

KOMJÁTHY ZSUZSANNA

Hosszú még az út az inklúzióig

Sajátos nevelési igényű gyermekek az általános iskolában

KEZDETEK

A fogyatékos gyermekek integrált oktatásának kérdésével 1970-től kezdtek komolyabban foglalkozni a hazai szakemberek. Ennek folyamánként 1979-től megkezdtek tevékenységüket az első utazó gyógypedagógiai tanárok, köztük olyan neves szakemberek, mint a gyengénlátó gyermekek integrációját segítő Paraszky Sára és Vargáné Mező Lilla. Az 1993-as év több szempontból is fordulópontot jelentett a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatásának megvalósulásában. A fogyatékos személyek esélyegyenlőségének első lépése volt az Egyesült Nemzetek

Szervezetének (ENSZ) közgyűlése által 1993-ban elfogadott alapszabályzat.¹ Hozzá kell tenni, hogy két évvel korábban a Magyar Köztársaság az 1991. évi LXIV törvénnyel már kihirdette a gyermekek jogairól szóló, 1989-ben New Yorkban született ENSZ-egyezményhez való csatlakozását, ami azóta meghatározó alapvetést jelent a magyar jogalkotás számára.

Az integráció megvalósulásának az 1993. évi közoktatási törvény teremtette meg a gyakorlati feltételeit, hangsúlyozva a fogyatékos gyermekeknek (a többször módosított 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

2003-ban megjelent módosítása után *sajátos nevelési igényű* [SNI] gyermekeknek) a többségi oktatáshoz, valamint a szülőknek a szabad iskolaválasztáshoz való jogát. Attól kezdve egyre inkább előtérbe került a társadalom részéről a fogyatékossgal élő gyerekek befogadásának kérdése és annak szükségessége, ugyanakkor a témában folytatott tudományos kutatások eredményei nem igazolták az integráció gyakorlatának feltétel nélküli sikerességét. Ennek oka részben az volt, hogy „A gyakorló gyógypedagógusok

többsége nem szimpatizál az integráció eszméjével” (*Balázs és Bass*, 2005, 17. o.), másrészt az intézmények jó része nem meggyőződésből vállalta az SNI gyermekek nevelé-

sét-oktatását, hanem kényszerből; a demográfiai hullámvölgy indukálta alacsony tanulói létszám miatti bezárástól való félelemből. Ennek tényét egy interjúalany fogalmazta meg *Szilágyi* könyvében: „Nagyon szomorúnak tartom, hogy az általános iskoláknak – ha meg akarnak maradni – fel kell vállalni a kisegítő iskolák feladatait” (2004, 159. o.). Ebben az időszakban nagyon sok intézmény integrálta úgy az SNI gyermekeket – az intézmény fennmaradása érdekében, vagy éppen fenntartói utasításra –, hogy az esetek többségében sem fejlesztőszobával, sem megfelelő fejlesztőeszközökkel

nem igazolták
az integráció gyakorlatának
feltétel nélküli sikerességét

¹ Egyesült Nemzetek Alapokmánya és a Nemzetközi Bíróság Alapszabálya

nem rendelkeztek, s a fogadó pedagógusok többségének semmilyen ismerete nem volt a sajátos nevelési igényről. A jelenség általános volt. Intézményvezetőként jómagam is átéltem ennek nehézségeit, sokszor szembe-sülve azzal a kellemetlen ténnyel, hogy az intézményembe járó, mozgásfejlesztést igénylő kisgyermekkel – tornaszoba hiányában – az amúgy rendeltetésszerű használatban lévő folyosón volt kénytelen foglalkozni a szomatopedagógus. A pedagógus kollégáim integráló kedvét napról-napra csökkentette annak a néhány ADHD-s kisgyermeknek a jelenléte a csoportszobákban, akikkel – speciális ismeretek hiányában – a dühkitöréseik során nem tudtak mit kezdeni. Úgy érezték, a közel 25 fős csoportban csak a szerencsén múlik, hogy az elhajított, repülő fakockák, majd az azt követő, ugyancsak repülő székek eltalálnak-e valakit. Egy ilyen incidens után a többségi szülők, pedagóguskollégáim jelentős részének támogatása mellett, gyakran kérdőjelezték meg az integráció létjogosultságát.

A pedagógusok többségéhez hasonlóan a szülők jelentős része sem tudott azonosulni az integráció gondolatával.

Salmé és Köpatakiné 2001-ben folytatott kutatása igazolni látszott a fenti megállapítást, ugyanis az általuk megkérdezett 910

szülőből 9% támogatta mindössze feltétel nélkül az együttnevelés gondolatát. A kétezres évek elején több hazai kutatás, publikáció is megjelent a témában (*Réthyné, 2002; Halász, 2004; Fischer, 2009*), melyek hasonló eredményt hoztak, kiegészülve azzal a fontos megállapítással, hogy az integrációról speciális ismeretekkel rendelkező pedagógusok pozitívabb hozzáállást mutatnak az együttneveléshez.

2. FOLYTATÁS

Az integráció folyamata ugyan – ahogy azt a fentiekben láttuk – az objektív és szubjektív feltételek hiányában több sebből vérezve indult el, az mégis reményt és lehetőséget adott a fogyatékos gyermekek és az őket nevelő szülők számára egy teljesebb élet megvalósulásához. A komplex társadalmi befogadás *Bánfalvy* (2009) szerint alapvetően a sikeres iskolai integráción múlik – azon, hogy milyen mértékben tud – tud-e, akar-e – az oktatás érdemi viszonyulást kialakítani a sajátos nevelési igényhez.

A kezdeti időszakban az integráció sikerességét a szakemberek és a tárgyi környezet, továbbá a megfelelő pedagógiai módszerek ismeretének hiánya, valamint a többségi gyerekek, szülők és pedagógusok közül is sokakra jellemző, kevésbé elfogadó attitűd nehezítette. Mindennek következményeként pedagógiai értelemben „rideg integráció” valósult meg az iskolák nagy részében. A fogyatékos gyermekeket megtűrték a fogadó oktatási intézményekben, azonban

szakmailag nem tudták megfelelő módon biztosítani a fejlődésüket. Az integráltan oktatott gyerekek továbbtanulási lehetőségei, iskolai elő-

menetelük elméletben kedvezőbb volt, mint a speciális körülmények között tanuló társaiké, azonban az iskolai élet tanulóval teli hétköznapi sok kudarcot is tartogattak számukra. *Papp Gabriella* (2001) doktori disszertációjában részletesen foglalkozik az integrációt nehezítő tényezőkkel, körülményekkel, melyek között alapvetően abban látta a problémát, hogy a többségi pedagógusok nem rendelkeztek a sikeres

elhajított, repülő fakockák,
repülő székek

integrációhoz szükséges szakmai kompetenciával (Papp, 2001):

Kutatásomból az derült ki, hogy ma még az iskolák pedagógusai felkészületlenek a feladatra. A pedagógus alapképzésben kiemelt helyet kéne kapnia az együttnevelésnek. [...] Vizsgálódásom során pedagógiai helyzetképet kaptam az együttnevelés mai magyarországi helyzetéről. Ebből az derül ki, hogy számos helyen kényszerből kerülnek az osztálytanítók az együttneveléssel kapcsolatba. Fontos lenne a jövőben, hogy ne kényszerítsék a pedagógusokat erre a feladatra, ha mégis részt kell venni ebben, akkor pedig biztosítsák a pedagógusok felkészülését a feladatra (117–118. o.).

A korai hazai integrációs vizsgálatok eredményei (Csányi, 1993; Torda és Perlusz, 2010), alátámasztják annak tényét, hogy a pedagógusok egy része kevésbé érzi magát illetékesnek a megfelelő ismeretek hiányában az integrációs feladatok ellátására. Kőpatakiné (2004) szerint az integráló intézmények, pedagógusok közül csak nagyon kevesen rendelkeztek megfelelő tárgyi feltételekkel, illetve végzettséggel ahhoz, hogy a sajátos nevelési igényeket megfelelő módon kezelni tudják:

A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének hirtelen növekedésére az iskolarendszer nem készült fel teljesen. Az integráló iskolákban a kedvező oktatási feltételek megteremtése (személyi és tárgyi), a helyzetük kiegyenlítését lehetővé tevő tényezők fejlesztése (tanórán kívüli foglalkozások, napközi foglalkozás,

szociális ellátás egyes formái, tanári kompetenciák fejlesztése) szükséges. Ezeknek hiányában az iskola nem tud lényeges hatást gyakorolni a tanulók esélykülönbségeire. (41. o.)

Az integrációs törekvések kezdeti időszakától kezdve a pro és kontra érvek felsorakoztatása mellett kérdésként merül fel a szakemberek részéről az integráció szükségessége és hatékonysága. Az integráció mellett elkötelezett szerzők a következő érveket sorakoztatták fel:

- Halász és Lannert (2003) a speciális iskolák szeparációs jellege miatt úgy véli, hogy noha magas szakmai színvonalon dolgoznak ezek az iskolák, nem mozdítják elő kellő mértékben az általuk nevelt gyermekek társadalmi integrációját.
- Bánfalvy (2009) néhány évvel később cáfolja a speciális iskolák szakmai tevékenységének hatékonyságát, és éppen annak gyengesége, szeparációs jellege miatt érzi fontosnak az integráció megvalósulását.
- Réthyné már az ezredfordulót követően kritikai szemlélettel tekint a gyógypedagógiai oktatás hatékonyságára, és úgy vélekedik, hogy az integráció szükségességét „a gyógypedagógiai oktatás hatékonyságába vetett hit megrendülése” (Réthyné, 2000, 10. o.) vetette fel.

Tudomásul kell vennünk, hogy mindemellett, hogy a fogyatékos emberek befogadása, a társadalmi esélyegyenlőség biztosítása minden nemzet kötelessége, vannak az integráció sikeres megvalósulását gátló

tényezők. Olyan esetekben, amikor az iskola nem tudja megfelelő módon kielégíteni a gyermekek egyéni szükségleteiből fakadó speciális igényeit, enyhíteni a tanulók közötti esélykülönbségeket, célszerű a speciális intézményekben történő oktatás-nevelés tényét fontolórra venni (*Bánfalvy, 2009*). A fogyatékos személyek esélyegyenlőségére vonatkozó alapszabályzat is megerősíti annak tényét, hogy néhány esetben az integráló iskola nem tudja feltétlen kielégíteni a fogyatékos gyermekek oktatási-nevelési szükségleteit, s ilyenkor a speciális iskola nyújthat számukra megfelelő segítséget.

Ha az integrált és a szegregált intézmények alternatívaként jelennek meg, és a döntés, hogy milyen intézményben történjen a gyermek elhelyezése, az egyéni szükségletekhez igazodik, akkor a megújult oktatási rendszer – reálisan számolva a körülményekkel – sokkal több lehetőséget képes nyújtani a felnövekvő nemzedéknek, és nem csak a sajátos nevelési igényű tanulóknak (*Horváthné Modvay, 2006, 82.o.*).

Ebben az időszakban gyakori akadályként vetődött fel az osztályok magas létszáma, ami a pedagógusok megítélése szerint nagymértékben nehezítette az integráció sikeres megvalósulását, a sajátos nevelési igények kielégítését. *Horváthné Modvay (2006)* vizsgálta a pedagógusok integrációs attitűdjét. A kutatásban részt vevő

intézmények pedagógusai részéről megfogalmazódott annak igénye, hogy „az osztálylétszámok belső arányait szabályozzák” az integráló intézményekben (*Horváthné Modvay, 2006, 91. o.*), vagyis, hogy a sikeres integrálás alapfeltétele a differenciált nevelés-oktatás, mely magas osztálylétszám mellett kevésbé megvalósítható.

A pedagógusok integrációs attitűdjét nagymértékben meghatározta a kompetencia érzése, amely a korabeli vizsgálatok tapasztalatai szerint a pedagógusok töredékénél jelenik meg, erősítve az integrációs kedvet, szakmai önbizalmat. *Kőpatakiné és Salné* vizsgálata szerint (2003) az integráló iskolák pedagógusai között mindössze 4,9 százalék a megfelelő szakirányú képesítéssel rendelkezők aránya (idézi *Halász és Lannert, 2003, 205. o.*, illetve *Bánfalvy, 2009, 6. o.*).

A költségvetési támogatásból szervezett kötelező továbbképzéseket 1997-ben vezették be hazánkban. Valamennyi pedagógusnak szükséges volt hétéves periódusokban továbbképzéseken részt vennie annak érde-

kében, hogy szakmai ismereteit bővítse. Az *1. táblázatból* leolvasható a hazai integrációs törekvések időszakában szervezett továbbképzések témái iránt mutatott szakmai érdeklődés.

A számok jól szemléltetik a többségi pedagógusok gyógypedagógiai ismeretekre vonatkozó igényeit, ami részben

magyarázhatta az integráció megvalósulásának minőségét is.

a pedagógusok integrációs attitűdjét nagymértékben meghatározta a kompetencia érzése, amely a korabeli vizsgálatok tapasztalatai szerint a pedagógusok töredékénél jelenik meg

1. TÁBLÁZAT

A korábbi továbbképzéseken részt vevő pedagógusok aránya a továbbképzések tartalma szerint (%)

Továbbképzés témája	Pedagógusok aránya (%)			
	2003-as vizsgálat (N=770)		2006-os vizsgálat (N=1760)	
	2002	2003	2004	2005
Szakmai módszertani ismeretek	12,9	16,1	18,9	14,3
Számítástechnikai, informatikai képzés	5,8	12,3	14,7	8,5
Szaktárgyi ismeretek	9,4	9,0	7,7	5,4
Pedagógus mesterség, pedagógiai ismeretek	6,2	6,4	7,7	6,2
Minőségbiztosítással kapcsolatos ismeretek	5,2	7,2	4,0	2,3
Gyógypedagógiai ismeretek	3,2	4,4	3,9	4,1
Pszichológiai ismeretek	3,4	4,0	3,7	4,1
Vezetőképzés	4,2	3,4	2,3	2,0
Oktatáspolitikai, jogi ismeretek	1,7	2,3	2,6	2,7
Pedagógiai mérés, értékelés	3,6	2,6	3,1	1,6
Idegennyelv-oktatás	2,7	2,4	2,4	2,0
Integrált oktatás	-	5,7	8,1	6,8
Romológia	-	2,8	1,8	1,1
Egyéb	5,6	4,1	4,0	5,8

FORRÁS: Liskó és Febérvári, 2008, 78. o.

Papp Gabriella (2001) doktori értekezésében hangsúlyozza, hogy a pedagógusok számára az elméleti jellegű továbbképzésekből nyerhető információk nem jelentenek igazi segítséget a gyakorlati problémák megoldásához:

A pedagógus alapképzésben kiemelt helyet kéne kapnia az együttnevelésnek. A továbbképzések számos ilyen tematikát nyújtanak a hallgatóknak, ugyanakkor ez mégsem jelent megfelelő kínálatot a gyakorló pedagógusok számára. A tanfolyamok tematikáját is célszerű módosítani a későbbiekben. A pedagógusok

panaszkodtak a túlzottan elméleti tananyagra. (117. o.).

3. NAPJAINK

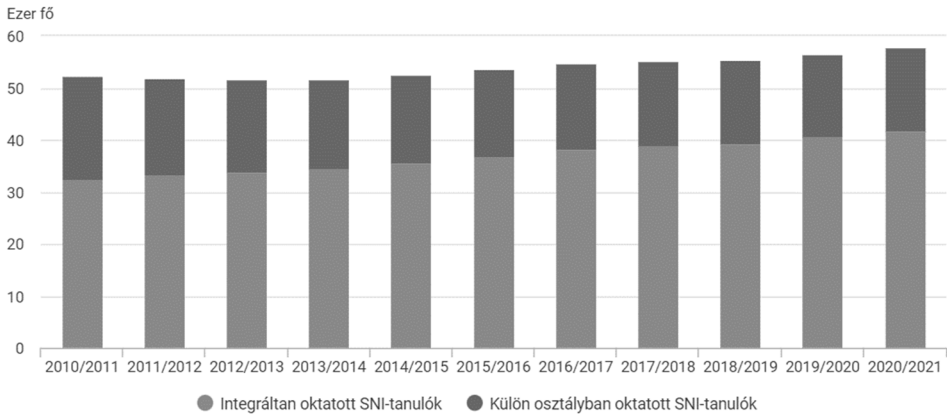
Az első integrációs törekvések óta eltelt több mint negyven év nem hozta meg a sajátos nevelési igényű gyermekek teljes befogadását a többségi iskolák világába. A kezdeti integrációs törekvéseket széleskörű társadalmi érdeklődés, figyelem kísérte, számos kutatás vizsgálta, minek eredményeként folyamatosan jelentek meg a témában neves szakemberek által készített publikációk, s úgy tűnt,

nagy társadalmi összefogás kíséri e törekvések megvalósulását. Napjainkban az integrációs kutatások intenzitása jelentős mértékben lecsökkent. Úgy tűnik, hogy nincs sem tudományos, sem pedig társadalmi igény annak megvilágítására, hogy ténylegesen milyen mértékben és milyen minőségi mutatókkal valósult meg az elmúlt negyven év során a sajátos nevelési igényű gyermekek beilleszkedése a többségi oktatási rendszerbe. Ennek oka lehet részben, hogy az intézmények alapfeladatként kötelesek

fogadni, ellátni az SNI gyermekeket, így társadalmilag és oktatáspolitikailag is „megoldottnak” tekinthető az integráció megvalósulása. A kérdés vizsgálata azonban továbbra is időszerű lenne, hiszen a 1. ábrán láthatóan a statisztikai adatokból azt olvashatjuk le, hogy az elmúlt években folyamatosan emelkedett az integráltan oktatott SNI tanulók aránya, melynek mértéke ma a szakemberek megállapítása szerint 70%. (KSH, 2021.)

1. ÁBRA

Az általános iskolai SNI-tanulók száma



FORRÁS: KSH, 2021

Az oktatási intézmények jelentős többsége azonban nagyon „óvatosan” integrál. Példaképp: annak ellenére, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek fogadása alapfeladatként jelenik meg az intézmények alapító okiratában, a győri általános iskolák körében tájékozódó jelleggel készült felmérés eredményeit mutató 2. táblázat – mely az intézmények közzétételi listájának

statisztikai adatai alapján készült – meglehetősen alacsonynak tűnő, mindössze 12,4%-os integrációs aktivitást mutat. Ez különben megfelel a fent jelzett országos tendenciának: az SNI-létszámhoz a 360 fő szegregált intézményben tanuló diákot is hozzáadva látható, hogy az SNI tanulók 72%-a tanul integráltan.

2. TÁBLÁZAT

Sajátos nevelési igényű tanulók aránya a győri általános iskolákban 2023-ban

Iskola	Tanulók száma (fő)	SNI tanulók száma (fő)	SNI tanulók aránya (%)
1	265	78	29,4%
2	815	44	5,4%
3	443	132	29,8%
4	681	27	4,0%
5	337	42	12,5%
6	446	52	11,7%
7	643	38	5,9%
8	139	66	47,5%
9	398	96	24,1%
10	605	88	14,5%
11	398	113	28,4%
12	553	87	15,7%
13	144	7	4,9%
14	911	0	0%
15	581	44	7,6%
16	nincs adat	nincs adat	nincs adat
Összesen	7359	914	12,4%
17	161	161	100%
18	199	199	100%
Összesen	7719	1274	16,5%

FORRÁS: saját szerkesztés

A statisztikai adatokban megjelenő eltérések tükrözik az integrációhoz való intézményi hozzáállás jelentős különbségeit, amit részben fenntartási okokkal magyarázhatunk (látható, hogy a kisebb iskolákban jellemzően nagyobb az integrálási kedv, ami az intézmény megfelelő tanulólétszámát, így az életben maradását garantálhatja. Ugyanakkor érdemes lenne a számok mögött rejlő

„humán-szubjektív oldalt” is megvizsgálni. Azaz a fogadó pedagógus és az SNI diák kapcsolatát, az oktatás minőségét, az elfogadás mértékét. Az emberi tényezők nehezen megragadható összetevői a sikeres integrációnak, ugyanakkor véleményem szerint ezek a legfontosabbak. Néhány – kivétel nélkül a gyakorlatból kiemelt – példa talán segít megvilágítani ennek miértjét.

Sajnos gyakori jelenség még napjainkban is, hogy a fogadó iskola pedagógusa úgy foglalkozik az SNI gyermekkel, hogy nem olvassa el a szakértői véleményben foglaltakat, és annak értelmezéséhez

nem kér gyógypedagógusi segítséget. Nem meglepő, ha ezek után figyelmen kívül hagyja a gyermek speciális igényeit, és nem engedi használni a szakértői véleményben javasolt segédeszközöket a tanórán. A gyermek jogait érvényesíteni próbáló szülő hamar az intézmény ellenségévé válhat,

és a kollégát védő nevelőtestület gyorsan megtalálja annak módját, hogy a problémásnak érzélt gyermek más intézménybe kényszerülve folytassa tanulmányait.

Vannak olyan integráló kollégák, akik nem ismerik, és nem is hajlandóak megismerni, értelmezni a tanulási probléma, tanulási akadály, korlát mögött rejlő gyógypedagógiai fogalmakat és a hozzájuk társuló diagnózist. Az egyik Győr melletti általános iskola tanára kategorikusan kijelentette a szülőnek, hogy: „Nincs SNI gyermek, csak buta és lusta!”

Ugyancsak gyakran előfordul, hogy a kevésbé empatikus pedagógus a gyerek méltóságát nem tisztelve, és ezzel a személyiségi jogait is figyelmen kívül hagyva az osztály előtt fennhangon szól oda matematika dolgozat előtt az SNI diáknak, hogy: „A hármas, a hatos meg a nyolcas feladatot húzd ki, mert azt te úgysem tudod megoldani!”

Szintén megtörtént esetből merített példa: a diszlexiás gyermek pótdolgozatot írt, mert betegsége miatt nem tudta az adott napon megírni a felmérést a többiekkel együtt. Saját magának kellett a 7. osztályos, előre

nyomtatott, tíz feladatból álló feladatlapot átmásolnia egy tiszta lapra, miközben a helyes választ, a megoldást is ki kellett találnia a rendelkezésre álló 45 perc alatt, tekintve, hogy időkezdvémenyt sem kapott.

integráló kollégák,
akik nem ismerik, és nem is
hajlandóak megismerni, értel-
mezni a tanulási probléma,
tanulási akadály, korlát
mögött rejlő gyógypedagógiai
fogalmakat és a hozzájuk
társuló diagnózist

Dolgoznak természetesen olyan pedagógus kollégák is a pályán, akik teljes mértékben elkötelezettek az integráció mellett. Időt, fáradságot nem sajnálva próbálják folyamatosan képezni magukat azért, hogy minél tökéletesebb segítséget nyújtsa-

nak azoknak a gyerekeknek, akiket a szülő, az intézmény a gondjaikra bízott: „Két éjszákamba tellett, mire nagy nehezen értelmezni tudtam Enikő szakértői véleményét” újságotla büszkén az egyik iskola magyartanárja, akihez diszlexiás tanulási zavarral került egy kislány.

A matematika rettegett tantárgy a legtöbb diák számára, és különösen így van ez akkor, ha számolási nehézséggel, diszkalkuliával küzdő gyermekről van szó. Attila bácsi általános iskolai matematikatanárként több évtizede foglalkozik gyermekekkel.

Osztályfőnökként pedig személyes felelősséget érez a gondjaira bízott tanulókért, így különös figyelemmel kísérte az osztályába kerülő SNI kislány, Andi előmenetelét. Az átlag feletti intellektussal rendelkező, ám nehezen megnyíló, „diszes” kislány számára rettegett tantárgy volt a matematika. Attila bácsi gyermek- és szakmaszeretetének köszönhetően a kislány félévi bizonyítványában jeles érdemjegy állt, ami egyedül a tanár és diákja közötti kölcsönös szeretet, bizalom és az iskolaidőn túli önzetlen korrepetálások eredményeként valósulhatott meg.

4. ZÁRÓ GONDOLATOK – HOL VAN AZ ÚT VÉGE?

Az eredményes nevelőmunka az együttnevelés során megkívánja az integráló intézmény és a pedagógus részéről a teljes szemléletváltást, melynek a gyermekkel foglalkozó pedagógus magatartásában, módszertani kultúrájának sokszínűségében és nem utolsósorban emberségében kell megmutatkoznia. Elengedhetetlen az alapvető gyógypedagógiai ismeretek elsajátítása is, ami az SNI gyerekek tanuláshatékonyságának megsegítéséhez elengedhetetlen, ezért alapvetően része kellene hogy legyen a többségi pedagógusképzésnek ahhoz, hogy az érintett gyermekek *fogadása* egy magasabb szintre, a *befogadás* szintjére emelkedhessen.

az alapvető gyógypedagógiai ismeretek elsajátítása alapvetően része kellene hogy legyen a többségi pedagógusképzésnek ahhoz, hogy az érintett gyermekek *fogadása* egy magasabb szintre, a *befogadás* szintjére emelkedhessen

Az *inklúzió* tényleges megvalósulása a nevelés-oktatás folyamatában megkívánna a szakmaközi együttműködés szorosabbra fogását a (gyógy)pedagógiában, és univer-

zális gondolkodást, holisztikus szemléletet feltételez. Az inklúzió megvalósulásához vezető úton az egyik nélkülözhetetlen feladat a biztonságot adó pedagóguskompetencia megteremtése, mely a képzések (óvó-, tanító-, tanár- és gyógypedagógusképzés) újragondolásában,

összehangolásában, átjárhatóságában, továbbá az alapfokú speciális gyógypedagógiai ismeretek pedagógusképzésbe történő beépítésében – a szakmaközi együttműködésben – gyökerezhet, nem nélkülözve természetesen a gyógypedagógus jelenlétét, fejlesztő, segítő munkáját a mindennapokban.

IRODALOM

- Balázs J. és Bass L. (2005): „Gyógypedagógus pályatükör”. A gyógypedagógusok pályautja és társadalmi helyzete. *Szociális Munka*. 17. 3. sz., 3–17.
- Bánfalvy Cs. (2009): A fogyatékos emberek társadalmi integrációjáról. *Esély*. 20. 2. sz. Letöltés: https://www.esely.org/kiadvanyok/2009_2/001BANFALVY.pdf (2023. 08. 25.).
- Csányi Y. (1993): Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In: Uő. (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei. ALTERN füzetek*. 5. Iskolafejlesztési Alapítvány – OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest. 22–28.
- Fischer G. (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*. 34. 4. sz. 254–268.
- Halász G. és Lannert J. (szerk., 2003): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász G. (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 2. sz. 28–38.
- Horváthné Moldvay I. (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*. 16. 10. sz. Letöltés: http://real.mtak.hu/57285/1/EPA00011_iskolakultura_2006_10_081-097.pdf (2023. 08. 27.).
- Kópatakiné Mészáros M. és Salné Lengyel M. (2003): A fogyatékos gyerekek-tanulók integrált nevelése felé. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ.
- Kópatakiné Mészáros M. (2004): Közben felnő egy elfogadó nemzedék. *Új Pedagógiai Szemle*. 54. 2. sz., 38–48.

- Központi Statisztikai Hivatal (2021): *Általános iskolai nevelés, oktatás, 2020/2021*. Letöltés: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/alt-iskola2021/index.html> (2023. 08. 25.).
- Központi Statisztikai Hivatal (2023): *Oktatási adatok, 2022/2023 (előzetes adatok)*. Letöltés: <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetes-adatok/index.html> (2023. 08. 25.).
- Liskó I. és Fehérvári A. (2008): *Hatásvizsgálat. a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/16600/16604/16604.pdf> (2023. 08. 27.).
- Papp G. (2001): Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában. Doktori Disszertáció. Budapest, ELTE.
- Réthy Endréné (2000): Integrációs törekvések Európában. *Szociális Munka*. 12. 1. sz., 9–22. o.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*. 102. 3. sz. 281–299.

Salné Lengyel M. és Kőpatakiné Mészáros M. (2001): Az együttnevelés jelenlegi helyzete. *Fejlesztő Pedagógia*. 12. 3. sz., 11–17.

Szilágyi Gy. (2004): *Megbukott az iskola?* Osiris, Budapest.

Torda Á. és Perlusz A. (2010): *Pedagógusképzési programok utóélete – Egy hatáserőtelítő tanulmány tükrében*. Felsőoktatási Műhely, 2. sz. 125–137.



„Miért nem tudja az iskola a vállalkozói gondolkodásmódot fejleszteni?”