

TANÁRI ATTITÚDOK ÉS INKLUZÍV NEVELÉS

Némethné Tóth Ágnes

Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ

A befogadó szemlélet megjelenése a kelet-európai társadalmakban, a szociál-, az egészség- és oktatáspolitikát egyaránt új kihívások elé állította. Talán ez az oka annak, hogy a „befogadó nevelés” fogalom hallatán nem ritkán a szociálisan hátrányos rétegekre gondolunk, míg máskor az etnikai kisebbségek kerülnek a középpontba. Megint máskor a sajátos nevelési igényű vagy speciális megsegítést igénylő csoportokról beszélünk annak ellenére, hogy Magyarországon az etnikai kisebbségeknek vagy a szociálisan hátrányos helyzetű csoportoknak, néhány helyi törekvéstől eltekintve, elkülönített iskolarendszere nem alakult ki. A diagnosztikai alapon szerveződő gyógypedagógiai intézményrendszernek viszont évszázados hagyományai vannak a térségben. Nem csak hazánkban, de a poszt-kommunista államokban is a gyógypedagógiai iskoláztatás orvosi modellje, a fogyatékoság típusai szerinti külön oktatás jelentette a sajátos nevelési igények kielégítésének megoldását (Gordosné, 2000).

Jelen tanulmányban eltekintünk a többek által (Csányi, 1990; Réthy, 2002b; Papp, 2002) már korábban tisztázott fogalomrendszer ismétlésétől, és egy szűk nemzetközi tekintet mellett a „teljes integráció/inklúzió” megvalósításának néhány hazai akadályára hívjuk fel a figyelmet. Megvizsgáljuk a gyakorló pedagógusok vélekedését a sajátos nevelési igények iskolai kielégítéséről. Választ keresünk arra, készek-e a többségi iskolák tanárai az integrációra, elfogadják-e, hogy az iskola valóban „mindenki iskolája” legyen Magyarországon. Megállapításainkat egy 2007-ben végzett nyugat-magyarországi regionális kutatás adataival fogjuk alátámasztani.

A kortárs sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatásával foglalkozó publikációk (Papp, 2002; Réthy, 2002a, 2002b; Csányi, 2008), mint új oktatásszervezési stratégiára irányítják a figyelmet. Olyan humánus pedagógiai megoldásról van szó, ami minden tanuló számára biztosítja annak az esélyét, hogy szükségleteinek megfelelő oktatásban részesüljön. E tevékenység, teljes mértékben kijelöli a tennivalókat a sajátos nevelési igényű tanulókat a többiekkel együtt nevelő iskolák pedagógusai számára, azaz mindenki tudja a feladatát, miközben az egész mégsem működik, vagy mégsem működik tökéletesen (Csányi, 2008; Csépe, 2008; Némethné, 2008).

A cél, a mindenkire kiterjedő, totális befogadás (inklúzió) megvalósítása mind a társadalomban, mind az oktatásban, az akadályozottak körében ugyanúgy, mint a hátrányos rétegek vagy az eltérő kultúrák csoportjai számára. Az inklúziót (Réthy, 2002b. 282. o.) pedagógiai szempontból az integráció teljes megvalósulásaként értelmezzük. Az UNESCO közleménye szerint 2015-re a földkerekségen minden gyermek bekapcsolódhat az által-

nos oktatásba, kivétel ez alól a speciális megsegítést igénylők köre, ami továbbra is cél marad. Világszerte 115 millióra becsülik az oktatásban nem részesülő gyermekek számát. Ebből legalább 40 millió az akadályozott, akiknek a fejlődő országokban mindössze 2–10%-a jár rendszeresen iskolába (DCDD, é. n.). A közoktatás általánossá tétele ma még a világ számos fejlődő országában utópisztikusnak látszik. A magyar iskolarendszer ezen már túlhaladt, a problémák viszont léteznek. Különösen igaz a megállapítás, ha az oktatási intézményeinket gyakran jellemző lehangoló tényeket figyelembe vesszük: a tanulók jelentős hányada nem szeret iskolába járni, számukra a tanulás nem öröm, az iskola nem örömforrás, egyre több a hír az ott megnyilvánuló erőszakos cselekményekről, baj van a hatékonysággal. Sok az elégedetlen szülő, a kiégett pedagógus, továbbá ide sorolhatjuk az oktatási adminisztrációt, az intézményvezetőket és fenntartókat szinte állandósult pénzügyi gondjait (*Fazekas, Köllő és Varga, 2008*).

A jelenlegi oktatáspolitikát az iskolák irányítására, gazdasági helyzetére helyezi a fő hangsúlyt, miközben a szakmai kérdések háttérbe szorulnak (*Hanák, 2007*). Amikor az intézmények szakmaisága kerül előtérbe, például a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok magyar eredményeire összpontosítunk, aránytalanul kevés szó esik az egyes tanulók illetve a tanárok befektetett energiáiról. A 90-es évek európai oktatáspolitikájának középpontjában a tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztése került, ami elvárja, hogy az iskolai munka megújuljon, ám az ehhez szükséges célorientált oktatási módszerek kidolgozása és a tanítási gyakorlatba történő beépítése legalább annyira fontos, mint maga a törekvés (*Hanák, 2007*).

A társadalmi szintű elfogadáshoz, vagyis szociálisan érzékeny társadalomhoz inkluzív nevelésen keresztül vezet az út, ami valójában a másság, az eltérő értékek megismerésében és azok akceptálásában gyökerezik. Az egyenként interiorizálódó értékek ereje, magatartásban megnyilvánuló hatása attól függ, hogy az egyén domináns értékrendjében milyen más értékekkel együtt erősítik vagy gyengítik egymást (*Meleg, 2002*). Nem feledkezhetünk meg arról, hogy az integrált oktatás valódi problémái a tanteremben jelentkeznek igazán, amelyet nagyszámú hazai és külföldi kutatási beszámoló jelez (*Lanier és Lanier, 1996; Réti és Csányi, 1997; Katz és Mirenda, 2002; Hammond és Ingalls, 2003*).

Elmélet és gyakorlat összefüggései

Számos hazai és külföldi kutató (*Lanier és Lanier, 1996; Réti és Csányi, 1997; Katz és Mirenda, 2002; Hammond és Ingalls, 2003; Némethné, 2008*) foglalkozik a témával, más-más szemszögből vizsgálva azt. Írásaikban megjelenik az etikai, szociológiai, filozófiai, gazdasági nézőpont és dominál a gyógypedagógiai aspektus, de leggyakrabban hiányzik a komplexitás. Nem tudunk olyan alap kutatásokról, amelyek a társadalomtudományok többsége, és főleg a neveléstudomány egésze számára kellően körülhatárolták vagy definiálták volna az integrált oktatás elméleti és gyakorlati problematikáját, és a társadalomtudományok mindegyike számára egyaránt meghatározták volna az iskolai befogadással kapcsolatos pedagógiai stratégiákat. Az iskolai integráció egy-egy részletét kiragadva, mint a sajátos nevelési igények meghatározása, a differenciálás, az egyéni fej-

lesztés, a folyamattervezés, a különféle értékelési eljárások alkalmazása, számos vizsgálattal elemezték, amelyek során a kutatók rendre szociológiai, pszichológiai, gazdasági, gyógypedagógiai szempontból közelítettek a tantermi folyamatokhoz (Réthy, 2002b; Papp, 2002). Ennek ellenére az inkluzív nevelés még mindig „alulteoretizált” „korlátozottan kutatott” területe a neveléstudománynak (Topping és Maloney, 2005. 5. o.). Ma még nincs az együttnevelésnek minden gondolkodó által egységesen elfogadott elmélete, ami – feltételezhetően – abból fakad, hogy a legtöbb kutatás és elméletalkotó írás, a speciális pedagógia oldaláról ragadja meg az integrációt. Szamba vehetjük a „totális inklúzió” hazai és külföldi akadályait (Wade és Moore, 1992; Miles, 2000; Csányi és Perlusz, 2001; Réthy, 2002a, 2002b; Papp, 2004; Csépe, 2008), ezzel együtt is csak részleteit vagyunk képesek megragadni annak a tevékenységrendszernek, amit a sajátos nevelési igények kielégítése jelent a többségi iskolákban. Nem elegendő a klasszikus elméleten alapuló pedagógia hagyományos értelmezése, és annak egyszerű kiterjesztése a sajátos nevelési igényű tanulók többiekkel együtt oktatására (Papp, 2002; Réthy, 2002a, 2002b). Ez ugyanis egységesítéshez, versenyelvűséghez, és az iskolában oktatott ismeretek mennyiségi sajátosságainak erősítéséhez vezet, ami a speciális nevelési igényű, az eltérő kultúrákból származó, vagy a hátrányos helyzetű tanulók tanításában bizonyítottan nem (Mesterházi, 1998; Ianes, 2009), vagy csak kevésbé eredményes. Két vagy többféle (többségi, integratív, differenciáló, egységesítő stb.) pedagógiáról nem beszélhetünk, mert akkor a tudomány törvényszerűségeinek, szabályrendszerének, folyamatainak is többféle elméleti meghatározására lenne szükség. Keressük a választ arra, miképpen hat a praxis sokfélesége a neveléstudomány elméletére, mi módon, milyen ütemben képes a gyakorlat az újként fellépő igények függvényében megújítani önmagát, illetve képes-e a korszerű és hatékony megoldásokat általánossá tenni.

Az integráció azt követeli, hogy az iskola minden tanuló számára az egyéni fejlődési szükségleteknek megfelelő szolgáltatást nyújtsa, és abból sem fogyatékoság, sem más-ság miatt senki ne szoruljon ki (Réthy, 2002a). Hogyan képesek a tanárok hatékony tanítási stratégiákat, módszereket kidolgozni és/vagy alkalmazni úgy, hogy az integrált nevelés jobbára a gyógypedagógia gondolkodói által körülírt, továbbá az elmélet fejlesztését célzó neveléstudományi kutatások csekély figyelmet fordítanak a témára. Az integráció kérdéskörét nem tekinthető kizárólagosan a gyógypedagógia sajátjának, mivel a „mindenki iskolájához” a „mindenki pedagógiája” jelöli ki az utat.

Az integráció, mint a sajátos nevelési igények kielégítésének humánus kezelése a világ, de különösen Európa országai, közöttük is elsősorban a közép-kelet-európai országok számára jelentkező újszerű problémamegoldási igényekkel az utóbbi két-három évtizedben. Ahány állam, annyiféle jogi, szakmai és tartalmi szabályozással, más-más intézkedések szerint történik. Abban mindegyik érintett ország azonos, hogy lehetőséget kínál a fogyatékosok iskolai nevelésére, ám hogy ezt a többiekkel együtt vagy külön valósítja meg, illetve a megvalósítás módszere a tradícióktól, a társadalmi, a pedagógiai és a gazdasági lehetőségektől mennyire befolyásolt, abban jelentősen különböznek (Halász, 2004). A különbségek érzékeléséhez elég csak Európában szétnézni, és máris észrevehető a differenciák az Unióhoz legutóbb csatlakozott tagállamok, és a ma még tagsággal nem rendelkezők integrációs gyakorlata között. Ez utóbbiakról viszonylag keveset hal-

A SNI tanulók integrált oktatása az Unió tagállamaiban és azon kívül

Észak- és Nyugat-Európa országainak régebbi, a 60-as, 70-es évekre visszanyúló integrációs gyakorlata van, mint a közép- és kelet-európai államoknak. Nem egy ezek közül már a 70-es években megteremtette a jogi háttérrel az iskolai integrációra és az egyéniesített oktatás megteremtésére. Napjainkban már nem az integrált oktatás szükségességének a vita tárgya, sőt, több helyütt már abban is egyetértés mutatkozik, hogy melyek a sikeres integráció megvalósításának kritériumai (Csányi, 1990; Réthy, 2002a). Olaszországban öt feltétel, az egyéni fejlesztés programozása és a többségi osztály tanmenetei közötti kapcsolat megteremtése, az osztálytársak és iskolatársak bevonása a tanulási folyamatba, a viselkedési stratégiák és a társas kapcsolatok integrációja a klasszikus oktatási tevékenységbe, valamint a metakogníció alapú tanítás és tanulás, valamint az infokommunikációs technológiák alkalmazásában látják az integráció hatékonyságának fokozási lehetőségét (Ianes, 2009).

Az Európai Ügynökség a sajátos nevelési szükségletűek oktatásának fejlesztését célzó (EADSNE) kutatásai szerint (Meijer, 2001; Halász, 2004) a sikerkritériumok között elsősorban a tanári attitűdök és tanítási kompetenciák, a támogató környezet és az egyértelmű kormányzati politika jelennek meg. A praxisban ennek megfelelően jellemző a hatékony és kooperatív tanítás és tanulás módszereinek alkalmazása, heterogén csoportok szervezése, és az együttműködés. Az ismérvekből érzékelhető, hogy a kilencvenes évek célzott vizsgálatainak eredményei mára már Nyugat-Európában beépültek a gyakorlatba, melyek szerint az integrált oktatás nem azonos az asszimilációval vagy akkomodációval, hanem minden tanuló számára egységes esélyteremtést jelent (Thomas és Davies, 1999; Réthy, 2002a, 2002b).

Romániában, a 90-es években a legtöbb sajátos nevelési igényű tanuló a többségi iskolákhoz hasonló szisztéma alapján működő külön speciális iskolában tanult. Az integrált oktatás határozott fejlődése az ezredforduló táján indult el. A megelőző időszakban, a legtöbb megyében minimálisan két többségi iskola fogadta be a sajátos igényű tanulókat (EURYBASE, 2001). A speciális intézményrendszerben tanulók száma 1999 és 2005 között 58000-ről 26000-re csökkent, ugyanakkor a többségi iskolák mellett működő, az enyhébb tanulási hiányosságokat mutató gyermekek számára fenntartott osztályok száma növekedett. A kormány 2005-ös 1251-es számú határozatával elrendelte, hogy minden megyében hozzanak létre az inkluzív nevelést segítő iskolaközpontokat, amelyeknek feladata a többségi iskolában tanuló speciális szükségletű gyermekek ellátásának segítése. Ezeket az intézményeket a megyei tanfelügyelet koordinálja, és tevékenységük a tantestületeknek nyújtott szakmai segítségen túl kiterjed a szülőkkel illetve a helyi döntéshozókkal történő kommunikációra is (EURYDICE, 2008).

Az EURYDICE 2001 februári közlése szerint Szlovákiában a sajátos nevelési igényű tanulók legnagyobb hányada speciális intézményekben tanult. Ezt követően az Amnesty International 2007-ben szót emelt a roma tanulók jogainak védelmében, miután egy Pálóc községben történt (szlovákul Pavlovce nad Uhom, melynek 2007-ben 4500 lakosából 2600 cigány volt) megelőző vizsgálat szerint 200 speciális iskolai tanulónak 99,5%-a roma származású, 17 roma tanulóról hivatalosan is tudták, hogy nem akadályo-

zottak. A település két általános iskolája közül az egyikben óvoda és iskola működött, míg a másik a fogyatékosok speciális iskolája volt. A jelentés hatására a szlovák parlament által 2008. májusban elfogadott új közoktatási törvény határozottan tiltja a diszkriminációt és szegregációt az oktatásban (*Amnesty International*, 2008).

Bulgáriában az integráció gondolata a 90-es évek végén jelent meg, akkor is főleg az elméleti gyógypedagógiai szakírásokban (*Tzokova és Dobrev*, 1999). A 2002-es közoktatási törvény jelentette az áttörést az integrált nevelés óvodai és iskolai bevezetésével, amennyiben azt a szülők igényelték. Egy évvel később egy kormányhatározattal – aminek célja a modellváltás volt, a gyermek speciális elhelyezésétől az oktatás minőségi javításán át egészen a családgondozásig –, elfogadták a fogyatékos gyermekek védelmének nemzeti stratégiáját (EURYBASE, 2006/07). Jelenleg az országnak saját nemzeti programja van az inkluzív nevelés megvalósítására és létrehozta egy nevelésügyi központot (CIE) amelynek feladata az emberi jogok kérdéskörén belül az integráció problematikájának kezelése.

A 90-es évek statisztikai szerint *Törökországban* az általános iskolás népesség 10–14%-a sajátos igényű volt. Az oktatáspolitikai és a közoktatási gyakorlat között azonban mennyiségi és minőségi kétségek is felmerültek. Az oktatási lehetőségekhez és az egyenlőséghez való jog mindenkit megillet, akkor is, ha ez a gyakorlatban esetenként megsérül (*Sari*, 2000). A török oktatáspolitikai cselekvési programjainak – az EU-csatlakozás reményében- alapvető rendszer szintű problémákat kell megoldaniuk, például a tankötelezettség teljes körűvé tételét, az iskola-előkészítésben résztvevők számának növelését, a közoktatási intézmények számának növelését, az osztálylétszámok 40–50-ről 30 főre csökkentését, eltörölni a kettős oktatási rendszert (nemek közötti, szociális státuszok vagy fogyatékoság szerinti), és bevezetni legalább egy idegen nyelv és az információtechnológiai oktatását minden iskolában. Az osztályterem hiánya miatt a 2007/08-as tanévben hozzávetőlegesen 70 0000 általános iskolásnak több mint két kilométert kellett naponta ingáznia, hogy iskolába járhasson (EURYBASE, 2006/07). Míg az Egyesült Államokban például a tanulók 35,5%-a emelt összegű állami támogatásban részesül sajátos igényei miatt, addig ez az arány Törökországban 0,41% (*Mitchell*, 2004).

Az integráció hazai helyzete

Az integrált nevelés filozófiája viszonylag korán, gyakorlata azonban számottevően a rendszerváltás utáni oktatásban jelenik meg Magyarországon. Bár a 80-as években számos hazai iskolai kísérlet történt, az eredményeknek azonban nem volt széleskörű publicitásuk, így a gyógypedagógus szakma elsősorban a külföldi szakirodalomra támaszkodva ismerkedett a gyógypedagógiai iskoláztatás paradigmájával (*Csányi*, 1990; *Párdányi*, 1991; *Papp*, 1998; *Gordosné*, 2000; *Réthy*, 2002a).

Az együtt nevelés hazai interpretációjának úttörője, *Csányi Yvonne*, már a 90-es évek legelején sorra vette a nemzetközi trendeket, és megfogalmazta a magyar dilemmákat is (*Csányi*, 1990). A rendszerváltás után publikált tanulmányban számba vett gátló tényezők hosszú sorának szinte egyetlen eleméről sem mondhatjuk azt húsz év után, ez ma már nem jelent akadályt az integrált nevelés megvalósításában. Az elkülönített iskola-

rendszer elemei nyomokban még mindig felfedezhetők, hiányos a szervezeti kultúra, az egyéniesített pedagógiai gyakorlat, mereven ragaszkodunk a központi tantervekhez és taneszközökhöz, továbbra is gyakran hivatkozunk az anyagi háttér szűkösségére.

A sajátos nevelési igényű tanulóknak az a joga, hogy többségi iskolában a többiekkel együtt tanuljanak, hazánkban már az 1993-a közoktatási törvény bevezetése óta adott. Nehéznek bizonyul viszont a diagnózis alapú, klasszikus gyógypedagógiai iskoláztatási modell fellazítása, mert ez hosszú időn keresztül a különféle fogyatékosági kategóriák szerint kialakult intézményrendszerben történt (Gordosné, 1990; Mesterházi, 1998). Bár a fogyatékoságból eredő hátrányok leküzdésének magyar módszerei és intézményes keretei Európa-hírűek, az egységes diagnosztikai eljárások hiányát a terület szakemberei régóta kifogásolják (Réthy, 2002a; Csépe, 2008). Jó példája volt ennek a 2003-ban meghirdetett „Utolsó Padból Program”, ami az egy évvel korábbi statisztikai adatokra támaszkodva indult, amelyek szerint a fogyatékosnak minősített tanulók aránya hazánkban több mint kétszerese volt az uniós átlagnak. Az eltérő kultúrákba tartozó családok gyermekei illetve a tanulási nehézségeket mutató gyermekek ugyanis nagy számban kerültek az enyhén értelmi fogyatékosnak minősítettek közé (OKM, 2004). A programot megelőző kutatások rámutattak a definíciók terén akkor még mindig fennálló hiatusokra, a különféle akadályozottsági kategóriák átfedéseire, főként a tanulási képesség működésének diagnózisával kapcsolatban, ami a gyógypedagógus szakemberek fogalomhasználatában sem volt teljesen tiszta (Mesterházi, 1998).

Mára minden magyar közoktatási intézménynek kötelessége megteremteni a sajátos nevelési igények kielégítésének feltételeit, amennyiben a tanuló fejlődése a többi nem speciális igényű tanulóval együtt lehetséges. A folyamatban az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Központok (2007) létrehozása jelentős segítséget nyújtott. A sajátos nevelési igények kielégítésének professzióbeli és pénzügyi kérdései körül fellépő bizonytalanságok a populáción belül szükséges differenciálás megtételére ösztönöztek, így létrejöttek a SNI/a és SNI/b kategóriák, amelyek az akadályozottság organikus eredetének meglétére és annak hiányára utalnak, és amelyek a fogyatékosnak minősítettek népességén belüli korábbi „túlreprezentációját” hivatottak rendezni (Ktv.33§, 121§; Csépe, 2008).

Ahogy Gáspár (2003. 147. o.) mondja a személyiségfejlesztésről, „az iskola feladata [...] kettős. Egyrészt találja meg azokat a tulajdonságokat, amelyek alakíthatóak, és törekedjen a kedvező alakításra abban az időszakban, amikor a legalkalmasabb, tehát a szenzitív periódusokban. Másrészt az iskolának az is feladata, hogy kezdjen valamit azokkal a jellegzetességekkel is, amelyeket nem tud megváltoztatni”. A befogadó iskolának, ha azok nem csak dokumentumaikban, hanem ténylegesen is a mindenki iskolái, az együtt tanítás filozófiája alapján olyan módszertani kultúrával szükséges rendelkezniük, ami egyéniesített haladási ütem mellett alkalmazkodni tud a szélsőségesen megnyilvánuló tanulási képességekhez, és ezt nem korlátozza csupán a hátránykompenzálás extra fejlesztési idejére. Ehhez azonban az oktatás tudományos hátterét, a tanárok elméleti és gyakorlati felkészültségének színvonalát egyaránt fejleszteni szükséges. A befogadó tanároknak szaktudásuk legjavát adva képeseknek kell lenniük a személyiség alapos és széleskörű megismerésére, az egyéni haladás tervezésére ugyanúgy, mint a legkorszerűbb tanítási módszerek és oktatástechnológiai eszközök alkalmazására. Egy nemzetközi

összehasonlító vizsgálat (Nagy, 2009. 4. o.) tanúsága szerint „a holland, az olasz és a magyar tanárok is annak az interperszonális kompetenciának a meglétét látják a legfontosabbnak a nehezen nevelhető, hátrányos helyzetű, alulmotivált fiatalokat nevelő pedagógusokban, hogy képeseknek kellene lenniük „megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét”. Vajon miért okoz gondot a befogadó többségi pedagógus számára, hogy tudását a mai megváltozott elvárásoknak megfelelően alkalmazza? A képzés hiányosságai és a pálya presztízsét ért negatív hatások azonban, amelyek több okra is visszavezethetők, nem róhatók fel egyszerre. Az sem elegendő, ha az évtizedekkel ezelőtt megszerzett tanári tudást a köztudottan eltérő színvonalú, hatékonyságú, időtartamú szakmai továbbképzésekkel toldozgatjuk (Csapó, 2008; Kárpáti, 2007, 2008). A pályán levő pedagógusok százezres tömege a befogadáshoz szükséges alapvető információknak is híján van. Az ugyanis, hogy az egyik tanfolyamon a gyógypedagógia elméletét, egy másikon a differenciálás módszereit, megint másikon hatékony tanuló megismerést, majd folyamattervezést és IKT-t tanulva a gyakorlatban alig van előrelépés. Kiváltképpen, ha tekintetbe vesszük a hosszú időn keresztül szegregációt megvalósító társadalmi környezetet és az ennek nyomán kialakult iskolarendszert. Az együttnevelés sikeressége azonban a tanórán dől el, s hogy ott hányféle kimutatható buktatója van, azt csak becsülni lehet. Réti Csilla és Csányi Yvonne 1997-ben közzétett kutatási eredményei, és több külföldi kutató (Kauffman és Hallenbeck, 1996; Hudson és Glomb, 1997; Hunt és Goetz, 1997; Idol, 1997; Katz és Mirenda, 2002; Avramidis, Bayliss és Burden, 2007; Ammah és Hodge, 2005) igazolják, hogy a többségi pedagógus, mint elsődleges befogadó attitűdjei meghatározóak a folyamatban.

A befogadás gyakorlati anomáliái

Saját kutatásaink, amelyeket 2006-ban 160 főiskolás hallgató, majd 2007-ben 170 gyakorló többségi pedagógus körében végeztünk, alátámasztják ezeket az eredményeket (Némethné, 2007, 2008).

Hipotéziseinkkel, a rendszerváltás óta eltelt időszakban határozottan felgyorsult külföldi tapasztalatoknak a magyar oktatásra gyakorolt alig érzékelhető hatása alapján fogalmaztuk meg, és feltételeztük, hogy a befogadás általánossá válásának hazánkban számos, főként szemléletbeli akadálya létezik. Az akadályok leküzdésére a többségi iskolák pedagógusai a gyógypedagógiától várnak hatékony megoldásokat. Egy következő feltevésünk szerint az egyes közoktatási szinteken tanító pedagógusok dilemmái a képzési szint emelkedésével egyenesen arányosak, nevezetesen, hogy az alsó tagozatos tanítók és a középiskolai tanárok elfogadó attitűdjei között szignifikáns különbségek rejlenek.

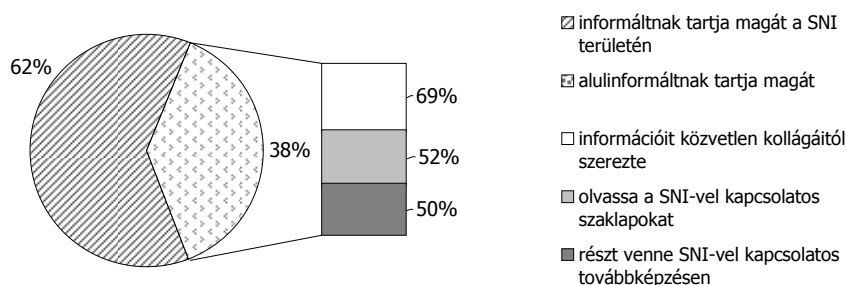
Nyugat-Dunántúl 10 iskolájában, 170 gyakorló pedagógus körében végzett vizsgálat az általános iskolák alsó és felső tagozatain dolgozó, valamint a középiskolában tanító kollégák integrál nevelés iránti attitűdjeit és tanítással kapcsolatos dilemmáit világította meg a kutatócsoport által kidolgozott kérdőíves méréssel.

A harminc kérdést tartalmazó vizsgálati eszköz a tanárok SNI iránti befogadó attitűdjeire fókuszált. A kérdések egy része önjellemzésre és a tantestület sajátosságaira vonatkoztak, másik része a tanórán fellépő szakmai nehézségekre és azok leküzdésének vélt

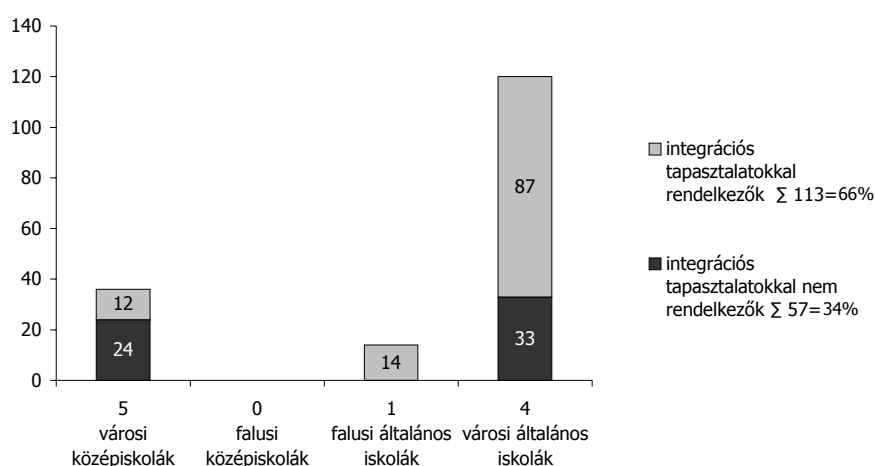
lehetőségeire fókuszáltak. Az országos reprezentativitás biztosítására ebben a felmérésben nem volt módunk.

A megkérdezettek – saját megítélésük alapján – sem az általuk szükségesnek tartott szakmai tudással nem rendelkeznek a SNI-ről, sem tanulásszervezésileg, sem tanítás módszertanilag nincsenek teljesen felkészülve a befogadással kapcsolatos teendők ellátására. A válaszadók 38%-a alulinformáltnak tartja magát és kollégáit a sajátos nevelési igények körében, az egyes akadályozottsági csoportok főbb jellemzőinek megkülönböztetésében. A kevésbé tájékozott pedagógusok elsődleges információforrásnak saját kollégáikat tekintik.

Az információhiánnyal küzdőknek körülbelül fele olvas téma adekvát szócikket és ugyanekkora arányban vállalnának részvételt egy integrációval kapcsolatos speciális kurzuson (1. ábra). Az egyes csoportok közötti átfedéseket a többszörös választás okozza.



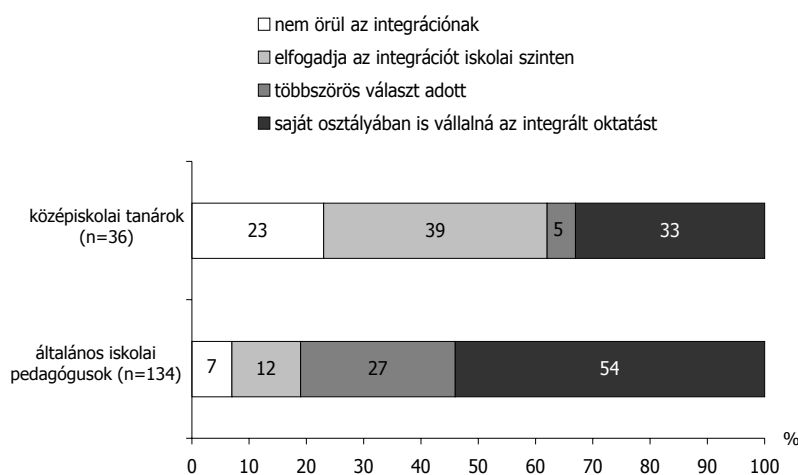
1. ábra
A pedagógusok SNI tanulókra vonatkozó tájékozottsága



2. ábra
A pedagógusoknak előzetes integrációs tapasztalatai

A korábbi integrációs tapasztalatok pozitívan befolyásolhatják a kialakuló attitűdöket (Scruggs és Mastropieri, 1996). Az általános iskolák pedagógusai városos és falun egyaránt rendelkeznek, míg középiskolában tanító kollégáik szinte alig rendelkeznek korábbi tapasztalatokkal.

Az elfogadás mértéke és a különböző iskolatípusokban (általános illetve középiskola) való tanítás között ($r=0,49$, $p<0,05$) közepesen erős összefüggést tapasztaltunk, ami arra enged következtetni, hogy bár feltételezésünk, mely szerint az iskolafokokozatok között felfelé haladva egyre gyengülő befogadói attitűddel találkozunk, nem alaptalan, a vizsgálatot indokolt lenne szélesebb körben megismételni (3. ábra).

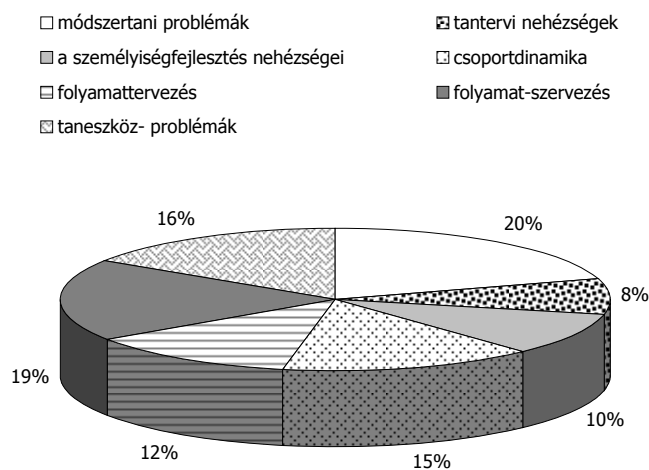


3. ábra
A tanárok integráció iránti attitűdjei

A válaszok alapján, a felső tagozatokon tanító tanárok befogadás iránti attitűdjei szignifikánsan negatívabb, mint a tanítóké, legkevésbé a középiskolai tanárok azonosulnak az integrált oktatás gondolatával ($p<0,05$, $t=2,004$).

A megkérdezetteknek több mint kétharmada úgy vélekedik, részéről nincs elvi akadálya annak, hogy az iskola befogadja a SNI tanulót, egyharmaduk viszont teljes mértékben elutasítja, hogy a saját óráin tanítania kelljen speciális igényű tanulókat. Az elfogadóbb pedagógusok között (tanítók és falusi általános iskolában oktató tanárok) azonban szignifikánsan magasabb a megelőző integrációs tapasztalattal rendelkezők aránya (lásd 2. ábra). Az elfogadás mértéke és az SNI tanulókról származó tanári információ mennyisége között pozitív a korreláció ($r=0,88$, $p<0,05$). Hasonló megfigyelésre jutott Kalyva, Gojkovic és Tsakiris (2007) hivatkozva Avramidis, Bayliss és Burden (2007), Ellier (1988), Scruggs és Mastropieri (1996) megállapításaira, amikor a tájékozottságot és az elfogadás mértékét állította párhuzamba. Az együtt nevelés – ma még – főleg csak az általános iskolákban figyelhető meg szélesebb körben, mert a közoktatási törvény 2003. évi e területet érintő módosítása ott érezteti hatását.

A vizsgálatban részvevő kollégák hiányolják az integrációt támogató speciális taneszközöket (applikációk, feladatsorok) és a célzott szakmai továbbképzéseket. Ugyanakkor a megkérdezetteknek csak töredéke venne részt szívesen ezeken a tanfolyamokon. A 4. ábra sorra veszi a gyakorló pedagógusok által megfogalmazott napi dilemmákat.



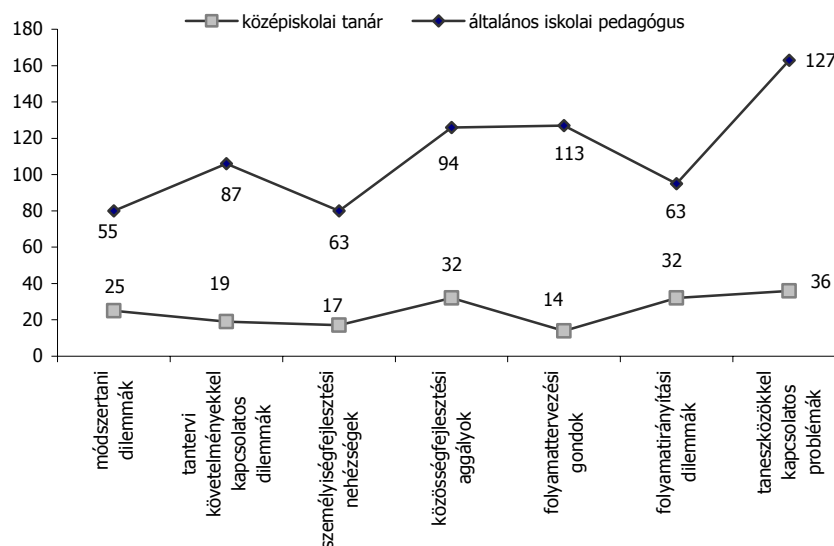
4. ábra

A többségi pedagógusok aggályai a SNI tanulók befogadásával szemben

Elemezve a kutatás során felszínre került szakmai nehézségeket, megállapítható, hogy legtöbbször módszertani, szervezésbeli, taneszközökkel kapcsolatos és a tanulói közösségek alakításához tartozó anomáliákról számolnak be. Úgy érzékelik, hogy az SNI tanulók befogadása további feladatokat jelent számukra, ami szétaprózza az idejüket és elvonja a figyelmet a többi gyermektől (Jones, Thorn, Chow, Thompson és Wilde, 2002; Smith és Armstrong, 2005). Minden ötödik megkérdezett pedagógus – a közoktatás magasabb szintjén minden negyedik – elutasítja a sajátos nevelési igények többségi iskolában történő kielégítését. Az átlagos tanulói csoportra koncentrálva a „verseny-pedagógia” elveivel nem lehetséges a sajátos nevelési igények kielégítése és a tehetségfejlesztés. Más értelmet nyer az átlagosság fogalma. Nincs olyan tanuló, aki valamilyen tekintetben ne tartozna egyik vagy másik rendkívüli csoportba.

A különféle iskolatípusban tanító kollégák attitűdjei és az iskolafokozat között nincs erős ok-okozati összefüggés ($r=0,01$, $p<0,05$; 5. ábra). Vajon az általuk megnevezett tanítási dilemmák típusa és mennyisége jellemző-e az iskolatípusra? Kutatásunkban a válaszadók átlagosan 4–5 féle tanítási problémát jeleztek, ezek azonban nincsenek arányban a minta összetételével és a befogadói szemlélettel.

Tanári attitűdök és inkluzív nevelés



5. ábra

A pedagógusok szakmai problémáinak jellege és gyakorisága a SNI tanulók integrált oktatásában

Nem igazolódott, hogy a kevésbé pozitív attitűddel rendelkezők arányosan több szakmai nehézséget élnek meg az integrált oktatásban. Adataink szerint a középiskolai tanárok szignifikánsan elutasítóbbak a SNI tanulókkal szemben, ennek ellenére nem vetnek fel hatványozottan több tanórai problémát. Az okok kutatása közben a minta reprezentativitásának hiánya mellett felvetődik a tanítási készségek szintje vagy a szakmai igényesség kérdése is. A pedagógusoknak átlagosan 4–5 kifogásuk van a sajátos nevelési igényű tanulók integrációját elutasító viselkedés igazolására, ezek mindegyike a képzés hiányosságaira utal (jelenleg nincs adatunk arra vonatkozólag, mekkora azon kifogások aránya, amelyek pozitív attitűdökkel kompenzálhatók lennének). Az elfogadóbb viselkedés mögött jelentős mértékben a tájékozottság rejlik. A felsorolt dilemmák jelentős hányada az SNI-vel kapcsolatos szakirodalomból és/vagy tanfolyami részvétellel kiküszöbölhető lenne. Kutatásunk eredményei igazolták, az elmélet és a praxis között túlságosan lassú és gyenge a kölcsönhatás, a szemléletváltás pedig még várta magára. A tanórai problémák megoldását még mindig főként külső segítőtől (fenntartó, intézményvezető, gyógypedagógus) várjuk, és a közoktatás egyes szintjeinek a befogadói szándéka közötti különbségek kimutathatók.

Ide kívánczik az inklúzió minőségének vizsgálati szempont-rendszere, amit Réthy (2002b. 195. o.) másokra hivatkozva így fogalmaz:

- „a nevelés- és oktatás színvonala;
- nyitott szervezeti formák alkalmazása;
- az individualizáció, differenciáció elvének érvényesülése;
- a tanulási nehézségek differenciált értelmezése;

- a tanítás-tanulás új kultúrájának megléte;
- iskolavezetés minősége;
- professzionalizmus;
- tanárok minősége;
- iskolán kívüli aspektusok;
- a prevenció elvének és a korai fejlesztés lehetőségének jelenléte;
- a minőség fejlesztésének és magának a minőségnek a garantálása”.

A továbblépés egy lehetséges útja

A hazai pedagógia gyakorlatában valóban szükség van áttörésre, nem is egy területen, már több hazai kutató megfogalmazta a tanárok szemléletváltásának fontosságát (Mesterházi, 1998; Gordosné, 2000; Csányi és Perlusz, 2001; Papp, 2002; Réthy, 2002a; Némethné, 2008).

A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának kérdése, írja (Csépe, 2008. 139. o.), „egyszerre speciális és általános kérdés. Speciális abban az értelemben, hogy a korszerű, komplex eljárásokkal végzett diagnózis alapján kialakított fejlesztő célú oktatás magasan képzett szakemberek közreműködését, minőségi és különleges taneszközök biztosítását, ezek rendszerbe foglalt szabályozását igényli”. Ezzel együtt megjelenik a „tudományos alapokra helyezett program-, tanterv- és taneszközfejlesztés” iránti követelmény is. (Csapó, 2008. 223. o.)

Sokat várunk a kétszintű tanárképzés első évfolyamainak a munkaerő-piacon történő megjelenésétől, miközben ismertek a képzés korábbi és jelenlegi hiányosságai (Kárpáti, 2008). Ha sikerülne is a képzésnek az ismert anomáliák ellenére megoldani a néhány év múlva pályakezdő tanárok elfogadóbb szemléletének kialakítását, nem ismert a többség reakciója, illetve az sem, hogy ki és hogyan fogja befolyásolni e tanárok gyerekekhez, tanításhoz, tudományhoz való hozzáállását. A közoktatás jogi szabályozása direktívákkal erre csak korlátozottan képes. Hiába az integrált oktatást megengedő, később elrendelő jogi keret, az iskolai befogadás ügye átfogó nemzeti program nélkül lassan halad előre.

Miles (2000) tizenegy pontban foglalta össze a teljes inklúzió ellen ható okokat és akadályokat. A felsorolás élén a negatív attitűdök, az érdektelenség, a rendszerbeli merevség és a tájékozatlanság állnak. Mások pedig a tanároknak nyújtandó szakmai segítségben, az együttműködésben, az egyéni fejlesztés szükségszerűségének felismerésében és tervszerűségében vagy a frontális osztálymunka kereteit felváltó korszerű, módszerek alkalmazásában látják az előrelépés lehetőségét (Lanier és Lanier, 1996; Avramidis, Bayliss és Burden, 2007; Papp, 2002, 2004; Hammond és Ingalls, 2003; Evans és Deluca, 2003; Csapó, 2008).

Komplex közoktatási cselekvési programra – benne a tanári munka iránti általános szakmai elvárásaival, és a kritériumok ellenőrzését meghatározó jogszabályokkal – lenne szükség ahhoz, hogy Magyarországon a speciális és nem speciális igényekkel bíró gyermekek iskolai fejlesztésében egyaránt pozitív elmozdulás következzen be. Ennek az átfogó programnak lehet része a gyakorló pedagógusok SNI-vel összefüggő attitűdformáló tréningje épp úgy, mint az általános tanítási készségek javítását célzó minden érintettre kiterjedő gyakorlatmegújító kurzusok, konkrétan a tanulók egyéni megismerési techniká-

inak, az új oktatási módszerek alkalmazásának vagy éppen a tanterv- tananyag- és taneszközfejlesztésnek elsajátítása (Avramidis, Bayliss és Burden, 2007). A cselekvési program kialakítását széleskörű szakmai vitának, de mindezek előtt, a tanítási kompetenciák szintjét vizsgáló tudományos kutatásoknak kellene megelőznie, ha elfogadjuk azt, hogy az egyes képzések annyit érnek, amennyit azokból a gyakorlat hasznosít (Kárpáti, 2008).

Irodalom

- Ammah, J. O. A. és Hodge, S. R. (2005): Secondary Physical Education Teachers' Beliefs and Practices in Teaching Students with Severe Disabilities: A Descriptive Analysis. *High School Journal*, **89**. 2. sz. 40–54.
- Amnesty International (2008): *A tale of two schools Segregating Roma into special education in Slovakia*. Amnesty International International Secretariate, London, United Kingdom.
<http://www.ombudsnet.org/enoc/resources/infoDetail.asp?ID=17941>
- Avramidis, E., Bayliss, P. és Burden, R. (2007): A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local authority. *International Journal of Special Education*, **3**. 30–35.
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest. 217–235.
- Csányi Yvonne (1990): Fogyatékosok integrációja- nemzetközi és hazai kitekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, **4**. sz. 271–279.
- Csányi Yvonne (2008): Új utak és törekvések a sajátos nevelési igényű személyek oktatása terén az OECD szakmapolitikájában és ennek néhány hazai vonatkozása. *Fejlesztő pedagógia*, **1**. 28–33.
- Csányi Yvonne és Perlusz Andrea (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 314–332.
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest. 139–166.
- DCDD (é. n.): Towards an inclusive policy. A DCDD publication series about integrating disability in policy and practice. All equal, all different inclusive education: DCDD publication about Education for all.
http://www.eenet.org.uk/theory_practice/DCDD%20All%20Equal%20All%20Different.pdf. Letöltés ideje: 2009. február 16.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. és Tsakiris, V. (2007): Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, **3**. 30–35.
- Ellier, C. (1988): Integration a need for positive experience. *Educational Psychology in Practice*, **4**. 75–79.
- EURYBASE (2001): Summary sheets on education systems in Europe.
http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/eurypres-rom-misc-t05.pdf
- EURYBASE (2006/07): The Information Database on Education Systems in Europe, Directorate-General for Education and Culture. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/BG_EN.pdf
- EURYDICE (2008): Additional information - European Agency for Development in Special Needs Education.
http://www.european-agency.org/transit/add_info/romania/
- Evans, P. és Deluca, M. (2003): Integrating handicapped students in secondary education. OECD/CERI.
<http://www.oecd.org/dataoecd/9/11/27138363.pdf>. Letöltés ideje: 2003. január 01.

- Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest.
- Gáspár Mihály (2003): *Stabilitás és változékonyság a személyiség fejlődésében*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (1990): Beiskolázás és kiválasztás a kisegítő iskoláztatás történetében In: Illyés Sándor és Bass László (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola*. KKTT, Budapest. 9–67.
- Gordosné Szabó Anna (2000): A gyógypedagógiai iskoláztatás fejlődése. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógy-
pedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest. 333–356.
- Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új
pedagógiai Szemle*, 2. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-02-be-Halasz-Sajatos>.
- Hammond, H. és Ingalls, L. (2003): Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary
school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22. 2. sz.
24–27.
- Hanák Zsuzsanna (2007): Kompetencia alapú tanítás-tanulás pedagógiája, pszichológiája. *Kompetencia-alapú
programok elterjesztése a tanárképzésben. Módszertani Kiadvány*, 5. szám. EKF, Eger.
- Hudson, P. és Glomb, N. (1997): If it takes two to tango, then why not teach both partners to dance?
Collaboration instruction for all educators. *Journal of Learning Disabilities*, 30. 442–448.
- Hunt, P. és Goetz, L. (1997): Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students
with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31. 3–29.
- Ianes, D. (2009): The Italian model for the inclusion and integration of students with special needs: some
issues. <http://www.darioianes.it/focus4a.htm>.
- Idol, L. (1997): Key Questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning
Disabilities*, 30. 384–394.
- Jones, M. N., Thorn, C. R., Chow, P., Thompson, I. S. és Wilde, C. (2002): Equifinality: Parents' and students'
attitudes towards a student-centered approach to integration. *Education*, 122. 3. sz. 624–636.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés és továbbképzés In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.):
Zöld könyv a közoktatás megújításáért. ECOSTAT, Budapest. 193–217.
- Kárpáti Andrea (2007): Tanárképzés, továbbképzés/javaslatok kerekasztal. 2007. november 20. (e-publication).
http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/wiki/Tan%C3%A1r%C3%A9s_tov%C3%A1bbk%C3%A9pz%C3%A9s,_javaslatok.
- Katz, J. és Mirenda, P. (2002): Including students with developmental disabilities in general education
classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17. 2. sz. 25–35.
- Kauffman, J. M. és Hallenbeck, B. A. (1996): Constructing habilitative environments for students with
emotional or behavioral disorders: An introduction to the special issue. *Canadian Journal of Special
Education*, 11. 1–5.
- Lanier, N. J. és Lanier, W. L. (1996): The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating
special students into the regular classroom. *Education*, 117. 2. sz. 234–240.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról Ktv. 33§.
- Meijer V. D. W. (2001): *Inclusive Education and Effective Classroom Practice*. European Agency for
Development in Special Needs Education, Middelfart, DK.
- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: A feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 11–
29.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): Társadalmi válaszok. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek
iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest. 59–104.

- 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, 2000.
- Mitchell, D. R. (2004): *Special Educational Needs and Inclusive Education: Systems and contexts*. Taylor & Francis, New York, USA.
- Nagy Mária (2009): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás (e-publication). http://www.osztalyfonok.hu/files/tanari_kompetenciak_Nagy_Maria.pdf.
- Némethné Tóth Ágnes (2007): A tanárjelöltek inkluzív szemlélete. http://www.mentor-konyvesbolt.hu/readarticle.php?article_id=7.
- Némethné Tóth Ágnes (2008): Teachers' attitudes towards integration. *International magazine for educational sciences and practice*, 3. sz. 31–36.
- OKM (2004): *Utolsó Padból Program*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Papp Gabriella (1998): Gyógypedagógiai innovációk. In: Mesteházi Zsuzsa (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest. 215–248.
- Papp Gabriella (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, 102. 2. sz. 159–178.
- Papp Gabriella (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Comenius, Pécs.
- Párdányi Teodóra (1991): Enyhén értelmi fogyatékos tanulók részleges integrációja az iskolában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. sz. 171–179.
- Réthy Endréné (2002a): Integrációs törekvések Európában. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest. 314–332.
- Réthy Endréné (2002b): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 281–300.
- Réti Csilla és Csányi Yvonne (1997): Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjeinek felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 26. 2. sz. 81–89.
- Sari, H. (2000): Development of Special Education Provision in Turkey: From the Inclusive Perspective. http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_s/sari_1.htm.
- Scruggs, T. E. és Mastropieri, M. A. (1996): Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958–1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63. 59–74.
- Smith, V. és Armstrong, A. (2005): *Beyond prejudice inclusive learning in practice*. Learning and Skills Development Agency, London.
- Thomas, G. és Davies, D. J. (1999): England and Wales: competition and control – or stakeholding and inclusion. In: Daniels, H. és Garner, P. (szerk.): *Inclusive education. World Yearbook of Education 1999*. Kogan Page, Guilford. 64–73.
- Topping, K. J. és Maloney, S. (2005): *Inclusive education*. Routledge Taylor & Francis Ltd, United Kingdom.
- Tzokova, D. és Dobrev, Z. (1999): Gypsy children and changing social concepts. In: Daniels, H. és Garner, P. (szerk.): *Inclusive education. World Yearbook of Education 1999*. Kogan Page, Guilford. 138–148.
- Wade, B. és Moore, M. (1992): *Patterns of Educational Integration*. Triangle Books, UK. 1–32.

Némethné Tóth Ágnes

ABSTRACT

ÁGNES NÉMETH TÓTH: TEACHERS' ATTITUDES AND INCLUSIVE EDUCATION

The inclusive approach is a recent theory, appearing in society, policy and education in the past twenty years in Eastern Europe. The notion of inclusive education is mostly used with regard to the social acceptance of disadvantaged persons, members of ethnic minorities and people with disabilities. The first two of these groups were never assigned to a separate sub-system of education in Hungary, thus applying the idea of inclusiveness to them is a new use of the term. The third groups, students with disabilities, however, were educated in separate institutions, based on medical categorisation, in Eastern Europe. It is a tradition of centuries which does require the idea of inclusion to change it.

This study targets a few theoretical and practical dilemmas of differentiating between disabilities and full integration/inclusion. The Hungarian approach is compared to the traditions of other European countries. Also the changes in teachers' attitudes are examined regarding integration in the last two decades in Hungary. Specifically, teachers' thinking related to students with special needs and disabled students attending mainstream schools is targeted to identify where teachers are with regard to their readiness for integration.

A regional research project on teachers' opinions was carried out in the Western Transdanubian Region in Hungary in 2007. 170 mainstream teachers in ten different schools were asked to fulfil our questionnaire. All of these schools identify themselves as inclusive institutions in their documents of establishment.

The present survey's outcome faced the Pedagogy Department of NYME with a major challenge, in addition to providing BA degree courses. It also organises postgraduate training courses for in-practice teachers within the region. Research in this area is both unprecedented and extremely valuable. We hope to change the thematic and the topics of the usual postgraduate teacher training courses by providing them with the rudiments on special needs and with information badly needed to identify, redirect and change their attitude towards students with SEN. We will also enhance the courses offered for in-practice colleagues by adding to the range courses on ways to get to know students with SEN and on methods to measure the efficiency of teaching. These two new postgraduate courses are currently undergoing preparation for accreditation.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 2. 105–120. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Némethné Tóth Ágnes, Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ. H-9700 Szombathely, Károlyi Gáspár tér 4.