hazai gyakorlatban a gyerekeket fejlesztik és szűrik a módszerekhez (iskolaérettség), valahová el kell jutni a gyerekeknek, hogy az iskola számára alkalmassá váljon az oktatásra. A speciális szükségletű gyerekek azért speciálisak, mert az oktatásnak kell hozzájuk alkalmazkodni, módszereivel, céljaival, eszközeivel. Ez azonban egy egészen szokatlan perspektívája az iskolának, legalábbis a legtöbb gyakorló pedagógus számára. Az integráció a pedagógustól az egyéni szükségletekre történő reagálást kívánja meg. Mivel ezek a kompetenciák korábban a gyógypedagógiai képzés keretébe tartoztak, a pedagógusok számára nehezen kezelhető feladatokat jelentenek. Ebből is adódik, hogy minden jó szándék ellenére az integrációs kísérletek meglehetősen sikertelennek bizonyulnak (Csányi, 2008; Csépe, 2008; Némethné, 2009). A tapasztalatok azt mutatták, hogy a szülők elégedetlenek, a pedagógusok frusztráltak, a gyermekek pedig, alul teljesítenek.

Számos kutatás készült a pedagógusok integrációval kapcsolatos attitűdjeinek mérésére (Némethné, 2009; Réti és Csányi 1997), melyek rámutatnak, hogy a korábbi integrációs tapasztal-

talattal elfogadóbb attitűd társul, a középiskolai tanárok elutasítóbbak az integrációval szemben. Legfontosabb kifogás a többlet adminisztráció, többletfeladat, ami elvonja a figyelmet a többi gyerektől. A megkérdezettek 38%-a alulinformálnak tartja magát, miközben ezek fele olvas a témában adekvát szakirodalmat. A legtöbben módszertani, szervezésbeli, hiányos taneszközökkel kapcsolatos és a tanulói közösségek csoportdinamikájával összefüggő nehézségekre panaszkodnak. A problémák többsége pozitív hozzáállással, a szakmódszertan ismeretével, tájékozottsággal csökkenthető, kiküszöbölhető lenne, azaz önmagában nem az integráció, hanem a megvalósítás módja az akadály. A pedagógusok 20%-a mereven elzárkózik az SNI gyerekek többségi iskolába történő integrációjától, továbbá nagy részük a hiányzó feltételek miatt kérdőjelezi meg ennek létjogosultságát. Ekkora ellenállás mellett, elgondolkodtató, milyen minőségű oktató- nevelőmunka valósul meg, miközben az integráció irányába nagy a nyomás mind a túlélés, mind a törvényi előírások miatt.

### **Inkluzív nevelés, befogadó iskola**

Ideális esetben az integráció inklúzió formájában valósul meg (Réthy, 2002), ahol az iskola és az összes szereplője, mint rendszer felkészült az integráció megvalósítására. Ennek esélye a fent említett ellenállás, mint erősen megkérdőjelezhető az iskolák többségénél, bár ismerünk jól működő példákat. Az inklúzió számos feltétel megvalósulását igényli. Réthy (2002) szerint: „(1) tudatos, tervezett, magas színvonalú oktató- nevelőmunka, nyitott szervezeti formák alkalmazását, (2) az individualizáció és differenciáció elvének érvényesülését, (3) a tanulási nehézségek egyéni szintű és differenciált megvalósítását, (4) a tanítás-tanulás új kultúráját a verseny-oktatás helyett, (5) magas minőségű vezetést, (6) professzionális szakmai munkát, (7) magasan képzett tanárokat. (8) az iskola tágabb környezetének támogatását, (9) a preventív személetet, ami a korai fejlesztésre épül, (10) a minőségfejlesztést, és a minőség garantálását” (Réthy, 2002: 195). A fenti szempontok érvényesülése mellett az iskola szereplőinek aktív részvétele, együttműködés szükséges, nyílt, magas színvonalú kommunikáció mellett (Csányi és Perlusz, 2001; Kőpatakiné, 2003; Kende, 2004; Pető és Nagy, 2004; Bárdossy, 2006).

A kérdéssel foglalkozó szakemberek teljes paradigmaváltásról beszélnek a közoktatásban (Majer és Kőpataki, 2011.), melyben a kutatás, mérés nagy szerepet kap a fejlesztő munkában. Az iskolákban a tervezés új perspektívái nyíltak meg a tanterv és pedagógiai programon kívül az iskola esélyegyenlőségi tervének elkészítésével, szükség szerint az egyéni fejlesztési tervek alkalmazásával. A befogadó szemlélet megvalósulása rendszerszintű változásokat és változókat feltételez, ugyanakkor nagy hangsúly van az egyediség, különösség értékelésén. Ezért ideális kutatási módszer az esettanulmány készítése, az oktatási rendszer számára az integrációs gyakorlat, inkluzív szemlélet megvalósulásának vizsgálatában, mind a problémák elemzése, megértése terén, mind a folyamat jellegzetes vonásainak általánosítása, a tapasztalatok összegzése céljából. Különösen hasznos lehet ez az egyes integrációs gyakorlatok megvalósulásának értékelése, a fejlesztési tervekkel kapcsolatos tapasztalatok összegzése, és a korrekció önelemzése során. Az inklúzió kapcsán hasznos lehet leíró, tényfeltáró, elemző értékelések készítése, a normatív értékelési gyakorlattal szemben. Az önelemzés, önértékelés az intézményi gyakorlat monitorozására, a résztvevők szerepének a feltérképezésére, a változások feltárására is alkalmas, melynek hatékony eszköze lehet az esettanulmány készítése. Jó példa erre a MTA KTI által, a közoktatás eredményességének feltárásáról készített kutatása, melyben két iskola integrációs gyakorlatát vizsgálják az esettanulmány módszerével, komplex adatgyűjtés alkalmazásával (lásd: „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése” programja Terepenként elemző esettanulmány [econ.core.hu/file/download//terep1919.doc](http://econ.core.hu/file/download//terep1919.doc). Összehasonlító elemzés, összefoglalás [econ.core.hu/file/download//terep1920.doc](http://econ.core.hu/file/download//terep1920.doc)).

### **Egy sikeres integrációs program**

Nyíregyháza Megyei Jogú Város Önkormányzata 2007-ben egy 1958-tól folyamatosan működő iskolát szüntetett meg jogutód nélkül. Ennek oka az volt, hogy az ide járó gyerekek száz százalékban roma származásúak voltak. Mondhatjuk úgy is, hogy ez az iskola egy szegregált intézményként működött. Az iskola egyébként a településen belül is egy spontán szegregálódott lakóterületen működött. A telepen többségében alacsony iskolai végzettségű, munkanélküli, több gyerekes roma családok laknak. Már a rendszerváltás előtt is próbálkozott az önkormányzat az iskola tanulóinak integrációjával, de akkora volt a település többi oktatási intézményének ellenállása, hogy végül is erre nem került sor, egészen 2007-ig. Ekkor a Hátrányos Helyzetű Gyerekek Alapítvány feljelentéssel élt a városvezetés ellen a településen működő szegregált oktatási intézmény miatt, a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Bíróságnál az egyenlő bánásmód követelményének megállapítása végett. Erre az Önkormányzatnak reagálni kellett és a szegregációt úgy számolta fel, hogy megszüntette az iskola működését, az iskolába járó gyerekeket pedig a város más iskolájába helyezte át. Ez hatalmas ellenállást váltott ki mindkét oldalon. Tiltakoztak a guszevi iskolába járó gyerekek szülei és az integrációra „önként vállalkozó” iskolába járó gyerekek szülei is. Végül a guszevi általános iskolába járó tanulókat azokban a belvárosi iskolákban – számszerűen hatban – helyezték el, ahol a városi átlagnál jóval alacsonyabb a roma tanulók aránya (Kerülő, 2008).

Az első iskolaév tapasztalatai mindkét oldalon az óriási nehézségekről, a beilleszkedést gátló tényezők sokaságáról, emellett komoly eredményekről is szóltak. Az iskolai integráció eredményeinek kiaknázásában helyi civil szervezetek (Periféria Egyesület, Human-Net Alapítvány) mellett a települési önkormányzat által működtetett Gyermekjóléti Központnak kardinális szerep jutott. Az intézmény roma integrációs programjának első lépcsőjét a 2007-2008-as tanévben valósította meg. Megnövekedett a családok és az iskolák közötti közvetítés igénye és szükségessége, ennek értelmében létrehozták a befogadó iskolákra kiterjedő *iskolai szociális munka* programjukat. Az első időszak alatt 6 iskolában 40 gyermek ügyében folytattak iskolai szociális munkát, mely minden esetben a családgondozási folyamathoz kapcsolódott.

A telepi szegregáció visszafordításához, negatív hatásainak kezeléséhez ugyanakkor elengedhetetlenül szükséges a settlement-jellegű beavatkozás, azaz olyan programok és szolgáltatások megvalósítása, amely a telepi körülmények és normák megváltoztatására irányulnak. Ennek fontos része volt a 2007-2008-as tanévet követő nyáron a miniszteri elismerő oklevelet is kiérdemelt *Huszár-tábor*. A program az iskolai tanszünet teljes idején, napközi jelleggel működött a telepen, az egykori általános iskola bázisán, illetve számos külső helyszínen. A táborban 30 fő vett részt rendszeresen – gyakorlatilag minden nap – illetőleg további 15 fő lazább kötődést alakított ki. A részletes program kidolgozása során figyelmet fordítottak arra, hogy a gyermekek védett környezetben, mozgásos, játékos formában töltsék el szabadidejüket, emellett azonban nem hanyagolták el a képességfejlesztés és a tudásfejlesztés lehetőségét sem. A „táborozás” a szabadidő hasznos, tartalmas és értelmes eltöltésének egyik – a telepi gyermekek számára talán az egyetlen – módját testesítette meg. A nyári napközi kitűnő alkalom volt gyerekek személyiségének tervszerű fejlesztésére, a tapasztalatszerzésre, valamint a közösségi életre nevelésre. Az újszerű emberi kapcsolatrendszernek köszönhetően olyan személyiségfejlesztő tényezőkkel találkoztak a gyerekek, amilyenek az iskolai tanév körülményei között nem igazán alakíthatók ki. A táborban alkalmazott resztoratív szemlélet keretében kapcsolódott össze az örömelvű, játék-központú program és a szabálykövető magatartás kialakítása/kialakulása.

A nyári napközi folyamán tapasztalható volt, hogy a gyerekek egy része komoly pszichés problémákkal küzd. Néhány magatartászavaros és kötődési problémával küzdő gyermek fokozott figyelmet igényelt. Érdeklődésüket nehezen lehetett felkelteni, figyelmük rövid ideig volt leköthető. A feladatok megoldásában, elvégzésében akkor voltak motiváltak, amikor azt

azonnali jutalom követte. Általában elmondható, hogy a telepi környezet „dzsungeltörvényei” erősen beitták magukat a gyermekek viselkedésébe. Ettől a lányok viszonylag könnyebben el tudtak szakadni – legalább a napközi „falai” között, míg a fiúknak ez végig nehézséget okozott. A telep valósága – a szegénység és munkátlanság, az elképesztő lakáskörülmények, a kilátástalanság és a családokat nyomorgató bűnözés – nagy erővel kényszerítette őket a konfliktusos, erőfitogtató, minden áron győzni akaró viselkedésre. Ezek a gyermekek a telepen éltek, és itt nőttek fel. A „gádzsó világ”, annak elvárásaival és lehetőségeivel egyetemben távoli valóság maradt számukra, még akkor is, ha szeptembertől júniusig nap mint nap el kell menniük oda.

A telepi világ kényszerítő ereje nem egyforma mértékben hatott az ott élő gyerekekre. Sokan képesek voltak többé-kevésbé igazodni a – számukra „külvilági” – normákhoz az iskolai jhelenlétük alatt, ha teljesítményben nem is, de legalább viselkedésükben. Ugyanakkor körvonalazódott egy olyan csoport, amelyik már erre is képtelen volt – azok a gyerekek, akik minden reggel „magukkal vitték a telepet” az iskolába. Az ő szükségleteikre válaszul született meg – Diótörő Klub néven – egy kettős csoportvezetésű, terápiás csoport ötlete.

A Diótörő Klubot az a sajátos tapasztalat hozta létre, miszerint az „iskola rémeivé” váló gyerekek egyéni terápiája sikertelennek bizonyult, legalábbis abban az értelemben, hogy a pszichológusi szobában, kétszemélyes szituációban elért eredményeket nem tudták átültetni az iskola ingergazdag, kihívásokkal, fenyegetettségekkel és kudarcokkal terhelt tereibe, így a viselkedésproblémás gyermekek környezete egyre frusztráltabb lett, mondván: „Ezen a gyereken már a pszichológus sem segít!”. A csoportfoglalkozások célja az előzetes tapasztalatok alapján a következőekben fogalmazódott meg: a magatartászavar hátterének feltárása, a háttérben meghúzódó okok megszüntetésének megkísérlése, az inadaptív magatartásformák pozitív irányú formálása, a szorongások oldása. A Diótörő Klub zárt pszichoterápiás csoportként működött kétheti, illetve heti rendszerességgel (a folyamat során tapasztal hátrányok miatt a terápia során sűrítették az alkalmakat), és 16 találkozást foglalt magában.

A csoportfoglalkozások mellett szükséges volt a szülőkkel és az érintett pedagógusokkal (osztályfőnök) való többszöri konzultáció, folyamatos kapcsolattartás mind a nevelési módszereket, mind az aktuálisan felmerülő problémák és konfliktusok megbeszélését illetően. Ezekre a találkozókra havi rendszerességgel került sort. A gyermekek magatartásproblémái megjelentek a csoportfoglalkozások keretében, ami előrelépésnek számít az egyéni terápiákhoz képest, hiszen minden esetben megtapasztalhatták az ezen viselkedésformákra adott megfelelő és következetes reakciómódokat, folyamatos visszajelzést kaphattak viselkedésükről egy olyan, empátiát sugárzó közegben, ahol a negatív visszajelzés egy idő elteltével már nem váltott ki náluk automatikus dacreakciót. A folyamatos pozitív megerősítések lehetőséget teremtettek számukra, hogy alternatív viselkedésmódot alakítsanak ki az adott helyzetre vonatkozóan.

A Diótörő Klub foglalkozásai, és a szorosán ahhoz kapcsolt szülői- illetve tanár-konzultáció a komplex problémátömeeggel sújtott kiinduló helyzethez képest kifejezetten eredményesnek bizonyult. A gyerekek nagy részénél jelentős viselkedésváltozás volt megfigyelhető a csoportfoglalkozások során. Az iskola, közvetlen vagy közvetett módon, több gyermek esetében jelzett vissza pozitív irányú változást – ez különösen fontos eredmény, hiszen a sikerek ezen része az iskolákhoz, mint befogadó környezethez kapcsolhatóak, azaz valóban megvalósult eredeti szándék, hogy a Diótörő ne csupán a bevont gyermekeket érintse meg, de a befogadó iskolákat is pozitív irányba mozdítsa el. A konzultációk következtében a pedagógusok a túlzott elvárásai is csökkentettek kissé, együttműködésük fokozódott mind a szakemberekkel, mind a gyerekekkel. Már a program korai szakaszában megerősödött a pedagógusok igénye arra, hogy az iskolai munkájuk közvetlenül segítse a gyermekek fejlődését – ettől kezdve ők is kértek és kaptak feladatokat. A Diótörő Klub eredményeképpen



csökkent az inkompetencia érzés – hogy nem tudnak mit kezdeni a problémával, illetve a problémát hordozó gyerekek –, és csökkent a nyomás az iskolákon. Az integrált gyermekekkel kapcsolatos kevésbé súlyos problémák megoldásába „könnyebb szívvel” kezdtek, hiszen tudták, hogy az igazán súlyos esetekben sem maradnak egyedül (Hüse, 2012).

### Összegzés

A társadalmi kihívások megoldásához a résztvevők felkészültségének, képességeinek magas fejlettsége szükséges, mind az akadémiai tudás, mind a gyakorlati készségek terén. Elengedhetetlen az érzelmileg, morálisan érett, együttműködésre és önálló felelősségvállalásra képes, kommunikatív, önkifejezésében hatékony egyének pozitív, cselekvésre nyitott, aktív gyerekek és felnőttek többsége a társadalomban. Ez utópisztikusan és kissé ezoterikusan hangzik, de semmivel sem utópisztikusabb, mint azok az elvárások, amelyeket a pozitív változások érdekében Fullan fogalmaz meg az iskolákkal szemben: a hatékony, eredményes, sikeres és elégedett egyének olyan iskolákban tudnak nevelkedni, ahol a tanárok és tanulók közössége ezeket az értékeket támogatja. A befogadó iskola, tanulóközösség, ahol a tanárok és diákok együttműködve, folyamatosan fejlesztik kapcsolataik lehetőségeit, eszközeit. A fogyatékos gyerekek, tanárok és a támogató személyzet állandó kihívást jelent a kapcsolatfelvételre, a hatékony kommunikációra, azok minőségének közvetlen megtapasztalására. A befogadás a fejlődés ürügyeként a változások pozitív hajtóereje, előmozdítója is egyben.

A megfelelő helyi gyakorlat kialakításához a kvantitatív, attitűd és érték kutatások mellett a kvalitatív, helyzetelemző, gyakorlatokat, rendszereket összehasonlító kutatások (interjúk, fókuszcsoportok és esettanulmányok) oktatási, megértési célú alkalmazása nagyon hasznos lehet. A kedvezőtlenebb gazdasági adottságú európai régiók tapasztalatainak összehasonlítása kulcsfontosságú a nemzeti és lokális kulturális különbségek mögötti általános tendenciák és lehetőségek feltárásában. Az összehasonlító kutatások együttműködésében született kutatási eszközök, módszertanok új lendületet vihetnek az iskolai (és társadalmi) integrációs erőfeszítésekbe.

### Irodalom

- Andor, M. (szerk). (2001). Romák és oktatás. *Iskolakultúra-könyvek 8.* Iskolakultúra, Pécs.
- Bánfalvy, Cs. (2001). Szakképzés a szakképzés főáramán kívül. *Educatio*, 2001/2, 278–295.  
Letöltés: 2015. 04. 12. Web: [www.epa.oszk.hu/01500/01551/00016/pdf/1085.pdf](http://www.epa.oszk.hu/01500/01551/00016/pdf/1085.pdf)
- Bánfalvy, Cs. (szerk.) (2008). Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bánfalvy, Cs. (2009). A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról. *Esély*, 2009/2, 3-15.
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007). “How the world’s best performing school systems come out on top.” Letöltés: 2015.02.24. Web: [www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Bárdossy, I. (2006). A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/3: 35-45.
- Berényi, E., Máder, M., Pillók P., és Ságvári, B. (2005). A kamaszok és a fogyatékoság. NCSSZI, zárótanulmány. Letöltés: 2015. 02. 18. Web: [www.ncsszi.hu/download.php?file\\_id=423](http://www.ncsszi.hu/download.php?file_id=423)
- Berényi, E. (2008). Szabadon választható gyakorlatok? Differenciálódás, sikerek és kudarcok az általános iskolába kerülés során. In: Berényi, E., Berkovics, B., & Erőss, G. (2008). Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. *Gondolat*. 187-217.

- Coleman, J. és mtsai (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington DC.
- Csányi, Y. (1990): Fogyatékosok integrációja- nemzetközi és hazai kitekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4, 271–279.
- Csányi, Y. (2008). Új utak és törekvések a sajátos nevelési igényű személyek oktatása terén az OECD szakmapolitikájában és ennek néhány hazai vonatkozása. *Fejlesztőpedagógia*, 1, 28–33.
- Csányi, Y. & Perlusz, A. (2001). Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory, Z. és Falus, I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 314–332.
- Csépe, V. (2008). A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas, K., Köllő, J. és Varga, J. (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest. 139–166.
- Dancs, K. & Kinyó, L. (2012). Szegedi középiskolások bevándorlók iránti attitűdjei. *Iskolakultúra*, 2012/7-8: 45-61.
- Fazekas, Á. (2012). Közoktatás fejlesztési implementációs folyamatok. Közoktatási folyamatok hatásmechanizmusai c. OTKA kutatás
- Fischer, G. (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle* 2009/4
- Fukujama, F. (2008). Poverty, Inequality, and Democracy: The Latin American Experience. *Journal of Democracy* 2008/10. Letöltés: 2015.04.15. Web: [www.journalofdemocracy.org/article/poverty-inequality-and-democracy-latin-american-experience](http://www.journalofdemocracy.org/article/poverty-inequality-and-democracy-latin-american-experience)
- Fullan, M. (2008). *Változás és változtatás. I. II. III.* Oktatás Kutató és Fejlesztő Intézet
- Fullan, M. (2013). *The New Pedagogy: Students and Teachers as Learning Partners. LEARNing Landscapes Vol. 6, No. 2*, Spring 2013. Letöltés: 2015. 04. 26. Web: [www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no12/fullan.pdf](http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no12/fullan.pdf)
- Györgyi Z., Simon M., Vadász V. (szerk.) (2015): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. OFI, Budapest.
- Halász, G. és Lannert, J. (szerk.) (2003). *Jelentés a közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Halász, G. (2009). Coping with complexity and instability in the VET system of the United Kingdom. *Indian Journal of Research in Education and Extension*. Vol. 1. No. 1. January. 2009. p. 1-30 Letöltés: 2016.01.26. Web: <http://halaszg.ofi.hu/download/UK-VET.htm>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Teachers Colleges Press.
- Hargreaves, A. és Shirley, D. (eds.) (2009). *The Fourth Way. The inspiring Future for Educational Change*. Corwin-SAGE, Thousand Oaks.
- Havas, G. és Liskó, I. (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában Kutatás Közben* 266, Felsőoktatási Kutatóintézet. Letöltés: 2015.05.06. Web: [www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas\\_kozben/182](http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/182)
- Héjj, D. (2008). *Blairtől Brownig, a „harmadik út” sikerei és kudarcai*. Budapest, Századvég Műhelytanulmányok
- Hüse, L. (2012). Diótörő Klub – terápiás csoport beilleszkedési zavaros gyermekek részére. *Gyermekjóléti Központ Szakmai Hírlevele* I/1: 12-17
- Imre A. (2011). Az 5-6. évfolyam nem szakrendszerű átalakítása, a jogszabályi változások és megvalósulási utak. In *Új kutatások a neveléstudományokban* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Budapest. Letöltés: 2016.01.25. Web: [http://www.eltereader.hu/media/2013/06/Uj\\_kutatasok\\_2011\\_opt.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2013/06/Uj_kutatasok_2011_opt.pdf)
- Karlovitz, J. T. (szerk.) (2010). *Eltérő bánásmódot igénylő gyerekek a magyar közoktatásban*. Neveléstudományi Egyesület, Budapest. Letöltés: 2015.05.06. Web: <http://www.>



- eduscience.hu/NEK-004.pdf
- Kende, A. (2004). Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek. *Iskolakultúra, 1, 10*.
- Kertesi G. és Kézdi G. (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle* LVI/2009 nov., 959-1000.
- Kerülő, J. (2008). Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle, 58, (2), 12-29*.
- Kőpatakiné Mészáros, M. (szerk.) (2003). *Befogadó iskolák, elfogadó közösségek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Lannert, J. és Nagy, M. (szerk.) (2006). *Eredményes iskola*. Országos Közoktatási intézet. 187-214. Letöltés: 2015.04.11. Web: [www.ofi.hu/tudastar/eredmenyesseg/iskolaeredmenyessegi](http://www.ofi.hu/tudastar/eredmenyesseg/iskolaeredmenyessegi)
- Liskó, I. (2001). *Cigány gyerekek a kiegészítő osztályokban. Kutatás közben*. Letöltés: 2015.01.19. Web: [www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1091](http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1091)
- Majer, J. és Kőpatakiné Mészáros, M. (szerk.) (2011). *A szavak és a tettek Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Miles, S. (2000): Overcoming Resource Barriers: the challenge of implementing inclusive education in rural areas. Symposium on Development Policy. Gustav Stresemann Institute, Bonn, Germany, October 27–29.
- Mourshed, M., Chijoke, Ch. és Barber, M (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey report*. Letöltés: 2014.12.19. Web: [www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf)
- Némethné Tóth, Á. (2009). Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia 1009. évf. 2, 105-120*. Letöltés: 2014.12.11. Web: [www.magyarpedagogia.hu/document/Nemetne\\_MP1092pdf.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nemetne_MP1092pdf.pdf)
- Pető, I. és Nagy, Z. É. (2004). Helyzetkép a nevelésről az észak-alföldi régió általános iskoláiban. *Új Pedagógiai Szemle, 4–5, 173. o.*
- Pik, K. (1999). Roma gyerekek és a speciális iskolák. *Educatio, 1999/2, 297-311*. Letöltés: 2015.01.12. Web: [www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1441](http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1441)
- Papp, G. (2002). Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia, 102. 2, 159–178*.
- Polónyi, I. (2001). A különleges ellátást igénylő tanulók ellátásának és oktatásának néhány finanszírozási jellemzője. *Educatio, 2001/2, 339–348*.
- Polónyi, I. (2012). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio, 2012/2, 244–258*.
- Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia, 102. 3, 281–300*.
- Réti, Cs. & Csányi, Y. (1997). Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjeinek felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle, 26. 2, 81–89*.
- Wolf, E. (2011). *Review of Vocational Education – The Wolf Report*. Letöltés: 2015.02.09. Web: [www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf](http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf)

