

N. TÓTH ÁGNES<sup>1</sup> – SIMON KATALIN<sup>2</sup>**Inkluzív teória integratív gyakorlatban**

*Az integrált oktatás – sajátos nevelési igényű (SNI) tanulóknak a többségi osztályokban történő tanítása – iskolai keretei hazánkban a rendszerváltás óta adottak.*

*Vizsgálatunk célja annak feltárása, hogy az „együttnevelés” mint tanulócsoporth-szervezési forma, másfél évtizeddel annak előíró érvényű (2003) bevezetését követően milyen hatást gyakorol a pedagógiai praxisra: mennyire egységes a pedagógusok szemlélete az integráció tekintetében, és hogyan alkalmazzák a sikeres megvalósításhoz nélkülözhetetlen pedagógusi kompetenciáikat napi tanítási gyakorlatukban.*

*Célunk érdekében 178 gyakorló pedagógus véleményét elemeztük az integráció megítélése, a tanórán alkalmazott oktatási módszerek, a tanulói ellenőrzés-értékelés stratégiái, valamint a speciálisan képzett szakemberekkel való kapcsolattartás terén.*

**1. Bevezetés**

Figyelemmel a széles körben elfogadott meghatározásra, hogy „*az inklúziót pedagógiai szempontból az integráció teljes megvalósulásaként, magas fokként értelmezzük*” (Réthy, 2002, p. 282), úgy gondoljuk, a sajátos és nem sajátos igényű tanulók azonos tanulócsoporthban tanítása e kétféle tanulóréteg, és ezek további belső rétegződése miatt komplex (szemléletbeli és módszertani) megközelítést igényel.

A többségi tanulócsoporthok sajátos igényű tanulók nélkül sem tekinthetők egységesnek, még akkor sem, ha az intézményi csoportba sorolás elvei – sok esetben – e felé mutattak. A tanulók közötti, a tanulási eredmény szempontjából lényeges különbségeket bio-pszichoszociális jellegükön keresztül szükséges megragadni (Báthory, 1997; Csapó, 2003; Nádas, 2006). „*A jól működő, hatékony iskolák segítenek az induló hátrányok leküzdésében, kompenzáló, felfele nivelláló hatásúak. A rosszul, alacsony hatékonysággal működő iskolák, iskolarendszerek kevés hatást gyakorolnak a tanulókra, így az induló vagy otthonról hozott különbségek megmaradnak, esetleg növekednek*” (Tóth, Csapó és Székely, 2010, p. 799).

Meggyőződésünk, hogy a gyakorlati pedagógia paradigmaváltását a konstruktivista nevelésfelfogás részletesebb ismerete mozdíthatná elő. Ennek irányelve szerint a személyiség

<sup>1</sup> egyetemi docens; ELTE Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet – Szombathely; [toth.agnes@ppk.elte.hu](mailto:toth.agnes@ppk.elte.hu)

<sup>2</sup> egyetemi docens; ELTE Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet – Szombathely; [simon.katalin@ppk.elte.hu](mailto:simon.katalin@ppk.elte.hu)

a nevelő hatások befolyására önmagát építi fel, konstruálja (Nahalka, 2013, p. 22; Réthy, 2013, p. 59), a nevelő feladata pedig, hogy ezt a folyamatot mindenoldalúan elősegítse, támogassa. További kedvező változás záloga lehet a „*fejldésközpontú didaktika*” (Schiffer, 2013,) vagy a „*szubjektív didaktika*” (Réthy, 2013, p. 59) elvrendszerének a gyakorlatba építése, ami a pedagógus által a tanórán alkalmazott eljárások ok-következmény elemző (reflektív) gondolkodásmódjának széleskörű alkalmazásában nyilvánul meg (uo.). A *hogyan* kérdésre Feuser meghatározása válaszol. „*Minden tanuló egymással együttműködve a mindenkori fejlettségi szintjén pillanatnyi észlelési, gondolkodási és cselekvési kompetenciáihoz mérten egy „közös tárggyal és tárgyon” (projekt, terv, tartalom, téma) játszik, tanul és dolgozik*” (idézi Schiffer, 2013, o.n.). Ennek alapján az inkluzív pedagógia legfőbb didaktikai sajátossága a tanulói fejlődésen és önfejlesztésen alapuló tanulásirányítás, ami nemcsak a szükséges pedagógiai szemléletet határozza meg, de a tanítás klasszikus értelmezését és tevékenységrendszerét a nyílt oktatás filozófiája mentén, a kooperáció elvrendszerének permanens alkalmazásával az adaptivitásig szélesíti (v. ö. Nádas, 2006, p. 7).

Elkerülhetetlen a kérdés: képes-e napjaink pedagógiája lépést tartani a tanulók egyéni tanulási igényeivel, választ adni az egyre színesebb tanulási környezetet, stratégiákat igénylő kihívásokra?

## 2. Hipotézisek

Feltételezéseinket az integrált tanulócsoporthok sikeres oktatásának szükségszerű pedagógiai kritériumaira támaszkodva fogalmaztuk meg.

- H1.** Az osztályaikban SNI tanulókat is tanító pedagógusok véleménye az integrált oktatásról az ilyen feladatokat nem végző pedagógusok meggyőződésétől jelentős pozitív eltérést mutat.
- H2.** A megkérdezettek ismerik az adaptív oktatás elveit és módszereit, de azok alkalmazása tanítási gyakorlatukban az integrált oktatásban való részvétel mértékétől függ.
- H3.** A tanulói teljesítmények értékelésének módjai attól függően különböznek, hogy SNI tanulókat tanít-e valaki, vagy sem.
- H4.** Az integráló osztályban nem tanítók szakmai kapcsolatrendszere speciálisan képzett kollégáikkal szignifikánsan gyengébb, mint az integrációval érintetteké.

### 3. A minta

Válaszadóink (178 fő pedagógus; 24,7% férfi és 75,3% nő) saját válaszadói hajlandóságuk alapján kerültek a mintába, Nógrád és Tolna megyét kivéve valamennyi magyarországi régióból.

A nyilatkozók 26,4%-a kizárólag integráló tanulócsoportokban tanít, hetente átlagosan 19,41 órában ( $s=6,11$ ); 24,7%-a csak többségi tanulócsoportokkal foglalkozik, hetente átlagosan 21,07 órában ( $s=7,42$ ). A megkérdezettek 48,9%-a pedig integráló és nem integráló osztályokban egyaránt tanít, az előbbi változatban heti 10,57 ( $s=6,90$ ), az utóbbi típusban heti 12,05 ( $s=7,08$ ) órában. Ezen információ birtokában a hipotéziseink igazolásához a mintán belül három alcsoportot különítettünk el.

### 4. A kutatás eszközei és módszerei

Adatainkat saját szerkesztésű (online) kérdőívvel gyűjtöttük. A demográfiai adatkéréssel együtt összesen 62 kérdést intéztünk a válaszadókhoz. A létrejött adatbázisnak, tekintettel annak óriási voltára, kutatásunk jelenlegi szakaszában kizárólag a fenti hipotézisek igazolásához szükséges hányadát dolgoztuk fel. Vizsgálatunk középpontjába az integrációnak mint tanulásszervezési eljárásnak az elfogadása és a módszertani kultúra sokszínűsége került, különös hangsúlyt helyezve a teljesítményértékelés, valamint a szakmai kapcsolattartás kompetenciáira.

### 5. Eredmények

#### 5.1 Integráció előnyeit élvező érintettek köre

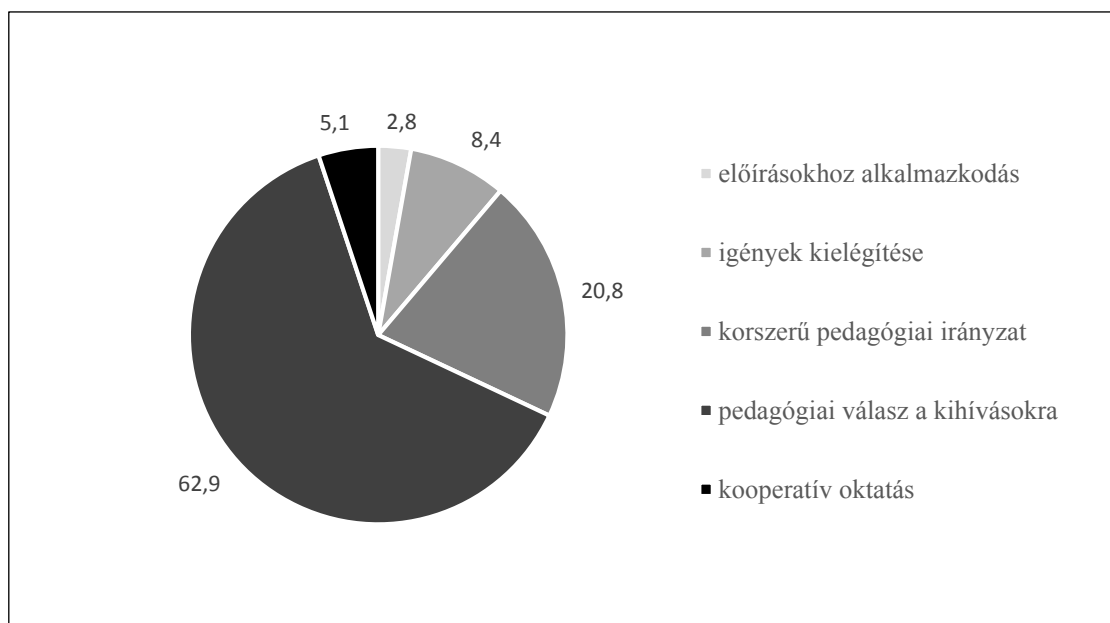
Kutatásunk során ötfokú skála segítségével kértük a gyakorló pedagógusok válaszait arról, mit gondolnak az együttnevelés előnyeit élvező érintettek köréről. A minta általános meggyőződése alapján az integráció leginkább az SNI tanulók szülei számára ( $\bar{x}=3,80$ ;  $s=0,97$ ), illetve maguknak az SNI tanulóknak ( $\bar{x}=3,51$ ;  $s=1,04$ ) előnyös. A rangsorban utánuk következik a gyógypedagógus/fejlesztő pedagógus, aki ezekkel a tanulókkal foglalkozik ( $\bar{x}=3,40$ ;  $s=1,21$ ). Az intézmény ( $\bar{x}=3,14$ ;  $s=1,15$ ), valamint a nem SNI tanulók ( $\bar{x}=2,99$ ;  $s=1,23$ ) – a válaszadók véleménye szerint – csupán kis mértékben profitálnak az integrációból. Az együttnevelés előnyeit – mondják a megkérdezettek – legkevésbé azok a szülők látják, akik nem SNI gyermeket nevelnek ( $\bar{x}=2,63$ ;  $s=1,23$ ), továbbá azok a pedagógusok, akiknek nem kell SNI tanulókkal foglalkozniuk ( $\bar{x}=2,61$ ;  $s=1,31$ ).

Az integráló osztályokban való tanítási aktivitás mértékét figyelembe véve szignifikáns véleménykülönbség két esetben mutatható ki. A kizárólag többségi osztályban tanítók saját csoportjukra nézve előnyösebbnek vélik az integrációt ( $\bar{x}=2,84$ ;  $s=1,32$ ), mint azok, akik csak integráló csoportban ( $\bar{x}=2,26$ ;  $s=1,17$ ) tartanak órákat ( $t=-2,22$ ;  $df=85,81$ ;  $p=0,029$ ). Meggyőződésük mögött az integrációnak egyfajta „többlettheherként” való értelmezése rejlik. Ugyancsak ők, akik nem tanítanak integráló osztályokban, látják előnyösebbnek az integrációt a speciális igényű tanulók számára ( $\bar{x}=3,80$ ;  $s=0,76$ ), mint azok a pedagógusok ( $\bar{x}=3,42$ ;  $s=1,11$ ), akik SNI diákokkal is foglalkoznak ( $t=2,09$ ;  $df=176$ ;  $p=0,038$ ).

A hetente megtartott óraszám alapvétele tovább árnyalja a részminták közötti különbségeket. Minél magasabb óraszámban tanít valaki többségi osztályban, annál előnyösebbnek tartja az integrációt mind a nem SNI ( $r=0,195$ ;  $p=0,009$ ), mind az SNI ( $r=0,166$ ;  $p=0,026$ ) tanulók, vagy az SNI tanulók szülei ( $r=0,147$ ;  $p=0,050$ ) számára.

### 5.2 Az adaptív oktatás iránti beállítódás

A tanulócsoporthoz tartozó összetétele, a tanulási teljesítmények szerteágazósága bizonyítottan egyre inkább az adaptív módszerek alkalmazásának irányába mozdítja el a szakmát gyakorlók gondolkodását. Válaszadóink az adaptív oktatás fogalmának meghatározásakor összességében mind az öt, általunk felkínált definíciót megjelölték, de erősen szóródó arányban. Többségük (62,9%) úgy gondolja, hogy az adaptivitás *pedagógiai válasz a tanulók egyéni tanulási igényeiből fakadó kihívásokra* (1. ábra).



1. ábra. Adaptív oktatás meghatározása (%; N=178)

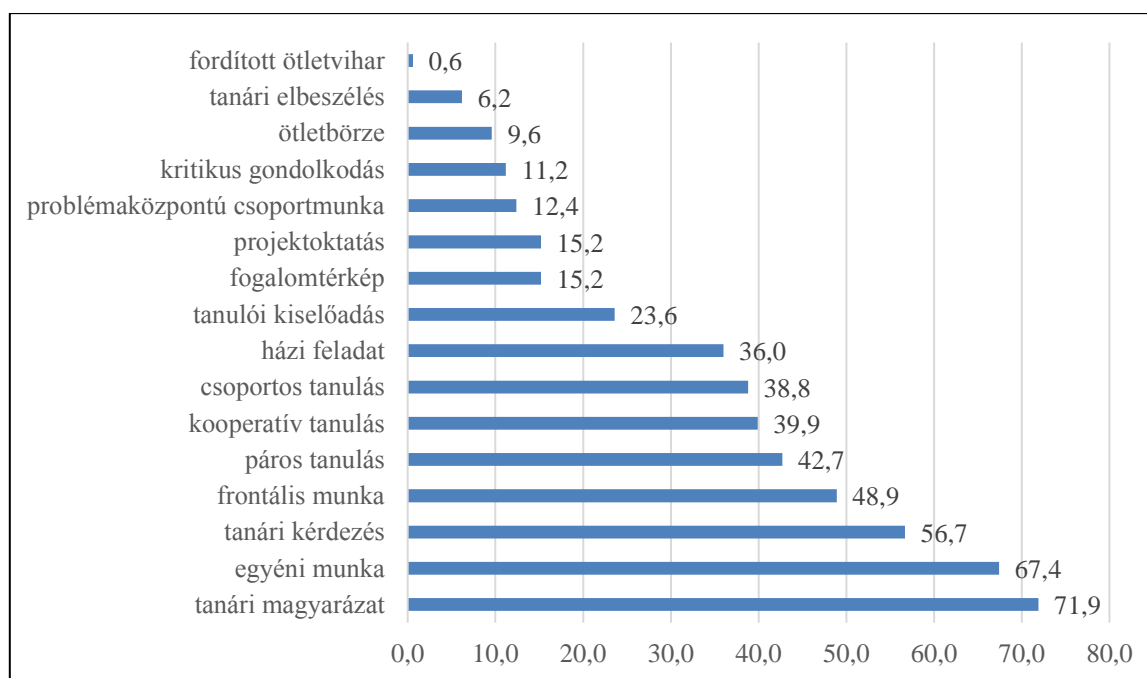
A fogalom értelmezésében egyáltalán nem bizonyult befolyásoló tényezőnek, hogy a véleménynyilvánító milyen típusú (integráló, nem integráló) tanulócsoportokkal foglalkozik. Kérdésünkre, hogy mennyire jellemző az egyéni tanulói különbségekhez való igazodás a tanórákon, bizonyítást nyert, hogy a válaszadók egyértelműen szükségesnek tartják (öt fokú skálán értékelve) a differenciált módszerek alkalmazását ( $\bar{x}=4,22$ ;  $s=0,78$ ). Kimutatható az is, hogy az integráló ( $\bar{x}=3,44$ ;  $s=0,97$ ) és nem integráló ( $\bar{x}=3,43$ ;  $s=0,95$ ) csoportokat tanítók szinte azonos arányban elkötelezettek a differenciálás iránt. Hogy ez valóban így van-e, arra a konkrét módszerek alkalmazásának gyakorisága utal.

A kérdőív által felsorolt 4 klasszikus munkáltató és 12 hagyományos, illetve újszerű ismeretközlési módszer közül – melyekből legfeljebb az öt leggyakrabban alkalmazottat volt lehetőség megjelölni –, a megkérdezettek valamennyit választották, mint általuk gyakran alkalmazott tanórai eljárást, de különböző mértékben.

A tanulók foglalkoztatásának munkaformái közül leggyakrabban az *egyéni munkát* preferálják, de a minta közel felére a frontális oktatás is jellemző. Ezek mellett a *páros* és a *csoportos tanulás* is viszonylag kedvelt munkaforma (2. ábra). Az adaptív oktatás fogalmi meghatározása és az egyes munkaformák népszerűsége között lényeges összefüggés nem volt kimutatható, ami arra enged következtetni, hogy az elméleti tájékozottság gyakorlatban való leképeződése nem történik meg maradéktalanul (v.ö. Kárpáti, 2008, p. 210).

Az integrált oktatásban való részvétel mértéke azonban a módszerek preferenciáit befolyásoló tényezőnek bizonyult, de feltételezésünk inverze teljesült. Akik csak integráló osztályokkal foglalkoznak, azok ritkábban alkalmazzák a csoportos tanulást, mint a kizárólag többségi diákokat tanítók ( $\chi^2(1)=10,99$ ;  $p=0,001$ ). A *frontális oktatás* az integráló osztályokban tanítók közt népszerűbb, míg a nem integráló osztályokban a megkérdezettek – bevallásuk alapján – nem élnek ezzel a munkaformával ( $\chi^2(1)=91,00$ ;  $p=0,000$ ).

A vizsgálati eszköz által felsorolt módszerek (2. ábra) közül a *tanári magyarázatot*, a *tanári kérdést*, a *kooperatív tanulást* és a *házi feladatot* külön-külön a mintának legalább a harmada helyezi előtérbe. Legkevesebben a *fordított ötletviharral*, a *tanári elbeszéléssel* és az *ötletbörzéssel* szimpatizálnak.



**2. ábra. Egyes módszerek alkalmazásának gyakorisága (%; N=178)**

A módszerválasztást az integrált oktatásba való bevonódás mértéke több ponton is befolyásolja. Azok a pedagógusok, akik kizárólag többségi osztályokban tanítanak, gyakrabban alkalmazzák a *kooperatív tanulási formákat*, mint az integrált keretek között is tanítók ( $\chi^2(2)=11,41$ ;  $p=0,003$ ); a *fogalomtérkép készítése* viszont azokra jellemzőbb ( $\chi^2(2)=8,19$ ;  $p=0,017$ ), akik csak integrált csoportokkal foglalkoznak.

Az egyes tanulócsoporthalmazokban eltöltött tanítási óraszám-átlagokat alapul véve megállapítható, hogy akik magasabb óraszámokban foglalkoznak többségi tanulókkal, azok körében a *csoportos tanulási forma* kedveltebb ( $t(176)=2,083$ ;  $p=0,039$ ), ugyanakkor háttérbe helyezik a *tanári magyarázat* módszerét ( $t(176)=-2,403$ ;  $p=0,017$ ). Akik viszont több órát tartanak SNI tanulókat integráló csoportokban, kevésbé preferálják a kooperatív tanulást ( $t(176)=2,300$ ;  $p=0,023$ ).

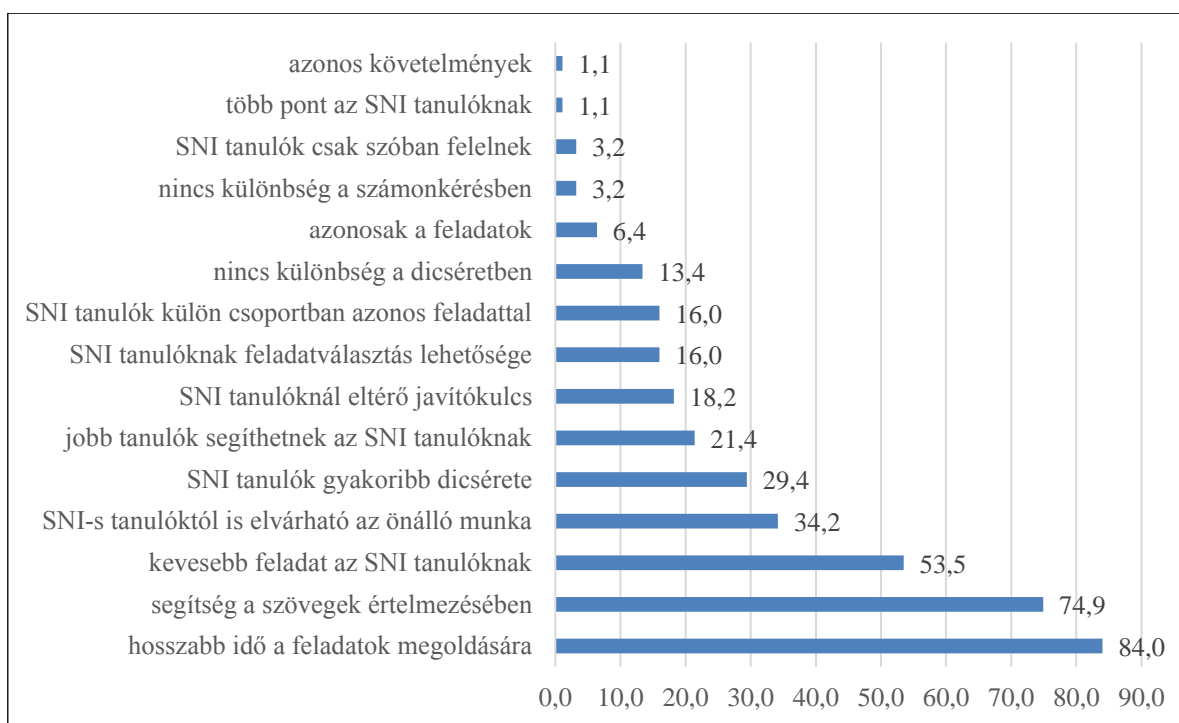
A kérdésre, hogy milyen mértékben használják/használnák a kollégák ugyanazokat a módszereket az integrált és a többségi osztályokban, a kitöltők közel azonos arányt jelöltek meg egy ötfokú skálán ( $\bar{x}=3,17$ ;  $s=0,95$ ). A részmintákat egymással összevetve szignifikáns különbséget nem találtunk. A heti óraszámok alapján azonban kimutathatóvá vált, hogy akik magasabb óraszámokban tanítanak integrált csoportban, azok számára szimpatikusabb az azonos módszerek alkalmazása a kétféle összetételű tanulócsoporthalmazban ( $F=5,466$ ;  $df_1=1$ ;  $df_2=176$ ;  $p=0,021$ ,  $R^2=0,025$ ).

### 5.3 Ellenőrzési-értékelési stratégiák

Az SNI és a többségi tanulók teljesítményének ellenőrzése, értékelése terén – adataink szerint – más-más eljárásokat alkalmaznak/alkalmaznának a válaszadók ( $\bar{x}=3,53$ ;  $s=1,11$ ). A válaszadás itt is ötfokú skálán történt.

Mivel az egyes alcsoportok közötti különbség mintánkban – e téren – nem szignifikáns, bizonyítást nyert, hogy az integrációval való érintettség mértéke az ellenőrzési-értékelési stratégiákat jelentősen nem befolyásolja, ami szintén további kutatási irányokat körvonalaz.

Kutatási eszközünkkel 15 lehetséges alternatívát felkínálva arra is rákérdeztünk, hogy milyen vonatkozásban azonosak, illetve eltérők az alkalmazott ellenőrzési-értékelési stratégiák az egyes tanulócsoporthalmazok között. A megkérdezettek átlagosan 3,9 választ jelöltek ( $s=1,62$ ; minimum: 0, maximum: 9). Legtöbbször *hosszabb időt* biztosítanak az SNI tanulóknak a feladatok megoldására, vagy eleve *kevesebb feladatot* adnak/adnának nekik és/vagy segítenének azok *szövegének értelmezésében*. Válaszadóink harmada ugyanakkor úgy véli, hogy a sajátos nevelési igényű a tanulóktól is *elvárható az önálló munkavégzés* (3. ábra).



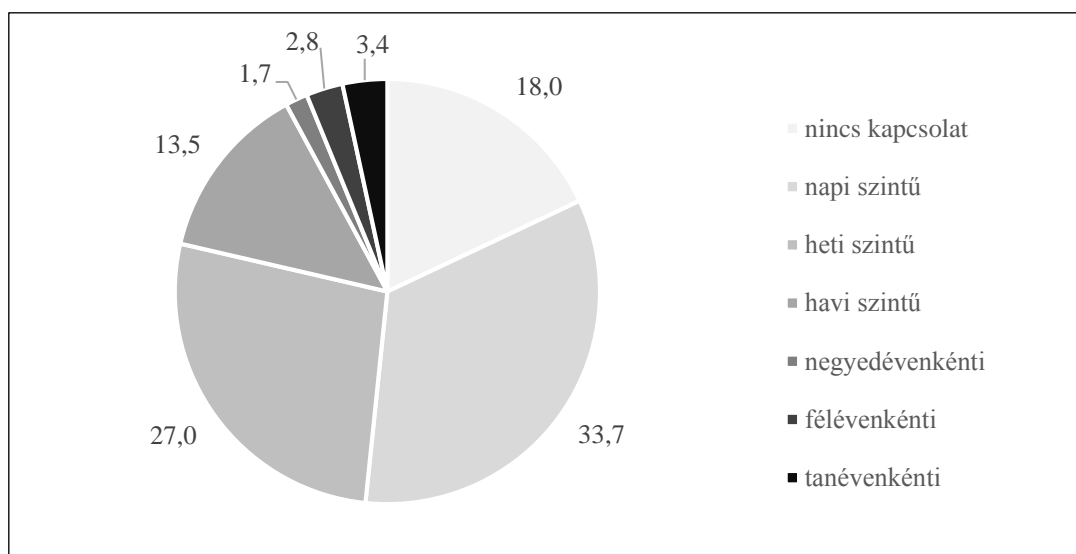
**3. ábra. Az értékelésben megmutatkozó azonosságok és eltérések (%; N=178)**

A megkérdezettek ellenőrzés-értékelésről alkotott véleményét *a kizárólag szóban történő számonkérés* terén befolyásolja a tanulócsoporthalmaz összetétele. Ezt a megoldási módot azok a pedagógusok nem preferálják, akik jelenleg nem foglalkoznak SNI tanulókkal ( $\chi^2(1)=3,91$ ;

$p=0,048$ ). Akik viszont magasabb óraszámú tanítanak integráló csoportban, azokra jellemzőbb a *szóbeli feleltetés* ( $t(176)=2,055$ ,  $p=0,041$ ). Ugyanakkor a többségi osztályokban több órát tanítók kevésbé engednék meg, hogy az SNI tanulók választhassanak a felkínált feladatok közül ( $t(176)=-2,599$ ;  $p=0,010$ ). Ezzel összhangban pedig egyetértenek azzal, hogy *azonos feladatokat kell adni az SNI és nem SNI tanulóknak* ( $t(176)=2,961$ ;  $p=0,003$ ). Válaszaikból a sajátos nevelési igényekkel kapcsolatos nem teljeskörű tájékozottságra következtetünk.

#### 5.4 Szakmai kapcsolatrendszer

A nyilatkozók 81,3%-a elmondása szerint a vele azonos munkahelyen dolgozik gyógypedagógus, így a szakmai kapcsolattartás lehetősége az intézményen belül is megoldható. A kapcsolatfelvétel gyakorisága értelemszerűen szorosan össze is függ ezzel ( $\chi^2(6)=70,16$ ;  $p=0,000$ ). A megkérdezetteknek több mint fele *napi* vagy *heti szinten* beszélget gyógy-, illetve fejlesztőpedagógussal, ami az SNI tanulókkal való foglalkozás mértékétől független (4. ábra). A kapcsolattartás célja tehát nem a sajátos nevelési igényekhez alkalmazkodás iskolai minőségének javítása.



4. ábra: Szakmai kapcsolatfelvétel gyakorisága (%; N=178)

A szakmai kapcsolattartás területeire vonatkozó kérdésekre a válaszadók hatoda (16,3%) semmilyen együttműködési formát nem említett. A többiek átlagosan három területet jelöltek ( $\bar{x} = 2,85$ ;  $s=1,875$ ), és mindössze egy válaszadó volt, aki az előre megadott nyolc terület mindegyikét kiválasztotta az űrlapon.



Adataink alapján megállapítható, hogy gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus segítségét leginkább azért igénylik a pedagógusok, hogy jobban megértsék az SNI tanulók személyiségjegyeit és megfelelő oktatási módszereket tudjanak alkalmazni fejlesztésük érdekében (5. ábra).



5. ábra. Szakmai kapcsolattartás területei (%; N=178)

Érdekes viszont, hogy az integrált oktatásba való érintettség mértéke a csak többségi tanulókat tanító részminta számára jelent erőteljesebb igényt szakmai kapcsolattartásra ( $\chi^2(1)=5,969$ ;  $p=0,015$ ). Az általuk legfontosabbnak tartott együttműködési terület az SNI tanulók értékelése. Az egyes tanulócsoport-típusokban tanított heti óraszámok tekintetbevételével kimutattuk, hogy akik több órát tartanak többségi osztályokban, azok – érthető módon – kevésbé igénylik az SNI tanulók személyiségjegyeinek megbeszélését ( $t(176)=2,454$ ;  $p=0,015$ ) speciálisan képzett szakemberrel.

## 6. Összegzés

Vizsgálatunkkal azt kívántuk feltárni, hogy érzékelhető-e a sajátos és nem sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésének évtizedes gyakorlata a pedagógusok integrációra irányuló szemléletének változásában, illetve alkalmazzák-e és milyen módon az integrációhoz szükséges pedagógusi kompetenciákat napi tanítási gyakorlatukban.

Hipotéziseink igazolása érdekében 178 gyakorló pedagógus véleményét elemeztük négy területen: az integráció megítélése, a tanórán alkalmazott oktatási módszerek, a tanulói értékelés stratégiái, valamint a speciálisan képzett szakemberekkel való kapcsolattartás terén.

Azon feltevésünk (H1.), miszerint az osztályaikban SNI tanulókat is tanító pedagógusok véleménye az integrált oktatásról jelentős pozitív eltérést mutat az ilyen feladatokat nem végző pedagógusok meggyőződésétől, csak részben igazolódott. Ebből arra következtethetünk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók intézményi szinten vállalt integrációjával az intézmények pedagógusai másfél évtizeddel annak előírását követően sem azonosulnak maradéktalanul, ami pedig azzal a veszéllyel járhat, hogy a SNI tanulók befogadása nem jár együtt tanulási igényeik kielégítésével.

Feltételeztük (H2), hogy a megkérdezettek ismerik az adaptív oktatás elveit és módszereit, de azok alkalmazása tanítási gyakorlatukban az integrált oktatásban való részvétel mértékétől függ. Hipotézisünk első, a szakmai tudásra vonatkozó része mintánkon igazolható, de a második rész, mely szerint a differenciáló módszerek gyakorlatban alkalmazása függ az integrációban való részvétel mértékétől, csak néhány esetben volt kimutatható. Úgy tűnik, hogy a tanulói összetétel kevésbé van hatással a preferált módszerekre.

A tanulói teljesítmények értékelése neuralgikus pontja az oktatásnak. Kutatásunk előtt azt gondoltuk (H3), hogy ennek választott stratégiái attól függően változnak, hogy tanít-e valaki SNI tanulókat, vagy sem. Vizsgálatunk során tapasztaltuk, hogy a kizárólag integráló osztályokban tanítók változatosabb értékelési formákat említenek ugyan, de az érintettség mértéke ezeket szignifikánsan nem befolyásolja. Hipotézisünk tehát mintánkon nem bizonyult igazolhatónak.

A SNI tanulók oktatásával összefüggő pedagógiai dilemmák feloldásában a szakmai (szakmaközi) kapcsolatok (H4) igazoltan (Papp, 2002; Réthy, 2002; Schiffer, 2013; Réthy, 2013) hatékony megoldásokhoz vezetnek. Ezért feltételeztük, hogy az integrációban nem érintettek szakmai kapcsolatrendszere speciálisan képzett kollégákkal szignifikánsan gyengébb, mint az integrációval érintetteké. Ennek azonban elemzésünk révén éppen az ellenkezője igazolódott. Az integrált oktatásban való érintettség mértéke a csak többségi tanulókat tanító rész minta oldaláról erőteljesebben kifejezett igényt jelent szakmai kapcsolattartásra. A kapcsolattartás célja tehát – adatainkra támaszkodva – nem a sajátos nevelési igényekhez alkalmazkodás iskolai minőségének javítása.

Kutatásunk relatíve kis mintája (178 fő) a válaszadói önkéntességgel és a fókuszterületek számával nem kompenzálható, és bizonyára torzítja is a valóságot, ezért különösen indokolt a téma szélesebb körű és mélyebb feldolgozása.

## BIBLIOGRÁFIA

- Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításemélet vázlata.* Budapest: OKKER Kiadó.
- Csapó, B. (2003). Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 13. évf. 8. sz. pp. 102–117.
- Kárpáti, A. (2008). Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas, K., Köllő, J. és Varga, J. (2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*, (pp. 193–217.) Budapest: ECOSTADT.
- M. Nádas, M. (2006). A differenciálástól az adaptivitásig. *Fejlesztő Pedagógia*, 17. évf. 6. sz. pp. 4–8.
- Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 1. évf. 4. sz. pp. 21–33. [online] [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany\\_2013\\_4\\_21-33.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_4_21-33.pdf) [2016.07.22.]
- Papp, G. (2002). Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 2. sz. pp. 159–178.
- Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában (Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései). *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 3. sz. pp. 281–300.
- Réthy, E. (2013). *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere.* Pécs: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- Schiffer, Cs. (2013). *A fejlődésközpontú didaktika alapjai.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. In: Digitális Tankönyvtár [online] [http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007\\_a\\_fejlodeskozpontu\\_didaktika\\_alapjai/TANANYAG/01\\_0.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_a_fejlodeskozpontu_didaktika_alapjai/TANANYAG/01_0.html) .[2016.07.21.]
- Tóth, E., Csapó, B. és Székely, L. (2010). Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben (Egy longitudinális vizsgálat eredményei). *Közgazdasági Szemle*, 57. évf. szeptember pp. 798–814.

N. TÓTH, ÁGNES – SIMON, KATALIN  
INCLUSIVE THEORY IN INTEGRATIVE PRACTICE

*The framework of integrated education at schools in Hungary has been operating since 1989. At first it was optional for schools, later it became more and more popular especially because of the Public Education Law of 2003 (LXI.) which stopped the “unjustified separation” of students. Integrated study groups represent a high level of student-heterogeneity to which teachers have to adjust in order to teach them. The goal of our research is to explore the effects of “inclusion” in pedagogical practice at present and how unified their view on this topic is. In order to reach this we analysed the opinion of 178 practising teachers about integration, methods applied in class, assessment of students and contact with specially trained professionals. According to our data, the different levels of participation in teaching integrated study groups is not necessarily followed by a different approach.*