

Az integráció és az inklúzió elmélete és gyakorlata külföldön és hazánkban

KRAUSZ ANITA

krauszanita@jgypk.szte.hu

ABSZTRAKT

Háttér és célok: Az 1900-as évek második felétől világszerte egyre nagyobb hangsúly helyeződött a társadalmi integráció megvalósulására, szorgalmazva a hátrányos megkülönböztetés és a kirekesztés megszűnését (UNESCO,1994). Tanulmányunk középpontjába a sajátos nevelési igényű gyermekeket helyeztük, megvizsgálva, hogy milyen formában kapnak helyet a köznevelésben. Abból a gondolatból kiindulva, hogy ha már korai életkorban (óvodában, iskolában) együtt vannak a tipikusan fejlődő társaikkal, a társadalmi integráció már korai szakaszban kezdetét veszi (Fischer, 2009). Irvine (2012) szerint a gyermekek komplexebb személyiségfejlődése érdekében szerencsés, ha a mássággal minél hamarabb találkoznak. Az integrált oktatás elterjedése világszerte Nirje (1969) normalizációs elvének hatására kezdődött, azonban egészen eltérő módokban valósult meg. Mivel az integráció és inklúzió jelentése a mai napig nem egységes sem hazánkban, sem nemzetközi szinten (Saloviita & Schaffus, 2005; Papp, 2012), ezért tanulmányunk célja feltérképezni a nemzetközi és hazai integrált, illetve inkluzív oktatás helyzetét.

Módszer: Összehasonlító elemzésünkhöz Magyarországon kívül Finnország, Nagy-Britannia és Olaszország gyakorlatát választottuk, melyhez a szakirodalmon kívül az országok oktatáspolitikáját is megvizsgáltuk. Elemzésünk kitér az országok sajátos nevelési igény (SNI) fogalmának definícióra, hogy átfogóbb képet kapjunk gyakorlatukról. Munkánk során a szakirodalmi elemzés mellett a European Agency, illetve az országok statisztikai hivatalai által közreadott adatokat hasonlítottuk össze. A választott országok törvényi háttere egytől egyig az együttnevelést szorgalmazza, melyre a közoktatás és a felsőoktatás is igyekszik reflektálni.

Eredmények: Tanulmányunk összegzi a nemzetközi és hazai gyakorlatot, fontosságát a statisztikák alapján a sajátos nevelési igényű gyermekek évről évre egyre növekvő száma is jelzi. Az oktatás-nevelés minden fókán kardinális kérdést jelent tanításuk és fejlesztésük, ily módon napjainkban már valamennyi, oktatással foglalkozó szakember feladata a velük való munka.

Következtetések: Tanulmányunkban kirajzolódnak ugyan definícióbeli különbségek, mivel az SNI-kategóriák és megfogalmazásai, illetve a sajátos nevelési igényű gyermekkel való bánásmód országonként eltérő lehet, de mindezek ellenére az együttnevelés szükségességére hívják fel a figyelmet. Az együttnevelés nem csak a tanulókra gyakorol hatást, hanem közvetlen környezetükre is, ezáltal formálja attitűdjüket (Staub, 2005), hozzájárulhat a társadalmi integráció megvalósulásához. A jól működő befogadó oktatás új utakat nyithat, elősegítheti az inkluzív nevelés kialakulását, melyben minden tanuló egyenlő, a tanítás mindenki számára együtt, egy helyen történik, illetve a fejlesztésben mindenki részesül, akinek szüksége van rá.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igény, integrált oktatás, inkluzív oktatás

HÁTTÉR ÉS CÉLOK

Több mint egy milliárdan élnek a világon fizikai, intellektuális, vagy érzékszervi sérüléssel, melyből a gyermekek (0-18 éves) száma meghaladja a 93 milliót (WHO, 2011). Egyes elemzések szerint számuk elérheti akár a 150 milliót is (UNICEF, 2013). Az utóbbi évtizedekben világszerte egyetértés van abban, hogy minden gyermeknek joga van oktatásban részesülni, beleértve a fogyatékossgal élő gyermekeket is (UNESCO, 1989; ENSZ, 2008). Oktatásuk nemzetközileg már több évszázados múltra tekint vissza, melynek specifikus pedagógiája az évtizedek során

folyamatosan változott, igazodva a társadalmi igényekhez. Ezáltal szükségessé vált a gyógyító nevelés tudományának kialakulása, melynek fejlődése is folyamatosan idomult a társadalom elvárásaihoz.

A pedagógiában azonban a normalizációs elv hozta meg a kívánt változást, melynek gondolatát először Bank-Mikkelsen (1969) ültette a dán törvényekbe (Mental Retardation Act, 1959), majd őt a svéd Nirje (1969) követte. Nirje munkája azonban csak 1971-ben jelent meg az ENSZ ajánlásában (Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons, 1971). A nyolc fő pontban megfogalmazott normalizációs elve, az „értelmi fogyatékosok jogainak” védelmét hivatott biztosítani. Hazánkban Lányiné publikálta először 1976-ban (Hatos, 2007). A normalizálás célja a fogyatékossgal élő személyek életminőségének közelítése a tipikusan fejlődő társakéhoz. Ennek okán az integráció lett a normalizációs törekvések egyik eszköze, célja pedig a társadalmi integráció elősegítése. Nirje (1969) normalizációs elvének hatására szerte a világban indultak integratív pedagógiai törekvések, melyek hatással voltak az országok gyakorlatára és oktatáspolitikájára.

A fogyatékossgal élő és sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása történhet szegregáltan, azaz speciális oktató-nevelő intézményi ellátásban, de megvalósulhat integrált és inkluzív keretek között is. Ezen tanulókat taníthatják többségi pedagógusok és gyógypedagógusok egyaránt. Az integrált és inkluzív iskola a nemzetközi és a hazai szakirodalom alapján nem csak a sajátos nevelési igényű tanulókra, de a tipikusan fejlődő tanulókra is komoly hatást gyakorol, mely kognitív és érzelmi területen egyaránt megfigyelhető (Csányi, 1995; Bless, 1995; Szegál, 2007; Gonçalves & Lemos, 2014).

Integráció

Az integráció értelmezéséhez szükséges a speciális oktatás fogalmának magyarázatával kezdeni: jelentése az oktatásban értelmi és/vagy fizikai képességek alapján elkülönített tanulók tanítása, mely mindenképpen a homogén csoportok létrehozására törekszik (Réthyné & Vámos, 2006). Míg korábban azt feltételezték, hogy a többségi intézményekben nem lehet a sajátos nevelési igényű gyermekeket együtt nevelni a tipikusan fejlődő gyermekekkel, ma már ez a szemlélet megváltozott (Nakken & Pijl, 2002). Éppen ezért az integrációt a „sokféleség pedagógiája” névvel is illetik (Krawitz, 1995). Sokan úgy vélik, hogy a speciális oktatás az emberi jogok teljes megtagadását jelenti. Thomson (1990) azonban vitatkozik ezzel a szemlélettel, véleménye szerint csak azért, mert egy személynek emberi jogában áll bizonyos lehetőségekkel élni, nem jelenti azt, hogy az erkölcsileg is helyes döntés a számára. Ezáltal kimondja, hogy habár a jogok lehetővé teszik a befogadó oktatást, mégsem biztos, hogy minden gyermek számára az a legmegfelelőbb módja a tanulásnak (Thomson, 1990).

Az integráció elterjedését számos nemzetközi törekvés is szorgalmazta, úgy, mint például a Salamancai Nyilatkozat (UNESCO, 1994), hatásuk azonban országonként eltérően alakult. Mivel a gyakorlatban a mai napig sokan sokféleképpen használják a fogalmát, Hornby (2011) arra hívja fel a figyelmünket, hogy a társadalmi integrációt feltétlenül külön kell választanunk az oktatásban használt integrációtól. Mindezt azzal indokolja, hogy előfordulhat, hogy míg az emberek többsége egyetért az oktatásban történő fogadás elveivel, addig sokuknak fenntartása lehet a teljes befogadás

tekintve. Ezzel ellentétben Fischer (2009) és Irvine (2012) azt vallják, hogy az oktatásban bekövetkezett integráció elősegíti a társadalmi integrációt megvalósulását.

Formájáról azonban nagyon keveset tudunk. Tehát arról, hogy milyen gyakorisággal valósul meg lokális, szociális, funkcionális, fordított vagy spontán integráció, csekély számú adattal rendelkezünk. Réthy (2013) szerint Magyarországon az integrációnak számos formája megmutatkozik, a spontán integrációtól a teljes integrációig, azonban a formájára vonatkozó leírásokat nem, vagy csak elvétve találunk az intézményi dokumentumokban. Az iskolák dokumentumai viszont bármikor változhatnak, arra vonatkozóan nem létezik jogszabály, ezért az intézmények bármikor dönthetnek arról, hogy fogadnak sajátos nevelési igényű tanulót, vagy sem (Vida, 2017). Az elmúlt évek statisztikai adataiból arra következtethetünk, hogy az együttnevelés a törvénykezés támogatásával növekvő tendenciát mutat, növekszik az integráltan tanuló gyermekek száma (KSH, 2019). Azonban érdekes, hogy az integrációra a legnyitottabb oktatási formának az óvoda és a felsőoktatás bizonyul.

Inklúzió

Az inklúzió a fenti fogadó szemléleten alapul, de ahogy Koster és mtsai (2009) is rámutatnak, különbözik tőle. Világszerte alkalmazott oktatási forma (Lindsay, 2018), mely biztosítja, hogy minden egyes tanuló a közösséghez tartozzon, tehát befogadó szemléletű, melynek legfőbb gondolata az „iskola mindenkinek” (Schools for All) iskolareform (UNESCO, 1994). Fogalomhasználata és kialakulása országoként eltérő lehet. Számos országban szülői törekvés eredményeként alakult ki, melynek egyik legfontosabb oka a gyermekek szocializációjának elősegítése volt (Scheepstra, Nakken, & Pijl 1999). Hegarty (1991) szerint az inkluzív iskola az a hely, ahol az oktatás a diákok igényeihez igazodik. Mindemellett kétségtelenül fontos mérföldkővet jelent az oktatás területén, amely lehetőséget ad, hogy a gyermekek megkülönböztető címkézés nélkül közösen tanulhassanak. A pedagógusok ebben az esetben az egyéni kibontakozást és fejlesztést képviselik. Egy olyan személyiségorientált nevelési formáról van tehát szó, amely nem a deficitre koncentrál (Réthy, 2013), ezen kívül az oktatásban betöltött szerepe vitathatatlanul jelentős, mivel a szocializációtól egészen a továbbtanulásig hatással van a gyermekek jövőjére. Komplexebb segítségadást von maga után, abban különbözve az integrációtól, hogy a tanulókat nem különíti el teljesítményüktől függően (Cairns & McClatchey, 2013). Hornby (2015) véleménye szerint, az inkluzív oktatás is mindenféleképpen multidimenzionális megközelítést igényel csakúgy, mint az integráció. Konceptiója magában foglalja az emberi jogok kérdését, a társadalmi sokszínűséget, a méltányosságot valamint a fogyatékoság és az oktatás kérdéskörét (Kozleski és mtsai, 2011; Loreman és mtsai, 2011; Mitchell, 2005; Slee, 2011; Smith, 2010; Topping, 2012). Kauffman, Anastasiou és Maag (2017) az inklúziót a legkevésbé korlátozó intézményi elhelyezésként írják le, ahol minden tanuló, beleértve a fogyatékosággal élő vagy sajátos nevelési igényű gyermeket, a lakóhelyéhez legközelebb eső oktatási-nevelési intézményben kap helyet.

Az inklúzió jogszabályi hátterét illetően elmondható, hogy az inklúzió és az integráció társfogalom, ezért az inkluzív oktatás törvényi szabályozása az integrációval kapcsolatos törvényeken alapszik.

Az eddigi kutatások objektív és szubjektív tényezői egyértelműen a befogadó környezet fontosságát hangsúlyozzák. A befogadó oktatáshoz Koster és mtsai (2009) a következő négy szociális dimenziót fogalmazták meg: (1) interakció a sajátos nevelési igényű gyermekek és a tipikusan fejlődő gyermekek között, (2) az osztálytársak elfogadó hozzáállása, (3) szociális kapcsolatok/barátságok kialakulása, (4) a sajátos nevelési igényű tanulók úgy érzik, elfogadják őket társaik (Koster, Nakken, Pijl és Van Houten-van den Bosch, 2009). Tehát a társak elfogadó attitűdje kulcsfontosságú az inkluzív oktatás működésében. Ezt számos eredmény is alátámasztja, úgy, mint Gonçalves & Lemos (2014), Gliga & Popa (2010) vagy Hussu & Strle (2010) vizsgálata, akik mind az attitűdöt célozták meg az együtt nevelt diákok és a környezetük szemszögéből. Krischler és mtsai (2018) kutatása viszont a pedagógusok attitűdjét vizsgálta, a kutatásban részt vevő felnőtt minta ambivalens nézetekkel bírt ugyan a sajátos nevelési igénnyel kapcsolatban, de elfogadóbbnak bizonyultak a tanulást érintő problémákkal szemben (tanulási nehézség vagy zavar), mint a viselkedést érintő problémák esetén (Krischler, Pit-ten Cate & Krolak-Schwerdt, 2018). Krischler és mtsai (2019) további kutatása rávilágít arra, hogy a pedagógusképzésben résztvevők és a már gyakorló pedagógusok pozitív attitűddel rendelkeznek ugyan az inkluzív oktatással kapcsolatban, de válaszaik nagymértékben az egyes definíciók differenciált kategorizálásával voltak összefüggésben. Eredményeik alapján elmondható, hogy az inkluzív pedagógia mélyebb megértését tanúsító pedagógusok attitűdje pozitívabb volt, válaszaik alapján felkészültségükről adtak számot (Krischler, Powell & Pit-ten Cate, 2019).

A hasznosságot tekintve a szakemberek között nincs egyöntetű vélemény a speciális oktatás, az integráció és az inklúzió létjogosultságát tekintve. Az általános iskolák pedagógusait vizsgáló kutatások arról adnak számot, hogy a pedagógusok egy része nem érzi magát képesnek az inkluzív munkára (Croll & Moses, 1998; Scruggs & Mastropicri, 1996). Az újabb kutatások az információ és a képzések hiányával, a szakemberek közötti team-munka szükségességével és a tárgyi feltételek hiányával magyarázzák a pedagógusok inklúzióhoz kapcsolódó attitűdjét (Monsen és mtsai, 2014; Monsen & Frederickson, 2004).

A gyakorlatban az inklúzióra való törekvés világszerte jelentős előrelépést jelent, melynek eléréséhez az integráció gyakorlati megvalósulása és az inklúzió elveihez való azonosulás szükséges. Lindsay (2018) szerint nélkülözhetetlen mind az iskolák szintjén, mind a hatóságok szintjén a befogadó szemlélet megvalósulása. Azonban már maga a sajátos nevelési igény megállapításának kérdése is örök dilemmát okoz az érintettek körében, melyet Norwich (2010) a „különbségek dilemmájának” nevez, mivel ha a gyermek rendelkezik a sajátos nevelési igény valamelyik kategóriájára vonatkozó diagnózissal, nagy eséllyel fenyegeti majd a megbélyegzés miatt. Abban az esetben pedig, ha nem kap a gyermek diagnózist, vélhetően nem részesül a képességeihez mérten a lehető legjobb fejlesztésben. Bár a megbélyegzés valószínűsége a diagnózis nélkül is fennállhat, mivel az sajátos nevelési igényű gyermekek viselkedése sokszor eltér a megszokottól, ami a pedagógusok és az osztálytársak ellenszenvét is kivívhatja. Tehát az inklúzió megvalósításához az inkluzív eszmék elfogadása és gyakorlása szükséges.

Tanulmányunk célja áttekinteni az együttnevelés (integráció és inklúzió) fogalmait, illetve megvalósulását, mely az egyes európai országokban különféle módokat követ (Lindsay, 2018). Továbbá céljaink között szerepel felmérni a jó gyakorlatokat, melyek emelhetik az oktatás minőségét. Végetetül kutatásunk célja mindemellett, az együttnevelés kialakulásában és működésében fellelhető különbségek lehetséges okainak feltárása.

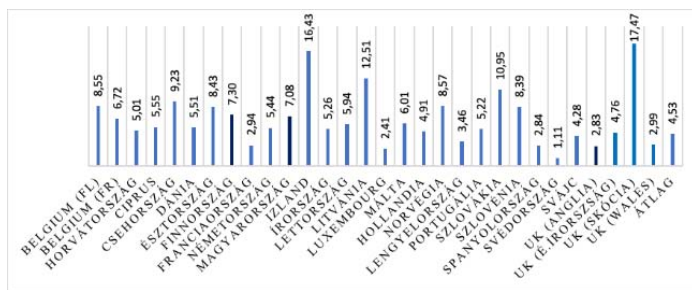
MÓDSZER

Vizsgálatunkban négy ország, Magyarország, Finnország, Nagy-Britannia és Olaszország adatait vettük górcső alá. A szakirodalmi feltáró munkán kívül az országok oktatáspolitikáját és gyakorlatát is megvizsgáltuk. Elemzésünk kiter az országok sajátos nevelési igény gogalmának értelmezésével kapcsolatos definícióira, hogy átfogóbb képet kapjunk az ott folyó munkáról. Emellett bemutatjuk a törvényi háttérrel és a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásban betöltött helyét, illetve a friss számadatokat is, melyeket a European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education, illetve az országok statisztikai hivatalai adtak közre.

EREDMÉNYEK

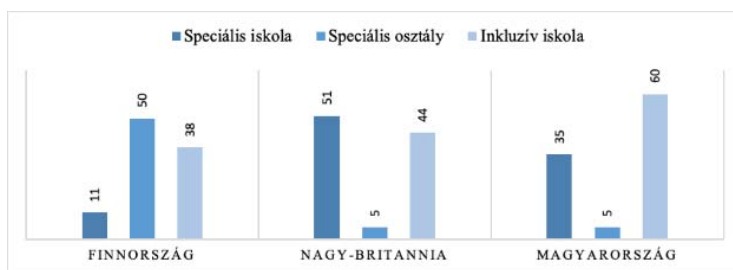
Tanulmányunkban tehát a következőkben négy országot emeltünk ki, melyek a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai eloszlását tekintve más és más irányzatot követnek. Nyugat-Európából Nagy-Britanniát, az északi országok közül Finnországot, a mediterrán területről Olaszországot, illetve Magyarországot, mint közép-európai országot választottuk. Összehasonlításunkhoz a szakirodalom tanulmányozása mellett a European Agency for Special Needs and Inclusive Education (továbbiakban: Ügynökség) által közreadott adatokat is megvizsgáltuk.

Az Ügynökség 2017-es tájékoztatója a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatását vette górcső alá. Beszámolójuk kiter az oktatási formákra, az együttnevelés és az elkülönítés formáira és ezek megvalósulásának gyakoriságára. A 23 országot felölelő kimutatása kiter az országokban a hivatalos szakértői véleménnyel rendelkező sajátos nevelési igényű tanulók arányára is, melyet az 1. ábrán mutatunk be. Az ábrán kiugró adatokat mutat ugyan Skócia és Izland, elemzésünkhez azonban ezen országok eredményeit nem használtuk. A későbbiekben viszont mindenképpen érdekes lehet Nagy-Britannia országainak összehasonlítása is, mivel Skócia más szemléletű iskolarendszere is okozhatja a kiugró eredményt.



1. ábra. Hivatalos szakértői véleménnyel rendelkező Sajátos nevelési igényű tanulók aránya az iskolás populációban belül (%) (European Agency, Country Information, 2017).

Listájukon vannak azonban hiányosságok, például az országok jelenlétét tekintve, Olaszországról a 2017-es tájékoztató még nem rendelkezett adatokkal. Az olasz adatok azonban az integráció és inklúzió megvalósításával kapcsolatban érdekesek, mivel már nagyon korán, 1977-ben törvénybe foglalták többek között az egy osztályban tanuló fogyatékossgal élő gyermekek lehetséges létszámát, illetve felszámolták az állami bentlakásos és speciális intézményeket (1977/517 törvény). De Olaszországhoz hasonlóan az angol oktatási rendszer is arra törekszik, hogy minél több tanuló tanulhasson többségi iskolában, hangsúlyozva a szociális, beilleszkedési szempontokat is.



2. ábra. Sajátos nevelési igényű tanulók elhelyezkedése a három európai ország iskoláiban az Ügynökség adatai szerint (European Agency 2017).

A 2. ábra az Ügynökség kimutatása alapján készült, a sajátos nevelési igényű tanulók intézményes elhelyezését mutatja, az olasz adatok hiányában csak a másik három országot tüntettük fel. Ahogy fent említettük, a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai elhelyezése országonként eltérő lehet, kihatással van rá az ország gazdasági és politikai helyzete is. Eredményeik alapján elmondható, hogy míg a finn sajátos nevelési igényű tanulók csak csekély számban tanulnak speciális intézményekben, a többség integráltan vagy inkluzív formában vesz részt az oktatásban, addig a brit sajátos nevelési igényű gyermekek közel fele tanul speciális intézményben. A hazai, diagnózissal rendelkező gyermekek pedig az Ügynökség adatai szerint a legnagyobb számban inkluzív formában tanulnak (Country Information, 2018). A gyakorlatot ismerve azonban kérdéseket vetnek fel ezek az eredmények, melyre a választ az Ügynökség kutatómódszertani kiadványa adja. Kimutatásukban inkluzív ellátásnak minősül, ha a tanuló az iskolaidő 80%-át többségi társaival együtt tölti, amely a hazai fogalomhasználatban gyakorlatilag az integrált oktatásban való részvételt is jelenti. A kimutatás továbbá definiálja az integrált oktatást is, amelyben külön osztályban, de egy intézményben tanulnak a sajátos nevelési igényű gyermekek. Ez alapján elmondható, hogy az önbevalláson alapuló eredmények nem minden esetben fedik a gyakorlatot, illetve a jelentésben felhívják a figyelmet arra is, hogy nem minden ország tudta pontosan meghatározni a sajátos nevelési igényű tanulóik ellátását (Methodology Report, 2018). Tanulmányunkban ezért az Ügynökség adatai mellett az országok statisztikáit is megvizsgáltuk.

Mivel az országok oktatáspolitikája nagyban hozzájárul a sajátos nevelési igényű gyerekek intézményes ellátásához, ezért az 1. táblázatban összegyűjtöttük a kiválasztott négy ország integrációval kapcsolatos főbb törvényeit és intézkedéseit. Az Európai Bizottság 2013-as beszámolója is kiemeli, hogy az Európai Unióban erős a politikai konszenzus a befogadó oktatás fontosságát illetően (European Commission, 2013). Az inklúziós stratégiák azonban országonként eltérhetnek, Olaszországban például már viszonylag korán felszámolták az intézményesített

speciális oktatási formát, különnevelésre napjainkban csak csekély számban kerül sor (European Agency, Country Information, 2018). Finnország oktatására az integráció jellemző, de megtalálhatóak az inkluzív iskolák is, illetve azokat a diagnózissal rendelkező tanulókat oktatják külön, akiknek szükségük van a speciális megsegítésre. Nagy-Britanniában mindhárom oktatási forma megtalálható, és mindhárom jól kiépített rendszerrel és eszközparkkal rendelkezik. Hazánkban az eszközpark nem, de a segítő rendszerek jól kiépültek az évek során és jól működnek, a személyi feltételt tekintve pedig utazó gyógypedagógusi hálózat áll a sajátos nevelési igényű gyermekek segítségére. Tehát a négy ország gyakorlata változatos mintát követ, habár az alapelvük (az inklúzióra törekvés) azonos, a törvényi háttér mégis más-más időpontban jelent meg (1. táblázat). A törvények szövegeit tanulmányozva, az inklúzióra utaló intézkedések megjelenése Olaszországban már a 90-es években megfigyelhető volt, míg a hazai törvények esetében nem találtunk ráutaló elveket.

| | Finnország | Nagy-Britannia | Olaszország | Magyarország |
|---|---|--|--|--|
| Integrációt segítő szabályozások | 1983. évi Törvény 1995. évi Iskolareform 1998. évi Szakképzési törvény 2003. évi Nemzeti Alaptanterv 2011. évi Alapoktatási törvény | 1978. Warnock-jelentés 1981. évi Oktatási Törvény 1993. évi Oktatási Törvény 2006. évi Gyermekgondozási törvény | 1971. évi 118 Törvény 1977. évi 517 Törvény | 1985. évi I. sz. Oktatási törvény 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról 2003. évi CXXV. Törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról 2011. évi CXC. Törvény 32/2012 (X.8) EMMI rendelet 2014. évi CV. Törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. Törvény módosítása 2015. évi LXV. Törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. Törvény módosításáról |
| Inklúziót segítő szabályozások | 2014. évi Nemzeti Alaptanterv | 2010. évi Esélyegyenlőségi törvény 2011. évi Oktatási osztály nyilatkozata 2014. évi Gyermekek és családok jogáért törvény | 1992/104 Törvény 2000/328 Törvény 2015/107 Törvény | |

1. táblázat. Integratív törekvések áttekintése a négy ország esetében.

A következőkben az országok gyakorlatát és törekvéseit mutatjuk be, hogy még árnyaltabb képet adjunk a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásáról.

Finnországban sajátos nevelési igényű tanuló az a gyermek, akinek tanulása a következő okokból akadályozott: fogyatékoság, betegség, megkésett fejlődés, érzelmi zavar vagy egyéb meg nem határozott ok. Ezen tanulóknak joguk van a speciális igényű vagy (a sérüléstől függően) többségi oktatáshoz, a hallgatói jóléti szolgáltatásokhoz és oktatási tanácsadáshoz (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013). Az országban az integráló törekvések már viszonylag hamar elkezdődtek, a speciális oktatás az 1980-as évek végén közeledni kezdett a többségi oktatáshoz (Kivinen, 1988) és integráló iskolák jöttek létre. Azonban a sajátos nevelési igényű tanulók továbbra is tanulhatnak speciális intézményekben, vagy többségi társaikkal együtt, integráltan vagy inkluzívan (Réthy, 2013). A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának meghatározása az évtizedek során több változáson ment keresztül, kezdve az érzékszervi fogyatékos gyermekek szelekcijával, a fogyatékosággal élő személyek rehabilitációján át, a normalizációs elvre való törekvésen túl eljutottak az inklúzió elvének megvalósításáig. Ennek eredményeképpen az ország nagy hangsúlyt fektet a sajátos nevelési igényű tanulók és a tanulókat fogadó intézmények segítésére (anyagi és személyi feltételek biztosítására). Ez is igazolhatja azt, hogy Finnországban közel 40%-ban inkluzívan tanulnak a sajátos nevelési igényű gyermekek (2. ábra). Az inklúzió feltételeinek megteremtése magától értetődő abban az esetben, ha a tanuló fejlődése a tipikusan fejlődő társakkal együtt lehetséges. Azonban Naukkarinen (2008) kutatásában az általános iskolai tanárképzés hiányosságaira hívja fel a figyelmet. Szerinte további erőfeszítések szükségesek az inkluzív oktatás tartalmának fejlődése érdekében, úgy, mint, a folyamatos pedagógus továbbképzés, a fogalomhasználat egységesítése, illetve a szociális modellhez való igazítása (Saloviita & Schaffus, 2005). Tehát az iskolai gyakorlat ne az orvosi szóhasználatot kövesse, a munka középpontjában a tanulói sokfélelég álljon (Naukkarinen, 2008). A támogatott diákok köre viszonylag nagy a 2018-as adatok alapján, az általános iskolai tanulók mintegy 18,8%-a részesült valamilyen támogatásban, legyen az intenzív vagy különleges támogatás (Statistics Finland, 2019).

Az országban már az 1998-as szakképzési törvény óta törekednek arra, hogy a speciális igényű oktatás és képzés integrálódjon a többségi pedagógiába, például ha a diáknak nehézségei adódnak a tanulással, akkor személyreszabott egyéni fejlesztési tervet készítenek számára (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013). A statisztikák 2010-2012-ig arról adtak számot, hogy nagy arányban az olvasási és írási nehézségekkel küzdő gyermekeket nevelik együtt a finn iskolák (Takala & Ahl, 2014). Az általános iskolás korú sajátos nevelési igényű gyermekek kétféleképpen részesülhetnek speciális oktatásban, az egyik lehetőség, hogy a gyermek az iskolaidő teljes egészét a speciális intézményben tölti, a másik pedig, hogy csak a nap valamely szakában van jelen a speciális intézményben. Ez utóbbi csoportba tartozó sajátos nevelési igényű gyermekek többségi osztályban tanulnak, de vannak olyan tantárgyak, amelyeket külön szakember segítségével tudnak csak elsajátítani. Számuk 2009-ben elérte az akkori finn alapfokú képzésben résztvevők 23%-át (Uusitalo-Malmivaara és mtsai, 2011).

Az azonban elmondható, hogy jellemzően a legtöbb diák állami iskolába jár, az egyes korcsoportok kevesebb, mint 2%-a tanul csak magániskolákban (Finnish National Agency of Education, 2013). Fontos mérföldkőnek tekinthető a 2014-ben közreadott nemzeti tantervük, melyben már célként szerepel a szülők bevonása az oktatás folyamataiba, ezeket az új irányelveket

2016 szeptemberétől már beépítették az iskolák a helyi tanterveikbe. Ilyen például az aktív tanuláshoz való beillesztése a mindennapok oktatásába, az integrált oktatás gyakorlatába, illetve a fenntartható oktatás megvalósítása (European Agency, Country Information, 2018). Az Ügynökség friss adatai alapján a legnagyobb arányban speciális osztályokban tanulnak a finn sajátos nevelési igényű gyermekek, ezek a külön osztályok azonban a többségi intézményekben kapnak helyet, tehát integráló közösségben részesülnek oktatásban. A speciális oktatásban részesülő csoport azonban viszonylag kevés sajátos nevelési igényű gyermeket foglal magában. Habár törekednek arra, hogy minden térségben helyet kapjon speciális intézmény, ahol a halmozottan sérült tanulókat oktatják, számuk viszonylag elenyésző, csupán a finn sajátos nevelési igényű tanulók 3,7%-a volt speciális intézmény tanulója Réthy (2013) összefoglalója alapján. Számuk a 2016/2017-es összefoglaló alapján is csekélynek mondható, azonban az ország zömével halmozottan sérült tanulói számára jó lehetőséget kínál, mivel több városban működik jól felszerelt speciális iskola, amelyekben a gyermekek együtt tanulhatnak hasonló fogyatékkal élő társaikkal. Az iskolaválasztásról elmondható, hogy az inklúziós elvek alapján működik, azonban a szülőnek jogában áll intézményt választani. Takala, Pirttimaa és Törmänen (2009) alapján elmondható, hogy az úgynevezett rész munkaidős speciális oktatás is helyet kap a finn rendszerben, amely nem más, mint fejlesztések és plusz foglalkozások a speciális iskolában. Ebben az esetben a tanuló nem kap diagnózist, csupán biztosítják számára a megfelelő fejlesztést és a megfelelő szakembert. A finn oktatás kétségkívül évtizedek óta sikeres, ezt a PISA mérések eredményei is alátámasztják. Azonban sikerességének titka többek között ebben a megoldásban is rejlik, mivel a tanulóknak nem kell iskolát váltaniuk, csupán csak heti néhány alkalommal fejlesztésre járniuk. Mindebből arra következtethetünk, hogy az integráció helyett az inklúzió szellemisége érvényesül, az Ügynökség adatai azonban mégsem erről számolnak be, Takala és mtsai (2009) szerint a finn oktatás elsődleges célját az inklúzió jelenti. Ennek megfelelően a pedagógusképzésben is helyet kapnak a gyógypedagógiai alapismeretek, sőt a gyógypedagógusképzés korosztályszerűen történik. Mindemellett a gyógypedagógusképzés középpontjában nem a fogyatékos ténye áll, sokkal inkább a célokra, és a tanárok számára szükséges tudás, illetve készségek széles körű biztosítására fókuszálnak (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010).

Nagy-Britanniában sajátos nevelési igényű tanuló az a gyermek, fiatal, akinek valamilyen módon gondot okoz a tanulás, teljesítménye alulmarad a korosztályától elvárttól, illetve akadályozottsága kihat az élet más területeire is, a gyermek látássérült, hallássérült, mozgáskorlátozott, értelmi fogyatékos, beszéd-fogyatékos (Special educational needs and disability code of practice, 2015). Angliában külön megkülönböztető jelzést kapnak azok a tanulók, akiknek egészségügyi ellátásra is szükségük van, esetükben az „Education, Health and Care” (EHC) jelölést használják (Special educational needs in England, 2018). Napjainkban az angol sajátos nevelési igényű gyermekek közel fele tanul speciális iskolákban, a mintegy 1037 államilag működtetett speciális intézmény ad helyet a tanulóknak. A leggyakoribbak az autizmus spektrum zavarral élő tanulók és az értelmileg akadályozott tanulók (középsúlyos, és súlyos fokban sérült) számára létrejött intézmények (Special Educational Needs in England, 2017). Érdekes, hogy a Finnországra jellemző speciális osztály csak csekély számban fordul elő az angol rendszerben. Az iskolaválasztásban a szülők dönthetnek, abban az esetben, ha a szülő az integrált nevelés mellett dönt, a lakóhelyéhez legközelebbi iskolába kerül a gyermek (Réthy, 2013). Nagy-Britannia oktatásában a Warnock-jelentés hozta a jelentős változást, mely a speciális oktatás első átfogó áttekintése volt 1978-ban, és alapja mind a fogalmi, mind a formálódási folyamatnak (Lindsay, 2018). A jelentés többek között kimondja, hogy

valamennyi speciális nevelési szükségletű gyermeket integrálni kell a közösségi élet és az oktatás területén. Warnock bízott abban, hogy csökken majd a sajátos nevelési igényű gyermekek megbélyegzése, azonban Cigman (2010) szerint a Warnock-jelentés hatására a megkülönböztető címkék megváltoztak ugyan, de a címkézés tovább folytatódott. A „valódi” integráció kezdetét az 1981-es oktatási törvénytől datáljuk, melyben az integráció fogalma, mint a társadalmi demokrácia megjelenése jelenik meg az intézményes nevelésben. Annak ellenére, hogy az országban már 1976 óta kötelező a legsúlyosabb mértékben sérült gyermekek oktatása, csak az 1993-as törvény finomított a rendelkezésein, miszerint a gyermekek intézményes elhelyezése a helyi tanügyi hatóságok (Local Education Authority, LEA) kötelessége, abban az esetben, ha a szülők is egyetértenek a hatósággal (Bernolák, Komonczy és Salát, 1994). Nagy-Britannia oktatási rendszere számos regionális különbséggel bír, külön jogszabályok vonatkoznak a különböző területekre, így Angliára, Észak-Írországra, Skóciára és Walesre is más és más törvények vonatkoznak. A 2010-es esélyegyenlőségi törvény arra kötelezte az iskolákat és a helyi önkormányzatokat, hogy ne tegyenek hátrányos megkülönböztetést a sajátos nevelési igényű tanulókkal szemben, illetve, hogy az állami szervek (iskolák, önkormányzatok) vegyék figyelembe a megkülönböztetés megszüntetését és biztosítsanak egyenlő esélyeket az emberek különböző csoportjai számára. A 2014-es, gyermekekről és családokról szóló törvény számos feladatot ró a helyi önkormányzatokra, például előírja, hogy az önkormányzatok feleljenek a sajátos nevelési igényű fiatalok oktatási, egészségügyi és gondozási igényeinek kielégítéséért, és szükség esetén kötelességük a hivatalos oktatási, egészségügyi és gondozási terv (EHC) elkészítése is. Feladataik közé tartozik még a szülőkkel történő konzultáció, illetve ők tesznek ajánlatot a sajátos nevelési igényű gyermekek intézményes ellátására is. Az angol pedagógusképzés szintén nagy hangsúlyt fektet a gyógypedagógiai alapismeretekre, a kormány kiemelt célja, hogy megfelelően felkészült többségi pedagógusok kerüljenek ki az egyetemekről, akik a gyógypedagógusokkal és egyéb segítő szakemberekkel team-munkát tudnak végezni (European Agency, 2018).

Olaszország a sajátos nevelési igény (bisogni educativi speciali, röviden BES) fogalmára vonatkozó definíciójával kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy nagyon tágan értelmezi azt: magában foglalja a fogyatékossgát, illetve a hátrányos helyzetet is. Már viszonylag korán, 1977-ben adaptálták az inklúzió elvét, mely szerint minden gyermek a lakóhelyéhez legközelebb eső intézményben köteles tanulni. Ez a törvény a speciális intézmények eltörlésére, vagy legalábbis a számuk csökkentésére törekedett. Mindemellett a többségi intézmények munkájának és elveinek megváltoztatását is sürgette, annak érdekében, hogy fogadhassák az addig speciális intézményekben tanuló diákokat (Cornoldi és mtsai, 1998). Az inklúzió kialakulásának első jogi alapkövet 1971-ben lefektették (Anastasiou és mtsai, 2015). Az 1971-es 118. törvény kimondja, hogy minden fogyatékossgal élő gyermek, kivéve a legsúlyosabb állapotú gyermekeket, részesüljenek általános iskolai oktatásban. Ezt követően 1977-re Olaszország bezárta a speciális iskolákat, mivel az 517. törvény előírta, hogy minden fogyatékossgal élő tanulót együtt kell nevelni. Tehát a 70-es évek törvényei még az integrációt szorgalmazzák, azonban az 1980-as évektől már az inkluzív oktatásra helyeződik a hangsúly, ami a nevelés-oktatás intézményei közül először az óvodákban és a középiskolákban valósult meg. A sikeres együttnevelést elősegíti a megfelelő jogi háttér biztosítása, mely az évtizedek során elősegítette a személyi és anyagi feltételek kialakítását és formálódását. Réthy (2013) szerint az olasz társadalomban széles körben elfogadottá vált az együttnevelés, ezáltal a szemléletformálás is elkezdődött.

2010-ben már csak a sajátos nevelési igényű tanulók 1%-a részesült speciális oktatásban, köszönhetően annak, hogy az olasz intézkedések már kezdetben is az inkluzív nevelést szorgalmazták, melyet az iskolák gyakorlata is követett. Bevezették a kis létszámú osztályokat annak érdekében, hogy könnyítsék a pedagógusok munkáját. Azonban nem csak ezzel igyekeztek segíteni a pedagógusokat,

hanem az úgynevezett támogató tanárok (insegnante di sostegno) jelenlétével is. 2009-ben a számuk megközelítette a 90 000 főt. Ők túlnyomóan ugyanolyan tanárképzésben részesültek, mint a többségi pedagógusok, kiegészülve a támogató tanári képzéssel (Del Ben, 1996). A támogató tanárok a pedagógusok segítése mellett sajátos nevelési igényű gyermekekkel is foglalkoznak, de legfeljebb négy sajátos nevelési igényű tanulójuk lehet (Vianello, 1996). Meazzini (1987) szerint azonban ez nem a legszerencsésebb szabályozás, mert így a sajátos nevelési igényű tanulók nem rendelkeznek megfelelő személyes interakcióval azokkal a pedagógusokkal, akiket kifejezetten a sajátos nevelési igényű tanulók oktatására képeztek. 1996-ban a diagnózissal rendelkező tanköteles diákok 98,5%-a tanult együtt többségi társaival (Vianello, 1996), 2010-ben már a sajátos nevelési igényű tanulók 99%-a, az Ügynökség 2018-as adatai szerint pedig már 100%-osnak mondható az együttnevelés. Azonban azt meg kell jegyezni, hogy nem minden esetben kapnak a gyermekek diagnózist például a tanulási problémák esetén.

A pedagógusok pozitív attitűddel rendelkeztek az inklúzióval kapcsolatban (Mega és mtsai, 1998), sőt azt is megfigyelték, hogy az általános iskolákban tanítók pozitívabb attitűddel rendelkeznek, mint a középiskolában tanítók, ami egyezik egy korábbi amerikai vizsgálat eredményével (Rogers, 1987). Cornoldi és mtsai (1998) vizsgálata is alátámasztja az olasz pedagógusok nagyfokú elfogadását, a vizsgált minta kevesebb, mint 5%-a nem értett egyet az inklúzió koncepciójával. Hozzáállásuk azonban nagymértékben függött az előzetes tapasztalataiktól. Napjaink gyakorlatát vizsgálva Anastasiou és munkatársai (2015) rámutatnak arra, hogy az osztálytermi munka nem minden esetben ideális, mivel a jogalkotás a többi európai országhoz hasonlóan az évek során nem bővítette a fogyatékosokkal élő személyek jogait. Ezek alapján úgy tűnik, hogy az olasz gyakorlat és jogalkotás nem egységes. Azonban az elemzés alapján elmondható, hogy Olaszország közel jár a teljes inklúziót biztosító rendszer működéséhez.

Magyarországon az 1985. évi I. sz. oktatási törvény hatására már bizonyos esetekben megvalósult az együttnevelés, de ekkor még sokan megkérdőjelezték a létjogosultságát (Mesterházi, 2007). Az 1993-as közoktatási törvény lehetőséget biztosított a hazai integrált oktatás széles körű megvalósítására, de az iskolák személyi és tárgyi feltételei nem minden esetben voltak adottak az eredményes munkához. Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény jelentett változást, körülhatárolva és bővítve az esélyegyenlőség fogalmát. A hazai definícióban még mindig a diagnózison van a hangsúly, 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (továbbiakban köznevelési törvény) szerint: „*sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd*” (4. §. 25. pont). Mindezek szerint elmondható, hogy hazánkban a sajátos nevelési igény nagyon tág kategória, mind törvényi, mind szakmai értelemben (Vida, 2017). Azonban Csépe (2008) szerint a fogalom használata mindenképpen előrelépést jelentett a „fogyatékos” kifejezés kiterjedt használatához képest.

A gyakorlatban a diagnózis nélkülözhetetlen feltétele a gyermek és a család megsegítésének. A szakértői bizottság javaslatot tesz a gyermek iskolai elhelyezésére, amibe a szülőnek is van beleszólása, de a döntés több tényezőtől függ. A köznevelésben a 2018/2019-as tanévben a mintegy 1 669 000 gyermekből és fiatalból közel 88 000 fő rendelkezett sajátos nevelési igény diagnózissal, csakúgy, mint a 2017/2018-as tanévben (KSH, 2019). Ha a számokat vizsgáljuk, a legtöbb sajátos nevelési igényű gyermek az általános iskola 8. évének valamelyikében tanul, a 726 300 gyermekből 55 300 fő sajátos nevelési igényű. Ebben az időszakban derül fény a tanulási problémákra, ha a tünetek megjelentek hamarabb is, a diagnosztizálás csak az iskola elkezdése után történik, míg az értelmi fogyatékoság, mozgáskorlátozottság, látássérülés, hallássérülés, vagy

például autizmus spektrum zavar esetében már hamarabb sor kerül(het) a diagnózisra. A 2. táblázatban a KSH adatai alapján összefoglaltuk az elmúlt évek köznevelési adatainak változását, kezdve a 2015/2016-os tanévtől, mely alapján jól látható, hogy míg a nappali nevelés-oktatásban részt vevő gyermekek száma csökkent az évek során, a diagnózissal rendelkezők száma növekedést mutat. Ennek lehetséges oka a diagnosztika fejlődése, vagy a sajátos nevelési igény fogalmának köztudatba kerülése, és a hozzá kapcsolódó támogatások igénylése. A táblázatban az óvodai nevelés mellett feltüntettük azoknak a gyermekeknek a számát is, akik sérülésük miatt fejlesztő nevelés-oktatásban részesülnek.

| 2015/2016-os tanév adatai | | | 2016/2017-es tanév adatai | | | 2017/2018-as tanév adatai | | 2018/2019-es tanév adatai | | |
|---------------------------|------------------------------------|-----------|---------------------------|---------------------------------------|-----------|---------------------------|-----------|---------------------------|-----------|----------------------|
| Feladatellátási hely | Összes diák | Ebből SNI | Feladatellátási hely | Összes diák | Ebből SNI | Összes diák | Ebből SNI | Összes diák | Ebből SNI | |
| Óvoda | 321 012 | 8 049 | Óvoda | 317 500 | 8 620 | 379 300 | 9 200 | 381 400 | 10 000 | |
| Fejlesztő nevelés-oktatás | ~2500 | | Fejlesztő nevelés-oktatás | ~2600 | | ~2400 | | ~2500 | | |
| Általános iskola | 745 323 | 53 591 | Általános iskola | 741 500 | 54 700 | 732 500 | 55 200 | 726 300 | 55 300 | |
| Közéiskola | Speciális szakiskola és Szakiskola | 87 639 | 14 031 | Szakiskola és készségfejlesztő iskola | 7 100 | 7 100 | 7 200 | 7 200 | 7 159 | 7 159 |
| | | | | Szakközépiskola | 78 231 | A tanulók 5,1%-a SNI | 74 104 | 7 486 | 63 700 | A tanulók 5,7%-a SNI |
| | Szakközépiskola | 182 528 | 5 459 | Szakközépiskola | 167 600 | | 162 200 | 5 627 | 152 800 | |
| | Gimnázium | 180 966 | 2 504 | Gimnázium | 181 800 | | 184 500 | 2 739 | 187 600 | |
| Összes közéiskola | 451 133 | 21 994 | Összes közéiskola | 437 700 | n.a. | 428 000 | 5,3% | 411 260 | n.a. | |
| Összesen | 1 586 873 | 83 634 | Összesen | 1 493 700 | n.a. | 1 483 246 | 87 411 | 1 669 000 | n.a. | |

2. táblázat: Nappali nevelés-oktatásban részesülő gyermekek számának változása Magyarországon (fő) (KSH Statisztikai Tükör Oktatási adatok 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019 tanévek).

Hazánkban a sajátos nevelési igény megítélése a gyakorlatban még mindig erősen deficitorientált jelentéssel bír, ezért lehet kérdéses az Ügynökség hazánkról szóló adata. Mivel az integráló iskolákról is keveset tudunk, feltehetően fogalmi zavarból adódhat, hogy a kimutatásban a magyar iskolákat 60%-ban inkluzívnak ítélték meg (2. ábra).

Lannert (2015) véleménye szerint az esélyegyenlőtlenség oka nem az integráció vagy a speciális oktatás, inkább az ország oktatási formája és annak hatékonyságában megmutatkozó probléma jelentheti azt. Egy másik probléma pedig a pedagógusképzéssel kapcsolatban jelenik meg, a pedagógustársadalom átlagéletkora egyre magasabb, és ezen csak kis mértékben változtatnak a

képzésből kikerülő kezdő pedagógusok. Habár 2017-ben növekedés mutatkozott a pedagógusképzésbe felvett számában, az előrejelzések szerint ez a növekedés nem elegendő a probléma orvosolására (Európai Bizottság, 2018). A gyakorló pedagógusok pedig a képzés és a továbbképzések hiányosságai miatt ütközhetnek problémába a sajátos nevelési igényű gyermekek tanítása kapcsán. A többségi tanárképzésben csak csekély számban található meg a gyógypedagógiai alapismeretek, a sajátos nevelési igénnyel, az integrációval kapcsolatos továbbképzések pedig csak a pedagógusok kis részét érik el. Tovább fokozza a problémát, hogy a 2017-es becslések alapján gyógypedagógusokból is hiány mutatkozik, mintegy 2000 gyógypedagógussal kevesebb dolgozik hazánkban (Európai Bizottság, 2018).

Összefoglalva a négy ország együttnevelési gyakorlatát, elmondható, a sajátos nevelési igényű tanulók intézményes ellátása változó módon történik, a sajátos nevelési igény viszont mindenhol jogszabályi meghatározás. Az Ügynökség jelentése arra is felhívja a figyelmet, hogy annak ellenére, hogy az együttnevelés a kiemelt országok főbb célkitűzései között szerepel, a gyakorlatban más és más formában és minőségben mutatkozik meg. Ennek oka pedig az országok oktatáspolitikájában rejlik (EASIE, 2017). Megkérdőjelezhető viszont, hogy az Ügynökség által használt fő fogalmak (sajátos nevelési igény, speciális iskola, speciális osztály és inkluzív iskola) azonos tartalommal bírnak a különböző országokban. Az Ügynökség 2011-ben kiadott MIPIE (Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education) közleménye szerint az adatgyűjtések a sajátos nevelési igény országspecifikus definícióival történnek, ezért az egyértelműség hiányosságára hívja fel a figyelmet. Azonban kiemelik azt is, hogy adatok gyűjtésének, elemzésének természetesen van létjogosultsága, mivel világszerte növekedésről beszélhetünk a sajátos nevelési igényű gyermekek számát tekintve, ami nagymértékben befolyásolja az oktatást, utat nyitva a befogadó oktatás felé. Dacára a definíciókkal kapcsolatos nehézségeknek, melyek jelentősen megnehezítik az adatok értelmezését, ez az egyetlen összefoglaló, amely az európai sajátos nevelési igényű tanulókat vizsgálja.

KÖVETKEZTETÉSEK

A szakirodalmi áttekintés alapján elmondható, hogy a mai napig a definíciókkal és fogalmakkal kapcsolatos értelmezési nehézségek övezik a témát, mivel a sajátos nevelési igény kategóriái, a megfogalmazások és a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való bánásmód országonként eltérő.

A négy európai ország példáján is látszik, hogy habár a törvényi szabályozások tartalma hasonló, megjelenésük nem egységes, ami az országok gyakorlatára is nagymértékben kihat. Ez lehet az egyik oka, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása és oktathatósága a négy országban különböző módokon valósul meg. Olaszország esete példaértékű, mivel már a 70-es évek törvényi szabályozása is az inklúzióra való törekvést sejteti, ami megmutatkozik a gyakorlatban is. Az olasz rendszer azért is kitűnik a többi közül, mert az együttnevelésnek az az opciója, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló külön tanul társaitól, nem, vagy csak csekély számban fordul elő (European Agency Country Data, 2019). Azonban az olasz törvények napjainkban hiányosnak mondhatók a sajátos nevelési igény definícióját és a fogyatékossgal élő személyek jogait illetően (Anastasiou és mtsai, 2015).

Annak ellenére, hogy érdekes képet nyújt az Ügynökség kimutatása, nem minden esetben fedi a gyakorlatot és vág egybe kutatások eredményeivel, így fenntartásokkal tudjuk kezelni. Hazánkban a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátása még nem inkluzív, ellentétben az Ügynökség jelentésével. Az azonban elmondható, hogy elindult az együttnevelés felé tartó úton, de megvalósulásához az integráció megfelelően kiépített működésére is szükség van. Ehhez, úgy véljük, számos jó gyakorlatra van példa már Európa-szerte, úgy mint az olasz rendszer, vagy a finnnek részidős speciális oktatása, esetleg a britek intézményes nevelésében rejlő lehetőségek.

Az országok elemzése kapcsán mindenképpen kiemelendő a tanárképzés szerepe. Míg az angol, finn és olasz gyakorlat mind a gyógypedagógiai ismertek tanításának fontosságát hangsúlyozza a pedagógusképzésben, addig a hazai pedagógusképzésben csak elvétve található meg a gyógypedagógiai alapismeretek. Hazánkban a tanártovábbképzések sok esetben tantárgy-specifikusak, így nem minden pedagógus kap gyógypedagógiai felkészítést munkája során. Természetesen a képzések jellege és gyakorisága függ az adott ország anyagi és személyi feltételrendszerétől is.

A négy ország gyakorlata rávilágíthat az együttneveléssel járó pozitívumokra és negatívumokra egyaránt, az azonban megkérdőjelezhetetlen, hogy a vizsgált országokban az inkluzív neveléshez szükséges szemléletformálás már egy ideje jelen van, megvalósítása azonban rajtunk is múlik. A sajátos nevelési igényű diákok oktatása, fejlesztése valamennyi oktatással foglalkozó szakember feladata kell hogy legyen. A jól működő befogadó oktatás új utat nyithat, melyben minden tanuló egyenlő, a tanítás mindenki számára együtt, egy helyen történik, illetve a fejlesztésben mindenki részesül, akinek szüksége van rá.

Irodalomjegyzék

- Associazione TreeLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, The inclusion of children with disabilities in the Italian school system: Key figures and recent trends. Trento: Erickson.
- Anastasiou, D., Kauffman, J. M., és Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30.(4), 429–443
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B. & Waitoller, F. R. (eds.) (2011). *Inclusive Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Singal, N. & Muthukrishna, N. (2014). Introduction: education, childhood and disability in countries of the South – re-positioning the debates. *Childhood*, 1–15.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). A metropolitan area in Denmark: Copenhagen. In Kugel, R. & Wolfensberger, W. (eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. (pp. 227–254). President's Committee on Mental Retardation, Washington.
- Bernolák D., Komonczy E. és Salát L. (1994). Beszámoló két, 1993. évi, júliusi, angliai tanulmányútról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 22.(1), 42–44.
- Borg, M., Karlsson, B., Lofthus, A. M., & Davidson, L. (2011). "Hitting the wall": Lived experiences of mental health crises. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 6.(4), <https://doi.org/10.3402/qhw.v6i4.7197>
- Bless G. (1995). A tanulásban akadályozottak integrációja – a szociális, emocionális és értelmi fejlődéssel kapcsolatos hatékonysághatás eredményei. In Csányi Y. (szerk.). *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. (pp. 132–142). Iskolafejlesztési Alapítvány – OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.

- Cairns, B. and McClatchey, K. (2013). Comparing children's attitudes towards disability. *British Journal of Special Education*, 40. 124–129. doi:10.1111/1467-8578.12033
- Csányi Y. (1995). Speciális nevelési szükségletek-integrált iskolai fejlesztés, főiskolai kutatás. In: Perlusz A. (szerk.). *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. (pp. 5–17). BGGYTF, Budapest.
- Csányi Y. (2000). A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In Illyés S. (szerk.). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Csányi Y. (2001). Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan, Trendek külföldön és Magyarországon, *Educatio*, 9.(2). 232–243.
- Csányi Y. (2013). Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. *Gyógypedagógiai Szemle* 41.(3), 165–173.
- Csépe V. (2008). A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (sajátos nevelési igényű) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In Fazekas K., Köllő J. és Varga J. (szerk.). *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest.
- Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83, 27–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021>
- Council of the European Union (2009). Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders Brussels, 6 November
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri M.A. (1998). Teacher Attitudes in Italy After Twenty Years of Inclusion, *Remedial and Special Education*, 19, 350–356.
- Croll, P. & Moses, D. (1998). Pragmatism, Ideology and Educational Change: The Case of Special Educational Needs, *British Journal of Educational Studies banner*, 46, 1.
- Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons, Proclaimed by General Assembly resolution 2856 (XXVI) of 20 December 1971.
- Del Ben, P. (1996). *Integration in the educational system*. In Vianello, R. & Poli, C. (Eds.), *Teacher education for inclusive schooling and collaboration with assisting partners and parents* (pp. 27–29). Edizioni Junior, Bergamo.
- Department of Education and Science (1978). *Special Educational Needs: Report of the committee of inquiry into education of handicapped children and young people (The Warnock Report)*. Her Majesty's Stationery Office, London.
- Department for Education (DfE). (2011). *Support and aspiration: A new approach to special educational needs and disability. A consultation*. The Stationery Office, London.
- European Agency for Development in Special Needs Education, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/>
- European Agency Statistics on Inclusive Education Methodology Report – Updated (2018). https://www.europeanagency.org/sites/default/files/easie_methodology_report_updated_2018.pdf
- European Agency Country Data (2019).
- sz.n. (2017). Hungary Data. EADSNIE. URL: https://www.european-agency.org/data/hungary/datatable-overview#tab-population_and_enrolment (letöltve: 2020. 05. 04.)
- sz.n. (2017). Italy Data. EADSNIE. URL: https://www.european-agency.org/data/italy/datatable-overview#tab-population_and_enrolment (letöltve: 2020. 05. 04.)
- sz.n. (2017). UK (England) Data. EADSNIE. URL: https://www.european-agency.org/data/united-kingdom-england/datatable-overview#tab-population_and_enrolment (letöltve: 2020. 05. 04.)
- sz.n. (2017). Finland Data. EADSNIE. URL: https://www.european-agency.org/data/finland/datatable-overview#tab-population_and_enrolment (letöltve: 2020. 05. 04.)

- European Commission, Employment, Social Affairs & Inclusion. (2013). Support for children with special educational needs (SEN). http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_sen_children_post_copy_edit_15.10.13.pdf. (letöltve: 2020. 05. 04.)
- European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education (2010). *Teacher Education for Inclusion International Literature Review*. European Agency https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-international-literature-review_TE4I-Literature-Review.pdf (letöltve: 2020. 05. 04.)
- European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education (2013). Finland Summary Country Report on the Vocational Education And Training System, REFERNET Cedefop and Summary Report on Vocational Education and Training (VET) for Learners with Special Educational Needs (SEN) <https://www.european-agency.org/country-information/reports?country%5B210%5D=210> (letöltve: 2020. 05. 04.)
- Európai Bizottság (2018). *Oktatási és Képzési Figyelő*. Az Európai Unió Kiadóhivatala, Luxembourg.
- Fischer G. (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37.(4), 254–268.
- Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 88.(5), 281–289.
- Gliga, F. & Popa, M. (2010). In Romania, parents of children with and without disabilities are in favor of inclusive education, *Social and Behavioral Sciences*, 2.(2), 4468–4474.
- Glock, S. & Böhmer, I. (2016). Teachers' and preservice teachers' stereotypes, attitudes, and spontaneous judgments of male ethnic minority students, *Studies In Educational Evaluation* 59:244–255
- Gonçalves, T. & Lemos, M. (2014). Personal And Social Factor's Influencing Student's Attitudes Towards Peers With Special Needs, *Social and Behavioral Sciences* 112. 949–955
- Hatos Gy. (2007). Búcsú a normalizációs elv atyjától (Bengt, Nirje 1924–2006) *Gyógypedagógiai Szemle*, 2007. 2. szám, pp. 154–156.
- Hegarty, S. (1991). Towards an agenda for research in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 6, 87–99.
- Hornby, G. (2011). Inclusive Education for Children with Special Educational Needs: A critique, *International Journal of Disability, Development and Education*, 58:3, 321–329, DOI: 10.1080/1034912X.2011.598678
- Hussu, A. M. & Strle, M. (2010). The assessment of children with special needs. *Social and Behavioral Sciences*. 2. 5281–5284, Innovation and Creativity in Education
- Irvine, J. J. (2012). Complex Relationships Between Multicultural Education and Special Education, An African American Perspective, *Journal of Teacher Education*. 63. 4268–274
- Kauffman, J. M. & Badar, J., (2014). Instruction, Not Inclusion, Should Be the Central Issue in Special Education: An Alternative View from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17.(1), 13–20.
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., & Maag, J. W. (2017). *Special education at the crossroads: A crisis of identity and the need for a scientific reconstruction*. Exceptionality. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09362835.2016.1238380>
- Kozleski, E. B., Artilles, A. J. & Waitoller, F. R. (2011). 'Introduction: equity in inclusive education: historical trajectories and theoretical commitments', In Artilles, A. J., Kozleski, E. B. & Waitoller, F. R. (eds.). *Inclusive Education*. Harvard University Press, Cambridge.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., van Houten, E. & Van Houten-van den Bosch, E. J. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13.(2), 117–140.
- Krawitz, R. (1995). *Die Integration behinderteter Kinder in der Schule*. Ein Schulversuch von der Grundschule zur Sekundarstufe I, Bad Heilbrunn.

- Krischler, M., Pit-ten Cate, I. M. & Krolak-Schwerdt S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg, *Research in Developmental Disabilities* 75, 59–67.
- Krischler, M., Powell, J. J.W. & Pit-ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 34,(5). 632–648.
- KSH (2019). Statisztikai Tükör, Oktatási adatok 2018/2019. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf> (letöltve: 2020. 05. 04.)
- Lannert J. és Szekszárdi J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25,(1),15–34.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24. doi: 10.1348/ 000709906X 156881
- Lindsay, G. (2018). Inclusive education theory and practice: What does this mean for paediatricians? *Paediatrics and Child Health*, 28,(8), 368–373. doi:10.1016/j.paed.2018.06.002
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey D. (2011). *Inclusive Education: supporting diversity in the classroom*. (Second edition) Allen & Unwin, Crows Nest.
- Meazzini, P. (1987). Special education in Italy. In Reynolds, C. R. & L. Mann (Eds.), *Encyclopedia of special education*. (pp. 866–867). Wiley, New York.
- Mesterházi Zs. (2007). Változik-e a gyógypedagógia identitása? *Iskolakultúra*, 17. (6-7), 150–163.
- Mesterházi Zs. (2004). A gyógypedagógiai folyamatról. In Gordosné Sz. A. (szerk.). *Gyógyító pedagógia – nevelés és terápia*. (pp. 19–40). Medicina, Budapest.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education*. Routledge, London.
- Monsen, J. J. & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129–142.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment, *Learning Environ Res* 17, 113–126
- Nakken, H. & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships, *International Journal of Inclusive Education*, 6,(1), 47–61.
- National Statistics (2019). Special educational needs in England: January 2019 https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/814244/SEN_2019_Text.docx.pdf
- Nemzeti Alaptanterv (2012). Magyar Közlöny. URL: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_2012.pdf
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In Kugel, R. & Wolfensberger W. (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. President's Committee on Mental Retardation, Washington, D.C.
- Norwich, B. (2010). Can we envisage the end of special educational needs? Has special educational needs outlived its usefulness? *The Psychology of Education Review* 34, 13–20.
- Oktatási Hivatal (2009). A beszámítható szakirányú továbbképzések listája. URL: https://www.oktatas.hu/tovabbkepzes/pedagogus_tovabbkepzesek/pedagogus_tkpz_jegyzeke/szakiranyu_tkpz
- Papp G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten, *Gyógypedagógiai szemle*. 40,(4), 295–304.
- Pit-ten Cate, I. & Krischler, M. (2018). Teachers' attitudes towards inclusion: Effects of a training module, Sep 2018.51. DGPS Konferenz: *Psychologie gestaltet*.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. & Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education: A Global Agenda*. Routledge, London.
- Réthy E.-né & Vámos Á. (2006). *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

- Réthy E-né (2013). *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Budapest.
- Rogers, B. G. (1987). *A comparative study of the attitudes of regular education personnel toward mainstreaming handicapped students and variables affecting those attitudes*. Paper presented at the Fourth Pan-American Conference on Rehabilitation and Special Education, Acapulco, Mexico. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 291 196)
- Saloviita, T. & Schaffus, T. (2005). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31.(4), 1–14.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge, Abingdon.
- Smith, P. (2010). Whatever happened to inclusion? The place of students with intellectual disabilities in general education classrooms. In Smith, P. (ed.) *Whatever Happened to Inclusion?* Peter Lang, New York.
- Special educational needs and disability code of practice (2015). Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities. Special educational needs in England: January 2018, Department for Education, National Statistic https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/729208/SEN_2018_Text.pdf
- Szegál B. (2007). Együtt vagy külön? Integrált nevelés: pró és kontra. In *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése – Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére*. (pp. 90–96). SuliNova Kht., Budapest.
- Statistics Finland (2019). Special Education https://www.stat.fi/til/erop/index_en.html
- Staub, E. (2005). The roots of goodness: The fulfillment of basic human needs and the development of caring, helping and non-aggression, inclusive caring, moral courage, active bystandership, and altruism born of suffering. In Carlo, G. & Edwards, C. (eds.). *Moral development across the life-span. Nebraska Symposium on Motivation*. Nebraska University Press, Lincoln.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). RESEARCH SECTION: Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Takala, M., & Ahl, A. (2014). Special education in Swedish and Finnish schools: Seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, 41. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12049>
- Thomson, J. J. (1990). *The realm of rights*, Harvard University Press, Cambridge.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation). (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. New York: UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (letöltve: 2020. 05. 04.)
- Topping, K. (2012). Conceptions of inclusion: widening ideas. In Boyle, C. & Topping, K (eds.). *What Works in Inclusion?* Open University Press, Maidenhead.
- UNESCO (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, in accordance with Article 49.
- UNICEF (2013). Children and young people with disabilities. Fact sheet. UNICEF, Paris.
- Houtte, M. V., & Stevens, P. A. J. (2010). School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium. *British Educational Research Journal*, 36.(2), 209–237. <https://doi.org/10.1080/01411920902802180>
- Vida G. (2015). A tanulási zavarok hazai kategorizálásának problémái, *Autonómia és Felelősség*, 1.(3), 33–51.
- Vida G. (2017). Befogadás vagy kirekesztés, Intézményválasztási és változtatási stratégiák a sajátos nevelési igény tükrében, *Autonómia és Felelősség*, 3.(1), 81–102.
- Vianello, R. (1996). Inclusive schools for pupils with handicap and learning difficulties in Italy. In R. Vianello (szerk.), *Learning difficulties in Europe: Assessment and treatment* (pp. 49–56). Bergamo, Italy: Edizioni Junior.
- WHO World Report On Disability (2011). WHO Library Cataloguing-in-Publication Data

Törvényi hivatkozások

- 1985. évi I. sz. Oktatási törvény
- 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról
- 2003. évi CXXV. Törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
- 1985. évi I. sz. Oktatási törvény
- 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról
- 2003. évi CXXV. Törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
- 2011. évi CXC. törvény a köznevelésről
- 32/2012 (X.8) EMMI rendelet
- 2014. évi CV. Törvény
- 2015. évi LXV. Törvény
- 1971/118 Törvény
- 1977/517 Törvény
- 1992/104 Törvény
- 2000. évi 328 Törvény
- 2015. évi 107 Törvény
- 1977. évi 517 Törvény
- 1978. Warnock-jelentés
- 1981. évi Oktatási Törvény
- 1993. évi Oktatási Törvény
- 2006. évi Gyermekgondozási törvény
- 2010. évi Esélyegyenlőségi törvény
- 1983. évi Törvény
- 1995. évi Iskolareform
- 1998. évi Szakképzési törvény
- 2011. évi Alapoktatási törvény