

A SZAVAK ÉS A TETTEK

Sajátos nevelési igényű tanulók
a közoktatásban a 21. század
első évtizedében Magyarországon

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1 számú, „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című kiemelt projekt stratégiai célja az Új Magyarország Fejlesztési Terv közoktatás-fejlesztési programjainak központi koordinációja, menedzselése, a különböző fejlesztési programok harmonizációja, a közoktatási intézmények fejlesztéseit és a központi fejlesztéseket, a területi-hálózati tevékenységeket irányító, összefogó központi intézkedés annak érdekében, hogy az ágazat szakmapolitikai elképzelései alapján minden művelet és konstrukció az operatív programban meghatározott célokat maradéktalanul meg tudja valósítani.

A megvalósítók – az Educatio Kft. és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) – konzorciumán belül az OFI-ban megvalósult elemi projektek a K+F tevékenységek, a versenyképesség és az esélyteremtés erősítését, a közoktatás intézményi megújulását, a tanulási környezetet és iskolafejlesztést támogatják, az oktatásirányítás és az iskolarendszer hatékonyságának javítását szolgálják.

A SZAVAK ÉS A TETTEK

Sajátos nevelési igényű tanulók
a közoktatásban a 21. század
első évtizedében Magyarországon

Szerkesztette
Mayer József – Kőpatakiné Mészáros Mária



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
BUDAPEST, 2011

A könyv megjelenését az Új Magyarország Fejlesztési Terv
Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-08/1-2008-0002 számú,
„21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című projektje támogatta.
A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap
társfinanszírozásával valósult meg.

Írta

Kőpatakiné Mészáros Mária, Mayer József, Vargáné Mező Lilla,
Jenei Andrea, Locsmándi Alajos

Szerkesztette

Mayer József – Kőpatakiné Mészáros Mária

Olvasószerkesztő

Majzik Katalin

Sorozatterv, tipográfia, tördelés

Kiss Dominika

Borítófotó

Pintér Márta

© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2011

ISSN 1785-1432

ISBN 978-963-682-672-7

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet

1055 Budapest, Szalay u. 10–14.

www.ofi.hu

Felelős kiadó: Kaposi József

Nyomás és kötés: Érdi Rózsa Nyomda

Felelős vezető: Juhász László

TARTALOM

Előszó	9
---------------------	----------

I. rész

Kőpatakiné Mészáros Mária

Helyzetkép az együttnevelésről	13
A szemléletváltás	13
Változások	15
Hazai folyamatok	16
Integráló közoktatási intézmények (Reformok és fejlesztések)	18
Szakmai és szakmapolitikai kihívások a tapasztalatok alapján	19
Az inklúzió fogalmának alakulása	20
Fókuszban a fejlesztés –az intézményi innovációk serkentése	22

Mayer József

Problémák és megoldások	25
Bevezetés	25
Együtt vagy külön?	28
Nézzük a számokat!	30
A kutatás nehézségeiről	33
Az integráció feltételeiről	35
Iskolák és a sajátos nevelési igényű tanulók	39
A tanulói előrehaladás nehézségei	48
Az integráció hasznáról	56
Befejezés	58

Kőpatakiné Mészáros Mária

Kép a tükörben	61
-----------------------------	-----------

Bevezetés	61
Felkészülés az együttnevelésre	63
A sajátos nevelési igényű tanulók támogatása	65
A sajátos nevelési igényű tanulók elfogadása	68
Utánkövetés	69
Összegzés	71
Kiaknázható lehetőségek	72

Mayer József

Paradigmák hálójában	75
Bevezetés	75
Kikről és miről beszélünk?	77
Megközelítések	83
De mi van a terepen?	92
Összegzés	109

II. rész

Vargáné Mező Lilla

Az esélyteremtés a magyar közoktatás célrendszerében	115
Bevezetés	115
Az iskolai integráció társadalmi integrációhoz vezet	116
Különböző szakterületek inklúzióhoz kapcsolódó megközelítései	120
Az érintettek	120
Az inkluzív oktatáshoz kapcsolódó elvárások	123
Változások	124
A támogatott együttnevelés, a gyors és áttörő változás lehetősége	126
Szemléletformáló jó gyakorlatok	127
Hiányzó láncszemek, rések, megoldásra váró problémák	133

Jenei Andrea

Segítség a hétköznapiakban –

amit egy gyógypedagógus megtehet az együttnevelésért	135
Bevezetés	135
Hogyan lesz a gyógypedagógiai kultúrából szolgáltatás?	137
A befogadó pedagógusok szerepváltozása az együttnevelésben	138
A gyógypedagógusok szerepváltozása az együttnevelésben	140
Kapcsolati háló megalkotása, az utazó gyógypedagógiai szolgáltatás helye a XIII. kerületben	141

A befogadó pedagógusok napi, sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésével kapcsolatos tevékenységeit segítő szolgáltatási rendszer	142
A pedagógusok sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésével kapcsolatos ismereteinek bővítése – szakmai szolgáltatások	154
A gyakorlati munkát és a szolgáltatás széles körű megismerését támogató szak- és szakmai szolgáltatások rendszere	156
Professzió, eredményesség, láthatóvá tétel	159
1. melléklet: Részképességháló	162
2.. melléklet: Egyéni fejlesztési terv séma	164
3. melléklet: Az utazó gyógypedagógus feladat- és tevékenységi rendszere	165

Locsmándi Alajos

Szervezeti átalakulás a gyógypedagógiai intézményekben	169
Bevezetés	169
A gyógypedagógiai intézmények átalakulása	170
A támogató törvényi háttér	172
Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézménnyé (EGYMI) válás útja	176
Az EGYMI-vé válást támogató pályázatok, innovációk	178
A szervezeti átalakulást támogató eszközrendszer	181
A változás természete	183
Irodalom	185
Hivatkozott irodalom	185
Felhasznált irodalom	187

ELŐSZÓ

Az integrációs törekvések nagyfokú felértékelődésére utal az országos integrációs program megalkotása, a sajátos nevelési igényű tanulók integrációját célzó kezdeményezések elindítása, valamint az ezekre fordított források jelentős növelése. Azzal, hogy egyre több intézmény vált érintetté az integrációban, növekedett a problémák száma is. Ezért volt nagy jelentősége annak, hogy a közoktatási törvény lehetőséget adott arra, hogy az inklúzió segítése-támogatása érdekében *módszertani intézményekké* alakuljanak a gyógypedagógiai intézmények. Ez jelentős, az egész szervezetre vonatkozó változásokat hozott egyrészt az intézményen belül, másrészt az egyes térségekben is, mert megjelent a kínálatban egy szak- és szakmai szolgáltatói feladatokat ellátó intézménytípus, az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény.

Aligha vitatható, hogy az európai és hazai közoktatás-fejlesztési célok segítéséhez szükség van olyan programokra, amelyek mind hazai, mind nemzetközi vonatkozásban képesek a *fejlesztők számára* a szükséges háttér információkat szolgáltatni, ezáltal is segítve, hogy megalapozott, a nemzetközi folyamatokkal harmonizáló fejlesztések szülessenek. A jelen kötet írásainak éppen ez a célja.

- A projekt több eleme szerves folytatása korábbi kutatásoknak és fejlesztéseknek, illetve az NFT1 keretében létrejött, különösen az eredményes iskolai inklúzió és integráció megvalósulását célzó központi programoknak.
- Az óvodai és a középiskolai együttnevelés hazai (óvodai és középiskolai) helyzetéről az előző 3 évben készült kutatási adatokra alapozó elemző, a fejlesztések számára javaslatokat megfogalmazó két tanulmánykötet jelent meg.¹ A projekt a teljes kép kialakítását szolgálja az *általános iskolai együttnevelés helyzetére* vonatkozó kutatási program megvalósításával.

¹ Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter (szerk.): *Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban*. Sulinova, Budapest, 2007.; Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *A küszöbön. Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvodákban*. FogytatÉkos Személyek Esélyegyenlőségért Közalapítvány, Budapest, 2008.

Szándékaink szerint a

- *kötet bemutatja az európai szervezetekkel való együttműködés inklúziós tapasztalatait, és leírja a hazai gyakorlatban való hasznosítás lehetőségeit,*
- *ismerteti a hazai fejlesztések tapasztalatait, és a kutatási eredmények alapján beszámol az alapfokú oktatási intézményekben megvalósuló együttnevelésről, inklúziós jó gyakorlatokról, költséghatékony, rugalmas és a helyi viszonyokra adaptálható inklúziós modellekről – más szóval igyekszik bemutatni azt, hogy az integrációs törekvésekkel kapcsolatos szavak és tettek harmonizálnak-e egymással, vagy inkább az ellentétes irányú törekvések válnak uralkodóvá?!*

A kötetben foglalt kutatási eredmények várható hasznosulása több dimenzióban képzelhető el:

1. A (mérési) bizonyítékokon alapuló fejlesztések leírása, az adatfájl, a gyorsjelentés alapstatisztikáiban szereplő adatok felhasználhatók az *inklúziós standardok kialakításához*.
2. Az integrációval kapcsolatos megoldások pedagógiai hasznosíthatóságának leírása közvetlenül beépülhet a szakmai tanácsadók (folyamat-tanácsadók, adaptációs szaktanácsadók, mentor tanácsadók) továbbképzéseibe.
3. Az elemező tanulmányok tudásbázisa felhasználható az sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelését támogató továbbképzések fejlesztéséhez.
4. Az inklúziós jó gyakorlatok, inklúziós modellek leírását alkalmazhatják az intézményfejlesztésben a hálózati tevékenység kialakítását támogató szakértők.

A külső támogató segítségadás módjait és eszközeit segíti a hazai Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények egyesületté alakulása.

Budapest, 2011. június

Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József

I. RÉSZ

KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA

HELYZETKÉP AZ EGYÜTTNEVELÉSRŐL

*A fogyatékos emberek nem jótékonykodást,
hanem esélyegyenlőséget akarnak.
Madridi nyilatkozat*

A SZEMLÉLETVÁLTÁS

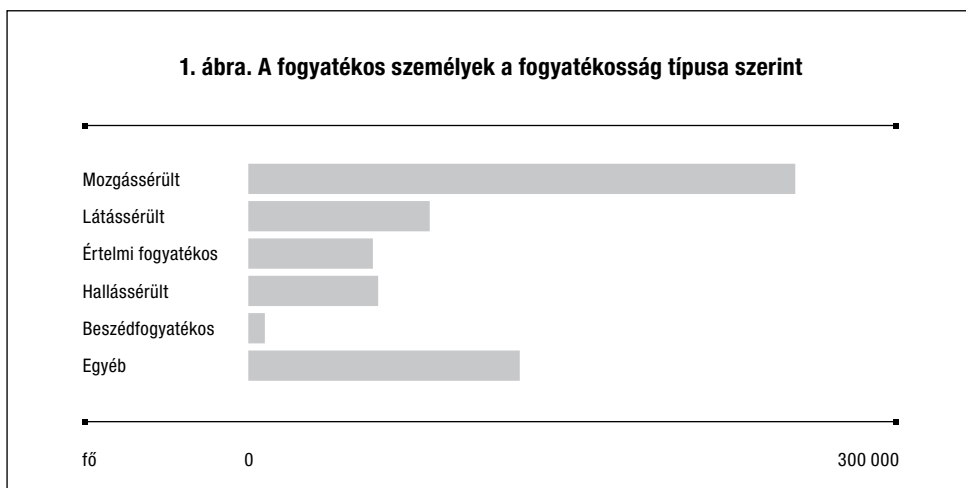
Az OECD-hez, majd az Európai Unióhoz való előcsatlakozási tárgyalások idején Magyarországnak a nemzetközi oktatásügyi szervezetekbe, statisztikai adatszolgáltatási rendszerekbe való bekapcsolódással (már a kilencvenes évek vége felé) nyilvánvalóvá vált, hogy a fejlett országok többségében jelentős és kiterjedt hagyománya és sikeres gyakorlata van az együttnevelésnek.

Az utóbbi évtizedben az Európai Unió országaiban és hazánkban is jelentős az elmozdulás a fogyatékos emberekkel szembeni paternalista filozófiától a számukra is elfogadható, saját életük irányításához szükséges jogok biztosításáig. A szemlélet, amely a száanalomra és a fogyatékos emberek vélt tehetetlenségére épült, mára már erősen átalakult.

A hangsúly a fogyatékos emberek társadalmi beilleszkedését segítő rehabilitációról áttevődött a társadalom átalakításának globális filozófiájára, amely minden személy szükségleteinek befogadására és ellátására irányul – beleértve ebbe a fogyatékos embereket is. A fogyatékos emberek ma már esélyegyenlőséget, valamint egyenlő hozzáférést akarnak minden társadalmi erőforráshoz, a befogadó oktatáshoz, az új technológiákhoz, az

egészségügyi és szociális szolgáltatásokhoz, a fogyasztási javakhoz, a termékekhez és a szolgáltatásokhoz.²

Hazánkban a fogyatékos személyek létszámának felmérésére az 1990. évi és a 2001. évi népszámláláskor került sor. Az utóbbi szerint 577 ezer fő volt a számuk, ez a népesség 5,7%-át tette ki. Az adatfelvétel – a KSH megítélése alapján – alulbecsüli a fogyatékos népesség adatait, így a létszám valószínűleg 600 ezer főre becsülhető. Fontos tény az is, hogy a fogyatékos személyek 17%-a szenved fogyatékoságban születése óta. A fogyatékoság típusa szerinti megoszlást mutatja be az alábbi diagram.³



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2004. Népszámlálási adatok, 2001

A magyarországi társadalmi és szakmai megítélés gyors változását jelzi, hogy a fogyatékos gyerekek integrációja az ezredfordulón meghatározó témájává vált a szakmai közbeszédnek, s az ágazati minisztérium is 2000-től kezdődően gyűjt teljes körűen – az óvodai nevelésre is kiterjesztve – adatokat az éves közoktatási statisztika keretében az integráltan nevelt/oktatott gyerekekről, tanulókról.

² Lásd erről: *Madridi nyilatkozat*. <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=13315&articleID=21751&ctag=articlelist&iid=1>

³ A kategóriákat a 2001-es nomenklatúra szerint írtuk le. A fogyatékos és nem fogyatékos emberek régiónkénti területi megoszlása jelentősen eltér egymástól. A dél-alföldi és észak-magyarországi régióban nagyobb a fogyatékos emberek aránya. A településtípus szerinti megoszlás adatai alapján a fogyatékos emberek magasabb arányban élnek a községekben (40,3%) és kevésbé a fővárosban (14,2%), valamint más városokban (29,6%), mint a nem fogyatékos népesség, akiknek 17,6%-a él a fővárosban, 47,2%-a egyéb városokban és csupán 35,2%-a él községekben.

VÁLTOZÁSOK

A nemzetközi elvárások, továbbá a belső szemléleti változások hatására a sajátos nevelési igényű gyerekek/tanulók nevelése általában is, de különösen az oktatási integrációjuk tekintetében olyan oktatáspolitikai prioritássá vált, amelynek megvalósítását szabályozási, finanszírozási és fejlesztéspolitikai változással ösztönözte a közoktatási tárca. Az ezredforduló után megvalósuló második nagyobb integrációs hullámot részben ezek a változások, részben a kedvezőtlen demográfiai folyamatok magyarázzák. Ezért az inklúzióval kapcsolatos intézményi szintű gyakorlatokat (és az ezekhez kapcsolható egyéni törekvéseket) a jelen időszakban érvényes oktatási reformok és a nemzetközi terepen zajló események szélesebb összefüggései keretében célszerű elhelyezni.

Az EU fogyatékos állampolgáraival szemben vállalt hosszú távú kötelezettségének alapja a fogyatékoság újszerű megközelítése: korábban a különböző ellátások *passzív kedvezményezetteinek* tekintették a fogyatékos embereket, ezzel szemben ma az EU átfogó célkitűzése a *fogyatékos emberek maradéktalan társadalmi befogadása és hozzájárulásuk elősegítése a társadalom alakításához*. Ezzel összefüggésben meghatározó szerepet kap a fogyatékos emberek gazdasági és társadalmi szerepvállalásának támogatása.

Az EU fellépéseinek középpontjában az esélyegyenlőség általános érvényesítése áll annak érdekében, hogy a társadalom egésze megismerje és felismerje a fogyatékos emberek szükségleteit, illetve azt, hogy mit nyújtanak a fogyatékosok a társadalom számára.⁴ Egyre jobban érzékelhető az uniós országok erős elkötelezett szándéka az oktatásban megvalósuló inklúzió mellett. Ezt igazolja többek között az olyan komplex nemzetközi együttműködésen alapuló programok megvalósítása, amelyek minden eleme kapcsolódik a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának-nevelésének, társadalmi integrációjának területéhez, és ezt erősíti legújabban a nagy európai szervezetek közötti – UNESCO, European Agency for Development in Special Educational Needs, OECD – együttműködési megállapodás megkötése a témában, a közös prioritások keresése és kijelölése a fejlesztések vonatkozásában.⁵

4 COM(2003) 650 of 30.10.2003 Communication from the Commission to the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Equal opportunities for people Equality of education with disabilities. A European Action Plan. (A fogyatékos emberek esélyegyenlősége: európai cselekvési terv. Az Európai Közösségek Bizottságának közleménye az Európa Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a régiók bizottságának. Brüsszel, 2003.)

5 European Agency – bi-annual meeting. Edinburgh, 2009. április.

Az inklúzió az unió országainak oktatási rendszereiben sok elemében hasonló, némely vonatkozásban pedig különböző módon jelentkezett. Az eddigi együttműködések során kimunkált és működtetett kommunikációs és információs csatornák segítik a legújabb kutatási és fejlesztési eredmények elérését, érthető szakmai nyelvezeten való kommunikálásuk pedig indirekt módon serkenti az érintett szereplők együttműködését, az aktív részvételt és az innovatív műhelymunkák lehetőségeit. A nemzetközi együttműködések eredményeként a hazai fejlesztések rendelkezésére álló tudástár az inklúzióval kapcsolatos társadalmi, helyi és szakmai szintű döntések meghozatalakor, a fejlesztések megvalósulásakor egyre fontosabbá válik.

HAZAI FOLYAMATOK

Az elmúlt évtizedben a hazai oktatáspolitikai nemcsak kiemelt fejlesztési, cél- és pályázati programokkal igyekezett befolyásolni a különleges gondozásra jogosult tanulók esélyegyenlőségét, hanem jogi és költségvetési eszközökkel is. Az integrációs törekvések nagyfokú felértékelődését a következő tények is jelzik:

- az országos integrációs program megalkotása,
- a sajátos nevelési igényű tanulók integrációját célzó kezdeményezések elindítása,
- valamint az ezekre fordított források jelentős növekedése.

Az elmozdulás attól a megközelítéstől, hogy a fogyatékos személy eltartott, a különböző ellátások passzív kedvezményezettje a felé a megközelítés felé, hogy önfenntartó, akinek a társadalmi befogadása és az ehhez való hozzájárulásának elősegítése a társadalom alakításához támogatandó feladat, döntő fordulatot hozott a közoktatási rendszer szereplőinek megközelítésében is. A sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó közoktatási intézményekben meghatározó szerepet kapott a fogyatékos tanulók/ fiatalok gazdasági és társadalmi szerepvállalásának támogatása.

Magyarországon már 1999-ben jogszabályi⁶ szinten megfogalmazott cél volt: „az oktatási és a munkaerő-piaci integráció kiteljesedésével [...] törekvés arra, hogy egyre több egészséges gyermek és felnőtt pozitív élményként élje meg a fogyatékos emberekkel való napi kapcsolatait.” A 2007-ben kiadott új Ország-

6 100/1999. (XII. 10.) OGY határozat az Országos Fogyatékosügyi Programról.

gos Fogytékosügyi Program⁷ és a végrehajtásáról szóló kormányhatározat⁸ konkrét intézkedéseket tartalmaz az oktatásra vonatkozóan. Ezek közül néhány: valamennyi képzési rendszerben az integrált képzési formák meghonosítása, az integrált oktatási formák elterjedése érdekében a pedagógusok felsőfokú képzési intézményeiben, az akkreditált továbbképzési formák között az együttnevelésre vonatkozó programok létrehozásának támogatása, a fogyatékos fiatalok eddig kidolgozott képzési programjainak fejlesztése, a fogyatékos fiatalok által tanulható szakmák körének bővítése.

Magyarország EU-csatlakozása után az uniós forrásokra épülő hazai fejlesztési programok elindulása a fejlesztéspolitika, a fejlesztés felértékelődését eredményezte. A közoktatás megújításának egyre erőteljesebb igényéhez kapcsolódnak az együttnevelést (inkluzív nevelést) támogató törvényi szabályozók, az utóbbi években a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program 2.1-es számú, a „Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben” című intézkedés központi programtervének megvalósítása. A 2007–2013 között zajló Új Magyarország Fejlesztési Tervben előirányzott fejlesztéseknek továbbra is célja, hogy emelkedjen az inkluzív nevelésben, oktatásban részesülő gyermekek, tanulók aránya. Ennek jogszabályi feltételei ma már adóttak, a hangsúly a befogadó intézmények szakmai felkészítésére helyeződik. A kidolgozott stratégia ennek megvalósítását többek között a gyógypedagógiai intézmények és az integrációt vállaló, befogadó intézmények közötti együttműködések kiépítésének segítségével kívánja biztosítani.

Ebben a folyamatban kialakult egy olyan sajátos helyzet, amely nemcsak a többségi, hanem a gyógypedagógiai intézményeket is érintette. Nemcsak azért, mert az inklúzió terjedésével a tanulói létszámuk csökkenését éltek meg, hanem azért is, mert a közoktatási törvény lehetőséget adott arra, hogy az inklúzió segítése-támogatása érdekében egységes gyógypedagógiai módszertani intézménnyé (a továbbiakban EGYMI) alakuljanak. Ez jelentős változásokat hozott egyrészt az intézményen belül, másrészt az egyes térségekben is, mert megjelent a kínálati terepen egy szak- és szakmai szolgáltatói feladatokat ellátó intézménytípus.⁹

7 10/2006. (II. 16.) OGY határozat az új Országos Fogyatékosügyi Programról, a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény 26. §-a alapján.

8 1062/2007. (VIII. 7.) Korm. határozat az új Országos Fogyatékosügyi Program végrehajtásának 2007–2010. évekre vonatkozó középtávú intézkedési tervéről.

9 Jelentős fordulatot hozott az érintettek megszólalása a témában (lásd erről az alábbi dokumentumokat és rendezvényeket: *Salamancai egyezmény* – 1994; *Madridi nyilatkozat* – 2002; *Lisszaboni konferencia – Fiatalok hangja* – 2007).

INTEGRÁLÓ KÖZOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK (REFORMOK ÉS FEJLESZTÉSEK)

A reformok, fejlesztések és a szülők integráció iránti határozott igényeinek hatására egyre több intézményben alakították ki az inkluzív nevelés és oktatás feltételeit, és egyre többen vállalkoznak együttnevelésre (1. táblázat).

1. táblázat
Az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók arányának
változása Magyarországon (1990/1991–2008/2009)

Tanév	Óvodai nevelés			Általános iskolai nevelés		
	Fő	Arány az összes óvodához (%)	Integráltan neveltek aránya (%)	Fő	Arány az összes iskolához (%)	Integráltan neveltek aránya (%)
1990/91	821	0,2	–	35 420	3,0	–
1996/97	2667	0,7	55,3	38 475	3,9	5,0
2000/01	3117	0,9	78,5	45 596	4,8	14,7
2006/07	5324	1,6	72,1	61 585	7,4	54,0
2007/08	4660	1,5	70,5	57 931	7,6	56,4
2008/09	4917	1,45	71,3	52 950	7,1	56,8

Forrás: NEFMI közoktatás-statisztikai adatgyűjteménye 2011.

TAPASZTALATOK AZ EGYÜTTNEVELÉS GYAKORLATÁRÓL (2001–2008)

Az együttnevelés gyakorlatáról az Országos Közoktatási Intézetben, majd a jogutód Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézetben 2003 óta folynak kutatások.¹⁰ A vizsgálatokban sor került

- az óvoda-iskola átmenet problémájának elemzésére,
- a korai iskolai kudarcok okainak feltérképezésére,

¹⁰ Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.

- az alapkészségek fejlesztésének,
- valamint az idegennyelv-oktatásnak és a digitális írástudás oktatása helyzetének megismerésére,
- a pedagógusok és az intézményvezetők attitűdjének feltárására az alsó tagozat szerepével
- és a személyre szóló minőségi oktatás biztosításával kapcsolatban.

A vizsgálat fókuszában az iskolai és az osztálytermi gyakorlat állt. Kiderült, hogy a pedagógusok számára jelentős innovációs hajtóerő, ha a hagyományos módon már nem tudnak megfelelő eredményt elérni. A differenciáló pedagógiai módszerek alkalmazására nyitottabbak a heterogén összetételű osztályokban.

A kutatások (OKI, 2001–2007) eredményei¹¹ azt mutatták, hogy a legjobb befogadó (inkluzív) intézményekben

- egyértelmű elkötelezettség nyilvánult meg az intézményi gyakorlatban,
- változott a tanárok szerepfelfogása,
- gazdagodtak a tanári kompetenciák.

Az inklúzió eredményességét erősen befolyásolta a vezetői és a nevelőtestületi elkötelezettség.¹² A kutatások¹³ az is feltárták, hogy a tanterv, a tananyag, az óratermi folyamatok, a tanulói egyéni fejlesztés eredményei és az értékelés hogyan kapcsolhatók össze.

SZAKMAI ÉS SZAKMAPOLITIKAI KIHÍVÁSOK A TAPASZTALATOK ALAPJÁN

Egyrészt

- az intézményi innovációkat eredményező, de kívülről jövő fejlesztések modelleket visznek be az intézményi gyakorlatba, és kevés figyelmet fordítanak az adaptációra, a megvalósuló innováció támogatására, másrészt

¹¹ Kópatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Befogadó iskolák – elfogadó közösségek*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest, 2003.

¹² Kópatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter (szerk.): *Akadálypályán...*

¹³ Kópatakiné Mészáros Mária: *Értékelési gyakorlat a befogadó intézményekben*. In: Kópatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Új horizontok az együttnevelésben*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.

- a szakmai műhelyként működő intézmények belső innovációi, fejlesztései megmaradnak az intézményen belül, és nem terjednek el a rendszerben.

Egyértelművé vált, hogy az innovációk, jó gyakorlatok fenntarthatóságára és terjesztésére kevés tudás áll rendelkezésre.

- Ezért az innovációk megvalósításában, fenntartásában egyértelmű az intézményvezető felelőssége (elvárás-támogatás-kényszerítés), akinek adminisztrációs, gazdasági és jogi feladataik teljesítése mellett az iskolafejlesztés tudatos megvalósítására általában kevés ideje és energiája marad.
- Ugyanakkor az is láthatóvá vált, hogy nincs kultúrája a szervezetek és a szakmák közötti együttműködésnek, ami nehezíti pl. a horizontális tanulást vagy az inkluzív nevelés megvalósítását.

AZ INKLÚZIÓ FOGALMÁNAK ALAKULÁSA

A pedagógiában eleinte a „szociális integráció”¹⁴ értelmezés terjedt el, a kifejezést később alkalmazták a fogyatékos gyerekekre vonatkozóan. A 2001-es szóhasználatban az *integrált oktatás*, *integráló iskoláztatás* pedagógiai irányzatot jelölt, és „a tanulásban valamely oknál fogva akadályozott (pl. fogyatékosság, képességzavar, szociális hátrány) gyermekek együttes, a lakóhelyhez közeli nevelését, oktatását jelentette”.¹⁵

Ma már az inkluzív oktatás „nem arról szól, hogy néhány sajátos nevelési igényű tanulót hogyan lehet integrálni a többségi oktatásba, hanem sokkal inkább *szemléletmód*, és arra keresi a választ, hogy hogyan lehet átalakítani az oktatási rendszereket és más tanulási környezeteket, hogy azok *meg tudjanak felelni a tanulók sokféleségének*. A minőségi oktatás olyan oktatás, amely inkluzív, mivel célja minden tanuló teljes részvétele.”¹⁶

A fogalom tehát nagy átalakuláson ment keresztül az utóbbi 10 évben. Ennek állomásai újabb és újabb definíciókat eredményeztek:

¹⁴ Az integráció kifejezést több tudomány is használja (pl. a matematika, a pszichológia, a szociológia). A szó eredete a latin „integrare” ige, jelentése: egységesülés, beilleszkedés, egyes részek egészévé összegződése.

¹⁵ Lásd erről: Csányi Yvonne: Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. In: Csányi Yvonne (szerk.): Látássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, 2001.

¹⁶ Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO, Paris, 2005.

- Az integráció szintjében bekövetkező minőségi különbségek a *fogadás (integráció)* és a *befogadás (inklúzió)* kifejezésekkel értelmezhetőek. Csányi Yvonne szerint a fogadó iskolában a sajátos nevelési igényű gyermek csak jelen van, különleges igényeit nem veszik figyelembe, beilleszkedését és tanulását nem segítik adekvát módon. Az inkluzív (befogadó) iskolai oktatás és nevelés az integrált nevelés továbbfejlesztett formája. A befogadó intézmény pedagógusai az *egyéni differenciálás* talaján az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik.
- Hazánkban az inklúzió fogalmának értelmezése kezdetben a fogyatékos gyerekek célcsoportjával kapcsolódott össze.
- Napjainkban az inklúzió a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és felértékelését jelenti.¹⁷ Ennek terepe az oktatásban való egyenlő részvétel, mely magában foglalja a hozzáférést is.¹⁸

Pedagógiai aspektusból „az integráció a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek és fiatalok együttnevelése, képzése és tanítása” (Feuser 1998). Evans és munkatársai megfogalmazásában az integráció „az a folyamat, amely a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti interakció maximális megvalósítását célozza”. Nem csupán fizikailag megvalósuló együttlétről van tehát szó, sokkal inkább az együttes tevékenység, a közös játék, a közös tanulás és a kölcsönös kommunikáció hangsúlyozódik. „Az integráció egyik célja az, hogy kölcsönös megértést és elfogadást teremtsen a fogyatékosok és a nem fogyatékosok között az esélyegyenlőség kontextusán belül. Ez nyilvánvalóan adást-kapást jelent mindkét oldalról. A két oldal egymáshoz való alkalmazkodásában három erre vonatkozó folyamatot azonosítottak.

- Az *asszimiláció* arra helyezi a hangsúlyt, hogy a fogyatékosoknak kellene a többség számára érvényes életmódot felvenniük.
- Az *akkomodáció* elismeri a fogyatékosoknak azon jogát, hogy önmaguk legyenek, és az alkalmazkodás kényszerét a többségre helyezi át.
- Az *adaptáció* a fogyatékosoktól és a nem fogyatékosoktól azt várja el, hogy kölcsönösen alkalmazkodjanak egymáshoz” (Evans – Lunt 2002).

17 A roma/cigány gyerekek iskolai helyzetének leírására született a hazai inkluzív iskolai nevelést részletesen elemző szakirodalom: Réthy Endréné: Inkluzív pedagógia. In: Nahalka István – Togyik Judit szerk.: Megközelítések. Eötvös Könyvkiadó, Budapest, 2004. 231–245.

18 A 2008-ban megjelent UNESCO-országjelentés többek között az inkluzív oktatás – a jövő útja – a tág értelemben vett oktatási inklúzió terén összegyűlt tapasztalatok, innovációk és jó gyakorlatok bemutatására vállalkozott. Ebben arra keresett választ, hogyan koncepcionálják ma Magyarországon az inkluzív oktatást. Szerk. Radácsi Imre. Szerző: Kópatakiné Mészáros Mária, Sinka Edit. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2008. Megjelent angol és magyar nyelven.

Az adaptív szemlélet alapján az „iskolát és a tanítást kell a tanulóhoz illeszteni (adaptálni), s nem a tanulót a nevelési célhoz idomítani” (Báthory 1992). Ennek a folyamatnak a segítségével, a személyesség jegyében, a jelenlévő gyermekek individuális nevelési szükségleteinek megfelelő nevelés kialakítása is megtörténik, nem csupán a fogyatékos gyermek, sokkal inkább az összes érintett gyermek szükségleteit figyelembe véve. Az együttnevelés során *integrációnak* tekinthetjük az asszimiláció és az akkomodáció jelenségét és *inklúciónak* az adaptivitás, vagyis a kölcsönös alkalmazkodás folyamatát. Az együttnevelés kifejezés ezek főfogalmaként használható.

Az inklúzióról való tudás sokat változott, gazdagodott az elmúlt években – mindenütt megjelentek a változásra, változtatásra irányuló törekvések. S miközben egyik oldalon a pedagógus-közvéleményt az integrációellenes és integrációt támogató szakmai viták foglalkoztatják, addig az iskolai gyakorlatban az esélyegyenlőség és a fogyatékos tanulók társadalmi integrációja megteremtésének több működő alternatívája is kialakult.

Az inkluzív iskolai szolgáltatások oktatásszervezési kerete a heterogenitás alapelvén nyugszik. Tartalmi jellemzői között hangsúlyosan jelenik meg a kirekesztés elleni küzdelem, a nyitott, befogadó légkör, az együttműködés valamennyi formája (tanár-tanár, diák-diák, diák-tanár, tanár-szülő viszonylatokban), a tevékenységorientált oktatási formák (illeszkedve a gyermekközpontú és alternatív pedagógiai gyakorlatokhoz), az egyéni képzési terven alapuló és egyéni szükségletekhez igazodó differenciáló oktatás, a sokrétű értékelési módok alkalmazása és a hagyományos pedagógiai szerepek változása (tanár-, diák-, szülőszerep).

Elve, hogy a társadalmi kirekesztés kiküszöbölhető azzal, ha a tolerancia és inklúzió fogalmát már az iskolában megértetjük a gyerekekkel.

FÓKUSZBAN A FEJLESZTÉS – AZ INTÉZMÉNYI INNOVÁCIÓK SERKENTÉSE

Az elmúlt években – nagy részben annak köszönhetően, hogy az együttnevelés erős fejlesztői és anyagi támogatást kapott (pályázatokon keresztül) – mennyiségi értelemben az iskolai integráció egyfajta felfutását lehetett megfigyelni, bár féltő, hogy a pályázatok kifizetésével csökkeni fog az együttnevelés aránya, mivel a pályázatok nem fedezik a fenntartás költségeit.

Az iskolafejlesztések, az integrált nevelésre felkészítő programok elérték az iskolákat, az elsődleges tapasztalatok alapján az együttnevelés minőségében nagy szórás tapasztalható – hiszen Magyarországon az inklúzió megvalósításához nem kapcsolódtak általánosan elfogadott standardok.¹⁹

Az oktatáspolitikai célok megvalósításának kulcsszereplői a pedagógusok. Az ő érdekenyítésükben, módszertani felkészítésükben meghatározó jelentősége van folyamatos továbbképzésüknek. Hazánkban a pedagógus-továbbképzés jelenlegi rendszerét egy 1997-es kormányrendelet alapozta meg [277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről].

Ennek az volt a lényege, hogy a pedagógusok hétévente 120 óranyi akkreditált továbbképzésen kötelesek részt venni egyéni szakmai fejlődésük és intézményük pedagógiai céljainak eredményesebb megvalósítása érdekében. A rendszer „piaci” alapon működik: a kínálatot pedagógusképző intézmények, különböző szakmai szolgáltatók, illetve profitorientált cégek akkreditált továbbképzései jelentik, amelyből a pedagógusok – igényeik szerint választhatnak. A továbbképzéseken való részvételt a költségvetés támogatja: az intézmények a pedagóguslétszám arányában a mindenkor költségvetési törvényben meghatározott mértékben a pedagógusok továbbképzésére fordítható célzott költségvetési támogatásban részesülnek.²⁰

Bár Magyarországon a teljes pedagóguslétszámnak csak mintegy 30%-a vesz részt továbbképzéseken – ezen belül legnagyobb arányban a 4–8 éves korosztályt tanítók a legmagasabban reprezentáltak. A 2001–2006-os időszakban a legnépszerűbbek a tanulók egyéni fejlesztésével, illetve a sajátos nevelési igényű gyermekek képzésével kapcsolatos képzések voltak. A módszertani képzések közül a kooperatív technikák alkalmazását ismerték meg a legtöbben és sok pedagógus vett részt informatikával kapcsolatos képzésben (Cseh Györgyi 2009).

2006-tól az oktatáspolitikai prioritások megvalósulását támogató továbbképzések nagy választéka jelent meg a kínálatban. Ilyenek a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program 2.1 számú, „Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben” című intézkedés központi programterve a hátrányos

19 Az Educatio Kht. fejlesztésében pilot program során készült az integráló intézmények belső önértékelése számára inklúziós index, alkalmazásáról csak szórványos tapasztalatok vannak. A meglévő szempontrendszerek orientálni tudnák ezt a folyamatot, de országosan ez még nem egységes, és nem általánosan elfogadott.

20 Dr. Polinszky Márta (2003): *A pedagógus-továbbképzési rendszer sajátosságai Magyarországon*. www.sulinova.hu

helyzetű, elsősorban a roma és sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók oktatásában érintett szakemberek képzéséhez, az integrációs oktatással kapcsolatos oktatási programok kifejlesztéséhez illeszkedő programok.

A sajátos nevelési igényű tanulók esélyegyenlőségét elősegítő fejlesztési program kiemelt célja volt, hogy az inkluzív nevelés-oktatás térnyerésével a gyermekek olyan iskolában tanulhassanak, amelyik alkalmas a befogadásra. Szükséges volt ehhez egy olyan támogató rendszer létrehozása, amely segíti az intézmények pedagógiai rendszerének a átalakítását, a pedagógusok továbbképzését, a kompetencia alapú programcsomagok adaptációját, a befogadó környezet és a külső környezet attitűdváltását. Az esélyegyenlőség biztosítása érdekében tervezett intézkedés-csomag pályázati és központi programokon keresztül nyújtott támogatást a sajátos nevelési igényű tanulók integrációját vállaló intézményeknek, ahol a központi programok keretében megvalósuló fejlesztések olyan támogató pedagógiai rendszer kialakítását, megújítását segítették, amelynek eszközei a konkrét pedagógiai gyakorlat és tevékenység szintjén nyújtottak támogatást az intézményeknek.

MAYER JÓZSEF

PROBLÉMÁK ÉS MEGOLDÁSOK

(ADALÉKOK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI INTEGRÁCIÓ KÉRDÉSÉHEZ)

*Itt vagyunk,
Ki tudja, kit ki hívott mégis itt vagyunk, sokáig itt leszünk,
Szárnyalunk,
mint földre tévedt égben járó angyalok és néha szenvedünk...
(Dés László – Demjén Ferenc)*

BEVEZETÉS

Az iskolai integráció nem magától értetődő jelenség a hazai iskoláztatás történetében. A sajátos nevelési és tanulási igénnyel rendelkező tanulók együttes oktatása a többségi társadalomhoz tartozókkal minden olyan esetben problémaként vetődött fel, amikor e tanulók jelenlétét úgy ítélték meg, hogy az veszélyezteti a többiek előrehaladását és ezzel összefüggésben az oktatás minőségét, színvonalát. Azokban az esetekben, amikor fel sem merülhetett e tanulók elkülönítése – és ez volt a helyzet a községek, kis(ebb) települések esetében –, ott spontán integráció következett be, amit az érintettek többnyire közömbösen tudomásul vettek. A „fogyatékosnak” ítélt tanulók mellett a cigány tanulók oktatása is nehézséget okozott, mert mint az egyik nógrádi plébános írta, e tanulók „...kora csecsemőkoruktól kezdve erkölcstelen nevelésben részesülnek, a többi tankötelessel együttes oktatásuk emezekre káros erkölcsi hatással lenne. *Ezért gondoskodni kell róla, hogy külön tanítsák őket.* (Kiemelés: M. J.)²¹

21 Diósi József: Salgótarján népoktatásügye 1868 és 1948 között. In: Á. Varga László (szerk.): *Egyesületek, iskolák, nemzetiségek Nógrád vármegyéjében a 18–20. században*. Salgótarján, 1990, 283. o.

A 2. világháborút követő demokratikus fordulat után sem változott sokat a szemlélet. E tanulókat a kor művelődéspolitikai elképzelései szerint „gyógyító, nevelő” intézetekben és iskolákban kívánták tanítani oly módon, hogy ezek számát – a háború előttihez képest – jelentős mértékben „szaporítani” kívánták.

„A népiskolákból kizárt, érzelmileg és érzékszervileg fogyatékos (siketnéma, vak, hibásbeszédű és szellemileg elmaradott) tanköteles korú gyermekek nevelésével és oktatásával foglalkozó intézetek is iskolák számát a minisztérium szaporítani kívánja. A tapasztalat szerint ugyanis számos testi vagy lelki fogyatkozásban szenvedő gyermek – különösen falun és tanyán – az egészséges gyermekekkel együtt, s önhibáján kívül zavarja a nevelés és tanítás menetét, vagy éppen teljesen az iskolai nevelés nélkül nő fel s csak terhére lesz a társadalomnak. Az ilyen gyermekek felkutatása céljából név és lakóhely szerinti adatgyűjtést rendelt el a minisztérium, s az adatok feldolgozása után a tényleges szükségletnek megfelelően fogja szaporítani a nevelőotthonnal kapcsolatos zárt intézetek és nevelőotthonnal nem kapcsolatos gyógypedagógiai iskolák és foglalkoztató intézetek számát.

Ugyanakkor az általános iskolák mellett gyógypedagógiai osztályok (kis létszámú osztályok) szervezéséhez fogtunk. Azokat az általános iskolai tanulókat, akik a nevelői kar véleménye szerint az általános iskola színvonalát nem bírják el, s a tanítás menetét zavarják vagy gátolják, az általános iskolákkal kapcsolatban szervezett úgynevezett kis létszámú osztályokban helyezik el, s a nagyobb helységeken és városokban a kis létszámú osztályokból gyógypedagógiai iskolákat (kisegítő iskolákat) létesítenek. A minisztérium ilyen módon kívánja megóvni az iskolát a színvonalcsúszástól, másrészt biztosítani, hogy a gyengébb szellemi képességű tanulók is megkaphassák azt a legminimálisabb szellemi felkészültséget, amit adottságaik lehetővé tesznek.”²²

Az elképzelés számos olyan elemet tartalmazott, amelyet végül a későbbi évtizedekben sem tudtak maradéktalanul megvalósítani. Számos helyen – részben a szülők tiltakozása, részben más ok miatt (pl. a szülők hanyagsága, nemtörődömsége) – nem lehetett megoldani az érintett tanulók közlekedtetését más településeken működő intézményekbe, és sok helyütt az is megoldhatatlan feladatnak bizonyult, hogy e tanulók számára külön osztályokat szervezzenek. Így ezekben az esetekben vagy tovább folytatódott a „spontán”

²² Mai magyar művelődéspolitikai. Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest, 1946, 57. o.

integráció, vagy e tanulók nem teljesítették nemhogy a tankötelezettségüket, de még az iskolába járatásuk sem oldódott meg.

E tanulók külön oktatás mellett érvelő minisztérium egyrészt a többségi tanulók érdekeire hivatkozott, amikor az iskolákat a színvonal süllyedésétől „féltette”. Az érv nem volt a legszerencsésebb, hiszen a néhány hónapja létrehozott, több iskolatípusból kialakított nyolc évfolyamos általános iskolában az egyes intézmények között jelentős színvonalbeli különbség adódott éppen amiatt, hogy a felső tagozat eltérő iskolák „integrációja” révén valósult meg. A másik problematikus elem a koncepcióban az volt, hogy e tanulók elkülönítésének az ügyét a nevelő testületre bízták, akiknek a többsége – természetesen önhibájukon kívül – nem rendelkeztek a kérdés megítéléshez szükséges szakmai ismeretekkel.

Másfél évtizeddel később – többszöri módosítást követően – már „rendszerre” szerveződve működtek az ún. kiegészítő iskolák. Az 1970-ben kiadott „Tanterv és utasítás a kiegészítő iskolák számára” készült kiadvány megállapítja, hogy a szóban forgó intézmény „osztályrendszerű, tantárgy- és tanórarendszerű iskola”,²³ amely párhuzamosan működik a többségi társadalomhoz tartozó tanulók iskoláival. A tanulókat az áthelyezési vizsgálat eredménye és „az egyes tantárgyakban elért tudásuknak megfelelően a kiegészítő iskola 1–8. osztályaiba kell csoportosítani”.²⁴ Ami a kiegészítő iskola céljait illeti, az nem különbözik attól, amit a többségi iskoláktól elvártak: „a tanulók felkészítése iskolai-oktatással neveléssel a társadalmi boldogulásra, a termelőmunkában való részvételre és a zavartalan társas együttélésre”.²⁵ A korabeli nyelvezet sem tévesztheti meg az olvasót. A cél ekkor is – kimondatlanul – a társadalmi/munkaerő-piaci integráció volt, s ehhez a legcélravezetőbb megoldásnak e tanulók elkülönítését tartották. A szegregáció később is folytatódott, mert a „kiegészítő iskolákban” végzetek egy része az állam által fenntartott ún. szociális foglalkoztatókban jutott munkalehetőséghez.

Nem lenne szerencsés a ma szemüvegén keresztül számon kérni más korszakban és más feltételek között megszületett szakmai döntések és koncepciók „helyességét”. Látni kell ugyanis, hogy a háború és az azt követő évtizedek kulturális fordulatainak egyik legfontosabb eredménye az volt, hogy az iskoláztatás kiterjesztését és az oktatás időtartamának a meghosszabbítását kívánták megvalósítani, s ezen a téren a törekvések idővel sikeresnek bizonyultak. Ebbe a kontextusba illeszkedett a gyógypedagógiai oktatást igénylő tanulók ügye is. A cél tehát, mint olvashattuk – noha elkülönített módon – nem volt kevesebb, mint amit a többség számára megcéloltak: a speciális iskolai oktatás biztosítása minden arra rászoruló tanulónak a társadalmilag hasznosnak ítéltető szerepvállalás érdekében.

²³ *Tanterv és utasítás a kiegészítő iskolák számára*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1970. Szerk.: Lovász Tibor.

²⁴ Uo. 27. o.

²⁵ Uo. 31. o.

EGYÜTT VAGY KÜLÖN?

*Összejöttünk, nagy eset,
Csak összehozta ezt a véletlen,
Nahát, szép kis baleset,
Hogy éppen én, na és, hogy éppen te...
(Dés László – Geszti Péter)*

A címben szereplő kérdés az, ami az elmúlt másfél évtized szakmai vitáit jellemezte. A megnyugtató válasz nem született meg, részben azért, mert magának a kérdésnek a nem szerencsés módon történő megfogalmazása sem tette azt lehetővé, részben pedig azért, mert idővel a szakmai szempontok alapján lefolytatható viták lehetőségét „felülírták” azok a demográfiai történések, amelyek hatása alól a közoktatás egésze sem tudta magát kivonni.

Azt azonban mindenképpen kijelenthetjük, hogy az egyenlő esélyek elve nem érvényesül a magyar közoktatási gyakorlatban, mert a rendszer nem nyújt azonos minőségű oktatási szolgáltatást valamennyi iskoláskorú gyermek számára. A családok közötti jelentős társadalmi és gazdasági különbségek valamint a középosztály felől érezhető szelekciós nyomás meghatározó szerepet játszik az oktatási egyenlőtlenségek kialakulásában, aminek következtében nagy különbségek tapasztalhatók az egyes iskolák oktatási színvonala és tanulói összetétele között. A magyar oktatási rendszer nemcsak leképezi, de elő is segíti a társadalmi egyenlőtlenségek kialakulását, azaz növeli a családi háttérből fakadó, „hozott” hátrányokat annak következtében, hogy a közoktatás valamennyi szintjén erőteljes szelekciós és szegregációs mechanizmusok uralkodnak, és az oktatásnak meglehetősen csekély a kompenzációs képessége.

A társadalmi rétegződéssel szoros összefüggésben a regionális-helyi, valamint a kulturális és nyelvi különbségek is jelentős szerepet játszanak az oktatási egyenlőtlenségek kialakulásában. A minőségi oktatási szolgáltatásokhoz való egyenlőtlen hozzáférésben, valamint a legnagyobb létszámú kisebbség – *a roma kisebbség* – iskolai pályafutásában tapasztalható egyenlőtlen esély a magyar oktatáspolitikai egyik legsúlyosabb problémája.

A különböző egyenlőtlenségek és hátrányok részben egymást átfedő, egymással interakcióban lévő és a gyerekek iskolai pályafutását komplex mechanizmusokon keresztül befolyásoló tényezők. Például a lakóhely meghatározó a gyerekek tanulási esélyei szem-

pontjából, nemcsak a helyi iskolák feltételei és oktatásuk színvonala következtében, hanem a gazdasági és kulturális tőkéhez való hozzáférés vagy a korai családi szocializáció jellegzetességei miatt is. E közismert jelenségek bemutatására azért volt szükség, hogy világosabban láthassuk azt a tényt, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók esetében nem a fejezetcím dilemmájának az egyszerű feloldása adja a megoldást. Másképpen megfogalmazva arról van szó, hogy a különböző oktatási egyenlőtlenségek nem kezelhetők önmagukban, egymástól és a közoktatás általános eredményességi, minőségi és hatékonysági problémáitól elválasztva. Így a nagyobb kockázattól való félelem nélkül kijelenthető, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását a speciális intézmények fenntartása, esetleg újabbak létrehozása csak annyiban teszi megoldottá, ahogy megoldottnak tekintettük azt az elmúlt évtizedek eseményei tükrében.

Valódi megoldáshoz csak egy új paradigmában történő gondolkodás vezethet el. Ezt megnehezíti az, hogy jelenleg az együtt- vagy különnevelés vitája két alapidimenzióban zajlik:

- Az egyik dimenzió a gyógypedagógiai képesítéssel nem rendelkező többségi pedagógusok és a megfelelő képesítéssel rendelkező gyógypedagógusok között a szakmai kompetenciákról és a presztízsről zajlik. E vita önmagában is „zsákutca” jellegű, mert nyilvánvaló, hogy a képesítéssel nem rendelkező többségi pedagógusok megfelelő szakmaisága a fogyatékossgal kapcsolatos kérdésekben megkérdőjelezhető. A probléma másik oldalán a presztízis áll. A gyógypedagógusok szakmai presztízse, amely a speciális intézményekben fejlődött elismert szakmai professzióvá – véli ez a felfogás –, mindenképpen veszít szakmai súlyából akkor, ha azt többségi intézményekben kell gyakorolni.
- A másik dimenzió inkább – bár számos ponton az elsőhöz kapcsolható – az egzisztenciális kérdésekről szól. A speciális oktatás felszámolása – vélik az érintettek – önmagában kérdőjelezi meg a gyógypedagógusok létjogosultságát.

Az új dimenziót az élethosszig tartó tanulás (LLL) paradigmája nyújthatja az érdekelt feleknek. Ebben a paradigmában nem a hosszan tartó tanulás jelenti igazából az új elemet, hanem a folyamatosan végzett tanulás és a munkatevékenység korábban nem hangsúlyozott egysége, más szóval integrációja.

Ezért a fogyatékos tanulók esetében nemcsak az lenne a méltányos, ha minél többük számára hosszabb oktatási időben gondolkodnánk, hanem az, *hogy az oktatás élethosszig tartó munkaerő-piaci szerepvállalással nyerje el az értelmét*. A munkaerő-piaci jelenlét nem képzelhető el másképpen, csak úgy, ha az ahhoz nélkülözhetetlen integratív mozzanat

a többségi társadalom egyetértésével találkozunk. Ezért gondoljuk úgy, hogy nem a fent vázolt dilemma az alapkérdés. Olyan oktatás (és iskola) szükséges,

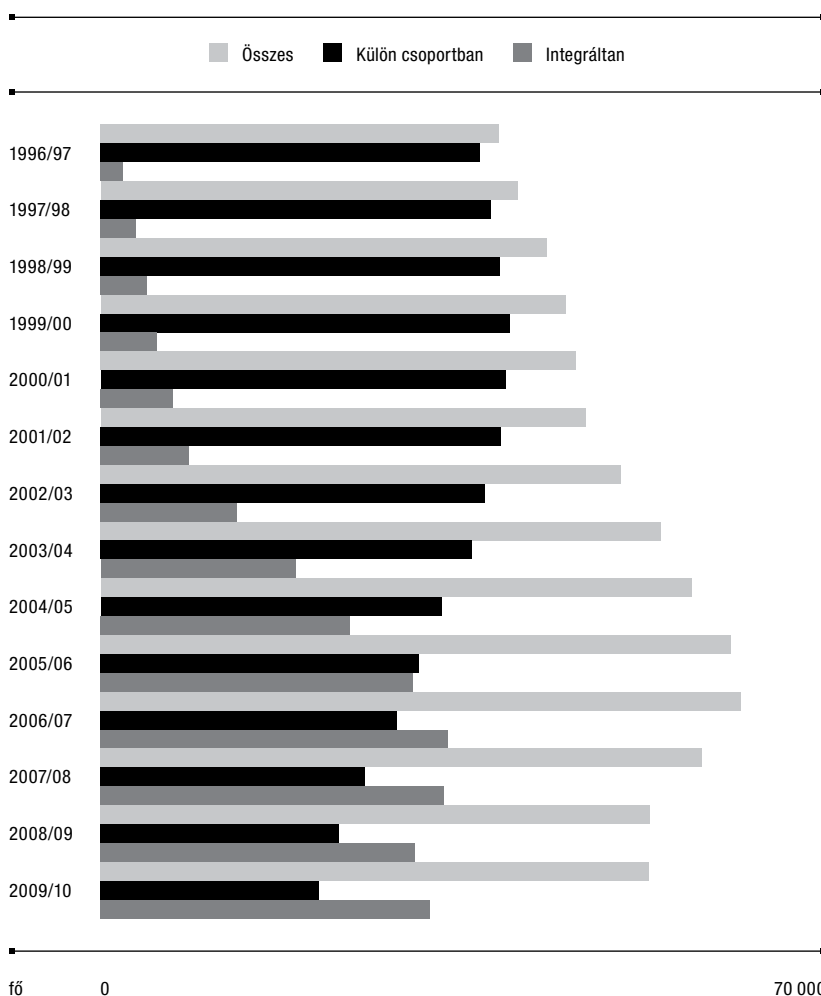
- amely az első pillanattól kezdve biztosítja a helyi (többségi) társadalom integrációs támogatását a sajátos nevelési és tanulási igényű tanulók számára,
- s amelyben az oktatás nem végső célként fogalmazódik meg, hanem annak az eszközneként, amelynek a segítségével tovább erősíthető a társadalmi integráció, amelynek a terepe elsősorban a munkaerőpiac lehet.

Ha ez a szemlélet és az erre épülő gyakorlat megvalósul, akkor másodlagos, inkább iskola- és órarend-szervezési problémává válik az együtt- vagy különnevelés dilemmája. Nem vitatható, hogy a közoktatás hatékonyságának javításához a többségi társadalomhoz tartozó tanulók eredményeinek javítása mellett a legtöbbet éppen az a törekvés tehetné hozzá, amely a legelesettebbre és a legnagyobb hátrányokat elszenvedőkre irányul. *A hatékonyságot nem az iskolai integráció sikeressége jelenti e tanulók esetében, hanem az életpálya egészében mérhető társadalmi/munkaerő-piaci komplex integráció megvalósulása.* Ebben van a helyi társadalom által működtetett iskoláknak különösen nagy felelőssége.

NÉZZÜK A SZÁMOKAT!

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai integrációja 1996 előtt statisztikai adatokkal alig-alig volt kimutatható. Ezt követően folyamatosan emelkedett azoknak a tanulóknak a száma, akik együtt, egy osztályban tanulhattak a többségi társadalomhoz tartozókkal. Ezzel párhuzamosan a szegregáltan tanulók száma meredeken csökkent, és a 2006/2007-es tanévben megváltoztak az arányok (1. ábra). Ennek számos oka volt. Éreztette a hatását a liberális, majd szocialista kormányzatok integrációs politikája, de hatást gyakorolt az iskolák „beiskoláztatási” stratégiájára a tanulólétszámok kedvezőtlen változása is.

**1. ábra. Sajátos nevelési igényű tanulók
(gyógypedagógiai oktatás) az általános iskolában**



Forrás: Oktatási évkönyv 2009/2010. 34–35. o. (http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2009_2010_100907.pdf)

Ha tehát az oktatás bemeneti adatait vizsgáljuk, akkor akár elégedettek is lehetnénk. A statisztika azonban nem számol be a „kimentről” s az erre vonatkozó adatokat csak a – számos problémát felvető – tanulói továbbhaladást rögzítő adatokból lehetne több bizonytalansággal kinyerni. Amit biztosan lehet tudni, hogy az oktatást korán abbahagyó tanulók aránya jelenleg 11,7%, szemben az európai referenciakeret által elvárt 10 százalékkal. A pontosabb

képhez mindenképpen kellene tudni azoknak az integrált körülmények között tanuló sajátos nevelési igényű tanulóknak a számát, akik nem tudják befejezni az általános iskolát, vagy a középfokú iskolákból maradnak ki a képzési idő befejezése előtt. Korábbi kutatásaink már rámutattak már arra, hogy az általános iskolát követően az egyik problémát

- az jelenti, hogy e tanulók valamilyen ok miatt nem tudnak belépni a középfokú képzésbe,
- a másikat pedig az, hogy idő előtt kimaradnak onnan.²⁶

Ezért tehát az integráltan tanulók számának a növekedése, amellettt hogy örömteli jelenség, számos problémát is felvet. A nagyobb számú sajátos nevelési igényű tanuló jelenléte – különösen megfelelő szakmai támogatás hiányában – nehéz feladat elé állítja a többségi iskolák pedagógusait, és egyelőre arról sem rendelkezünk adatokkal, hogy e tanulók jelenléte hogyan befolyásolja a többségi szülők iskolaválasztással kapcsolatos döntéseit.²⁷

Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a magyar társadalom attitűdjei az ezredfordulót követően megváltoztak. Az idegenekkel kapcsolatos elutasító attitűdöt bemutató kutatás eredményei alapján a hazai társadalom a leginkább elutasítók közé tartozik. Hazánkat csak Görögország és Csehország előzi meg ezen a téren.²⁸ A problémát a jelen tárgy kapcsán nem kívánjuk túldimenzionálni, csak jelezzük, hogy a hazai társadalom számára kedvezőtlenül alakuló gazdasági helyzet az évtized végére még jobban kiélezte a társadalmi feszültségeket, s ez kedvezőtlenül befolyásolta a többség-kisebbség kapcsolatát. Mindennek az iskolákra és az oktatásra gyakorolt hatása megnehezítheti az intézmények integrációs törekvéseit, s felerősítheti a rendszerben amúgy is erős, az elitnek és a középosztálynak kedvező szelekciós mechanizmusokat.

Ellenzélben nehezen válnak megvalósíthatóvá azok a szakmai törekvések, amelyek a fogyatékossgal kapcsolatos kérdések megoldásához a „gyermekek komplex (oktatási, egészségügyi, és szociális) ellátása a tevékenységek régiók szintjén történő összehangolását, az önkormányzatok munkájának segítését, a szakmai feltételrendszer megteremtését igényli, és valódi minőségbiztosítást”.²⁹

26 Kópatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter (szerk.): *Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban*. Sulinova, Budapest, 2007.

27 Ennek a kérdésnek a feltárása éppen a probléma jellege miatt nem könnyű. Az integrációról sokan –különösen a nyilvánosság számára – nem szívesen nyilatkoznak kedvezőtlenül. Ugyanakkor az anonim jellegű megnyilvánulások pl. a pedagógusok részéről sok esetben azt mutatják, hogy az elvi egyetértés mellett a gyakorlati munkában már kevesebben kívánnának részt venni.

28 European Social Survey, 2003.

29 Csépe Valéria: A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (sajátos nevelési igényű) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT, Budapest, 2008.

A KUTATÁS NEHÉZSÉGEIRŐL

Közismert, hogy az iskolákra irányuló önkitöltős kérdőíves kutatások egyre gyakrabban végződnek úgy, hogy a kutatók nem jutnak hozzá a kívánt adatmennyiséghez. Nem lehet ezen csodálkozni, hiszen az elmúlt évek hatalmas forrásokkal rendelkező programjai (NFT1, 2, TÁMOP, TIOP stb.) ezen a téren a feladatok özönét zúdították az intézményekre, amelyek az egyre növekvő adminisztrációs terhek mellett nem tudták/nem akarták vállalni ezeket az – valljuk be – ingyen feladatokat. Nyilván kedvezőbb lenne a helyzet akkor, ha az intézmények a jelenlegihez képest hatékonyabban tudnának élni a rendelkezésükre bocsátott és a hétköznapi tevékenység során is hasznosító kutatási adatokkal.

Jelen kutatás más stratégiát alkalmazott. Olyan iskolákat keresett, akik önként vállaltak a kérdőívek kitöltésére, valamint arra is, hogy a kutatás vezetőivel egy-egy alkalommal találkozzanak. Módszertani szempontból ez a megoldás létrehozhat torzulásokat is. Ennek az esélye akkor nagy, ha a feltételezzük, hogy azok az iskolák jelentkeznek önként, akiknél az integráció többnyire problémamentesen zajlik, és ezt a sikerüket ráadásul szeretnék a nagyobb nyilvánossággal is megosztani.³⁰

A statisztikai feldolgozás előtt a beérkezett válaszok adattisztításon mentek keresztül, mely során kizártak lettek az olyan eredmények, melyek a tesztelés során kerültek az adatbázisba, illetve hibás kitöltés jeleit mutatták. Ilyen problémák akkor fordulhattak elő, ha a kérdőív kitöltésének befejezése előtt küldte el a felhasználó az eredményeket, vagy ugyanahhoz az azonosítóhoz több – egyforma eredményű – kérdőívkitöltés is tartozott. Ekkor eltávolításra kerültek a felesleges töredékeredmények. A fentebb említett hibák az adatbázis nagyjából 5-10%-át érintették, mely átlagosnak tekinthető a hasonló online rendszerek esetén. A megtisztított adatbázis átkerült egy felcímkézett SPSS adattáblába, mely táblán végzett statisztikai elemzések e jelentés alapjául szolgáltak.

Forrás: Gyorsjelentés „A sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésének modelljei” című kutatási projekt online kérdőívei alapján. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, 2010.

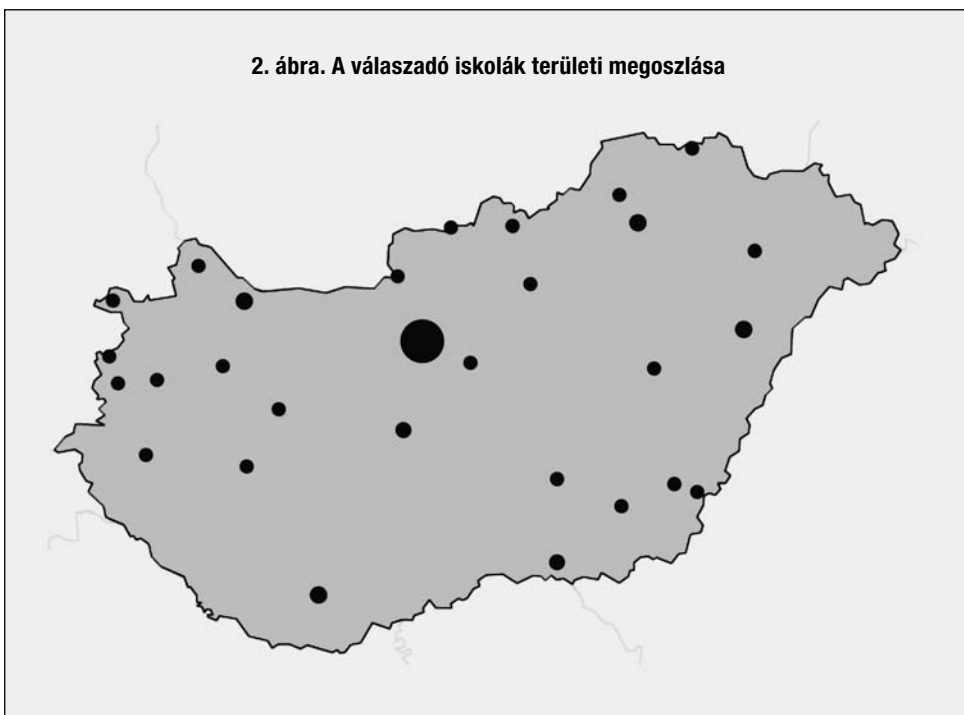
A válaszadó iskolák területi megoszlását az alábbi térkép (2. ábra) mutatja. Az intézmények területi elhelyezkedése egyenletlen. A válaszadó kisebbsik hányada fővárosban, illetve

³⁰ Emellett az is elképzelhető természetesen, hogy olyanok is jelentkeznek, ahol az integrációval kapcsolatban nehézségek merülnek fel. Őket az motiválhatja, hogy a találkozók/konzultációk alkalmával tanácsokhoz, javaslatokhoz juthatnak a szakértőktől.

megyeszékhelyeken található (Budapest, Győr, Miskolc), néhány iskola az ún. középvárosokban (Balassagyarmat, Oroszlány, Ózd, Zalaegerszeg), a többiek pedig kis(ebb) településeken³¹ találhatók.

Korábbi kutatásaink már bemutatták, hogy a település mérete (a lakosság száma) és lakosság integrációval kapcsolatos álláspontja között található összefüggés.³² Ezt itt „direkt módon” most nem tudjuk bizonyítani, éppen az intézmények kiválasztásának módszertana miatt. De azt általában el lehet mondani, hogy a mintába került vidéki nagyvárosok esetében (Győr, Miskolc) az elmúlt egy év fejleményei nem kedveztek ezeknek a törekvéseknek, de hasonló mondható el néhány kisebb település esetében is.

2. ábra. A válaszadó iskolák területi megoszlása



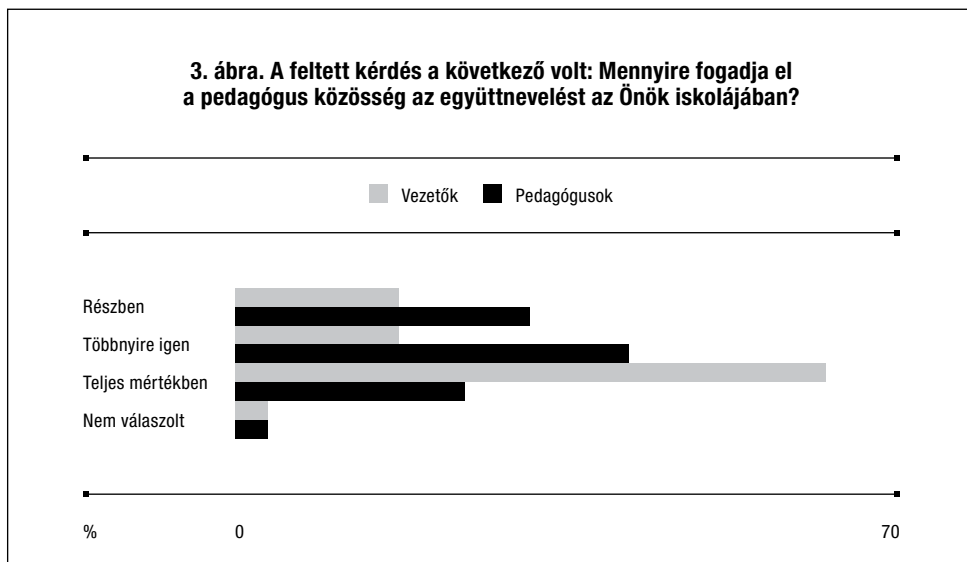
Forrás: Gyorsjelentés a „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közölt online kérdőív eredményeiről 2010.

31 Balatoncsicsó, Beremend, Csengele, Erdőtelek, Karancslapujtő, Nyíradony, Ozora, Szalaszend, Vásárosdombó.

32 Mayer József – Németh Szilvia (szerk.): *Fókuszban a roma többségű iskolák*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005.

AZ INTEGRÁCIÓ FELTÉTELEIRŐL

A válaszadó iskolák esetében azt gondolhatnánk, hogy az integráció esetében teljes az összhang az tantestület esetében, de a válaszok azt mutatták, hogy közel sincs így (3. ábra). Mind a vezetők, mind a pedagógusok esetében megjelenik azoknak a csoportja, akiknek – ha „árnyalatokban is” – mégis fenntartásaik vannak, illetve lehetnek. Feltűnő, hogy az integráció mellett történő elköteleződés inkább a vezetőket jellemzi, semmint a pedagógusokat. Az eltérést részben az magyarázhatja, hogy a vezetők szinte minden esetben igyekeznek a döntéseikben távolabb tekinteni a közvetlen célnál. Ezért akkor is meghozzák a szóban forgó esetben a döntést, ha azzal szemben a tantestületben jelentős ellenállás bontakozik ki. Az idő elteltével a kedvezőtlen helyzet többnyire megváltozik, a pedagógusok közül egyre többen – sokszor kénytelen-kelletlen módon – kezdenek egyetérteni a vezetői döntéssel. Ennek a folyamatnak a részleteit itt nem tudjuk bemutatni, de bizonyos, hogy a „kényszerek” az elmúlt évtizedben (is) fontos tényezőjét jelentették a innovációknak. E gondolatsor befejezéseként megjegyezzük, hogy az intézményi szintű innovációk sok esetben minimális támogatást élvezve indulnak el egy-egy intézményben, és évek szükségesek ahhoz, hogy a tantestület többségének támogatását megszerezze s őket a program mellé állítsa.³³



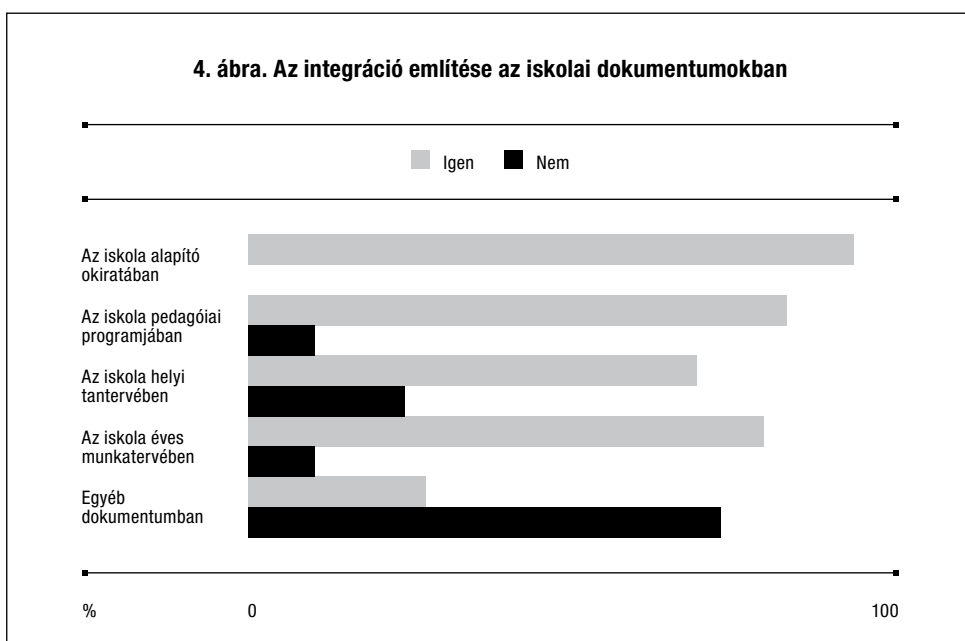
Forrás: Gyorsjelentés a „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közölt online kérdőív eredményeiről 2010.

33 Mayer József (szerk.): *Esélyteremtő és hátránykompenzáló iskolák*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.

Az iskolák többsége minden, az iskola életét és működését szabályzó dokumentumban, ha eltérő mértékben is, de megjelentette az integrációs szándékot, törekvést.

A sajátos nevelési igényű tanulók integrálása szerepel a válaszadó iskolák nagy többségének alapító okiratában (93%), az iskola pedagógiai programjában (83%), illetve az iskola éves munkatervében (79%), 60%-on felüli eredményt produkált még a szintén felsorolt iskolai helyi tanterv is. Nem volt olyan válaszadó, aki úgy nyilatkozott volna, hogy egyáltalán nem szerepel az alapító okiratban az integráció. Egyéb hivatalos dokumentumként megjelölték még a házirendet, a szervezeti és működési szabályzatot, illetve az iskola helyi pedagógiai programját és egyéb fejlesztési terveket, programokat (lásd 4. ábra).

Forrás: Gyorsjelentés a „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közölt online kérdőív eredményeiről 2010.



Forrás: Gyorsjelentés a „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közölt online kérdőív eredményeiről 2010.

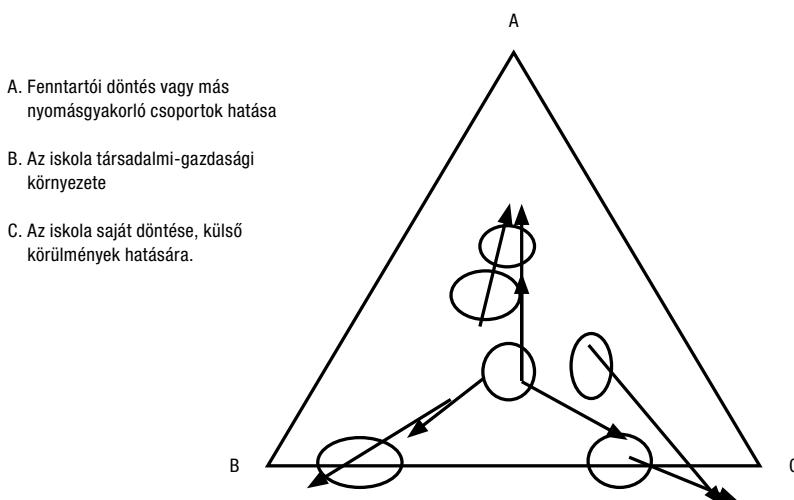
A válaszok kapcsán annyit érdemes megjegyezni, hogy az iskolák vezetői többnyire abban érdekeltek, hogy az intézmény profilja – szükség esetén – bővíthetővé váljon. Ezért számos olyan elem is bekerül az alapidokumentumokba, amelyekkel az adott pillanatban az iskolának nincs különösebb célja. Az integráció „papíralapú” térnyerése azonban azzal is

összefüggött, hogy egy idő után nem volt „korrekt”, vagy nem tűnt politikusnak ezt a célt/ törekvést kihagyni az alapidokumentumokból.

Azt, hogy végül is miért szánja rá magát egy iskola (a vezetők és a pedagógusok) az integrációra, vagy miért válik integrálóvá egy-egy intézmény, csak a körülmények mindig nagyon bonyolult együttesének intézményi szintű elemzésével lehetne pontosan megmondani. A válaszadó iskolák esetében ezt egy modellel próbáljuk érzékeltetni (5. ábra). Alapvetően az integrációt – ez világosan kitűnik a válaszokból – három tényező határozza meg. Ezeket a tényezőket egy hárompólusú tér sarkaira helyeztük. A térben elhelyeztünk „iskolákat”, amelyek nem biztos, hogy tudatosan mérlegelve minden egyes lehetőséget hozzák meg döntéseiket. Sok esetben a döntést befolyásoló tényezők latens módon befolyásolják a döntéshozókat, ennek ellenére szerepüket az események alakulásában nehéz lenne elvitatni.

A nyilak azt érzékeltetik, hogy adott esetben a három pólus közül melyik lehetett az, amelyeknek a többihez képest meghatározó szerepe volt a döntésben, de feltételeztük azt is, hogy a többi tényező is hatott. Ha a konkrét válaszokat vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy az iskolák többsége inkább saját döntéseként igyekezett kommunikálni az integrációt, semmint hogy szembesüljön azzal, hogy a fenntartó élve fenntartói jogával, az iskola ellenére hozta meg a döntést. Más esetben viszont kénytelen-kelletlen tudomásul vették a döntést.

5. ábra. Az iskola döntését meghatározó tényezők



Az elmondottak figyelemvételével válik igazán izgalmassá az, hogy az iskolák és pedagógusai milyen javaslatokkal élnek/élnének a döntéshozók számára annak érdekében, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók oktatás hatékonyabb és eredményesebb lehessen.³⁴ Azért válnak ezek az elgondolások különösen fontossá, mert *akkor születtek meg, amikor az intézmények többsége számára már nem álltak rendelkezésre az integráció kapcsán reális alternatívák, mert a helyzet, az ti., hogy „integrálandó tanulók vannak”, befejezett ténnyé vált.* Nézzük meg a legfontosabb javaslatokat!

- A többségi pedagógusok munkájának szakmai támogatása

Az alább megfogalmazott javaslatok jól érzékeltetik azt, hogy a pedagógusok nélkülözhetetlennek látják munkájuk *folyamatos szakmai támogatását*. Ebben a megközelítésben az integráció sikerének záloga a gyógypedagógiai és egyéb szakemberek integrációja a többségi iskolák szakmai közösségébe:

- a) gyógypedagógiai asszisztens, pszichológus, logopédus biztosítása,
- b) több gyógypedagógus kellene a tanórákon való segítségre,
- c) a fogyatékos tanulókkal foglalkozó intézményeknél kötelezővé kellene tenni pedagógiai asszisztens alkalmazását.

- Kisebb létszámú osztályok, kéttanítós modell bevezetése

A kisebb létszámú osztályok iránti igény az esetek többségében a jelen helyzetből fakad. Nyilvánvaló, hogy a fenti igények teljesülése esetén ez a kívánság nem merül fel ennyire „élesen”.

- Az első kettő kombinációja

(Azokban az osztályokban, ahol sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatása folyik a létszámhatárok leszállítása, valamint segítő pedagógus, gyógypedagógus, pedagógiai asszisztens állandó részvételének biztosítása [minden órán]). Ezek az elképzelések jól mutatják azt, hogy az iskolák többsége az integrációs folyamat elején tart. Ezt ők maguk is érzik, ezért szeretnének folyamatos – napi szintű – megerősítéseket kapni.

34 Ezzel kapcsolatban a kérdés a következő volt: „Magyarországon egyre általánosabbá válik a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelése. Kérjük, írja le, mit változtatna meg a közoktatásban, azért, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók elfogadása, esélyei, tanulmányi teljesítményei növekedjenek?”

- Az integráció feltételeinek a biztosítása

Az iskolák egy részében – ez teljesen nyilvánvaló – nem voltak meg az integráció elemi feltételei sem. A korábban bemutatott adatok itt nyerne megerősítést. Vélhetőleg ezekben az intézményekben a döntések előtt nem kérték ki a pedagógusok véleményét, és nagy valószínűséggel elmaradt az integrációt megkezdéséhez nélkülözhetetlen szakmai felkészítés is.

Ehhez kapcsolódik – logikus módon – a pedagógus-továbbképzés ésszerűsítésének igénye, azokon a helyeken, ahol integrációs gyakorlat történik. Ebben az esetben gyakorlatilag arról van szó, hogy jobb híján az integrációval párhuzamosan pótolják azokat a szakmai hiányosságokat, amelyeket korábban kellett volna megszerezni.

- A tanárképzés reformja az integrációs igényekhez igazodva

Átfogó probléma jelzéséről van szó. A pedagógusképzés reformja elkerülhetetlen. Nyilvánvaló, hogy a tanárképzésben meg kell jeleníteni azokat a tartalmi elemeket, amelyek azoknak a tanulóknak az oktatását segíthetik elő, akik jelenleg komoly nehézséget okoznak a napi pedagógia tevékenység számára (hátrányos helyzetűek, romák, sajátos nevelési igényűek, tanulási és beilleszkedési zavarokkal küzdők stb.)

- A társadalom felé történő tájékoztatás korszerűsítése

A helyi társadalom tájékoztatása kulcskérdés. Ennek elmaradása komoly következményekkel járhat, mint ezt számos korábbi példa mutatja (a többségi társadalomhoz tartozó tanulók elvándorlása más iskolákba).

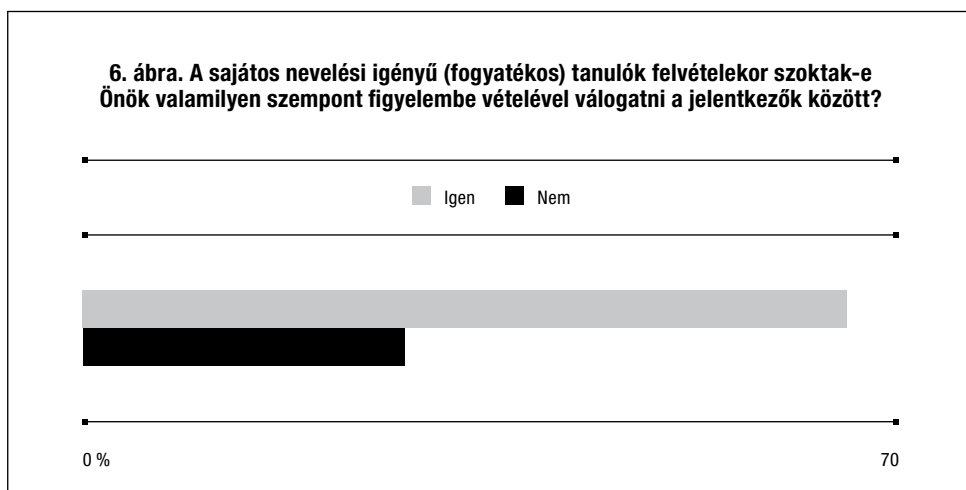
ISKOLÁK ÉS A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK

A bevezetőben már céloztunk arra, hogy számos helyen más megoldás hiányában gyakorlatilag „spontán” integráció zajlott az elmúlt évtizedekben. Kétségtelen azonban, hogy közel egy évtizede a törekvések tudatosabbá váltak, amelynek több oka is lehetett:

- Aligha vitatható, hogy helyi szinten is érezte a hatását az a demokratizálódási folyamat, amely egy évtizede zajlott.

- A törekvések – különösen ott, ahol erre a hajlandóság eleve is megvolt – megerősödtek az EU-csatlakozás közeledtével.
- Az sem vitatható, hogy a kedvezőtlen demográfiai változások is „sokat nyomtak a latba”.

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolába lépése elvben nem automatikusan történik. Az iskola számos szempont figyelembe vételével mérlegel, majd dönt a felvételtől vagy az elutasításról. A valóságban azonban többnyire más a helyzet. Azokban az iskolákban, ahol az integrációt „külső tényező” döntötte el, nem nagyon lehet mérlegelni. Erre csak abban az esetben van lehetőség, ha a tanuló olyan speciális tanulási/beilleszkedési problémával küzd, amelynek kezeléséhez „speciális” intézetre van szükség. A 6. ábra azt mutatja, hogy a válaszadó iskolák negyede a jelentkező tanulókat felveszi, „befogdja”.



Forrás: Gyorsjelentés a „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közzét online kérdőív eredményeiről 2010.

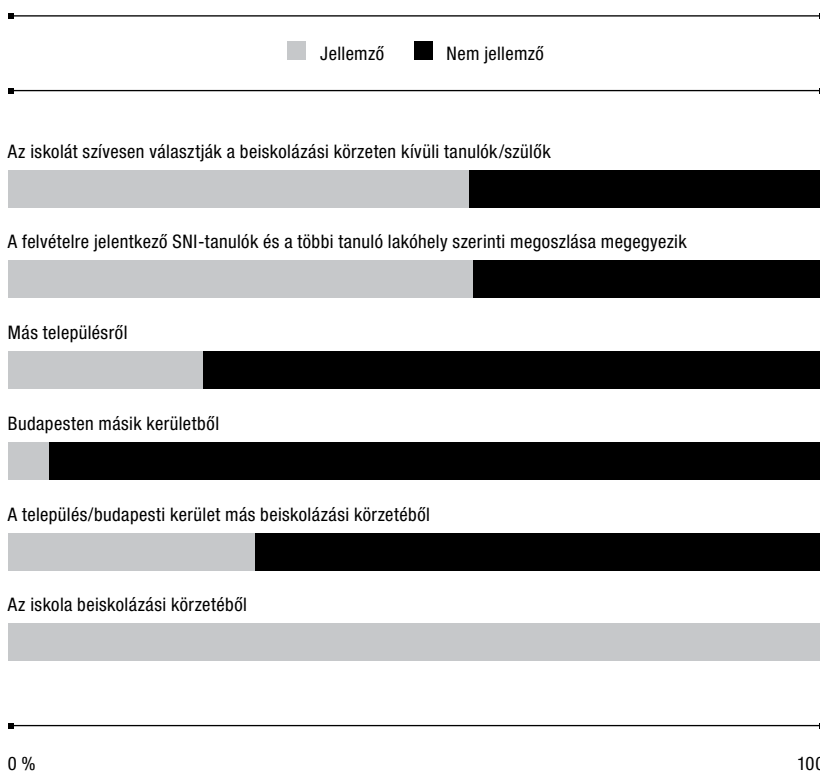
Ott, ahol a felvétel kapcsán lehetőség nyílik a mérlegelésre, az integráció későbbi sikere (vagy sikertelensége) szempontjából az iskolák egy része már figyelmet szentel a gyermekek előéletének. Fontosnak tartják, hogy az óvodáztatás integráltan, vagy speciális intézményben zajlott le, valamint azt is – ezzel szoros összefüggésben, hogy milyen „fogyatékos-sággal” rendelkezik a felveendő tanuló.

A fogyatékos-ság típusa és súlyossága mellett az iskolai környezet (pl. az akadálymentesítés teljes hiánya) lehet leginkább az a tényező, amely miatt az iskola kénytelen lemondani a tanulóról.

A tanulók lakóhelye két problémát vet fel. Az egyik a távolságból adódó közlekedési nehézség, a másik – ebből adódóan – a kollégium, a bentlakás lehetőségének a megoldhatatlansága. Ennek a problémának van egy másik oldala is, nevezetesen az, hogy e helyzet következtében a szülők nem tudják/akarják vállalni azt, hogy gyermekük a helyi lehetőségek-nél jobb minőségű és hatékonyabb fejlesztésben részesüljön egy távolabbi intézményben (7. ábra).

A valóságban – és ez nem okoz meglepetést – a tanulók többsége az iskola beiskolázási körzetéből érkezik, illetve a szülők számára még elfogadható távolságból. Talán a tanulók negyede esetében jelentkeznek azok a problémák, amelyekről fentebb már említést tettünk.

**7. ábra. Honnan érkeznek az iskolába
a jelentkező sajátos nevelési igényű tanulók?**



Forrás: Gyorsjelentés a „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közzét online kérdőív eredményeiről 2010.

Az integrálást vállaló pedagógusok megléte (vagy hiánya?) az elmondottakon túl talán a legfontosabb kérdés. Láttuk, hogy arra nincs példa, hogy a tantestület egésze felsorakozna az integráció támogatása mögött, ezért a vezetés számára a legnagyobb kihívást az jelenti, hogy rendelkezik-e olyan (humán)erőforrásokkal, amelyekre megbízható módon lehet megtervezni az integráció folyamatát.

Feltűnő, hogy a szülőkkel folytatott megbeszélés kevésbé tűnik „fontosnak” az iskola számára. Nehéz ennek az okát megítélni, de féltő, hogy ez kedvezőtlenül befolyásolhatja a későbbi (szakmai) együttműködést. Másként szólva, az lenne a szerencsés, ha a tanulók mellett az iskola pedagógiai/szakmai tevékenységébe a szülők integrálódása is megtörténhetne.

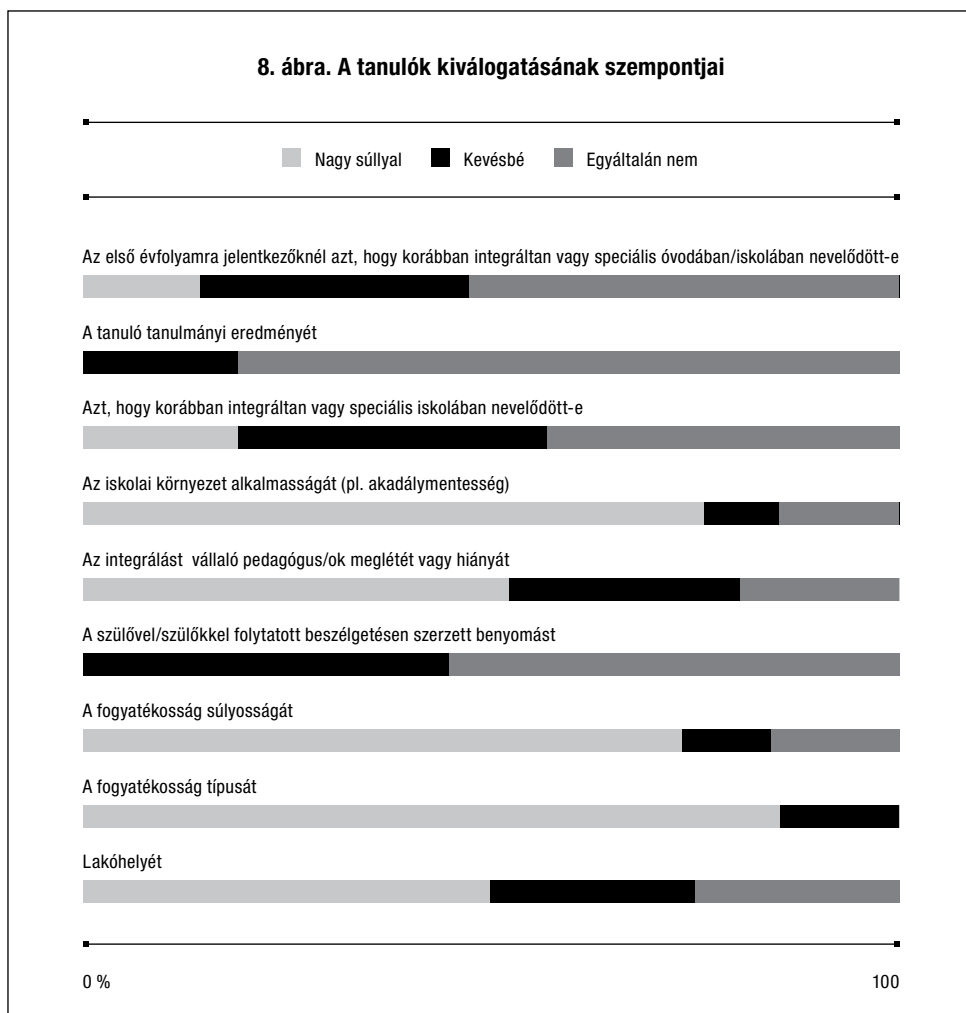
Már csak azért is érdemes egy pillanatra elidőzni pl. a nem körzeti tanulók kapcsán a szülői döntések motívumainál, mert azzal, hogy vállalják a szokásosnál nagyobb nehézségeket olyan döntés hoznak, amelyeknek a következményei többnyire években mérhető, ezért nyilván alapos megfontolás előzi meg azokat. Ha pedig így van, akkor ezeknek a családoknak az esetében az iskolák kívánni sem kívánhatnának maguknak ideálisabb „partnereket”. Milyen motívumok állhatnak e szülői döntések mögött?³⁵

A szülők számára fontos lehet az, hogy

- az iskolában milyen módszerrel oktatnak (pl. 20 éve folytatott Zsolnai-módszer szerinti oktatás, az itt meglévő tantárgyak (sakk, furulya, báb). Nyilvánvaló, hogy a szülők többsége szakmai szempontok alapján ezekről a dolgokról keveset tud, de jelentős – többnyire másodkézből származó, általuk megbízhatónak tartott személyektől származó – tapasztalatuk lehet.
- Fontos lehet a tanító sokéves fejlesztői tapasztalata és elfogadó személyisége és ezzel összefüggésben az iskola családi hangulata.
- Sokak számára fontos az is, hogy az adott iskolában kisebbek az osztálylétszámok, így egyidejűleg nyílik lehetőség a tehetséggondozásra és a felzárkóztatásra.
- Meghatározó lehet – különösen a városi iskolák esetében – az iskola környezete, felszereltsége (kertváros, nyugodt miliő).

³⁵ A válaszokat az iskola fogalmazza meg, ez azt jelenti, hogy válaszaik a szülői „visszacsatolásokból” nyert tapasztalatokra épülnek.

Az iskolák ezzel szemben a tanulók kiválogatásánál elsősorban nem a szülők döntését veszik figyelembe (8. ábra).

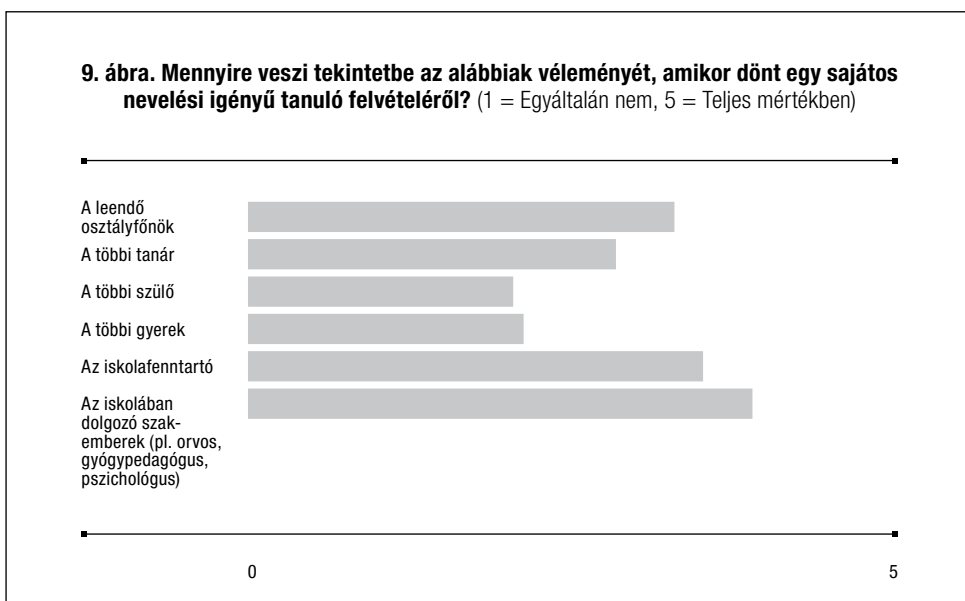


Forrás: Gyorsjelentés a „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közzét online kérdőív eredményeiről 2010.

Korábban láttuk, hogy a vezetői és a pedagógusi álláspontok között az integráció kérdésében van különbség. Ezért nem véletlen, hogy az iskolák vezetői elsősorban egy-egy pedagógust igyekeznek megnyerni az „ügynek”, elsősorban azt a személyt, akit leendő osztályfőnöknek szemeltek ki. Ha a 9. ábra adatait nézzük, ennél magasabb érték csak ott jelentkezik, ahol az integráció intézményi szintű elindítása/fenntartása evidens, azaz nem „győzködés” kérdése:

- ez az adat egyrészt a fenntartóra vonatkozik, mert láttuk, hogy a fenntartói döntés ellen az iskolák nem sokat tehettek, legfeljebb annyit, hogy azt végrehajtják,
- másrészt azoknak a szakemberekre, akik eleve – éppen szakértelmük miatt – érdekelték az integrációban.

A többieket, úgy tűnik, hogy nem kell különösebben „győzködni”, hiszen ők akarva-nem akarva részeseivé válnak az integrációnak. Más kérdés, hogy a későbbi siker érdekében éppen ezekkel a csoportokkal (szülők, többi pedagógus és tanuló) éri meg alaposabb kommunikációt folytatnia az iskola vezetésének.



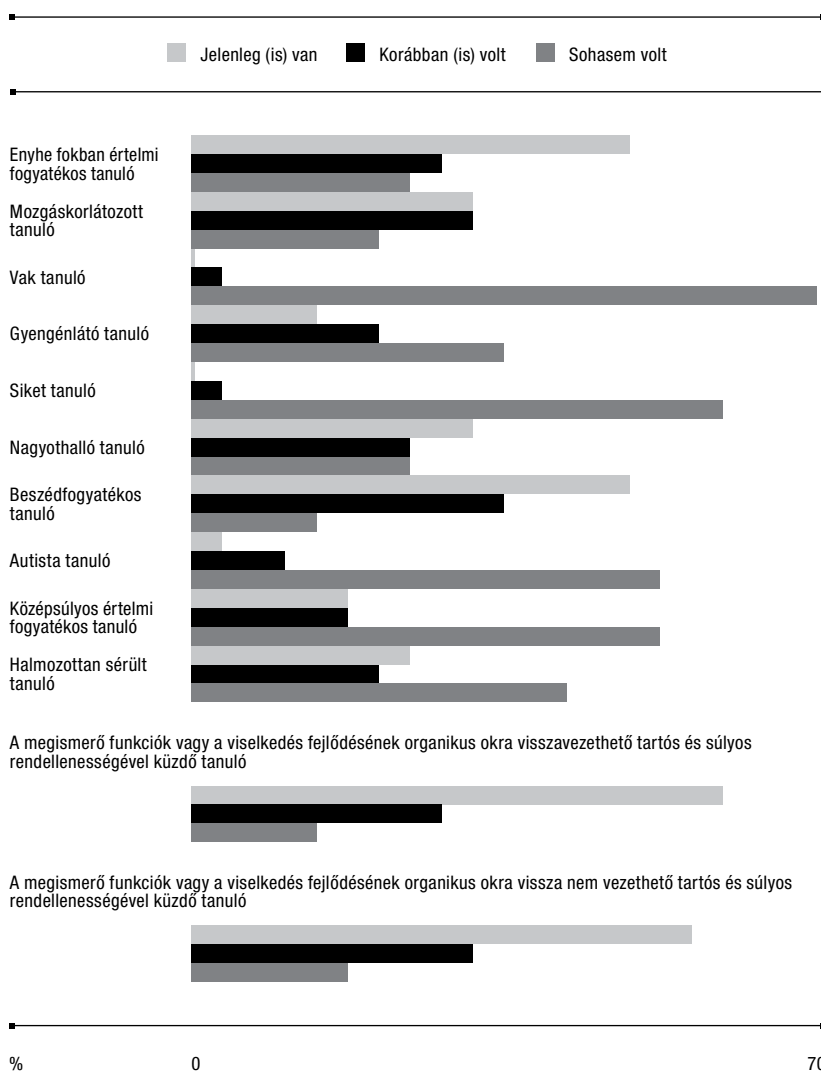
Forrás: Gyorsjelentés a „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közzét online kérdőív eredményeiről 2010.

Azt is láttuk, hogy az iskola szempontjából a jövődó tanulók esetében a fogyatékos-ság típusa és foka az, ami jelentős szűrőnek bizonyul a felvétel eldöntésekor. A 10. ábra azt mutatja meg, hogy a válaszadó intézmények számára hol húzódik az integráció határa.

Az ábrán ebből a szempontból azt érdemes figyelni, hogy mely esetekben nyilatkoznak az iskolák úgy, hogy „sohasem volt” ilyen tanulónk. A határt ennek alapján ott vonhatjuk meg, ahol a tanulók oktatása szinte kizárólag speciális intézményekben valósítható meg, és ezt a többségi iskola (vezetője) is így gondolja. Ezekbe a kategóriákba ebben az esetben a vak, siket, halmozott fogyatékos-sággal rendelkező tanulók mellett még az autisták esnek.

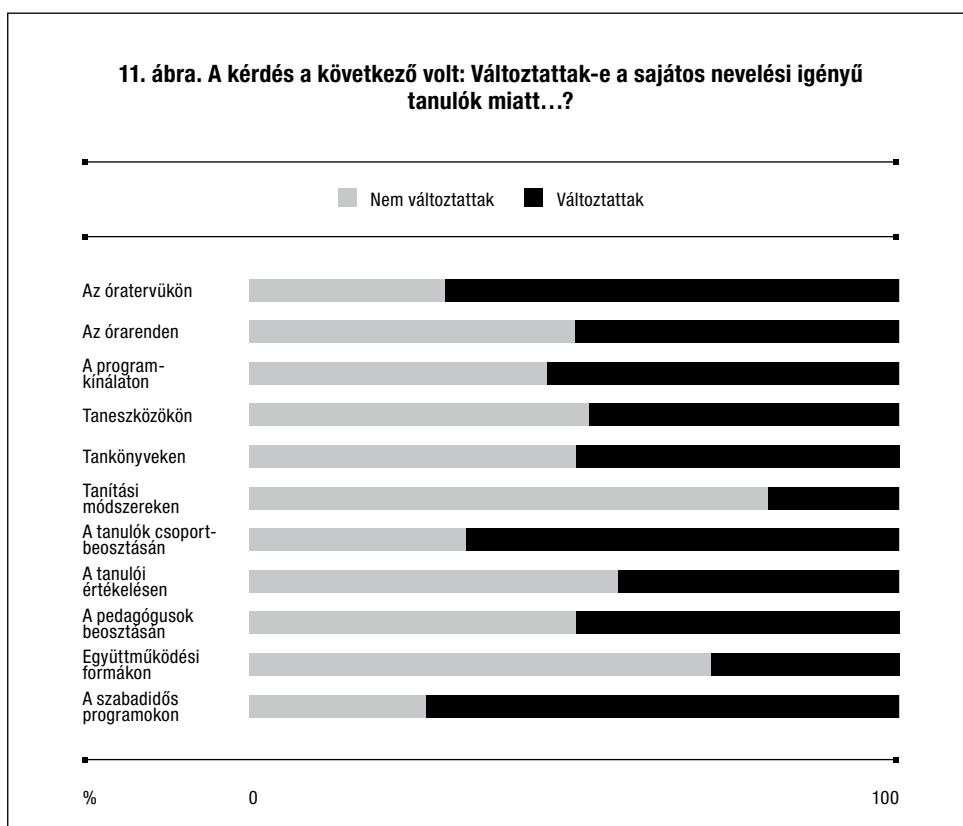
A jelölt esetekben a körülmények különlegesen szerencsés (vagy szerencsétlen) egybeesése szükséges ahhoz, hogy az iskolák az adott tanulókat felvegyék.

10. ábra. Mely fogyatékosági típusokba tartozó tanulókat oktatnak, nevelnek jelenleg, illetve milyen sajátos nevelési igényű tanulók voltak korábban?
(Több válasz is lehetséges!)



Az integrációs szándék megjelenítése a fontosabb iskolai dokumentumokban önmagában keveset jelent, bár a szándékot tükrözi. Az iskola valódi elköteleződését az jelenti, ha az elképzelést konkrét lépések követik. Ezek a lépések többnyire szakmai/pedagógiai jelleggel bírnak, de az is fontos, hogy szükség esetén pl. az intézmény beruházási tervében hajtsanak végre olyan változtatásokat, amelyek nélkül az integráció nem képzelhető el (pl. az épület akadálymentesítése érdekében elhalasztják a tornaterem kifestését).

A 11. ábra azt mutatja, hogy az integráció bevezetése sok helyütt befolyásolta a szakmai munkát. Legjelentősebb mértékben úgy tűnik, hogy a pedagógusok tanórai módszerein kellett változtatni a siker érdekében, valamint a tanulókkal és szüleikkel folytatott együttműködési formákon. Ugyanakkor nehéz kideríteni, hogy ezek a változtatások milyen mértékben haladták meg (meghaladták-e?) az adott intézmény innovációs potenciálját, mert nem tudjuk, hogy az elmúlt években egy-egy új tanév kezdete és az új tanulók érkezése indított-e innovációkat, vagy csak a hagyományos rutinok működtek?



Forrás: Gyorsjelentés a „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közölt online kérdőív eredményeiről 2010.

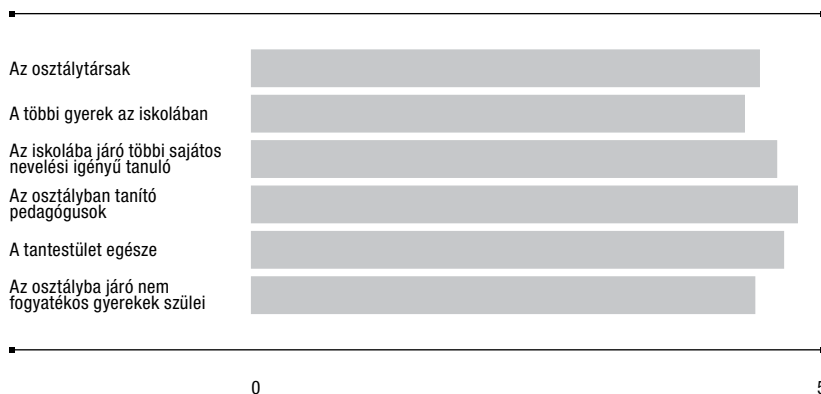
Az integráció sikerét a szervezet minél alaposabb felkészülése csak megelőlegezi. A valóságban minden attól függ, hogy az érintettek hogyan reagálnak az új tanulók érkezésre, milyen magatartást tanúsítanak velük szemben, és egyáltalán, változnak-e attitűdjeik az integráció folyamán? Ennek a szempontnak a megvilágítása azért sem könnyű, mert az egyéni véleményeket nagyban befolyásolja az, hogy az adott kérdéssel kapcsolatban mi a szűkebb és tágabb értelemben vett közvélekedés, vagy az, hogy a helyi nyomásgyakorló csoportok álláspontját adott pillanatban mi jellemzi. Arról sem szabad elfeledkezni, hogy széles körben ismertté és elfogadottá vált az, hogy kényes kérdések esetében a „PC-be-széd mód” alkalmazása a célszerű, amely azonban arra is alkalmas, hogy a korrektség álcájába rejtve a semmitmondást mint kockázatmentes „véleményt” fogalmazza meg. Ebből az következik, hogy abban a kormányzati ciklusban, amikor az oktatáspolitikának kiemelt prioritása volt az integráció és az inklúzió, akkor a nyilvánosság szintjét elérő véleményalkotások nagy valószínűséggel a valóságosnál kedvezőbb képet igyekeztek a kérdésről megfogalmazni és bemutatni.

A válaszok ennek a feltételezésnek megfelelnek. Az alábbi, 12. ábrán azt látjuk, hogy az érintett csoportok esetében a különbség szinte elenyésző, mert a válaszok azt sugallták, hogy gyakorlatilag nem volt probléma befogadással. Ez azonban bizonyosan nem lehetett így, hiszen korábban láttuk azokat a „hajszáltrepedéseket”, amelyek e kérdésben pl. az iskola vezetője és a pedagógusok egy része között mutatkozott.

Azt azonban ebben az esetben is lehet érzékelni, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókkal szemben a legnagyobb távolságot az osztályba járó többségi tanulók szülei mellett a többi osztály nem sajátos nevelési igényű tanulói tartják. Az első eset magyarázata könnyebb, mert közismert, hogy ezekben a helyzetekben az jelenti a szülők számára a legnagyobb problémát, hogy az új tanulók megjelenésével egyrészt csökken az oktatás színvonal, másrészt ez magával hozhatja azt, hogy a tehetségesebb tanulók fejlesztésére kevesebb időt és energiát tud a pedagógus fordítani.

A többi osztályba járó tanuló esetében a távolságtartás azért érthető, mert ők ezen a téren nem rendelkeznek saját tapasztalattal. Csak abban az esetben, ha az integráció az iskola egésze számára természetes állapot lesz, várható jelentős mértékű fordulat a szemlélet és az attitűd megváltozásában.

12. ábra. A feltett kérdés a következő volt: „Általában mennyire fogadják be a sajátos nevelési igényű tanulókat az alábbi csoportok?”
(1 = Egyáltalán nem fogadják be, 5 = Teljes mértékben befogadják)



Forrás: Gyorsjelentés a „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közölt online kérdőív eredményeiről 2010.

A TANULÓI ELŐREHALADÁS NEHÉZSÉGEI

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai felvétele egy hosszú folyamat első és nélkülözhetetlen lépése. Az iskola befejezéséig hosszú időnek kell eltelnie, és nem biztos, hogy az iskola befejezése önmagában sikerkritériumként írható le. Azokat a szülőket, akik úgy döntenek, hogy a többségi iskolába íratják gyermeküket, nem az a fő szempont vezérli, hogy gyermekük egy-egy iskolatípust elvégezzen, hanem az, hogy ezt *integrált körülmények között tegye*.

Ezért kulcskérdés annak a vizsgálata, hogy a felvett tanulók iskolai tanulási útvonalai hogyan alakulnak. A befogadó intézmény integrációs felkészültségének ez a *próbaköve*. A többségi tanulók esetében az iskolai kudarcok (tantárgyi bukás, évismétlés, alulteljesítés stb.) komoly problémát jelentenek, ám az ő esetükben a korrekcióra sokkal nagyobb esély mutatkozik, egyszerűen azért, mert a lehetőségek tár(ház)ának gazdagabb a kínálata. Nem könnyű, de mégis könnyebb az iskolaváltás, az ezzel járó közlekedési nehézségek legyűrése, és ami a legfontosabb, nem egyszerűen, de egyszerűbben megtörténik/megtörténhet az új közösségbe történő integrálódás. Az iskolai kudarc a sajátos nevelési igényű tanulók számára egy megoldhatónak vélt problémát megoldhatatlanná alakíthat.

A tanulók iskolai sikertelensége nem egyik napról a másikra következik be, sokkal inkább egy hosszabb folyamat eredményeként írhatjuk le. Éppen azért, mert folyamatról

van szó, a folyamat állomásai előbb vagy utóbb felismerhetővé válnak, így a pedagógusok számára lehetőség nyílik azoknak az intézkedéseknek az átgondolásra, amelyekkel a kudarcokat megelőzőnek és kivédhetőnek gondolhatják. Hogyan látják ezt a kérdést a válaszadók?

A válaszok értelmezéséhez először a 13. ábra „színskáláit” érdemes szemügyre venni. Jól látszik a jelölésekből, hogy a tanulókkal közvetlenül foglalkozó pedagógusok számára elsősorban azoknak a tényezőknek a kezelése jelent problémát, amelyek a tanulók speciális helyzetéből fakadnak, és amelyeknek a befolyásolásra (egyelőre) nincsenek megfelelő eszközeik.

A tanulásra fordított idő elégtelensége csak akkor értelmezhető, ha a tanulók otthon folytatott tanulásáról beszélünk. Egyéb esetben ez szóba sem kerülhetne, hiszen az iskolának – ha másutt nem is, de legalább az iskolában – módjukban áll a kívánt mértékig megnövelni a tanulás időtartamát. Ez nyilván csak a tanítási időn kívül lehetséges, de az erre történő felkészülést az integráció minimumának tekinthetjük. A tanítási és tanulási idővel függ össze a „munkatempó lassúsága”, vagy intenzitásának foka, amely e tanulók többségének a helyzetéből adódik. Az eltérő haladási ütem és ritmus biztosítása azokban az osztályokban is ma már „alapkövetelmény”, ahol nem folyik integráció. *Megvalósítása esetén beszélhetünk a „közösségbe ágyazott egyéni tanulási útvonalakról”.*

Az integrálandó tanulók előzetes tudásának az elégtelensége több forrásból táplálkozhat (előző iskola, családi körülmények, óvodáztatás hiányosságai, egészségügyi problémák stb.) Akármiről is van szó, a befogadó intézmény számára a cél nem lehet más, mint annak a tudásbázisnak a megteremtése, amelyre építve el lehet érni az adott feltételeken belül azt, hogy a tanuló hatékonyan és eredményesen legyen képes tanulni. A problémát sok esetben az jelenti, hogy a törekvések fókuszában a „szintrehozás” áll. Az egyéni tanulási útvonalak működtetése esetében a szintet nem az osztály vagy az iskola szintje jelenti, hanem csakis az, amit a feltételek és lehetőségek az adott tanuló számára megengednek. Az eltérő tudások és az eltérő haladási ütem eltérő felkészültségű tanulókat eredményez(het) még a tanév végén is. Merev (tan)évhatárokkal, tanévekhez rögzített követelményrendszerekkel ezt a problémát nagy valószínűséggel nem lehet orvosolni.

A tanulási motiváció hiánya a tanulók többsége esetében az iskola szüleménye. Alapvetően az iskolába érkező tanulók szeretnek és szeretnének tanulni, s csak az iskolás évek alatt törik meg valahol ez a szándék.³⁶ A tanulók érdeklődésének a hiánya azonban

³⁶ Természetesen arra van példa, hogy a családban sem a hagyományok, sem a körülmények nem kedveznek a tanulásnak. Ott, azokban az esetekben, ahol a tanulásnak nincs értéke, különösen nagy az iskola felelőssége.

nem befejezett tény, amelyen nem lehet változtatni. Azon túl, hogy ebben az életkor előrehaladása is segíthet, nagy szerepe lehet a pedagógusok módszertani kultúrájának, az iskola szabadidős kultúrájának. A tanulással kapcsolatos motiváció hiánya és a magatartási problémák között szoros a kapcsolat. A motiválatlan, a tananyag iránt nem érdeklődő foglalkozó tanuló esetében a legnagyobb problémát nemcsak az jelenti, hogy a tanulás terén kudarcok fogják érni, sokkal inkább az, hogy „rossztanulósága” miatt dezintegrálódik az osztályközösségből.³⁷

Ebben az összefüggésben érdemes azt is megjegyezni, hogy az iskolák és pedagógusai a tanulói (és tanulási) kudarcokat a lehető legritkább esetben tulajdonítják saját szakmai kudarcuknak. Ez nyilván lehetetlenség, hiszen a közoktatás egészének a működése, a tanulói teljesítmények mutatói ennek ellentmondanak, de ez úgy tűnik, hogy elég(séges) ahhoz, hogy a szóban forgó kérdésben egyfajta „önvizsgálat” induljon el az intézményekben.

Látjuk tehát, hogy a tanulói kudarcok kezelése rendkívül nehéz, sőt szinte lehetetlenné válik azokban az esetekben, amikor a pedagógusok külső tényezők szerepére mutatnak rá, amelyeknek a befolyásolására az érvelés szerint az iskolának gyakorlatilag nincs lehetősége. A befogadó iskolák kapcsán azonban ez nem lehet érv, hiszen a befogadás sokkal többet jelent annál, mint a tanulók regisztrációja. Annak a szándéknak a deklarálását jelenti, hogy az intézmény felkészült annak a komplex, belső és külső, szakmai és szakmán túli problémahalmaznak a kezelésére, amely a sajátos nevelési igényű tanulók megérkezésével óhatatlanul is együtt jár.

37 A rossz tanuló lélektanát már Karinthy bemutatta:

„Míg végigmegy a kis utcán, a padsorok közt, ezt gondolja: »Ápluszbészseráminuszbe egyenlő ánégyzetminuszbenégyzet.« Ezt fogja kérdezni. Biztosan ezt fogja kérdezni. »Ha nem ezt kérdezi, átmegyek különbözőzeti vizsgálával a polgárba, és katonai pályára lépek.« Közben megbötiük, és elejti a füzeteket. Míg a földön szedeget, háta mögött felzúg az obligát nevetés, amit ezúttal senki se tilt be: *a rossz tanuló törvényen kívül áll, rajta lehet nevetni.*” (Kiemelés: M. J.)

És azt követően, hogy véget ért a feleltetés:

„Senki sem felel. És most ott áll, egyedül a tömegben, mint egy szigeten. De még nem megy helyre. Neki nem mondták, hogy menjen helyre – odvas és zuhlott, kitaszított szívvel áll ott –, neki nem mondták, nem mondták. Ő még felel. Most végigmenjen, újra, a padsorok közt? Nem, inkább áll, hülyén: keze dadogva babrál a táblán, a félbemaradt egyenlet roncsai közt, mint a lezuhant pilóta, a motor megpattant hengerei fölött. A másik fiú közben már felel is. Valami párhuzamos vonalakról beszél – ez is olyan idegen és furcsa... mint minden... amivel itt évek óta foglalkoznak körülötte... foglalkoznak vidáman és ruganyosan és hangosan... és amiből ő soha nem fogott fel semmit... néhány mondatot jegyzett meg eddig, s azokon úszott...

És így áll most, még áll, reménykedik, udvariasan figyeli, amit a másik beszél... néha helyeslően bólint, legalább ezzel jelzi, hogy ő készült, ő tud... néha bátoritanul meg is szólal, abban az illúzióban ringatja magát, hogy őt kérdezték, de csak halkán, hogy ne küldjék helyre... aztán szerényen elhallgat és figyel... előrehajol, részt vesz a felelésben, odaadja a krétát, buzgólkodik a felelő körül, még súg is neki, hangosan, nem azért, hogy segítsen, de hogy a tanár lássa, hogy ő súg, tehát ő tud... Egy szóval: nem adja meg magát.” Karinthy Frigyes: Tanár Úr kérem – Forrás: [http://mek.oszk.hu/00700/00719/ word-változat/oldalszámozás nélkül](http://mek.oszk.hu/00700/00719/word-változat/oldalszámozás_nélkül).

13. ábra. A feltett kérdés a következő volt: „Véleménye szerint milyen okok s milyen gyakorisággal játszanak szerepet a sajátos nevelési igényű tanulók sikertelenségének az Önök iskolájában?” (Az említések %-ában)



Forrás: Gyorsjelentés a „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közzét online kérdőív eredményeiről 2010.

Ez azonban nem minden esetben van így. A felmerülő tanulási nehézség előbb vagy utóbb a tanuló tanulási kudarcaként jelenik meg, amely a tantárgyi eredmények csökkenésében, szélsőséges esetben a követelmények nem teljesítésében ölt testet. Az iskolák számára azonban kínálkozik menekülő útvonal, mert ha tanulóval kapcsolatos problémák meghaladják a pedagógusok szaktudását vagy tűrőképességét, akkor a tanulókat felmentik a rendszeres óralátogatás alól, más szóval magántanulói státuszba helyezik.

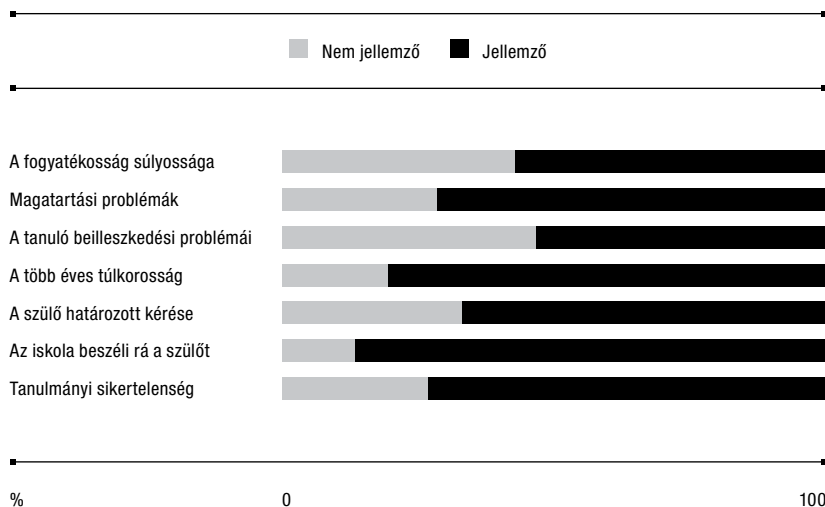
A legnagyobb nehézséget ennek a kérdésnek a megítélésnél az jelenti, hogy nehéz egymástól elkülöníteni a tanulóval kapcsolatos problémák közül azt, amelyre mint a nehézség kiváltó okára rámutathatnánk. Ha ez lehetséges lenne, akkor az orvoslás is megoldhatóvá válna.³⁸

Az alábbi, 14. ábra azért tanulságos, mert a három legfontosabb ok, amelyet az iskolák megjelölnek, éppen olyanok, amelyeknek a kezelése/megoldása az integráció alapfeltételét képezi.

- A fogyatékosság súlyosságának a megítélése akkor eldől, amikor a tanuló az iskolába érkezik. Ennek a helyzetnek a megítélése azért kulcselem, mert itt van az a pont, ahol az iskola jelentős mértékben támaszkodhatna a terület specialistáinak véleményére s adott esetben erre hivatkozva *éppen a saját szakmaiság megállapítható hiánya miatt köteles lenne elutasítani az integrációra irányuló kérelmet.*
- A tanulók beilleszkedési nehézségeiről már szoltunk, s itt csak annyit jegyzünk meg, hogy a *magántanulóvá történő nyilvánítás nem más, mint a tanuló dezintegrációja.*
- A szülői kérésre történő döntés hasonlóképpen értelmezhető, függetlenül attól, hogy ez a szülők hozzá nem értéséből vagy a kialakult helyzet megítélése kapcsán gyermekük érdekeinek a védelméért következik be.

38 Nagy a valószínűsége annak, hogy az esetek többségében olyan „láncreakcióról” van szó, amelyet az eldőli dominánsorral tudunk érzékelteni. Pl. a befogadás nehézségei konfliktusokat szülnek, amely magatartási problémákat indukál s amelyek nyomán szétesik vagy ki sem alakul a segítő kapcsolati háló a sajátos nevelési igényű tanulók körül. A tanuló tanulással kapcsolatos nehézségei képességhiányként tűnnek fel a pedagógus számára s amely elvezethet a „beskatulyázás” jelenségéhez. A megoldást az könnyítené meg, ha a pedagógusok időben felismernék azt az okot, amelynek a megszüntetése megakadályozhatja a láncreakció megindulását.

14. ábra. A feltett kérdés a következő volt: Az Önök tapasztalata szerint mi okozza/eredményezi iskolájukban a sajátos nevelési igényű tanulók magántanulói státuszának létrejöttét?



Forrás: Gyorsjelentés a „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közölt online kérdőív eredményeiről, 2010.

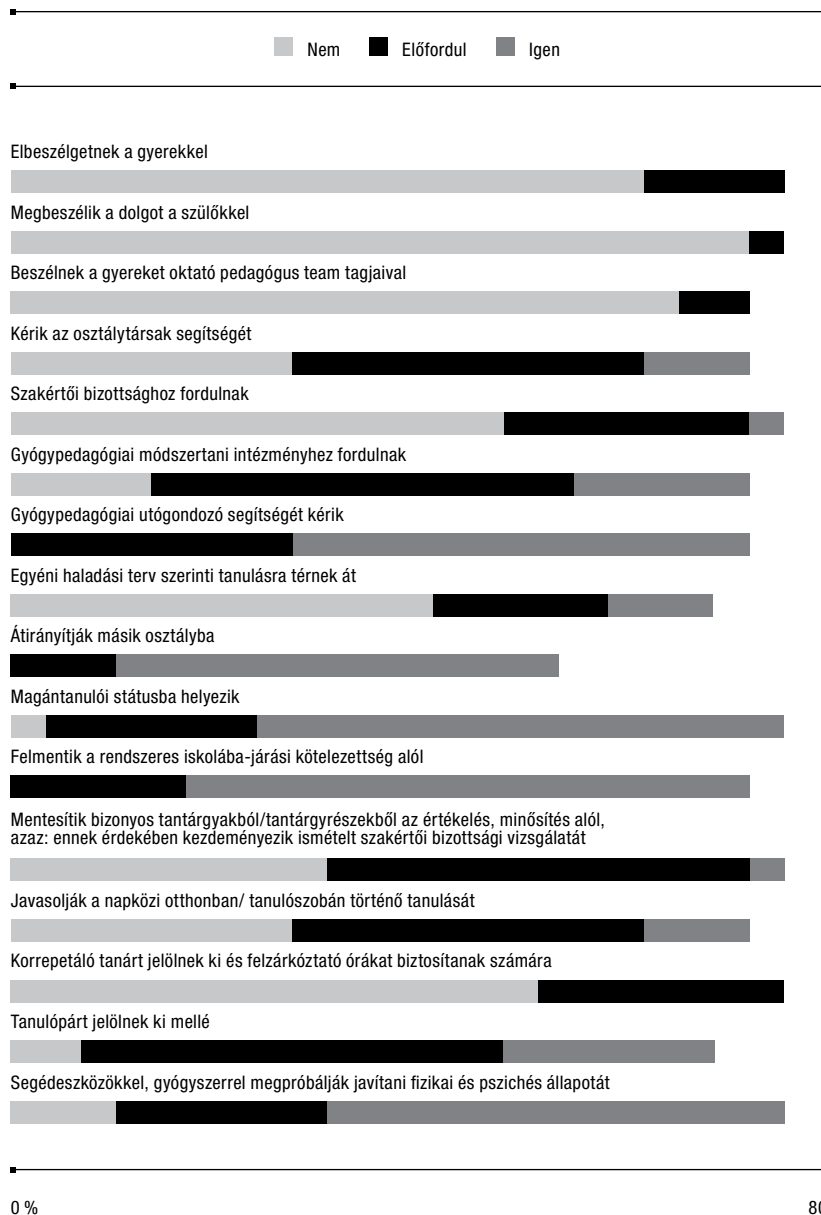
Noha önmagában a magántanulók aránya nem magas a válaszadó intézményekben, mégis jelez egyfajta tendenciát. Ezt a kérdést érdemes más összefüggésben is megvizsgálni. Kérdés az, hogy mit tesznek a pedagógusok akkor, ha a tanulóknál problémát érzékelnek? A 15. ábra azoknak a megoldásoknak a sorát mutatja, amelyeket az iskolák annak érdekében alkalmaznak, hogy elkerüljék azt, hogy e tanulók elhagyják az iskolát.

A válaszok sorában talán az a legszembetűnőbb, hogy a megoldásokban azok a hagyományos módszerek a meghatározóak, amelyek úgy kezdődnek, hogy „elbeszélgetnek valakivel”. Az első négy oszlopból éppen az látszik, hogy a hagyományos szereplők (a tanuló, a szülő, a pedagógusok) mellett ritkábban élnek azzal a lehetőséggel, hogy a probléma megoldásába bevonják az érintett tanuló osztálytársait mint kortárs segítő személyeket.

A másik probléma az, amiről már beszéltünk. A tanuló felmentése bizonyos tantárgyak követelményeinek a teljesítése alól belépőt jelent egy dezintegrációs folyamatba.

Nem tűnik rossz megoldásnak az egyéni előrehaladási terv kidolgozása abban az esetben, ha ehhez rugalmasan illeszkedő követelményrendszert illesztenek. Ennek a rendszernek a kidolgozása és működtetése jelentős támogatást nyújtana az integrációs folyamatnak.

15. ábra. A kérdés a következő volt: Ha tanulmányi és/vagy beilleszkedési problémát észlelnék, akkor mit tesznek azért, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókat megtartsák az iskolában?



Hogyan lehetne hatékonyabb rendszert működtetni annak érdekében, hogy a tanulói kudarcok elkerülhetővé váljanak. A válaszadáshoz abból indulunk ki, hogy a pedagógusok többsége képes érzékelni azokat az okokat, amelyek előre jelzik a tanulóval kapcsolatos problémákat. A következő, 1. táblázat első oszlopában azokat a „jeleket” tüntetjük fel, amelyeket a pedagógusok észlelnek, a másodikban pedig azt, hogy milyen cselekvési lehetőségek alkalmazásával gondoljuk azt, hogy a probléma elkerülhetővé válik.

1. táblázat. A tanulók kudarcainak okai és a lehetséges pedagógiai megoldások (az említések számában, gyakorisági sorrend alapján)

A pedagógusok által észlelt jelenség	Megoldási lehetőségek
Magatartási problémák	Jellemző, hogy ezt a jelenséget ritkán említik önmagában a pedagógusok. Nyilvánvaló, hogy elsősorban nem a magatartási probléma az, amit kezelni kell, hanem az azt kiváltó okok. A háttérben családi problémák és/vagy ezzel (is) összefüggő tanulási problémák. Nem vezet eredményre az, ha a pedagógusok a megoldási/problémakezelési stratégiák kidolgozásakor nem számolnak a tanuló környezetében élő szereplők mindegyikével. Ez azért fontos, mert nélkülük nem válik kideríthetővé az a mozzanat, amely elindítója volt a kedvezőtlen folyamatnak. A kérdés nemcsak szakértelmet, hanem jelentős empátikus készséget, képességet igényel, mert bizonyos, hogy az egyes jelenséget erős érzelmi momentumok is kísérik. A tanárok által jelzett „elbeszélgetések” mellett növelné a hatékonyságot azoknak a terepautikus célú csoportokra épülő megoldásoknak az alkalmazása, amelyekben korszerű módszerek is (esetmegbeszélések, konfliktuselemzések, szerepjátékok, ezeket erősítő tréningek stb.) felvonulathatók lennének. A helyi szakértelem hiánya vagy csak részleges megléte esetén a külső szakemberek alkalmazása kulcsmozzanat lehet, amely nemcsak a probléma megoldását segítheti elő, hanem a pedagógusok kooperatív jellegű tevékenységeit erősítheti, illetve az ezekre való hajlandóságot növelheti.
Szülői háttér elhanyagoló magatartása	Ezt a pedagógusok többnyire csak egyéb jelekből észlelik, (pl. szülők elmaradása az iskolai rendezvényekről, szülői értekezletről, a tanuló tartós gondozatlansága, a tanuló megváltozott magatartása) és a dolog jellege miatt a közvetlen beavatkozás sem tűnik egyszerűnek. Egy idő után nincs más megoldás csak a közvetlen kommunikációs a szülőkkel vagy valamelyik szülővel annak érdekében, hogy a tanuló problémája kezelhetővé váljon. Felmerül a kérdés, hogy hol van az a határ, ameddig a pedagógus mind emberi, mind pedig szakmai értelemben elmehet? Erre nem lehet pontos választ adni. A megoldást az jelenti, hogy a diagnózis elkészítését követően abban nem szabad hibázni, hogy a milyen típusú szakembert (esetleg szakembereket) vonjanak be a kialakult helyzet kezelésére és a megoldás kidolgozására.
Órai figyelemzavar, gyakorivá váló konfliktushelyzetek	Nyilván ebben az esetben is valaminek a következtében előálló problémáról van. Itt nem ismételjünk meg azt, amit fentebb már elmondtunk, de annyit még hozzátesszünk az elmondottakhoz, hogy a kortársak bevonása a helyzet megoldásába azért is fontos, mert nélkülük számos probléma oka egyszerűen nem felderíthető (pl. fiúk és lányok közötti problémák, a baráti kapcsolatokban bekövetkezett változások, az egyes csoportokban elfoglalt helyzet megváltozásának okai stb.).

A pedagógusok által észlelt jelenség	Megoldási lehetőségek
Emelkedik a mulasztott órák száma	Ebben az esetben lehetőség van az azonnali beavatkozásra. Nem azt kell mérlegelni, hogy mekkora lehet az az óraszám, amely már „emelkedik”, hanem azt, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló hiányzása esetén azonnal fel kell venni a kapcsolatot a szülővel, és információt szerezni arról, hogy mi okozta a hiányzást. Ebben a helyzetben benne van az azonnali cselekvés lehetősége. (pl. egyszeri „lógás” esetén a szülő [és persze a pedagógus is] azonnal tudomást szerez a „csínytevéseiről”).

Forrás: Gyorsjelentés a „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közölt online kérdőív alapján Mayer József elemzése

AZ INTEGRÁCIÓ HASZNÁRÓL

Korábban már feltettük a kérdést, hogy miért vág bele egy többségi társadalomhoz tartozó tanulókat tanító iskola abba, hogy tanulási, magatartási, beilleszkedési problémával küzdő tanulókat fogadjon falai közé? Bemutattunk már olyan válaszokat, amelyeket részben az iskolafenntartói és iskolavezetési racionalitásból, részben pedig a sokakat átható humanizmus és méltányosság eszméjének az érvényesítésére való törekvés vágyából születtek. A döntéskor sokan egyáltalán nem gondoltak arra, hogy törekvéseiknek olyan szakmai hozadéka is lehet, amely kihat az intézmény és az ott élő közösség egészére, másképpen fogalmazva: az integrációs törekvés elvezethet az iskolai munka eredményességének és hatékonyságának a jelentős javulásához is. Ennek a hasznát – természetesen – minden iskolahasználó egyformán élvezheti. Mi változott meg az iskolában attól, hogy sajátos nevelési igényű tanulók érkeztek oda – tettük fel a kérdést? A válaszadók többsége szerint leginkább abban mérhető az integráció hatása, hogy

- a megváltozott, bővült a pedagógusok módszertani repertoárja, kifinomultabb lett az alkalmazott módszertan. A korábbihoz képest több helyütt és alkalommal alkalmaztak differenciálást, vagy más, korábban nem alkalmazott módszereket.
- Ez együtt járt azzal, hogy a pedagógusoknak többet és igényesebben kellett a tanórákra felkészülni s ez sok esetben járt azzal, hogy a pedagógusok „kimozdultak a napi rutinjellegű” tevékenységek sokszor egyhangú köréből.
- Mindenképpen javult a pedagógusok együttműködési hajlandósága a többi szakemberrel, amely együtt járt azzal, hogy sokan rádöbbentek (és közben megtanulták) a teammunkában rejlő előnyöket, annak hatékonyságát.

- Bár a sajátos nevelési igényű tanulók megjelenése a korábbiakhoz képest talán több konfliktussal járt, sokan ebből is tudtak profitálni. Az új helyzet sokakat rákényszerített arra, hogy megismerkedjen olyan konfliktuskezelő eljárásokkal és módszerekkel, amelyeket korábban nem ismert, nem alkalmazott.
- A tanulók jelentős része a válaszadók szerint toleránsabbak, empatikusabbak lettek azóta, amióta fogyatékos tanuló is van az osztályban.

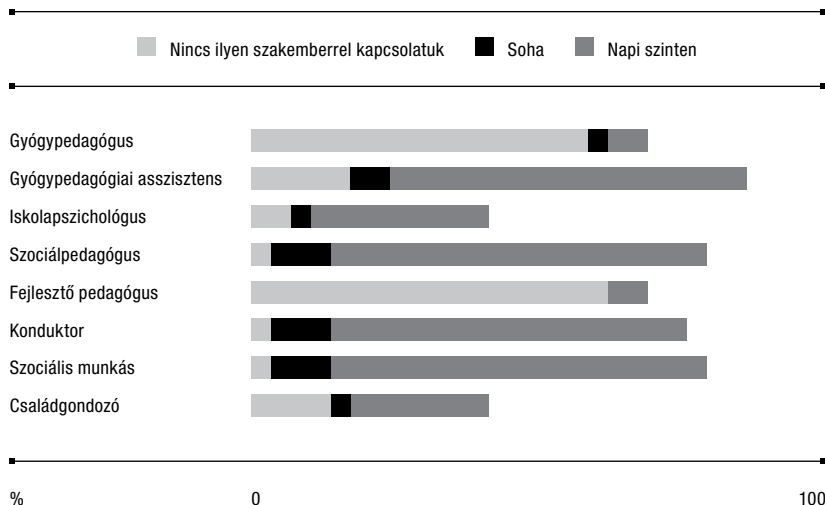
Ugyanakkor azt sem lehet elhallgatni, hogy voltak olyanok, akik inkább az integráció káros hatásait emelték ki válaszaikban:

- Többen arról beszéltek, hogy a sajátos nevelési igényű tanuló sokkal többet zavarják az órát, mint társaik, sőt azt is kiemelték, hogy ezeknek a tanulóknak a kedvezőtlen magatartási mintái számos tanuló esetében követőkre talált.
- Azt is említették, hogy az integráció rendkívüli módon leterhelte a pedagógusokat s emiatt romlott az iskolában a tanítás minősége.

Befejezésül érdemes azt áttekinteni, hogy a többségi iskolákban tanítók számára milyen külső szakmai támogatás állt rendelkezésre az integrációs folyamat támogatása érdekében. Az alábbi ábra jól mutatja azt, hogy a szakmai támogatás terén számos tennivaló mutatkozik. Elsősorban arról van szó, hogy a szükséges szakemberek (következésképpen a szakembereket tömörítő szakmai hálózatok) rendelkezésre állása az iskolák és pedagógusok megítélése szerint nem elégséges. Az igények nyilvánvalóan arra irányul(ná)nak, hogy minden szakember napi szinten elérhetővé váljon. Ennek az igénynek a kielégítése azonban az iskolák többsége esetében egyelőre nem látszik megvalósíthatónak.

A kérdést érdemes abból a szempontból végiggondolni, hogy lehetséges-e, érdemes-e az intézményeknek abban az esetben (is) vállalkozni az integrációra (befogadásra), ha ehhez a szakmai feltételek nem (vagy részlegesen) állnak rendelkezésre. A 16. ábra abból a szempontból is tanulságos, hogy azt is megmutatja, hogy a szakemberhiány mellett további gondot jelent az is, hogy az intézmények többsége az integrációs tevékenység megkezdése óta eltelt időben nem fejlesztette megfelelő mértékben a szakmai kapcsolatokat, amelyet az a hiány mutat meg, hogy milyen típusú szakemberrel nem állnak kapcsolatban. *A kapcsolatnélküliség a szakemberhiány „előszobájaként” írható le.*

16. ábra. A feltett kérdés a következő volt: A felsoroltak közül ki segíti és milyen gyakran az Önök iskolájában a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatását-nevelését?



Forrás: A „Sajátos nevelési igényű tanulók az általános iskolában” címmel közzét online kérdőív adataiból készült táblázatok, 2010.

BEFEJEZÉS

A sajátos nevelési igényű tanulók beilleszkedése a többségi általános iskolákba számos problémát vet fel. E problémák egy része abból származik, hogy az iskolák között számos olyan található, amelyben vagy spontán módon vagy külső nyomás hatására indult el az integráció, ám egyik esetben sem volt mód arra, hogy az iskola és az ott dolgozó pedagógusok szakmai szempontok szerint *maradéktalanul fel tudjanak készülni az integrálandó tanulók befogadására és eredményes oktatására.*

Ebben a helyzetben nincs más lehetősége az intézményeknek, mint az, hogy az integrációs folyamattal párhuzamosan, *de mégis mindegy abba ágyazva szerezzék meg a szükséges szakmai kompetenciákat annak érdekében, hogy elkerüljék az sajátos nevelési igényű tanulók esetében (is) a tanulási kudarcokat.*

A helyzetet megkönnyíti, hogy az integrációval szemben nem alakult ki jelentős társadalmi ellenállás az érintett intézményekben vagy azok környezetében. Azok a szülők, akik az új helyzetet nem fogadják el, többnyire más, integrációs nem folytató intézménybe viszik

gyermeküket, de az ilyen jellegű „elvándorlásnak” a következményeit csak nagyon finom intézményi szintű méréssel lehetne bemutatni.

Ami a jövőt illeti, megnyugtató lehet az, hogy az EGYMI-k működtetéséből az intézmények szakmai szempontból sokkal többet profitálhatnak, ha ők maguk is úgy akarják. Ez csak abban az esetben következik be, ha az iskolák felismerik, hogy az integráció nem lehet egy intézmény ügye, az csak széles körű társadalmi/szakmai együttműködés megvalósításával működtethető. *Ennek a kiépítése másfajta – közösségbe/hálózatba épített – működést vár el iskolától és pedagógustól egyaránt.*

Az integráció sikere érdekében szinte bizonyos, hogy meg kell változtatni az iskolák cél és értékrendszerét. A hatékonyságot és eredményességet nem elég azzal mérni, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók be tudták/be tudják fejezni az alapfokú oktatást. A hangsúlyokat át kell helyezni arra a minőségi elemre, amely az oktatás sikerességét az életpálya egészében komplex mutató (iskolázottság, munkaerő-piaci helyzet, egyéni boldogság-boldogulás stb.) alapján méri. Ehhez intézménytípusok és szintek között kiépített és nyomon követhető tanulási útvonalak szükségesek, mert ennek a működtetése lehet az, amely kollektív felelősséggé emelheti az integrációs oktatást.

KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA

KÉP A TÜKÖRBEN

(SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN)

BEVEZETÉS

A bemutatott szakmai (szakmapolitikai) előzményekre épülő kutatás kérdéseire a válaszadók a kérdőív elkészültekor (2010. január) érvényben lévő fogyatékosági kategóriák szerinti felsorolásból választhattak (1. ábra).

Ezek: (1) enyhe fokban értelmi fogyatékos, (2) mozgáskorlátozott, (3) vak, (4) gyengénlátó, (5) siket, (6) nagyothalló, (7) beszéd fogyatékos, (8) autista, (9) középsúlyos értelmi fogyatékos, halmozottan sérült, (10) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzdő és (11) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzdő tanuló.

Az esetek több mint felében a válaszadó iskolákban jelenleg a legnagyobb arányban (10) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzdő és (11) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzdő tanuló, illetve (7) beszéd fogyatékos és (1) enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók vannak.

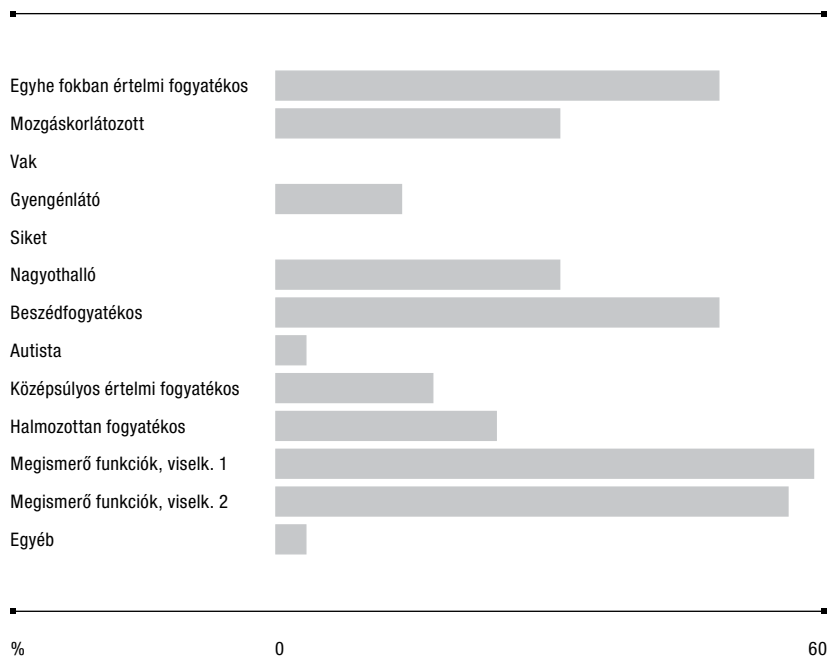
A válaszadó intézmények harmadában foglalkoznak jelenleg is nagyothalló és mozgáskorlátozott tanulókkal. Kisebb számban fordulnak elő halmozottan sérült, illetve gyengénlátó tanulók. Vak és siket tanulók jelenleg nem járnak a megkérdezett intézményekbe.

Az integráció intézményi trendjeit vizsgálva időben nagyjából egyenletesen oszlanak meg a tartós/súlyos rendellenességgel rendelkező tanulók, a beszéd fogyatékos tanulók, a mozgáskorlátozottak és az enyhe fokban értelmi fogyatékos diákok. Velük körülbelül az

1. ábra. Mely fogyatékosági típusokba tartozó tanulókat oktatnak, nevelnek jelenleg, illetve milyen sajátos nevelési igényű tanulók voltak korábban?

(Kérjük, soronként jelölje be a megfelelő választ! Több válasz is lehetséges.)

Fogyatékosági kategóriák szerinti megoszlás %-ban



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

intézmények 25-30%-ában már a múltban is integráltan foglalkoztak. A válaszadó intézményekben eddigi előfordulásukat tekintve ritkább csoportba tartoznak a gyengénlátó tanulók, a halmazottan sérültek, a középsúlyos értelmi fogyatékos diákok. Autista tanulókkal a múltban a válaszoló iskolák 10%-ban találkoztak. Ennél is ritkábban vannak jelen a többségi intézményekben a vak és siket tanulók. Velük az intézmények 70, illetve 60%-ában még egyáltalán nem találkoztak. A leggyakrabban a beszéd fogyatékos, illetve a mozgáskorlátozott tanulókat integrálnak. Ha tendenciákat vizsgálunk, akkor az enyhe fokban értelmi fogyatékosok aránya az együttnevelésben jelenleg 80%-kal magasabb, mint a korábbi időszakban, a többi fogyatékosági csoportba tartozók befogadási aránya kis eltéréssel, de megegyezik a múltban tapasztalt értékekkel. Egyéb fogyatékoságként jelölték meg a válaszadók a hiperaktivitást.

FELKÉSZÜLÉS AZ EGYÜTTNEVELÉSRE

„A sajátos nevelési igényű tanuló megjelenése a többségi iskolában olyan, mint egy jelzőeszköz: a jelenléte által előtérbe kerülő feladatok, kialakuló helyzetek felszínre hozzák, illetve nem hagyják szőnyeg alá söpörni azokat a hiányosságokat, szükségleteket, amelyek általában ezt megelőzően is jelen voltak a befogadó intézményben, de nélkülük még sokáig lappangva nehezítették-mérgezték volna a testület munkáját.”³⁹

Az elmúlt 10 év központi kérdése, hogy lehet a tanárokat jobban felkészíteni arra, hogy meg tudjanak felelni a tanulók sokféle elvárásainak és szükségleteinek?

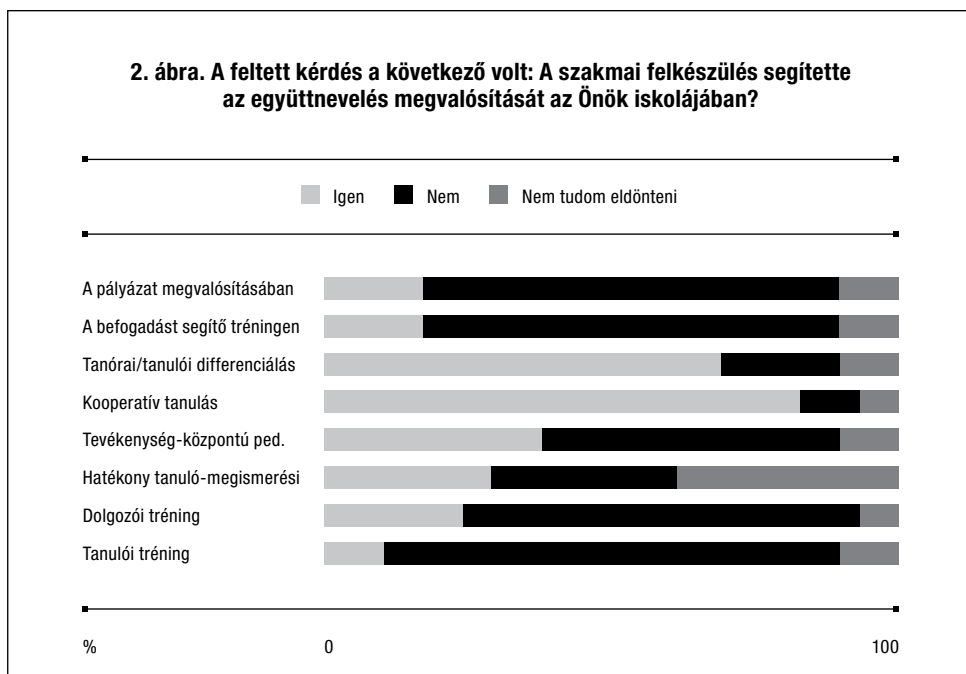
A kutatás egyik kérdésköre az együttnevelést elősegítő szakmai felkészülés hátterére világított rá (lásd 2. ábra). A válaszok tükrözik, hogy a felkészülésre a legnagyobb erőforrás ráfordítást a nevelésben közvetlen részt vevő pedagógusok végezték. A tanulók számára a válaszadó iskolák 10%-a tartott befogadást segítő tréninget. A dolgozók teljes körében a megkérdezett intézmények egynegyede, míg az összes pedagógust bevonva az iskolák 17%-a tartott az említett célból továbbképzést. Az együttnevelés megvalósítását célzó nyertes pályázat írásával a megkérdezett oktatási intézmények 17%-a próbálta elősegíteni az integrált nevelést.

Az inklúzió megvalósítása során az egyén tanulása mellett felértékelődik az együttműködés a közös órákon, mely egyben a másik megismerését és elfogadását jelenti. Az inkluzív nevelés gyakorlata azon a szemléleten alapul, hogy az egyén másokkal együttműködve vesz részt a tanulásban és a mindennapokban, ahol a többiek megismerik, elfogadják és értékelik olyannak, amilyen. Ezért közvetett támogatást jelentett a gyakorlatban, hogy a megkérdezettek a legnagyobb arányban a kooperatív tanulás, illetve a tanórai differenciálás heterogén csoportban témakörű tréningekben vettek részt a sajátos nevelési igényű tanulókkal közvetlenül foglalkozó pedagógusok. Itt az igen válaszok száma 80%, illetve 70%.

Az esetek felében alkalmaztak hatékony tanulómegismerési technikákat ismertető tréningeket a válaszadó intézmények, és 40% a tevékenység-központú pedagógiák el-sajátításában részt vevők aránya. A sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó pedagógusoknak tartott továbbképzések a válaszadók szerint nagyban hozzájárultak a min-

³⁹ Szilágyi Márta: A pedagógus. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Nyitott középiskolák. Kézikönyv pedagógusoknak a sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.

dennapi pedagógiai gyakorlat segítéséhez. A szabadon megadható egyéb kategóriában felsorolásra került a fejlesztőpedagógiai továbbképzésen való részvétel, az osztályfőnöki órán tartott külön foglalkozás, az önképzés, illetve a szülőkkal/tanulókkal folytatott egyéb beszélgetések témája.



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

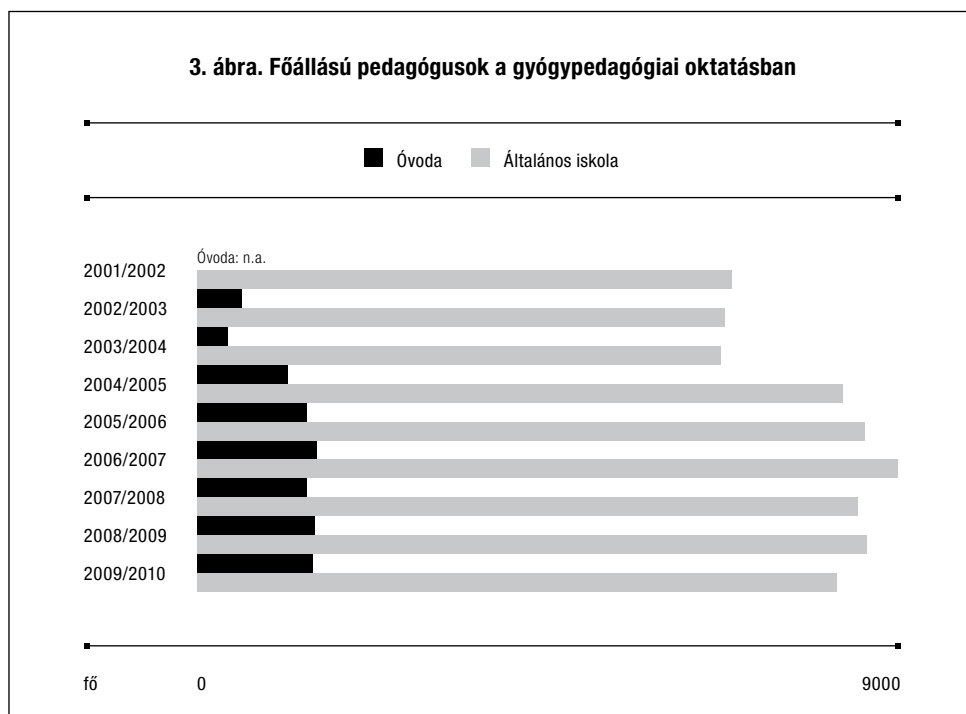
Az integráció sikerességének záloga a kitöltők szerint legnagyobb mértékben a differenciálás, illetve a kooperatív technikák alkalmazása. Általános vélekedés, hogy mindegyik ilyen irányú továbbképzés elősegítette a szakmai fejlődést. A témába vágó pályázatokon (TÁMOP, HEFOP, IPR) szerzett tapasztalatokat is több válaszadó pozitívként említette.

A sajátos nevelési igényű tanulók megjelenése a többségi intézményekben a kutatás eredményei szerint jelentős változást hozott az iskolák életében. A tanítási módszereket módosította és az együttműködési formákat alakította át a legnagyobb mértékben a megkérdezettek közel 60%-a. Ezeket követi nagyjából egyforma súllyal a tanulók értékelésének módosítása, az órarend és felhasznált taneszközök, tankönyvek átalakítása, illetve a pedagógusok beosztásának megváltoztatása (kb. 40%). A megkérdezettek negyede változtatott a tanulók csoportbeosztásán, az óraterven, illetve a szabadidős programokon a sajátos nevelési igényű diákok megjelenésével.

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK TÁMOGATÁSA

Korábbi kutatások kimutatták, hogy Magyarországon az integráció elterjedésének legnagyobb akadálya a speciális fejlesztő szakemberek hiánya, kiemelt kérdésként kezeltük annak vizsgálatát, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekeket fogadó többségi iskolák hozzá jutnak-e, s ha igen, milyen gyakorisággal, a speciális szakemberek szolgáltatásaihoz. Az intézmények előzetes felkészülésének, nyitottságának köszönhetően ez a másutt olyan erősen megjelenő probléma itt nem jelentett gondot.

Bár az óvodai és az általános iskolai nevelésben részt vevő sajátos nevelési igényű gyermekek száma az utóbbi öt évben csökkent, a gyógypedagógiai oktatásban részt vevő pedagógusok száma ezt a trendet nem követte (3. ábra).



Forrás: NEFMI közoktatás-statisztikai adatgyűjteménye 2011.

Az elmúlt közel egy évtized alatt létrehozott módszertani intézmények (EGYMI-k) túlnyomó többsége korábban gyógypedagógiai intézmény volt, feladatkörének bővülése⁴⁰ indokolja az alkalmazott gyógypedagógusok létszámának csekély mértékű változását. Hatékonyságának és eredményességének a megítéléséhez valószínűleg nagyobb „történelmi távlatra” van szükség. Valójában nem tudjuk, hogy a jelenleg működő intézmények képesek-e ellátni a feladatokat vagy sem.

A megkérdezett iskolák több mint 70%-a kapcsolatban áll egységes gyógypedagógiai módszertani intézménnyel (a továbbiakban EGYMI) és hasonló arányuk hatékonynak ítéli meg az EGYMI, illetve a gyógypedagógusok tevékenységét (4. ábra).

Az együttnevelést vállaló közoktatási intézmények belső fejlesztéséhez való hozzájárulás az EGYMI külső tanácsadói feladata. Az EGYMI szerepe azért értékelődik fel, mert speciális tudások, kedvező oktatási feltételek, szakmai és szakmaközi együttműködések, a pedagógusok és a szülők támogató attitűdjének hiányában a befogadó iskola nem tud lényeges hatást gyakorolni a tanulók esélykülönbségeire.

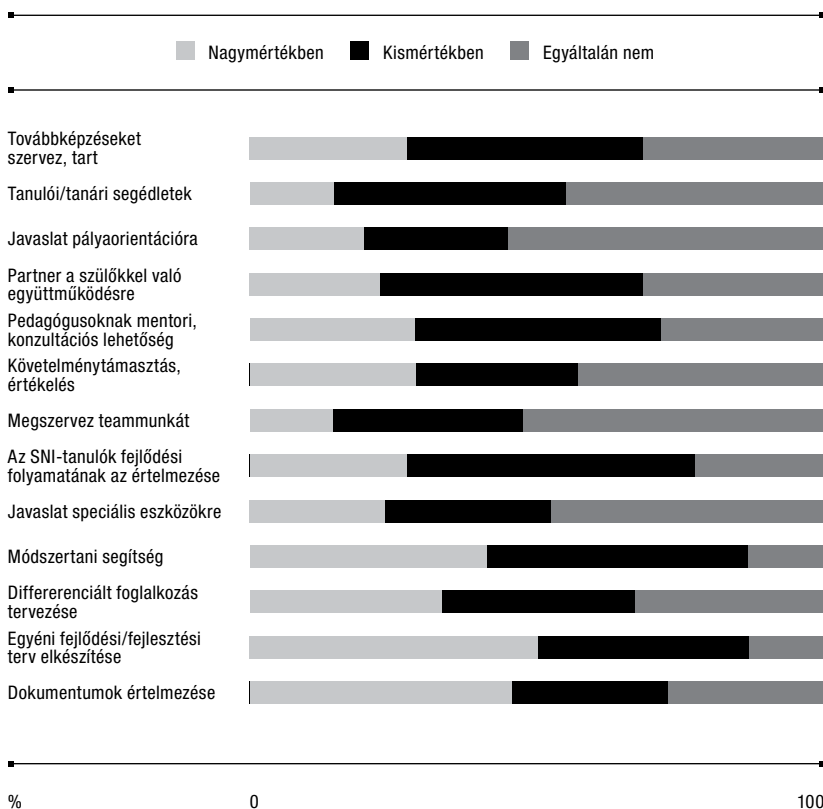
A külső támogatás eszköz ahhoz, hogy a nemzetközi és hazai tapasztalatok alapján a téma kulcsszereplőinek bevonásával, valamint az együttnevelő intézményekkel kialakított (és kialakítandó) kapcsolatteremtéssel (a) olyan fejlesztéseket indítson el a befogadó intézményekben, amelyek képesek felerősíteni az együttműködés szemléletének érvényesülését, (b) olyan modell megtalálását-kialakítását szolgálja, amely a nevelési-oktatási intézmény erőfeszítéseit támogatja a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos jó gyakorlatok megvalósítása érdekében.

A válaszadó intézmények véleménye ugyanakkor megoszlott az iskolát segítő EGYMI egyes támogató tevékenységeinek hatékonyságában.

- Legnagyobb segítségnek az egyéni fejlesztési terv elkészítésének javaslatokkal történő támogatását érezték (38%).

⁴⁰ Az EGYMI Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény. Feladata az integrált nevelés, oktatás segítése. E célokkal összhangban az integrált neveléssel, oktatással kapcsolatos szakszolgáltató feladatokon túl a szakmai szolgáltatások körébe tartozó egyes feladatok ellátására is jogosulttá válik.

4. ábra. A feltett kérdés a következő volt: Miben támogatja, segíti az EGYMI az Önök intézményét? (Kérjük, jelölje be a megfelelő válaszokat!)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

- A megkérdezettek harmada vélte nagymértékben hasznosnak a dokumentumértelmezéseknél alkalmazott szakértői segítséget az EGYMI részéről.
- A módszertani segítségnyújtás és a tanulók differenciált foglalkozásának megtervezése a válaszadók közel negyedénél jelentkezett nagymértékű segítségként.
- A válaszadók 20%-a vélte fontosnak az EGYMI munkáját a sajátos nevelési igényű tanulók fejlődési folyamatának értelmezésében, a speciális eszközök beszerzésében, alkalmazásában, betanításában.
- Hasonlóan fontos az iskoláknak az EGYMI által nyújtott segítség az adekvát értékelésben és az együttnevelésben részt vevő pszichológusoknak nyújtott mentori, konzultációs szerepben, illetve a továbbképzések tartásában.

- Mindössze 10% tartotta fontosnak ezen speciális intézmények szerepét a sajátos nevelési igényű tanulók fejlődését figyelemmel kíséző teammunka szervezésében vagy a tanulói/tanári segédletek biztosításában.

A válaszokról megállapítható, hogy az EGYMI által nyújtott segítség mértéke egyenletesen oszlik el, azaz közel egyforma az olyan iskolák száma, ahol egy adott támogatási forma nagymértékben segíti az iskola munkáját, kismértékben segíti a munkát, vagy egyáltalán nem releváns az adott támogatástípus az iskola szempontjából.

A problémák megoldásában legnagyobb részben (52%) nevelési tanácsadókhoz szoktak fordulni az intézmények. A válaszoló iskolák véleménye szerint fontossági sorrendben a nevelési tanácsadó szakembereit a szakértői bizottságok követik, majd a helyi, vagy területi EGYMI-k, a gyógypedagógusok és a családsegítő központok. A válaszadók harmada fordul a fenti intézményekhez, személyekhez nagy gyakorisággal. Mindössze a válaszadó iskolák egyötöde nem szokott segítséget kérni az EGYMI-ktől.

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK ELFOGADÁSA

A témába vágó előzetes kutatások adataiból, a hazai jó gyakorlatokból látható, hogy melyek az eredményesen működő, környezetükben támogatást élvező befogadó intézményekben zajló folyamatok.⁴¹ *A legjobb befogadó intézményekben egyértelmű elkötelezettség nyilvánult meg az intézményi gyakorlatban az inklúzió iránt, a befogadó pedagógiai gyakorlat megvalósítása során változott a tanárok szerepfelfogása, gazdagodtak a tanári kompetenciák.*

Az inklúzió eredményességét erősen befolyásolta a vezetői és a nevelőtestületi elkötelezettség.⁴² Abba a környezetbe, ahol a tanárok az osztályt individuumokból álló közösségnek látták, könnyebben volt beilleszthető a többitől eltérő gyermek, hiszen az iskolai munka elsősorban nem az átlagosan teljesítőkre irányult. A befogadó pedagógusok visszajelzései alapján az együttnevelésre vállalkozó pedagógussal szembeni legfontosabb kíváncsiság az elfogadó attitűd, és a tanulók egyéni sajátosságainak ismerete volt.

Jelen kutatásban a sajátos nevelési igényű tanulók elfogadásával kapcsolatban pozitív kép olvasható ki a válaszokból (5. ábra).

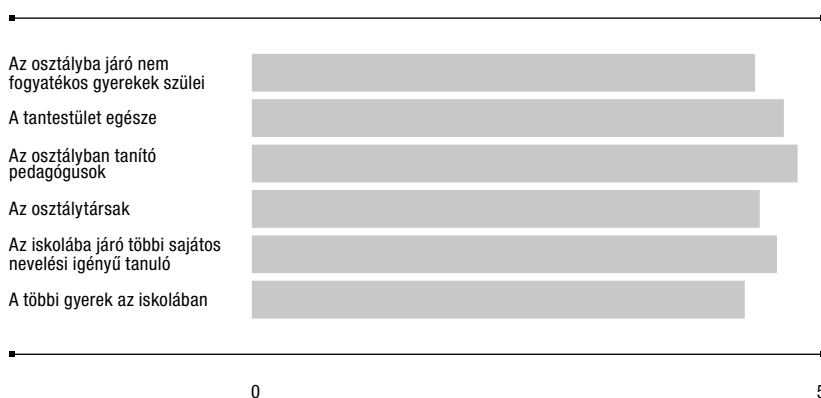
41 Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Nyitott középiskolák*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.

42 Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter (szerk.): *Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középiskolákban*. Sulinova, Budapest, 2007..

Az osztályban tanító pedagógusok elkötelezettségét jelzi, hogy ők a leginkább befogadók, őket szorosan követi a teljes tantestület majd a többi sajátos nevelési igényű tanuló. Szintén nagyon elfogadóak az osztálytársak, az osztályba járó nem fogyatékos gyermekek szülei és magasra értékelték az elfogadás mértékét a sort 4,3-as átlaggal záró, az iskolába járó többi diákra vonatkozó vélemény.

5. ábra. A feltett kérdés a következő volt: Általában mennyire fogadják be a sajátos nevelési igényű tanulókat az alábbi csoportok?

(1 = Egyáltalán nem fogadják be, 5 = Teljes mértékben befogadják)



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

Megnyugtató, hogy az egytől ötig adható osztályzatokból egyik felsorolt csoport sem ért el 4-esnél rosszabb osztályzatot és a válaszok között is összesen 2 db hármass osztályzat született.

UTÁNKÖVETÉS

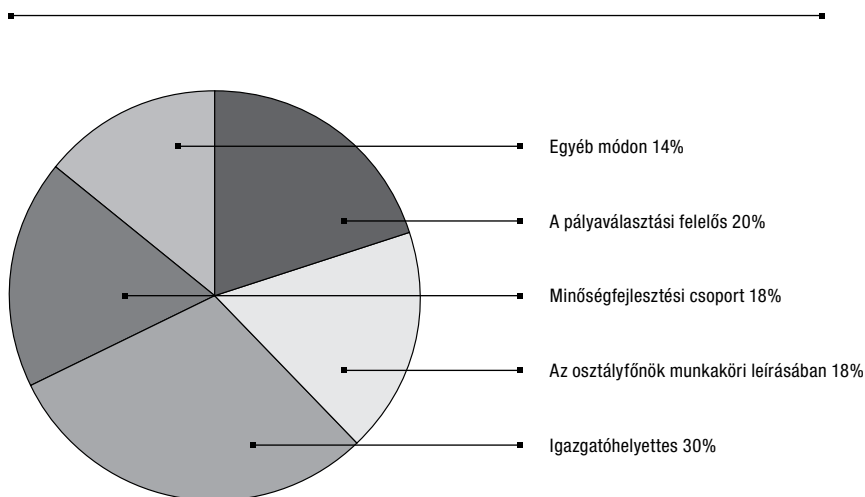
Magyarországon a sajátos nevelési igényű tanulók egy része már a középfokra sem jut el, az oda eljutók közül pedig sokan lemorzsolódnak.

A válaszadó iskolák csaknem a fele (48%) tudja figyelemmel kísérni az iskolát elhagyó sajátos nevelési igényű tanulók sorsát, a megkérdezettek 27%-ának viszont nincs lehetősége az életútjuk követésére (6. ábra). A kérdésre igennel felelő intézményekben azt is megjelölték, hogy kinek a feladata a távozó fogyatékos tanulók tanulmányainak nyomon követése. Ezzel

a területtel leginkább az igazgatóhelyettesek foglalkoznak, a megkérdezettek 45%-ánál jellemzően az iskola második embere jegyzi ezt a feladatot. Az érintett iskolák kevesebb mint harmadában a pályaválasztási felelős végzi az ilyen jellegű életútkövetést. Egyforma mértékben használják a feladat ellátására a minőségfejlesztési csoportot, illetve az osztályfőnököt, akinek ez a kötelezettség általában a munkaköri leírásában is szerepel.

Egyéb információforrásnak említik még a gyógypedagógusokat, az integrációs csoportokat, a szülőket, illetve azon középiskolák visszajelzését, ahova az általános iskolából elkerülő sajátos nevelési igényű tanuló jár.

6. ábra. A feltett kérdés a következő volt : Kinek a feladata az iskolában a távozó tanulók sorsának nyomon követése, az informálódás és milyen módon? Kérjük, jelölje be a megfelelő válaszokat!



Forrás: A kutatás során használt kérdőív

ÖSSZEGZÉS

A) Feladatok a jövő számára

Egy iskola mint műhely nagyon sok tekintetben képes arra, hogy a saját maga fejlesztési folyamatait irányítsa, az innovációit belsőleg monitorozza, tapasztalatait továbbadja, a meglévőket folyamatosan gyarapítsa.

A kutatás ráirányította a figyelmet arra, hogy az oktatással kapcsolatos kérdéseinkre (például, hogy mitől eredményes vagy eredménytelen egy tanár, egy iskola) nem kaphatunk kielégítő választ anélkül, hogy a terepen dolgozók szemléletmódjával, szavaival, gondolkodásával és viselkedésével megismerkednénk. Az osztálytermi történések megélése olyan jelenségekre irányíthatják a figyelmet, amelyek megértése és a közös szakmai tudásba emelése segíthet a terepen dolgozók elkötelezettségének növelésében.

Ezért lényeges nagyobb hangsúlyt helyezni a követendő jó gyakorlatok azonosítására, ahol az egymástól tanulás gyakorlatának az a célja, hogy az érintettek – pedagógusok, intézményvezetők, fejlesztők – minél konkrétabb támogatást nyújtsanak egymásnak a jó gyakorlatok megismeréséhez, elterjesztéséhez, implementációjához.

B) Problémák

A pályázatokban részt vevő, innovációra nyitott intézmények számára különösen felértékelődhet a kívülről jövő, elemzésen alapuló előzetes szakértői értékelés, mert lehetővé teszi a tervezett fejlesztés várható hatásainak elemzését. Az elemzésen alapuló előzetes értékelés előrevetíti a várt eredményeket, és ily módon – az érintett intézmény saját mutatóinak és paramétereinek függvényében – felbecsüli az elfogadott prioritások és célkitűzések megalapozottságát.

Az intézmények biztonságos és a környezeti kihívásoknak rugalmasan megfelelő, az inkluzív pedagógiai gyakorlat megújítását szolgáló működése szempontjából probléma a szakmai ellenőrzés hiánya.

Fentiek hiányában nem tudunk megnyugtató választ adni arra, hogy

1. Milyen szerepet vállal az inklúzió megvalósításában a befogadó és a speciális intézményrendszer?
- Lehet-e az iskola fejlesztésével befolyásolni az inklúzió elterjedését.

2. Milyen mértékben tudnak megvalósulni az együttnevelés gyakorlatának céljai?

- A sajátos nevelési igényű fiatalok számára esélyteremtést jelent-e, segítséget teremt-e az iskola? Javítja-e esélyeiket a társadalmi és szakmai beilleszkedésre?
- Az iskola mely tevékenységei hozzák az inklúzió terén a legtöbb eredményt? Ezekre szánják-e a legtöbb időt?

3. Milyen szerepe van vagy lehet a településeken működő integráló iskolának a település társadalmi életében, az integrált nevelés-oktatás népszerűsítésében, a szülők és az iskola közötti kapcsolat alakulásában, az együttnevelésről alkotott vélemények formálásában, az attitűdök alakulásában.

KIAKNÁZHATÓ LEHETŐSÉGEK

1. Az önkéntes szervezetek szerepe

Mivel az önkéntes és civilszervezeteknek nagyobb a működési szabadsága, és sokkal gyorsabban tudnak igazodni a különböző igényekhez, lényeges a bevonásuk az inkluzív nevelésről folyó közös gondolkodásba azért, hogy új ötleteket fejlesszenek ki, és hogy utat nyissanak az újító jellegű módszereknek. Ők játszhatják a katalizátor szerepét, és programok sorát tehetik elérhetővé a közösség számára.

A fogyatékos emberek szervezeteit – melyekben ők döntenek saját ügyeikről – meg kellene hívni, hogy aktívan vegyenek részt a fejlesztési igények megállapításában, a fontossági sorrendről való nézetük kifejezésében, az ügyek intézésében, a végeredmény értékelésében.

2. A tudatformálás

Az együttnevelés szereplőinek minden szinten, beleértve az iskolai szintet is, rendszeresen meg kellene erősíteniük az inklúzióval kapcsolatos elkötelezettségüket, ezzel is előmozdítva, hogy a gyermekek, a szülők és a tágabb környezet pozitív magatartást tanúsítson a sajátos nevelési igényű emberek felé.

A tömegkommunikációs eszközök nagy szerepet játszhatnak abban, hogy a fogyatékos fiatalok társadalomba való integrációja iránti pozitív magatartást előmozdítsák, továbbá

abban, hogy legyőzzék az előítéleteket és korrigálni tudják a téves információkat, és nagyobb optimizmust és bizalmat tápláljanak az emberekbe a fogyasztóknak a képességeit illetően.

3. Szakértés, szakmai tanácsadás támogatása

A 48. UNESCO nemzetközi konferencián⁴³ kiemelt figyelmet kapott az a két cikkely, amely megfogalmazta, hogy *támogatni kell azokat az oktatási szakértőket, akik a helyi szükségletek és a különböző pedagógiai gyakorlatok figyelembevételével állítják össze a programokat.*

Ennek fényében is felértékelődik a közoktatási reformok megvalósulását segítő-, támogató-, szolgáltatóhálózatok,- rendszerek kialakítása, fejlesztése.

43 UNESCO-konferencia, 2008. november 25–28.

MAYER JÓZSEF

PARADIGMÁK HÁLÓJÁBAN

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

*Mit jelent egy nap, egy délután?
A holnap ezernyi változást hozhat.
Illyés Gyula: Kora tavasz*

BEVEZETÉS

A sajátos nevelési igényű tanulók oktatása Magyarországon az elmúlt években szakmai és szakmapolitikai viták keresztútjába került. Alapvetően arról van szó, hogy egy szakmai kérdés megvitatása a dolog természeténél fogva túlnőtt azokon a kereteken és helyzeteken, amelyekre a szakemberek *még befolyással rendelkeznek*. Túlnőtt, mert egy idő után a vita tárgyát már nem az képezte, hogyan lehet(ne) szakmai viták segítségével konszenzust keresve megoldani a többségi és a kisebbségi társadalmakhoz tartozó tanulók együttes oktatását/nevelését, hanem arról, hogyan lehet szakmailag alátámasztott (ál)megoldásokat találni annak érdekében, hogy a többségi iskolákat felmentsék annak a feladatnak a végrehajtásától, amelyet a rendszerváltást követő évtized(ek) „veszélyes társadalmi hulladéka” rótt volna rájuk. Arról van szó, hogy az oktatás expanziója azokat a társadalmi rétegeket és csoportokat is elérte, akikkel a korábbi évtizedekben a közoktatás intézményrendszerének nem, vagy csekély mértékben kellett számolnia. A hazai roma népesség csak a '60-as évek óta jelent meg az általános iskolában, és többségük hosszú ideig még azt sem fejezte be. Középfokra csekély hányaduk jutott. Még a rendszerváltást követően is az volt a jellemző, hogy sokuk szinte azonnal kimaradt a középfokú (többnyire érettségít nem nyújtó) szakképzésből. A közoktatás lehetőség szerint igyekezett speciális megoldást találni ezeknek a tanulóknak a *sajátos igényeire, ami nem volt más, mint a szegregációs gyakorlat kiterjesztése részben iskolán belül és részben iskolák között*.

A sajátos nevelési igényű tanulók problémájának megoldása nem volt ennyire matematikus. Elnevezésük, hogy ti, *„fogyatékosokkal” állunk szemben*, szinte azonnali felmentést adott a többségi intézmények számára e tanulók befogadásának az elkerüléshez. Igaz, ehhez megfelelő szakmai támogatást is kaptak a gyógypedagógiai oktatásban jártas gyógypedagógus szakma oldaláról, amely eminens módon volt érdekelt az alapvetően és *„természetesen”* szegregatív gyógypedagógiai iskolarendszer kialakításában és fenntartásában.

A rendszerváltást követő éve során új helyzet alakult ki, amely a korábbi – egyébként megnyugtatónak tetsző megoldásokat – nehéz helyzetbe hozta. A hagyományos szakmai elképzelések mellett új paradigmák jelentek meg, amelyek szinte azonnal szétfeszítették a szocializmusból megörökölt intézményrendszer mellett az e téren alternatívást alig ismerő (vagy feltételező) (gyógy)pedagógiai gondolkodás kereteit is.

A felmerülő dilemma („együtt vagy külön”) mélyén nem pedagógiai jellegű probléma húzódott meg. Az intézményhasználó szülők zömét ugyanis nem az ilyen jellegű szakmai viták izgatták, hanem az, *hogyan lehetne gyermekük számára minél előnyösebb tanulási környezetet és feltételrendszert kialakítani, lehetőség szerint olyat, amelyben egyrészt a rendszerváltás kapcsán vesztesnek bizonyult társadalmi csoportokhoz tartozó családokból lehetőség szerint minél kevesebb számú tanuló jelenhet meg, másrészt pedig olyat, amelyben azok a tanulók sincsenek jelen, akik más ok (pl. valamilyen fogyatékoság) miatt gátolhatnák az oktatás „zavartalanságát”*. A cél, amely a jobb gazdasági és társadalmi pozícióban lévő gondolkodásban megjelent, nem volt más, mint a kirekesztés további fenntartása, vagy más-keppen a homogén tanulói csoportokat működtető iskolai gyakorlat szentesítése.

Az egyik gondot ebben a helyzetben az okozta, hogy ehhez egyre nehezebb volt megtalálni a törvényi szabályozás nyújtotta hátteret, másrészt pedig szembe kellett nézni azokkal az ember- és polgárjogi mozgalmakkal, szervezetekkel és aktivistákkal, amelyek *éppen ennek a gyakorlatnak a felszámolást tűzték ki célul*. A másik probléma ebből következett. Az integrációs szemlélet erősödése mellett egyre inkább ellehetetlenültek a diszkriminációs törekvések, szalonképtelennek tűntek azok a vélekedések, amelyek el akartak tekinteni azoktól a méltányosságra törekvő szempontoktól és szándékoktól, amelyek mögött a meghúzó (esély) egyenlőtlenségek csökkentésére és felszámolására irányuló törekvések álltak.

Húsz évvel a rendszerváltás követően vegyes kép áll a szemlélő rendelkezésre. Azt láthatja, hogy a közoktatás intézményeiben zajlanak integrációs folyamatok, amelyek sok helyütt szakmailag megalapozott módon, a helyi közösség támogatásával valósulnak meg. Más helyütt viszont olyan iskolákat is megpillanthat, amelyek tökéletesen szegregáltak, többnyire etnikai alapon. A legnagyobb baj mégis az, hogy az iskolarendszer egésze továbbra pontosan leképezi a társadalom állapotát, pontosan rögzíti azokat a törésvonalakat, amelyek az

egyes társadalmi rétegeket és csoportokat valóságosan is elválasztja egymástól. Mindez az integrációs törekvések ellen hat s felerősíti az intézményrendszer „rendies” jellegét.

Ebben a tanulmányban e komplex probléma egy metszetére kívánunk rátekinteni. Arra, hogy az általános iskolák hogyan „kezelik” azokat a tanulókat, akiket sajátos nevelési igényűeknek tekintünk.

KKIRŐL ÉS MIRŐL BESZÉLÜNK?

Egy három évvel ezelőtt készült tanulmány drámai módon mutatja be a fogyatékos emberek helyzetét Magyarországon:

„A fogyatékosok iskolázási esélye és munkaerő-piaci helyzete kirívóan rossz. Mindössze kilenc százalékuk dolgozik. Az EU-tagországok közül Magyarországon a legalacsonyabb a fogyatékos emberek foglalkoztatása!

A fogyatékos emberek többsége magánháztartásban él, nyolc százalékuk pedig bentlakásos intézményben. Ahol a háztartásban fogyatékos ember is él, a család tagjai közül valaki gyakran kénytelen kiválni a munkaerőpiacról.

A fogyatékkal élők lakáskörülményei légyegesen rosszabbak az átlagosnál. Őket a területi és települési egyenlőtlenségek fokozottan sújtják. Különösen a falvakban élő fogyatékosok vannak nehéz helyzetben munkavállalási lehetőségeiket, a szabad iskolaválasztást és életkörülményeiket tekintve.”⁴⁴

Az idézett szövegből is kitűnik, hogy a probléma egyik alapvető oka az iskoláztatásban keresendő, amelynek az eredményessége és hatékonysága *nem önmagában, hanem a munkaerő-piaci érvényesülés szempontjából kérdőjelezhet meg*. A gondot elsősorban az okozza, hogy az általános iskolai oktatás során az iskola célrendszerében nem (vagy csak elvétve) integrálódnak a tanuló személyiséggazdagítására/fejlesztésére irányuló törekvések azokkal a praktikumokkal, amelyek nélkülözhetetlenek lennének a munkaerő-piaci beilleszkedés szempontjából. Ami az iskolai pályafutást illeti, úgy látszik, hogy ott kevesebb akadályt kell a „fogyatékosoknak” leküzdeni, mert a legtehetségesebbek egyre nagyobb számban az egyetemekre is bejutnak:

44 Farkas Péter: Mi lesz velük? <http://ujember.katolikus.hu/Archivum/2007.06.10/0302>. Letöltés ideje: 2010. 04. 03.

Az elmúlt két évben megduplázódott, vagyis 905 fővel emelkedett a fogyatékossgal élő hallgatók száma a felsőoktatásban: 2008-ban 1176 fogyatékos hallgató folytatott tanulmányokat a felsőoktatási intézményekben – tette közzé honlapján az oktatási tárca. A fogyatékos hallgatók tanulmányait segítő az intézmények normatív támogatást kapnak, amelynek összege évente hallgatónként 120 ezer forint. Ebből biztosíthatják a személyi segítőket, jelnyelvi tolmácsok díjazását valamint a tanulmányok segítését szolgáló eszközök beszerzését. Ezt a támogatást bármely képzési formában tanulmányokat folytató hallgató után megkaphatja a felsőoktatási intézmény.

A felsőoktatási intézményekben a hallássérültek, látássérültek, mozgássérültek valamint beszéd- és más fogyatékossgal élők – különösen súlyos beszédhiba, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, kommunikációban akadályozottság – folytathatnak tanulmányokat, értelmi fogyatékosok azonban nem.⁴⁵

A fogyatékos személyek iskolázottságának (relatív) növekedése ugyanakkor nem eredményezte azt, hogy e csoport tagjai nagyobb eséllyel pályázhassanak munkaerő-piaci pozíciókra. Noha már több évvel ezelőtt történetek ezen a téren reformlépések, a helyzet alapvetően nem változott meg. A kormányzati intézkedések és civil törekvések összhangja egyelőre még nem valósult meg, és akadozik a piaci alapon működő vállalkozások esetében is az áttörésként értelmezhető – 100 000 fő feletti – foglalkoztatási létszámnak a biztosítása.

A megváltozott munkaképességűek foglalkoztatását és a munkáltatói támogatást érintően többlépcsős reform indult el 2006. január 1-jén. Az új szabályok fokozatosan lépnek életbe, 2007. június 30-áig felkészülési lehetőséget teremtve az érintett versenypiaci és nonprofit szervezetek számára a megváltozott feltételek alkalmazására. A munkaügyi tárca illetékese szerint az államháztartás egyensúlyának helyreállítása érdekében hozott megkorító intézkedések nem érintik azokat a programokat, amelyek e réteg foglalkoztatását, elhelyezkedését segítik.

45 <http://einclusion.hu/2009-02-16/megduplazodott-a-fogyatekos-hallgatok-szama-a-felsooktatásban/Megduplázódott-a-fogyatékos hallgatók száma a felsőoktatásban. Írta: dombi @ 09/2/16> • Kategória: All, Digitális írástudás, Kultúra, Oktatás. Letöltés ideje: 2010. 04. 03.

A reform célja, hogy a több mint 450 ezer fogyatékossgal élő, csökkent munkaképességű ember közül minél többen munkából tudjanak megélni. Jelenleg ugyanis mindössze 40 ezernek van állása.

A civilszervezetek szintén kiveszik részüket a fogyatékos emberek foglalkoztatási gondjainak megoldásából. A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy kezdeményezéseik nem alkalmasak tömegfoglalkoztatásra. Többnyire néhány – nyolc-tíz – megváltozott munkaképességűnek tudnak kenyérkereseti lehetőséget teremteni különböző támogatások igénybevételével – állapították meg a munkaügyi szakemberek. Az viszont szerintük is javíthat a helyzeten, ha a munkaügyi szervezetnél jogosítvánnyal felruházott rehabilitációs szakemberek is dolgoznak majd. A probléma enyhítését szolgálja, ha a versenyszférában piacot találhatnak a csökkent munkaképességűek által előállított termékeknek.

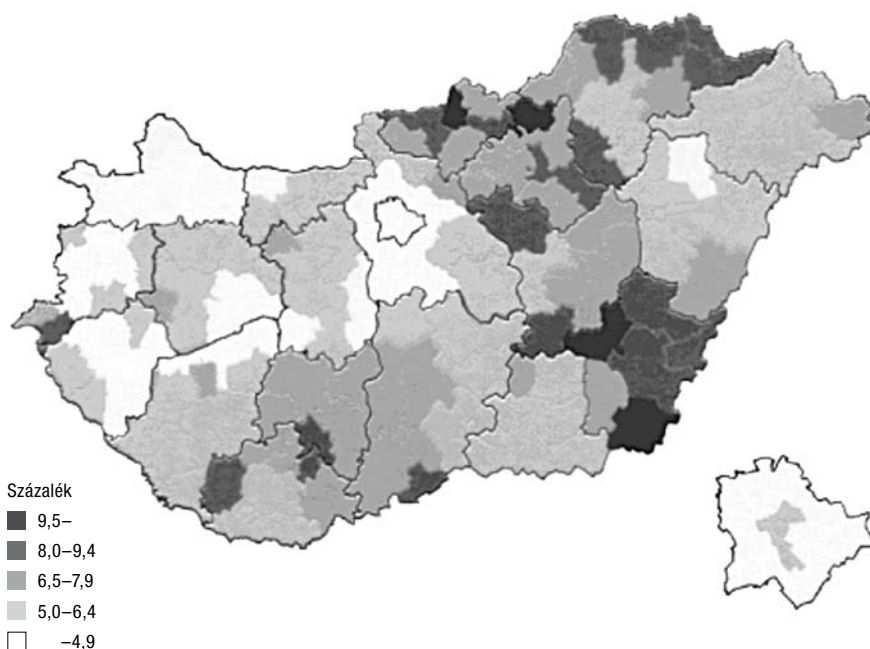
A kormányzati műhelyekben új jogszabálytervezet készül, amely kizárólagos, védett munkaerőpiacot teremt a hátrányos helyzetűek számára, ugyanakkor kiszűri a rendszerrel visszaélőket.⁴⁶

Az elmondottak alátámasztják azt, hogy miért fontos a sajátos nevelési igényű tanulók iskoláztatása. Nemcsak arról van szó, hogy e tanulók befejezzék az általános iskolát, hanem arról is, hogy lehetőség szerint minél hosszabb időt töltsenek el az iskolarendszerben, mert ez az, ami esélyt adhat a reális munkaerő-piaci szerepvállaláshoz. Rendkívül fontossá válik, hogy ezeknek a tanulóknak (lehetőség szerint) integrált körülmények között történjen meg az óvodáztatása s ezzel összefüggésben időben megkezdhelessék általános iskolai tanulmányaikat.

Az utolsó népszámlálás szerint a lakosságon belül valamivel több mint öt és fél százalék azoknak az aránya, akiket fogyatékosoknak minősítettek, vagy aki annak vallja magát. Az alábbi térkép azt mutatja, hogy ez a népesség aránytalan módon oszlik el az ország területén, ami jelzi, hogy az egyes régiók (megyék, kistérségek, települések) nem egyenlő mértékben részesülnek e problémával összefüggő feladatok megoldásában (1. ábra). A területi különbségek nemcsak az ellátó rendszerek teherbíró képessége szempontjából vetnek fel szakmai kérdéseket, hanem jelentős mértékben befolyásolják az egyének esélyeit is.

46 <http://a-munkaado-lapja.cegnet.hu/2006/12/fogyatekosok-foglalkoztatasa>. Letöltés ideje: 2010. 04. 03.

1. ábra. Fogyatékos személyek aránya a népesség százalékában

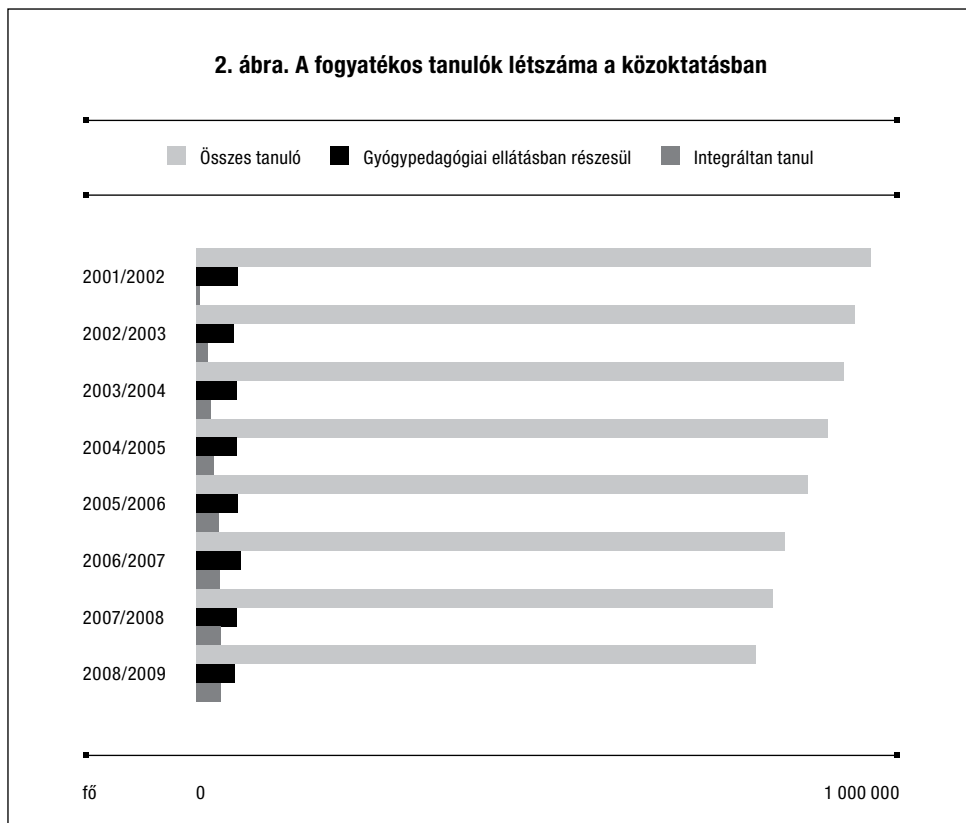


Forrás: Dézsi Betti: Tanulmány az Országos Fogyatékosügyi Portálhoz, 2004

E tanulmány szempontjából az alapvető problémát az jelenti, hogy e népesség nagyobb hányada az összlakossághoz viszonyítva alacsony iskolázottsággal rendelkezik. Ez egyrészt mutatja azt, hogy az iskolarendszer sok esetben nem képes eredményesen kezelni a célcsoport iskoláztatását, másrészt jelzi, hogy az alacsony iskolázottság *önmagában „garancia” arra, hogy e személyek foglalkoztathatósága az, ami munkaerőpiac szempontjából a legnagyobb és nem kezelhető nehézséget jelenti.*

A sajátos nevelési igényű tanulók jelenléte nem meglepetés a közoktatásban. A problémát az vetette fel, hogy e tanulók egy hangsúlyozottan kisebb hányada az elmúlt másfél évezed során integrált körülmények között folytatta tanulmányait az iskolában. Ez a tény egyrészt a pedagógusok és gyógypedagógusok, másrészt pedig a szülők és az iskolák közötti viták kiéleződéséhez vezetett. Ez részben gátolta az integrációs folyamat kiteljesedését, részben pedig – ezzel összefüggésben – felerősítette azoknak a szakmai csoportoknak a térnyerését, akik az integrációs szándékokkal szemben igyekeztek állásukat kialakítani.

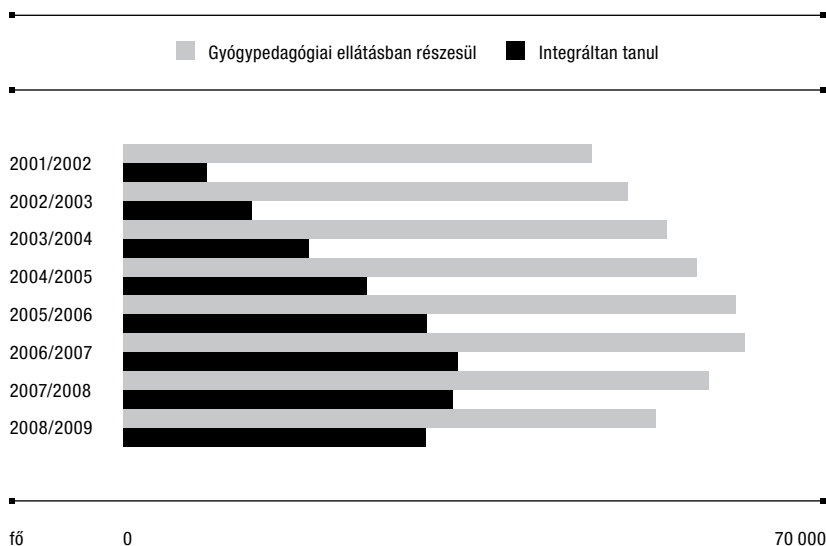
Az alábbi, 2. ábrán azt látjuk, hogy az ezredfordulót követően fokozatosan léptek be egyre nagyobb számban e tanulók az integrált képzésbe. Ez az emelkedő tendencia csak részben függ össze az integrációs gondolat ismertebbé válásával. Egyéb okok is közrejátszottak, így például a tanulólétszámok csökkenése, és az ebből adódó „intézményi veszélyeztetettség” érzése is.



Forrás: Oktatási évkönyv 2008/09, OKM

A 3. ábrán ezt az emelkedő tendenciát emeltük ki. Jól látható, hogy évtized elejéhez képest, gyakorlatilag megháromszorozódott az integrációba bekerülő tanulók száma. Az alapvető kérdés az, hogyan alakul e tanulók sorsa az iskolai éleút során? Habár a tanulmányi eredmény(esség) is fontos ezekben az években, mégis, a későbbiek szempontjából az a leglényegesebb, hogy milyen intézménytípusokban tuják tanulmányaikat középfokon folytatni e tanulók. Ennek azért van jelentősége, mert ha ez elmarad az életútból, gyakorlatilag kilátástalanná válhat a társadalmi/munkaerő-piaci integráció. A szegregált intézményekben végzett tanulók számára ennek a kettős integrációnak az esélye nagyon csekély.

3. ábra. Az integráltan tanulók száma a gyógypedagógiai ellátásra szorultak számához viszonyítva



Forrás: Oktatási évkönyv 2008/09, OKM

Miért kezeljük kényes kérdésként az integrációval összefüggő problémákat? Alapvetően arról van szó, hogy a rendszerváltást követő időszakban a folyamatos források és az elosztható javak csökkenése nyomán megrendült számos társadalmi csoport biztonsága, és ezzel párhuzamosan egyre élesedő küzdelem indult e csoportok között mindazokért a javakért és pozíciókért, amelyek esélyt nyújthattak a biztonság visszaszerzéséhez. Nyilvánvalóvá vált, hogy elsősorban azok kerültek egyre kedvezőtlenebb pozíciókba, akiknek az iskolázottsága, gazdasági helyzete, érdekérvényesítő képessége gyengébb vagy sérülékenyebb volt. Ők vagy munkanélkülivé (vagy járadékfüggővé) váltak, vagy kevésbé jövedelmező pozíciókat foglaltak el a munkaerőpiacon. Akármelyik megoldás is történt, többségük a szegények, a hátrányos helyzetűek számát szaporította. A velük kapcsolatos gondoskodás és törődés az elmúlt másfél évtizedben nem vált társadalmi közüggé és ezért a róluk folytatott politikai és társadalmi szintű kommunikáció is megnehezült. Helyzetük megértését és a problémáik megoldását nemcsak megnehezítette, hanem egyenesen gátolta az előítéletekre támaszkodó gondolkodás és az ezt gátolni igyekvő társadalmi cselekvés. Ezen a helyzeten csak egy új paradigmában történő gondolkodás tudna számottevően változtatni. Nem véletlenül fogalmazta meg Srgjan Kerim, az ENSZ-közgyűlés 62. ülészakájának elnöke azt, hogy

„[a]z ENSZ keretei között kifejlődött néhány fontos alapelv, többek között az, hogy az emberek, az egyének sorsára kell figyelniük mindenekelőtt... minden állam, nemzetközi intézmény és civil szervezet közös felelősséggel dolgozzon azért, hogy mindenki egyenlően férjen hozzá a jogokhoz és lehetőségekhez”.⁴⁷

Az uniós csatlakozás önmagában nem volt képes megoldani ezt a problémát, jőlehet, arra, hogy illúzió ebben gondolkodni, már idejekorán felhívták a figyelmet:

„Az ország EU-csatlakozása nem egyenlő a társadalmi felzárkózással... Nem nagyon gondolták végig nálunk sem a politikai erő, sem a szakértők, a véleményformáló értelmiségiek, hogy ez legalább akkora változtatást, alkalmazkodást igényel a magyar társadalom életében, amekkorát a rendszerváltás.”⁴⁸

A kérdés, hogy ti. milyen módon történjen meg a legelesettebbek társadalmi, munkaerő-piaci integrációja, azóta is többnyire megoldatlan maradt.

MEGKÖZELÍTÉSEK

Ami az iskolát illeti, a problémák mélyén az áll, hogy a többségi társadalomhoz tartozó tanulók szülei számára – kivételektől eltekintve – a konkrét részvétellel járó integráció gondolata nem vagy csak rendkívül nehezen válik elfogadhatóvá. Nem arról van szó, hogy a középosztályhoz tartozók a speciális tanulási/nevelési igényű tanulókkal szemben fejeznek ki primér módon ellenszenvet, sőt arról sincs szó, hogy a társadalmi igazságosságra való törekvésekkel ne értenének egyet. Sokkal inkább arról, hogy *az egyetértést csak elvileg helyeslik egészen addig a pontig, amíg az abban az intézményben nem jelenik meg valóságként, ahol saját gyermekük, gyermekeik tanulnak.* A félelem mélyén az áll, hogy abban az iskolában, amelyet az új helyzet *rákényszerít a differenciált oktatásra, ott mindeképpen sérülnek a többségi társadalomhoz tartozó tanulók versenyesei.* Másképpen megközelítve arról van szó, hogy az iskolákról hagyományos módon történő gondolkodás keretei közé egyeidejűleg nem fér be az elit oktatásának és a rászorultak hátránykompenzálásnak dilemmája, illetve e dilemma

⁴⁷ Népszabadság, 2008. május. 3. Srgjam Kerim: Az alap: az egyén! 12. o.

⁴⁸ Magyar Nemzet, 1999. november 27. Helyünk a nap alatt – Cséfalvay Zoltán régiónkutató a globalizáció kihívásairól és a magyar társadalom felzárkózásának esélyeiről. 15. o.

kezelésnek módszertana. Ennek az elfogadtatását mind a mai napig nem sikerült teljesíteni, s ez az, amely alapvetően megosztja az iskolahasználókat. Pedig a szakma már nagyon korán igyekezett erre ráirányítani a figyelmet. 1995 novemberében Lillafüreden rendeztek országos konferenciát „Fordulóponton a közoktatás?” címmel, ahol többek között Halász Gábor volt az, aki kiemelte, hogy

„a leszakadókról és az iskolai kudarcoktól fenyegetettekről való gondoskodás valamennyi modern államban a közoktatás-politika egyik prioritása, függetlenül attól, hogy jobb- vagy baloldali, illetve konzervatív vagy liberális politikai erők gyakorolják a hatalmat. Ez nálunk sem lehet másképp. Elkerülhetetlen, hogy ezekről a csoportokról való gondoskodás a közoktatás egyik kiemelt feladtává váljon, s hogy komoly erőfeszítések történjenek azoknak a konkrét eszközöknek a kidolgozására, amelyekkel ez a feladat megoldható.”⁴⁹

Tíz évvel később egy napilap hasábjain Tamás Pál még mindig arról értekezett, hogy a „gyerekeket ki kell menteni a kulturális gettóból”. Megjegyzése azokra a családokra vonatkozott, ahol az ingerszegény és tanulásmentes környezetben nőnek fel a gyermekek, akiknek egy jelentős hányada nem képes még az általános iskola befejezésére sem. Noha konkrét pedagógiai ötletei nincsenek, konklúziója az, hogy

„szembe kell nézni a realitásokkal, a társadalmi trendekkel, és tudatosan beavatkozni a kedvezőtlen szociális folyamatokba. Ne ígérjünk teljes foglalkoztatást, mert ennek semmi realitása nincs. Viszont találjuk meg együtt, miként lehet a leszakadókat olyan képességekkel, tudással felvértezni, hogy legalább esélyük legyen az értelmes, korszerű munkára.”⁵⁰

Az egyik problémában, amely az integrációs szándékot az iskolai gyakorlatban kioltja, vagy legalábbis alapvetően meggyengíti, a szakértők egy része régóta egyetért. Gazsó Ferenc 1971-ben, tehát akkor, amikor az iskolák alapvetően más társadalmi és gazdasági környezetben működtek, az alábbiakat vetette papírra:

49 Fordulóponton a közoktatás? Lillafüred, 1995. november 29. – december 1. Új Pedagógiai Szemle különlényomat.

In: Halász Gábor: A közoktatás kiterjesztése: elitoktatás – tömegoktatás – lemorzsolódás. 21. o.

50 Népszava, 2005. november 26. Tamás Pál: „A gyerekeket ki kell menteni a kulturális gettóból”. 24. o.

„A tanulmányi teljesítményt pedig – az adottságok és képességek mellett – jelentős mértékben a családok anyagi és művelődési viszonyai, az örökölt művelődési környezet határozzák meg. Ennélfogva az iskolai szelekciót, amelynek elvileg a tehetség és a személyes felkészültség a kritériuma, szükségképpen sokrétű társadalmi elemek motiválják... Az iskolai pálya során ugyanis ezek a hátrányok rendszerint erősödnek... A nehézségek annál nagyobbak, minél később kísérli meg az iskola a tanulók felzárkóztatását.”⁵¹

Ezt a felismerést 25 évvel később Bihari Mihály megismétli:

„Ma egy gyerek életútja eldől ott, hogy hova születik, és milyen iskolába tudják beírni.”⁵²

Újabb tíz év telik el, amikor e kérdésről szólva vezető kutatók egy csoportja már erősebben fogalmazva a következőket állítja:

„A szegény ember gyerekének oktatási esélyeit alapjaiban ássa alá a magyar közoktatás szélsőséges szelektivitása. Magyarország egyike a világ azon országainak, ahol az iskola-osztály szinten a leginkább elkülönülnek egymástól a könnyen tanítható, jó képességű, középosztálybeli gyerekek, illetve a tanulási nehézségekkel küzdő, nehezebben tanítható, szegény és iskolázatlan családokból származó gyerekek.”⁵³

Látszólag minden változatlan tehát, de mégsem. Korábban – a rendszerváltást megelőzően – az alapvető problémát azok jelentették, akik nem tudták befejezni az általános iskolát. Ennek ellenére az iskolázatlanok helyzete nem vált reménytelenné, mert a gazdaság és a munkaerőpiac ezt képes volt kezelni. A rendszerváltást követően a cél az volt, hogy egy-egy korcsoport minél magasabb hányadban bejusson a középfokú képzésbe, és azt

⁵¹ Magyar Hírlap, 1971. május 29. Gázó Ferenc: Iskola és társadalmi mobilitás. Hétvége I.

⁵² Magyar Nemzet, 1996. október 22. Milliók válnak az átalakulás veszteségévé – Bihari Mihály az önkiszákmányolás szabadságáról, a vadkapitalizmus moráljáról és a nehezen megélhető világról. 11. o.

⁵³ Élet és Irodalom 2006. november 17. Csapó Benő – Fazekas Károly – Kertesi Gábor – Köllő János – Varga Júlia: A foglalkoztatás növekedése nem lehetséges a közoktatás átfogó megújítása nélkül. 8–9.o.

lehetőség szerrint eredményesen el is végezze. Ekkor már a középfokról kimaradók kezdték a legnagyobb problémát okozni, azok, akiket befejezetlen középfokú végzettségűekként tartottak nyilván. A középfokú oktatás expanziója – érthető módon – egybeesett az új tanulási paradigma, az élethosszig tartó tanulás eszméjének a felerősödésével. Ebben az összefüggésben nem általában a középfokú képzés, hanem az érettségit (is) nyújtó iskoláztatás értékelődött fel. Az ezredfordulón ezért már nem az iskolaszervezeti viták és az ezzel kapcsolatos szelekciós mechanizmusok álltak a szakmai viták homlokterében, hanem azok az elképzelések, amelyek a cél érdekében az iskolarendszer átjárhatóságát állították a középpontba. A szükséges reformokról szólva Pokorni Zoltán azt fogalmazta meg, hogy a cél, több más mellett

„...az iskolarendszer stabilizálása, átjárhatóvá tétele. A tanulás ugyanis nem egy lezárt életszakaszhoz kötődik, nem kinőhető gyermekbetegség, hanem életünket végigkísérő tevékenység. Az iskolarendszernek is ehhez kell alkalmazkodnia: nem kész, lezárt tudáshalmazt kell átadnia, hanem az alapvető kulturális készségek kialakítása a feladat”.⁵⁴

Az élethosszig tartó tanulás fundamentumát ebben az összefüggésben az érettségi jelenti. Kulcskérdéssé vált, mint ezt jeleztük, hogy egy-egy korcsoportból a tanulók minél nagyobb hányada juthasson el tanulmányai során az érettségi megszerzéséhez. Az elmúlt másfél évtizedben ez befejezett ténnyé vált, mert az általános iskolából kilépő tanulók hetvenöt százaléka érettségit (is) nyújtó képzésbe lépett. Az már más kérdés, hogy ez az érettségi megítélését illetően szakmai viták indultak. Sokak számára ugyanis az jelentett problémát, hogy a jelentős létszámemelkedés miatt jelentősen csökkent az „érettségi színvonala”, leértékelődött e bizonyítvány értéke.⁵⁵ Ezzel szemben többen úgy látják, hogy más a helyzet. Kronstein Gábor kétszintű érettségiről szólva egyenesen úgy fogalmaz, hogy

„...az érettségi valóban a korábbi tanulmányok záróvizsgája lesz; útelegázás a fiatalok jövője szempontjából”.⁵⁶

⁵⁴ Népszava, 1999. december 15. Átfogó reformokkal az új évezredbe – Interjú Pokorni Zoltán oktatási miniszterrel. 6. o.

⁵⁵ Lásd erről: Magyar Nemzet, 2008. október 31. Farkas Melinda: Semmit sem ér az érettségi.

⁵⁶ Népszabadság, 2005. június 30. Kronstein Gábor: A fapados érettségi. 3. o.

Az elmondottak világossá teszik azt, hogy miért válik kulcskérdéssé az érettségi felértékelődése és az iskolai szelektivitás összefüggése. Az integráció – több más mellett – nemcsak a sokszor hangoztatott szempontok miatt kulcskérdés, hanem az érettségi megszerzése miatt is. Az érettségihez vezető tanulási útvonal, éppen viszonylagos hosszúsága miatt nélkülözhetetlen az integrációs folyamatban. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében az érettségit (is) nyújtó képzés a két alapszempont miatt válik különösen értékessé, egyrészt tehát azért, mert hosszú időszakon keresztül (12 év!) lehetőséget kapnak arra, hogy tagjai legyenek a többségi társadalomhoz tartozó diákközösségeknek, másrészt pedig **éppen ez az a közösség, amely az együtttanulás kapcsán erősítheti a tanulók iskolai sikerességét.** Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson, kulcsszerepe van az általános iskolai oktatásnak.

Most tehát ebben az összefüggésben érdemes egy pillantást vetni arra kérdésre, hogyan formálódott az integrációról szóló gondolkodás az elmúlt években. Ezt a problémát ugyanis nem lehet az iskolarendszer működését érintő kérdések nélkül tárgyalni. Az uniós csatlakozás előtti években is már nyilvánvalóvá vált, hogy a magyar oktatási rendszer egyik neuralgikus pontjáról van szó. A csatlakozást követően pedig egyenesen *kényszerré vált a megoldás.* Ez a tény azonban nem jelentette automatikusan azt, hogy a szakmai és politikai tényezők között ebben a kérdésben összhang mutatkozott volna.

A harmadik PISA-jelentés kapcsán – ahol a magyar eredményeket a szegény tanulók átlagai alaposan lerontották – fogalmazták meg a szakértők azt, hogy

„...az ő teljesítményükre viszont igen kedvezően hat, ha nem elkülönülve tanulnak, a többség szociális készségei fejlődnek. Nem kell külön tolerancia-programot hirdetni, együtt tanulva, együtt lélegezve sokat tanulnak egymástól a gyerekek”.⁵⁷

Noha egyértelműen nem mondták ki, de lényegét tekintve abban itt egyetértés volt, hogy az integrációs nevelés – más európai példák nyomán – bár nem önmagában, de alkalmazása esetén jelentős mértékben hozzájárulhatna a tanulói teljesítmények növekedéséhez. Néhány héttel később egy másik cikkben már egyértelműen az integrált oktatásról szólva azt fogalmazták meg, hogy

57 Népszabadság, 2007. december 8. Ónody-Molnár Dóra: A szegények rontják a PISA-átlagot. 4. o.

„[a]rra a kérdésre, hogy mit jelent az integrációs oktatás, a pedagógusok nem igazán tudnak válaszolni, holott legtöbbje előtt 60–120 órás felkészítő képzésben vett részt. Az integráció mellett valóban elkötelezett pedagógussal ritkán találkozni. A tanárok fásultak, kiégettek, elutasítják az új pedagógiai módszereket, a frontális oktatásban hisznek”.⁵⁸

Ugyanebben a lapban a katolikus egyház szombathelyi püspöke árnyaltabb fogalomzással, de a lényegét tekintve hasonlóan reagált:

„Nem magával az integrációval van baj, hanem annak módjával. A felzárkóztatás jegyében bezárják a kisegítő iskolákat, majd válogatás nélkül egy osztályba eresztik a testi vagy szellemi sérüléssel született gyerekeket, a súlyos magatartási zavarral küzdőket és a jól fejlődő diákokat. Ennyiben aztán ki is merül az integráció, mindenki boldoguljon az osztályban, ahogy tud... Káros módszer az egészséges diákok számára is, hiszen a hátrányos helyzetűek – felzárkóztatás hiányában – visszafogják a tanulás tempóját, és így a többiek sem fejlődnek megfelelő ütemben.”⁵⁹

Az integrációs törekvéseket azonban nemcsak jobbról, hanem időközben balról is elkezdtek támadni. Egy, az MSZP-hez tartozó oktatáspolitikus az integrált oktatás kudarcáról beszélt, azt állítván, hogy ezen a területen sokkal inkább a törvény erejével igyeznék érvényt szerezni e megoldás számára, s nem, mint ahogy az kívánatos volna, megfelelő pedagógiai eszközökkel.⁶⁰

Időközben a szélesebb közvélemény is új fogalmakkal ismerkedhetett az integráció versus szegregáció vita kapcsán. Az általános iskolai beiskoláztatással kapcsolatos döntések megváltoztatása, hogy ti. előnyben kell részesíteni a helyben élő, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat, a jogalkotók szerint fontos lépés lehet a szegregáció elleni küzdelemben. Bár ettől a helyzet alapvetően nem változott meg, mégis lehetőség nyílhatott azoknak az iskoláknak a támogatására, akik vállalták a másutt „nem kívánatos

58 Magyar Nemzet, 2008. január 8. Ludwig Emil: Útszélre vette népoktatás (Liberális felelőtlenség, hozzá nem értés és pókhendiség). 7. o.

59 Magyar Nemzet, 2008. február 15. Farkas Melinda: Integráció: kudarcélmény, visszafejlődés (Veres András, a katolikus egyház szombathelyi püspöke három igennek voksol a népszavazáson). 5. o.

60 Népszabadság, 2009. február 21. Balról és jobbról is támadják a romák integrált oktatását. 4. o.

tanulók” befogadását.⁶¹ Ettől kezdve a *befogadó iskolák váltak akarva-akaratlanul az integráció motorjává*. Az intézményi szintű befogadás az integráció előfeltételévé, olyan szakmai elköteleződéssé vált, amely a szociális és mentális hátrányokkal rendelkező tanulókat tartalmazó heterogén összetételű csoportok oktatására, nevelésére épült. A szegregációról folytatott vita középpontjában alapvetően a roma tanulók oktatás állt, ám e probléma „farvizén” kerestek megoldást a sajátos nevelési igény tanulók helyzetének rendezésre is. Egy budapesti intézmény vezetője úgy érvelt, hogy

„...a sérült és a sajátos nevelési igényű gyerekek iskolai integrációja, ezzel párhuzamosan a speciális intézmények felszámolása világszerte tendencia”.⁶²

Az integrációs folyamat állásáról két jelentés igyekezett átfogó képet adni. A Radó Péter által vezetett szakértői kör az iskolai méltányosság erősítése érdekében amellet érvelt, hogy

„annak a gyakorlatnak a visszaszorítása (kívánatos – M. J.), hogy a különböző tanulók már az iskolázás viszonylag korai szakaszában egymástól alapvetően eltérő célú oktatási programokat követő iskolákba kerülnek”.⁶³

Ezt a megjegyzést specifikálta a nemzetközi szakértők tematikus országjelentése, amikor azt fogalmazták meg, hogy

„[m]inden gyermek rendes, többségi osztályba és iskolába kerüljön, kivéve a súlyos értelmi és testi fogyatékossgal küzdőket. A speciális szükségletű tanulók oktatására képzett tanárokat integrálni kell ezekbe az iskolákba, hogy hasznosítható legyen szakmai tudásuk”.⁶⁴

Az idézett vélekedések és álláspontok áttekintése azért tanulságos, mert jelzi azt, hogy több mint egy évtizednyi idő sem volt elegendő ahhoz, hogy általában az integrá-

61 Népszabadság, 2005. december 8. M. I.: A befogadó iskoláké a jövő.

62 Magyar Nemzet, 2008. április 16. Udvardy Zoltán: Együtt a fogyatékos és az ép diákok?

63 Méltányosság az oktatásban (Két jelentés az oktatás méltányosságáról). OKM, 2007. 56. o.

64 Nancy Hoffmann – Maria Luisa Ferreira – Ben Levin – Simon Field: Az oktatás méltányossága – Tematikus vizsgálat (Magyarország – országjelentés). In: Méltányosság az oktatásban (Két jelentés az oktatás méltányosságáról). OKM, 2007. 107. o.

ció, s ezen belül a sajátos nevelési igényű tanulók iskoláztatásával kapcsolatos kérdések megnyugtató módon, szakmai viták útján rendeződhetnek. Az ellenérdekeltség bonyolult összefüggésrendszere mélyén nagy valószínűséggel a források újraelosztásával és felhasználásával összefüggő problémák húzódnak meg. *„Ellenérdekeltek a sajátos nevelési igényű gyermek integrált nevelésében azok a tipikusan fejlődő gyermekek és szüleik, akiknek oktatási feltételei romlanak, ha az integráció a megfelelő feltételek biztosítása nélkül valósul meg.”*⁶⁵ Másképpen szólva arról van szó, hogy a többségi társadalomhoz tartozók esetében az integráció a „lefelé történő nivellálódás” veszélyeként jelenik meg, s az ettől való félelem az, ami az ellenérdekeltséget érthetővé teszi.

Túl a finanszírozási kérdéseken, az is bizonyos, hogy az integráció a rendszerváltás utáni magyar társadalom és demokrácia egyik próbaköve. A nehézséget, mint ahogy ezt eddig is láthattuk, az jelenti, hogy nem lehet a problémát kizárólag szakmai ügyként kezelni az integráció kérdését, vagy másképpen megközelítve: a szakmai ügy a társadalom széles érintettsége miatt *megosztó közüggé válva befolyásol(hatja) az oktatáspolitikai döntéseit*. A választóvonalat annak a szemléletnek az érvényesítése jelenti az integráció javára vagy kárára, amely *„a tanulónépességen belül a fogyatékos és többi gyermeket nem tekinti két alapvetően különböző csoportnak, a fogyatékos gyermek különbségét a többi gyermeknél is fennálló egyedi sajátosság egyik formájának, és nem elkülönülő határvonalnak látja, így a fogyatékos gyermekeket sajátosságaikkal együtt az egységes tanulónépességen belül megkülönböztethető, de attól nem elkülöníthető csoportnak fogja fel”*.⁶⁶

Az integráció értelmét pontosította egy stratégiai koncepció, amikor arról beszélt, hogy *„A sajátos nevelési igényű tanulók integrációjával nem csupán a társadalomba való beilleszkedésüket segítjük, hanem ez a folyamat sokféle szociális készség kialakulását eredményezi a tanulói közösségben is.”*⁶⁷ Az idézett dokumentum, noha magát a kifejezést nem használja, egyértelműen azokra az állampolgári kompetenciákra céloz, amelyek nélkülözhetetlenek lehetnek a társadalom demokratikus értékrendjének a megszilárdításában.

A 2010. évi választások előtti hónapokban keletkezett szakértői anyag, amely a szintén a közoktatás megújításának feltételrendszerét vázolja fel, *méltányos és integrált oktatási rendszer szükségességét hangsúlyozza*. Ezt a lemaradó iskolák célzott és kiemelt

65 Csépe Valéria: A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (sajátos nevelési igényű) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT, Budapest, 2008, 164. o.

66 Illyés Sándor: Együtt vagy külön? Kihívás a fogyatékos gyermekek intézményes nevelésében, kihívás a közoktatásban. In: Hoffman Rózsa (szerk.): *Évkönyv a magyar köznevelésről 1998*. Oktatási Minisztérium – Országos Köznevelési Tanács, 1999.

67 Országos Fejlesztéspolitikai koncepció II. rész, Célok és eszközök a sikeres Magyarorszáért. 2006. október. 8. o.

finanszírozásával, valamint a roma és más sajátos szociokulturális értékek figyelembe vételével kívánja megvalósítani.⁶⁸

A választásokat közvetlenül megelőző időszakban megjelent nyilatkozatokból az integráció(s) politika) árnyaltabb értelmezése látszik kibontakozni. Bár tudjuk, hogy más do-log a kampány, és más a gyakorlati/cselekvő politizálás, érdemes mégis szemügyre venni a formálódó elképzeléseket. A következő négy évben kormányzati szerepet vállaló KDNP oktatáspolitikai szakértője úgy látja, hogy

„feltételek biztosítása nélküli integráció helyett az integráció programszerű elő-segítése és előkészítése a szükséges személyi és szakmai támogatás meg-adásával”

jelenthet megoldást.⁶⁹ Pokorni Zoltán, a FIDESZ szakpolitikusa úgy nyilatkozott, hogy

*„[f]ontos kérdés az integráció. Úgy gondolom, nem lehet eredményes az az integrációs politika, amelyik nem veszi figyelembe a helyi középosztály érde-keit, azokét, akiknek vállalniuk kellene, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, jórészt cigány tanulókkal járassák egy iskolába a gyerekeiket. Pusztán para-grafussal, kényszerrel ezt nem lehet elérni, csak jó iskolákkal, magasabb szín-vonallal, és a legjobb pedagógusokkal. Ez pedig pénzbe kerül... Nincs más megoldás, mint a színvonal emelése...”*⁷⁰

A vitába a civilszervezetek is bekapcsolódtak. Az Élőlánc Magyarországért! szervezet politikai vitairatának oktatással foglalkozó fejezete úgy foglal állást, hogy

„a rideg integráció, azaz a nagy létszámú központi intézményekbe beszállított gyerekek együttes nevelése általában a hátrányos helyzetű tanulók iskolai ku-darcait szaporítja, tanulmányaik és szabadidejük szervezését pedig ellenőriz-

68 Szármay és teher – Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésre és a korrupció megfékezésére. Bölcsész Tanácsa Alapítvány, 2009, 118. o.

69 Köznevelés 2010. március 26. „Az oktatás közfeladata”. 4. o.

70 Uo. Pokorni Zoltán: „A közvéleményben jelenjen meg az a sok gond, ami az iskola világában megoldásra vár”. 13. o.

hetetlenné teszi. Az integráció érdekeit az szolgálja, a ha a nyolc évfolyamot a gyermek a saját lakóhelyén végezheti el. A kis csoportlétszám (több egyéni törődés) kifejezetten kedvez ennek”.⁷¹

Ehhez azt fűzik hozzá, hogy további megoldást jelent az, ha a szegregált intézményeket hozzásegítik ahhoz, hogy ott jobb minőségű oktatást kaphassanak a tanulók, mint másutt.

Kérdés tehát, hogy az elkövetkező évek oktatáspolitikája fordulatot tud-e elérni abban, hogy a minőségi oktatás kiterjesztésének programjával el tudja-e fogadtatni országos és helyi szinten az integrációra törekvő oktatás szükségességét, az egymástól kulturális, szociális és mentális téren eltérő tanulók együttes oktatását? Az mindenki előtt világos, hogy a sikerhez a jelenlegi kereteket messze meghaladó forrásfelhasználásra van szükség. Szerencsés esetben is időre, évekre van szükség, amíg az intézmények komplex fejlesztése meghozhatja a kívánt eredményeket.

DE MI VAN A TEREPEN?

ISKOLAVÁLASZTÁS – KÉTSÉGEK KÖZÖTT (INTEGRÁCIÓ, AHOGY A SZÜLŐK LÁTJÁK)

Visszakanyarodva a bevezetőben bemutatott ábrákhoz, azt látjuk, hogy a tanulói létszámokat illetően az ezredfordulót követően két tendencia keresztezte egymást. Míg az egyik esetben évről évre csökkent a tanulók létszáma, a másik esetben azt lehetett tapasztalni, hogy csökkenő gyermeklétszám mellett emelkedett az általános iskolában megjelenő sajátos nevelési igényű tanulók száma.⁷² Ez a probléma e tanulmány szempontjából ott válik fontossá, hogy *egy időpillanatban, jelesül az iskolaválasztáskor szembesül egymással a szülői (családi) oldalról érkező kereslet és az intézményi oldalon jelenlévő kínálat*. E két tényező egymáshoz történő viszonyítása nem egyszerű feladat, mert önmagában a számszerűség biztosítása

⁷¹ Élőlánc Magyarországért! Politikai vitáitairat 2010. Szerk.: Lányi András – ifj. Bárdy Péter. 57–58. o.

⁷² A jelenség egyik lehetséges magyarázatához lásd: dr. Torda Ágnes: Jövönk, jelenünk tükrében. „A jelenség lehetséges értelmezéséhez azt a statisztikai adatot is ismernünk kell, hogy a sajátos nevelési igényűek átfogó kategóriáján belül nem minden alcsoportban volt tapasztalható a csoportlétszám növekedése, hanem elsősorban és szinte kizárólag abban a csoportban, ahová a pszichés fejlődés zavarával küzdők sorolódtak. Azzal szembesültünk, hogy valójában egyetlen diagnosztikus kategóriába sorolt gyermekek száma növekszik, éppen abban a csoportban, melynek besorolási kritériumai kezdetektől fogva bizonytalanok voltak, s mely diagnosztikus mutatók korrekt, objektív definiálása a mai napig sem történt meg.”. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_ Letöltés ideje: 2010. 04. 19.

(ti. az, hogy hány intézmény vállalkozik az integrációra) nem ad elégséges információt. Könyvű belátni, hogy a települési lejtő valósága az, ami a rászorultak számára a lehetőségekhez utat nyit, vagy azokat elzárja. Nemcsak arról van szó, hogy rendelkezésre áll-e a szükséges intézmény, hanem sokkal inkább arról, hogy ha igen, akkor milyen távolságra? Nem szorul hosszabb bizonyításra az, hogy a (nagy és közép-) városok esetében lányegesen jobb a helyzet, mint a falvakban, községekben. Az elérhetőség mellett a másik kulcs a szakértelem megléte vagy annak hiánya. Ott, ahol nem áll rendelkezésre megfelelő számú és felkészült intézmény, ott az *integráció spontán módon zajlik, akár oly módon is, hogy a szükséges szakmai feltételek nem vagy csak esetlegesen állnak rendelkezésre*. Az oktatáshoz történő hozzáférés problémái, különösen a hátrányos helyzetű kistérségek és csoportok esetében több olyan problémát is felvethet, amelyek gátját képezhetik a sikeres integrációnak.⁷³

„Nekünk vannak hasonló korú barátaink, akik mind sérültek, azok ugyanezekkel a gondokkal küszködnek, akik ki vannak integrálva. És a mi körzetünkben nincs is integrált iskola.”

A szülők egy része, mint ahogy ez a többségi társadalomhoz tartozó családok esetében már megszokott, elsősorban tanítót választ, olyan személyt, akiről el tudja képzelni azt, hogy alkalmas lehet gyermeke tanítására integrált körülmények között. *„Mi kifejezetten a tanító néni miatt választottuk az iskolát, akit már az iskolába kerülés előtt másfél évvel megtaláltunk, és annyira bízunk benne, hogy ő jó lesz nekünk.”*⁷⁴ A következő szempont a tanulók létszámára vonatkozik. A szülők fontosnak tartják a kis létszámú, vagy a kisebb létszámú csoportokat, mert úgy gondolják, hogy ilyen körülmények között több idő juthat gyermekükre is. *„Az általános alsó tagozatot, azt azért választottuk, mert kis létszámú osztály volt, a lakóhelyünkön volt, 8-an voltak egy osztályban.”* Ugyanakkor az is látszik, hogy az elérhetőségnek mindig fontos szerepe van a döntésekben. Az elmondottak mellett szerepet játszhatnak korábban szerzett kedvező tapasztalatok is, így például az, hogy a család másik gyermeke járt az érintett iskolába. De az is gyakori, hogy a felsorolt szempontok együttesen vannak jelen a végleges döntés meghozatalánál.

A másik meghatározó szempont, amely természetesen a korábban idézettektől nem választható külön, az a tényező, hogy az adott intézményben zajlik-e, illetve zajlott-e integrált nevelés? E tanulók oktatásának vannak-e az adott iskolában szakmai előzmé-

73 Lásd erről: Áttekintés az Oktatás és Képzés 2010 munkaprogram hazai megvalósításáról az egész életen át tartó tanulás szemszögéből. In: Sinka Edit: *Az egész életen át tartó tanulás megalapozása a közoktatásban*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2007, 26. o.

74 Forrás most és a következőkben: A kutatáshoz készült „fókuszcsoportok” anyaga, 1–4. kazetta.

nyei? Kérdéses tehát, hogy a szülők miért döntenek úgy, hogy ebben a formában és keretek között kívánják gyermekül iskoláztatását megvalósítani. Az esetek többségében arról van szó, hogy szülők úgy ítélik meg, hogy gyermekük képes lesz megfelelni annak, hogy integrált körülmények között tanuljon. (E szándék mögött nem minden esetben jelennek meg „szakvélemények”. Az is előfordul[hat], hogy a szülők közül többen ezeket – pl. presztízssokok miatt – felülírják.) Az integráló iskolába vezető út forrását a szülői elégedetlenség is képezheti. A szülő úgy ítéli meg, hogy a speciális körülmények között nem megfelelő módon (ütemben) fejlődik gyermeke: *„Mi jártunk 3 évet a hallássérültek ovijába, és megmondom őszintén, hogy az nekünk nem vált be. A gyerek nem tanult semmit, sem beszédbe, sem sehogy, és akkor eldöntöttük a párommal, hogy elvisszük egy normál iskolába, ahol a beszédet is jobban tudja tanulni. Mi ezért választottuk tulajdonképpen ezt az integrált iskolát.”*

Különösen abban az esetben erős a késztetés, ha a családban az érintett tanulók kívül másnál nem található valamilyen típusú „fogyatékoság”. *„...mert nem fejlődött úgy a beszéde, ahogy kellett volna, és kifejezetten azért, hogy integrált iskolába mehessen, ezért műtettük meg, és szerencsére be is jött, jól bevált. Mi igazából azért is szerettük volna az integrációt, egyikünk sem hallássérült, sem a férjem, sem én (kiemelés: M. J.), és mi azt szerettük volna, ha teljesen 100%-osan beilleszkedett volna a normál, halló gyerekek közé. Eddig úgy néz ki, hogy sikerült.”*

Az iskolai életút során az integrált tanulók többsége számára az alsó tagozatot követően nem csekély megpróbáltatást okoz a „tagozatváltás”, a felső tagozatossá válás. A probléma hasonló ahhoz, amit egyébként minden tanuló tapasztalhat, hogy ti. az egyes tantárgyakat tanító pedagógusok sokkal csekélyebb mértékben képesek figyelni a tanulókra ahhoz képest, mint amit alsó tagozatban megszokhattak. A másik gond inkább a tanulók életkorából adódik. *„A felső tagozat, sajnos már nem volt ilyen egyszerű. Ott kemény küzdelem volt. A Julcsi választotta az iskolát, úgyhogy szegénykém megtapasztalta, hogy a döntéseinek a következményét viselni kell, egy évig sírt... Ez a kiskamasz kor ez rettenetes. Annyira nagyon nem tudják elfogadni a másságot, és olyan szinten tudnak gonoszak lenni, hogy az tragédia.”* Az integráció próbaköve az lesz, hogy sikerül-e elérni a tanulók valósi beilleszkedését az osztály- és iskolai közösségbe, vagy *mindvégig megmarad a közösségen belüli „kivülállás”, a látszatintegráció.* A beilleszkedést több tényező is akadályozhatja. A helyzetből adódóan eltérő lehet a tanulók érdeklődése, érdeklődési köre, de gond lehet az is, ha kommunikációs problémák lépnek fel: *„egy ilyen kiskamasz lendületes, pörög, forog. Amellett, hogy egy közös téma nincs meg, de mondjuk lehetett volna olyan helyzet, hogy éppen megtalálnak egy közös témát, akkor sem tudott beszélgetni ezekkel a csoportokkal, mert arra aztán végképp nem figyelnek, hogy feléje forduljanak, hogy lassabban beszéljenek, hogy artikuláltabban beszéljenek. Hiába tudott volna egy témához csatlakozni, akkor sem tudott, mert nem értet-*

te, hogy mit beszélnek". Több helyütt lehetett azt is tapasztalni, hogy a tanulók az eleminek tekinthető támogatástól is elzárkóztak, s felveti a pedagógusok felelősségének a kérdését is. „Alkalmi segítséget, néha, néha kap. Az is nehézség nekünk, hogy a házi feladatot kitől kérjük el. Volt olyan, hogy én kértem meg az egyik osztálytársát, azt mondta nekem, hogy ő most nem ér rá, és nem adja meg. Igazából kiközösítve van ebből az osztályból, és mi szeretnénk mindenképpen a jövőjét megoldani, mert rendben van, hogy legyen ő normál gyerekek között, de ha csak kullog utánuk..."

Ezen a helyzeten sokat javíthat a szülők együttműködési hajlandósága és részvételük az iskola életében. *„Nálunk nincs ilyen probléma, jóban van mindenkivel, de én is jóban vagyok az összes szülővel. Lehet, hogy az is fontos, hogy ahogy én hozzáállok a szülőkhöz, úgy állnak hozzám is."* Az integráció sikerességét növelheti az is, ha a tanulók tanórán kívül is számos alkalommal találkozhatnak, közös programokon vehetnek részt. Ez azonban nem könnyű feladat az érintettek számára, hiszen a pl. a nyilvánosság előtti szereplésnek már más a tétje, mint amit a tanórákon a tanulók megszoktak. Alkalmanként kell ezeket a helyzeteket mérlegelni s döntenie a részvételről. *„Szavalóversenyekre, prózamondó versenyekre nem megy, de ugyanúgy meg tudja tanulni a verset, csak nem úgy hangsúlyozza, ahogy kell... Minden programban részt vesz, semmi olyan nincs, hogy nem tud menni, vagy nem hívják. Ez az egy olyan szituáció volt, ahol verseket kellett megtanulni, és akkor arra mondtam, hogy nem kellene arra menni, mert, hogy nem úgy tudja mondani, mint egy halló gyerek."*

Néhány esetben a pedagógusok mind a tanuló, mind a család számára már előre segítséget nyújtanak a felkészüléshez. *„Nálunk pont ellenkezőleg van, mindenben részt vesz a gyerek, de ezt a versmondó részt ezt kifejezetten a tanító néni is nyomja, úgy, hogy muszáj neki szerepelni, és szeret is szerepelni. Külön tánc is van az iskolában, és ott is, pont most mesélte el, hogy négyen játszanak el egy darabot, és ebbe ő az egyik, akinek szerepe van, mert, hogy egyébként nagyon jó a mozgása, úgyhogy nálunk még az se maradt ki. Bár nehéz, nagyon nehéz megtanulunk, még az óvodában az anyák napján sem volt meglepetés a műsor, mert mi egyedül megkaptuk előre, hogy tudjak neki segíteni, mert volt egyszer egy olyan év, hogy nem tudta mondani, és ez mindenkinek, a családnak és neki is egy negatív élmény volt. Emiatt később mindent, még azt is, ami meglepetés lett volna a szülőknél, mi még azt is megkaptuk előre. Szerencsére van egy külön verses füzetünk, azt a tanító néni vezeti, és minden egyes verset, még egy kicsi négy soros verset, amit tanulnak, akkor oda beírja a tanító néni, és a szurdopedagógussal legközelebb, amikor jön hozzá, egy rajzot is készítenek hozzá, és elmagyarázza külön azokat a szavakat, amiket nem ért."*

A tanulók szaktárgyi támogatása meglehetősen vegyes képet mutat. Alapvetően arról van szó, hogy a pedagógusok jelentős része módszertani szempontból nincs felkészítve e

tanulók tanításra, és önmaguk pedig vagy nem tartják fontosnak a megfelelő módszertan kialakítását, vagy annak szakmaisága egyszerűen meghaladja a kompetenciáikat. A megoldás egyértelműen a differenciált óravezetésben van, de ez ritkán van jelen a módszertani kultúrában. „...amit írásvetítőn adnak feladatokat, azt egyrészt nagyon gyorsan továbblapozzák, nem látja rendesen, és nem marad nyoma. Tehát, hogy ha adnának fénymásolva feladatsort, az sokkal inkább megkönnyítené a dolgát, és jobb lenne, de nem kap. Nincs semmilyen külön eszköz, amit használnának.” A következő példa is az átgondolatlanság és a szakmai hiányosság egyvelegét érzékelteti:

Szülő: „A Hajdú-féle matematikát tanulják, három olyan vastag könyv van, amikor a tanárnő külön kérése, hogy kötött A/4-es méretű kockás füzetet kell hordani. Neki a matematika felszerelése három könyv, egy füzet és egy dosszié, amibe a lapokat gyűjti, amit év elejétől fogva a tanárnő kioszt, meg körzőt...”

Másik szülő: És egy húzós kocsi, van ez a kerekese?

Szülő: Igen, ismerem, de nem vált be, mert a lépcsőn azzal sem tud közlekedni, egy kézzel, meg szegény úgy is, úgy kilóg a többi közül.”

Személyre szabott segítséget a tanulók az utazó pedagógustól, illetve speciális szakemberektől (pl. szurdopedagógus, mozgásfejlesztő stb.) kaphatnak. A probléma itt az, hogy ezek a szakemberek nem állnak kellő számban rendelkezésre, egy-egy szakemberhez több iskola tartozik. Ez nemcsak azt jelenti, hogy ezek a szakemberek többnyire leterheltek, de azt is, hogy egy-egy tanulóra a leterheltség mértékének megfelelően csekélyebb időhányad jut. A szülők számára komoly problémának látszik az, hogy adott iskolákban (osztályokban) nincsen olyan, a pedagógusok munkáját segítő személy, aki egész nap a tanulókkal lenne pontosan azért, hogy az integráció *gyakorlati megvalósítását támogassa*. Az asszisztensek szerepe ebben a folyamatban kettős, hiszen támogatásukra az osztályközösség minden egyes tagjának az adott (integrációs) helyzetben szüksége lehet.

A sajátos nevelési igényű tanulók eszköz és anyagi jellegű támogatásával a szülők megítélése szerint sok a probléma. Van, aki úgy látja, hogy ez többnyire a speciális, ám a gyermek fejlesztése szempontjából nélkülözhetetlen eszközök esetében igaz, de olyan is akad, aki úgy látja, hogy sem az eszközök, sem pedig a szakértelem nem áll rendelkezésre.

„Az ebéd támogatás az megy, a tankönyvtámogatás az úgy megy, hogy könyvtári példányt kapnak. Erre nem tartottunk igényt, mert, hogy ő azt szereti, ha övé a könyv, és belejegyzetelhet és használhatja. Indukciós hurkos szekrény lenne az iskolában, csak nem találtuk meg azt az időpontot, amikor ezt be tudnák mérni, hogy egyáltalán ez jó-e a Julcsi készülékéhez, így aztán maradtak a régi termükben.”

„Lehet, hogy jó az az intézmény, de hallássérültek fejlesztésére nincs felkészülve. Sem technikailag, sem pedagógusilag, sehogyan sem. Tanulgatják, alakulnak, de messze nem egy százéves intézményhez képest, ahol már ezer éve ezzel foglalkoznak, ebbe nőttek fel a tanárok.”

A szülők egy része számára átláthatatlan a sajátos nevelési igény tanulók finanszírozása is. Ez azért gond, mert sokan így nem tudnak különbséget tenni a „jár”, és a „lehetséges” kategóriái között, és az sem válik világossá számukra, hogy melyek azok a szolgáltatások, amelyek biztosítása pluszterhet ró(hat) az iskolára vagy éppen a családra. Sokakban az is felmerül, hogy az iskolák számára ezek a tanulók a „mentőövet” jelentik, azt, amely képes orvosolni a pillanatnyi létszámgondokból adódó finanszírozási nehézségeket.

„Sok helyen hallom, hogy nem a gyerekre költik, hanem például felújítják az iskolát, és akkor lehet arra fogni, hogy a gyerekek is jobb, akinek sérültsége van, mert ez szerintem igazán nem lenne olyan nagy probléma, fentről elintézni, hogy igenis tessék év végén az iskolákat beszámoltatni arról, hogy konkrétan mit tett a gyerekért. Szerintem ez igazán elúszik. Egy kalapban érkezik oda a pénz, de mi van, ha elmegy onnan a gyerek? Azért tartják ott sok helyen, hallottam már... kifejezetten a háromszoros pénzért.”

Ennek a kérdéskörnek mindenképpen szélsőséges esete az, hogy e tanulók számára az iskola nem teszi lehetővé a költségesebb programokban (pl. két tannyelvű osztályok) való részvételt, többnyire „szakmai okokra” hivatkozva:

„Én dafke mondom a lányomnak, hogy menjen két tannyelvűbe, és azért is tanulja meg azt a rohadt angolt, mert az angoltanár azt mondta, hogy neked ezt úgy se kell tudni, mert sose lesz középfokú nyelvvizsgád. Egy pedagógus ilyet, hogy mondhat! Itt a baj!”

Az integráló iskolák számára problémaként jelentkezik az, hogy a jobb eredmények elérése érdekében egyre csekélyebb mértékben tudnak tekintettel lenni a gyengébben teljesítő, esetleg lemaradó tanulókra. Ez szinte minden esetben így van, de ebben az esetben olyan versenyhátrányról van szó, amelynek tompítása, esetleg felszámolása éppen az integráció lényegét alkotná. Ez csak abban az esetben következhetne be, ha az általános iskolákban éppen a továbbtanulással kapcsolatban következne be átfogó szemléletváltás, amelynek a lényegét nem az alkotná, hogy melyik nagyobb presztízsű középiskolába veszik fel magasabb arányban a tanulókat, hanem az, hogy milyen arányban sikerül felkészíteni a tanulókat azokra a tanulással kapcsolatos kihívásokra, amelyet az élethosszig történő tanulás új tanulási paradigmája állít eléjük.

NEM FOGADUNK VAGY BEFOGADUNK? (INTEGRÁCIÓ, AHOGY A PEDAGÓGUSOK LÁTJÁK)

Alapkérdés, hogy mi készíteti/kényszeríti az iskolákat arra, hogy integráló/befogadó intézményekké váljanak? Az elmúlt évek tapasztalatai azt mutatják, hogy egyrészt arról van szó, hogy olyan társadalmi csoportokból érkeznek tanulók az intézménybe, akikkel korábban a pedagógusok nem találkoznak. Ez a helyzet az iskolát (is) alkalmazkodásra készíteti, amelynek jelentős szakmai hozadéka lehet. Akár véletlenről van szó, akár szülők tudatos döntéséről e tanulók esetében, ettől kezdve az iskola működése, a pedagógusok munkája részben megváltozik, vagy legalábbis fellép a változtatás kényszere, ha nem akarnak tanulói és tanári kudarcokkal szembesülni.

Arra is van számos példa, hogy az iskola valamilyen ok miatt maga hirdeti „integrációs politikát”, amely nyomán ez a tevékenység mindenképpen komoly hangsúlyt kell, hogy kapjon az intézmény működésében. Sok esetben szülői/fenntartói nyomás előzi meg ezt a döntést, de az is előfordul, hogy vezetői „előrelátás” áll a döntés háttérében.

„Azért, mert az éreztük, hogy ez az a terület, amit le kell fedni, tehát a környező iskolákból úgy gondoltuk, hogy a mi iskolánk az, amit általában a pedagógusok személyisége, ahogyan egy lakótelepi – ez egy lakótelepi iskola – megismerte a pedagógusokat, inkább a kissé problémásabb gyerekeket hozták hozzánk, és erre ráindulva úgy gondoltuk, hogy ez az a terület, amit le kell fedni, illetve azért, mert azt gondolom, hogy a tantestületünk hisz abban, hogy ezeknek a gyerekeknek a többségi intézményekben van a helye, tehát nem speciális, külön szegregált intézményben, hanem itt.”

„...amikor az iskola ezt bevette ugye az alapító okiratba, hogy ilyenl fogunk foglalkozni, akkor automatikusan jöttek a többi gyerekek is, és én is úgy éreztem, mint pedagógus, hogy a gyerekeknek ez a fontos...”

A szülői döntések sok esetben azért születtek, erre korábban már láttunk példát, mert a család másik gyermeke is az iskola tagja volt, és a szülők elégedettek voltak az ott tapasztaltakkal.

„...ember életébe akaratlanul is becsorognak ezek a dolgok, hiszen nálunk volt olyan szülő, ahol a nagyobbik testvér teljesen egészséges és a kisebbik testvért is szerették volna ugyanahhoz a tanító nénihez járatni és persze a tanító néni rábólintott, hogy a nagyot tanítottam, akkor jöjjön a kicsi. Tehát így már megvolt az első lépés.”

Az iskola számára az igazi kihívást az jelentette, hogy mennyire képes felkészülni a feladatra, hogyan tudja pedagógusai számára azokat a szakmai tartalmakat biztosítani, amelyek nélkülözhetetlenek az integrációs neveléshez?! Az iskolák többsége igyekezett a pedagógusokat különféle típusú továbbképzésekre eljuttatni, vagy olyan forrásokhoz jutni, amelyek lehetővé teszik speciális szakemberek alkalmazását.

„Én akkor ezt most folytathatnám, teljesen gyanútlanul mezei tanító néniként szembesültem ezekkel a problémákkal, és én sokáig azt hittem, hogy igen, ha anyuka leül a gyerekekkel gyakorolni és én becsülettel 120%-ig elvégzem a munkám, akkor ez egy gyerekeknek tökéletesen elég. És rájöttem, szembesültem

a problémákkal, hogy ez nem elég. Meg nem jó az út, amit járok, ezért sikerült továbbképzésen egy 120 órás fejlesztő pedagógusi tanfolyamon részt venni, ami szemléletváltást jelentett, és azt hiszem, ez nagyon fontos, hogy ha gyerekeket integrálunk, akkor ott egy nagyon erős szemléletváltásnak kell lennie...” „...de nagyon sokat jelentenek az utazó pedagógusok, és ha van fejlesztő pedagógus, logopédus, vannak olyan segítőink, akkor tudunk igazából dolgozni, integrálni gyerekeket, tehát ha van egy ilyen háttér...”

Néhány esetben az is előfordult, hogy az intézmények belső továbbképzéseket szerveztek, ahol mindenki igyekezett saját tapasztalatait megosztani a többiekkel.

„...a kényszer hozta, hogy a saját pedagógusainkkal belső képzésen keresztül, úgy az óvónénik, úgy a tanító nénik, tanár nénik folyamatosan belső képzés és belső segítséggel kezdtük a részleges integrálást, majd az integrálást és hát képzés, képzés, képzés, azóta is folyamatosan.”

A másik probléma a tanulólétszámból adódott. Sok helyütt nincs lehetőség arra, hogy kisebb létszámú osztályokba kerülhessenek az integrálandó tanulók, és ez jelentősen nehezíti a pedagógusok törekvéseit.

„Az egyik probléma az, hogy mi minden osztályban 31-32 gyerekkel dolgozunk, tehát ez a nagy létszám nagyon megnehezíti a munkánkat.”

Azt már a szülők is jelezték, hogy gondot jelent a speciális szakemberek folyamatos iskolai jelenléte. Erre szinte sehol sem látni példát, illetve az fordul elő, hogy szerencsésebb helyzetű intézmények lehetőséget kapnak a többnyire középfokú végzettségű pedagógiai asszisztens státuszban történő alkalmazására. A többihez képest jó helyzetűnek mondta magát az az intézmény, amely arról számolt be, hogy az intézményben egy fejlesztő pedagógus van nyolc osztályra, és ezen kívül *„egy szurdopedagógus jár, és egy logopédusunk van, és egy félállásban lévő pszichológusunk”*.

Ott, ahol az EGYMI-k működnek, talán jobb a helyzet, mert az iskolák szakmai támogatása, a tanulók ellátása nagyobb biztonsággal valósul meg.

„A mi városunkban tehát erről a részről is működik az utazó gyógypedagógiai szolgálat, az Egységes Módszertani Központból jön heti rendszerességgel a hallássérült kisgyerekekhez is pedagógus, gyógypedagógus és az egyéb, nem organikus sérült gyermekekhez is jön gyógypedagógus, tehát ez azt gondolom, hogy mindenképpen jó, azt gondolom, minél több, annál jobb lenne, tehát ha minél többször jönnének.”

A pedagógusok többsége akkor szembesül a módszertani hiányosságokkal, amikor a sajátos nevelési igényű tanulók megjelennek az iskolában, illetve az osztályokban. Néhány esetben problémát jelent az, hogy a pedagógusok módszertani kultúrája akkor is szegényes volt, amikor nem kellett sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozniuk. Az is bizonyos, hogy többéves/évtizedes gyakorlatot nem könnyű feladni, és ez problémát okozhat a vitathatatlan jó szándék ellenére is.

„...ez a frontális dolog, azt már nagyon régen halljuk, hogy ezt hagyjuk már abba, valamikor kell, meg működik, én úgy éreztem, hogy mindig is a módszereimet igyekeztem a gyerekeknek... az értelmi képességeikhez igazítani, nagyon szerettek a mai napig csoportban dolgozni, mozgásos dolgokat bevenni, én nem hiszem, hogy én annyira változtattam volna a személyiségemen, a módszereimen, azért mert integrálunk.”

Ezzel szemben voltak olyan intézmények, ahol szembesülve a feladattal, igyekeztek stratégia mentén gondolkodni, ami lehetőséget biztosított többéves, alaposan átgondolt fejlesztések elindításra.

„...első körben úgy léptünk, hogy a készség tárgyakba integráltunk a gyerekeket, '98-ban egy kalendárium komplex tantervet készítettünk, aztán a következőkben pedig teljes integrációval beintegráltuk az SNI-gyerekeket egy-egy osztályba, tehát minden osztályban körülbelül kettő maximum három SNI-s kisgyerek van, kéttanítós modell működik, tehát a gyógypedagógus bent van a gyerekekkel az osztályban, és segíti a gyerekek fejlesztését.”

Sok helyütt a módszertani munkát segítik az egyéni fejlesztési tervek, amelyeket többnyire a szakértői bizottság javaslatai alapján a gyógypedagógus, a logopédus, a fejlesztő pedagógus és a pedagógus állít össze.

„Ahogyan a nevében is benne van, megtervezzük, tehát a szakvélemény ismeretében, hogy mi az az adott terület, ahol a gyermeknek az adott fejlesztést célirányosan meg kell tennünk, tehát nekünk az az alap, olyan, mint a tanmenet, azt gondolom, a többségi pedagógusnál. Tehát egy félévre előre megtervezem, ismerem a szakvéleményt..., amibe nekem olyan jellegű fejlesztést kell adnom az adott fejlesztő órákon, foglalkozásokon vagy benn a többségi osztályban, amitől én azt látom, hogy hatékony leszek az ő jól célzott fejlesztésében.”

Az iskolákban dolgozók többsége az integráció akadályairól szólva többnyire három tényezőt emelt ki.

- Úgy vélik, hogy pedagógusképzésben kellene elsősorban változtatni azért, hogy a többségi tanulócsoporthoz oktatására felkészített szakemberek is kapjanak erre a területre speciális képzést vagy képesítést.
- Sokak számára jelent problémát a speciális tantervek hiánya, mert ennek hiányában a pedagógusok saját maguk igyekeznek ilyet összeállítani. Viszont erre sokszor nincs idő, és sok esetben hiányzik ehhez a szükséges szakértelem is.
- Harmadsorban megjelenik a megszerezhető jövedelem kérdése is, amelyet ebben az esetben nem általánosan említenek, hogy ti. alacsony a pedagógusok fizetése, hanem abban az összefüggésben, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók megjelenése a többségi osztályokban többletmunkaterhet ró az ott tanító pedagógusokra, s ezért méltányosnak éreznék, ha kompenzációban részesülnének.

A sajátos nevelési igényű tanulók jelenléte az iskolákban hatással van/lesz környezetükre. Azt, hogy osztály- és iskolatársaik hogyan, milyen módon változnak (változnak-e?), ezt itt nem tudjuk megítélni, ehhez sok évre és számtalan helyi tapasztalat összegyűjtésre, elemzésre lenne/lesz szükség. Az azonban bizonyos, hogy a pedagógusokra szinte azonnali hatással van, mert már az első foglalkozásokon rá kell ébredniük arra, hogy ettől kezdve sok mindent másképpen kell csinálniuk, mint ahogy ezt eddig tették. Leegyszerűsítve azt lehet mondani, hogy a leggyorsabban a módszertannak kell változ-

nia, majd sokkal lassabban követheti ezt az attitűd megváltozása. Mindennek többszörös haszna lehet. Nemcsak az integrációs folyamat válik hatékonyabbá és eredményesebbé, hanem azoknak a tanulóknak az oktatása is, ahol integrálandó tanulók nélküli homogén csoportok oktatása zajlik.

„Én is azt gondolom, hogy amikor már az emberben kialakul egy ilyen inkluzív szemlélet, hogy befogadom, és teszek azért a gyerekért valamit, és ha netán nincs olyan gyerekem a következő tanévben, akkor azokat a gyerekeket is ilyen szemmel nézem, és azt gondolom, hogy jó hatással van az én nevelésemre, oktatásomra, és a gyerekekre is jó hatással van, mint amilyen eredményeket, ahogyan te mondod, elértem előtte éppen azokkal a csoportokkal vagy azokkal az osztályokkal, ahol volt sajátos nevelési igényű gyerek. Tehát én gazdagodom azáltal, és az én osztályom gazdagodik vagy csoportom gazdagodik azáltal, hogy én sajátos nevelési igényű gyereket neveltem vagy tanítottam...”

INTEGRÁLNI VAGY REINTEGRÁLNI? (A JANUS-ARCÚ SPECIÁLIS ISKOLÁK)

Az integrációért vagy az ellen folytatott küzdelemben speciális helyzetet foglalnak el azok az intézmények, amelyek – többnyire „történelmi okok” miatt – szegregált körülmények között tanítják a sajátos nevelési igényű tanulókat. Az új (vagy felújított) nevelésfilozófiai elképzelések és az ezt követő egyre nagyobb teret nyert oktatáspolitikai törekvések nyomán azonban ezeknek az intézményeknek alapvetően leszűkülött és behatárolódott a mozgástere.

- Dönthettek úgy, hogy ellenállnak az integrációnak, annak ellenére, hogy tudták, hogy ezzel kettős veszélyt vállalnak. Várható volt az, hogy a szülők egy része bizonyosan a többségi iskolákba írta majd gyermekét, s ez a helyzet idővel intézményfenntartási problémákat, finanszírozási nehézségeket fog előidézni. A másik probléma inkább szemléleti jellegű. A szegregációs modellhez történő ragaszkodás az új tanulási környezetben, az új tanulási paradigmák fényében modernizációellenesnek tűnik, s mint ilyen, szakmai diszkvalifikációnak teszi ki magát annak ellenére, hogy e szemlélet képviselői – talán joggal – gondolhatják úgy, hogy a speciális intézmények legfőbb törekvése eddig és a jövőben is a társadalmi integráció elősegítésére irányult.

- A másik megoldást az integráció elvének elfogadása jelenti, amely a speciális intézményeket is harmonikusan beágyazhatja a többségi iskolák világába, ahol a kapcsolat, a szakmai együttműködés az integráció-reintegráció kettőssége mentén bontakozik ki.

Az is bizonyos, hogy ezeknek az intézeteknek a sorsát messzemenő módon befolyásolja az, hogy feladataikból mekkora az a hányad, amelynek az átvételére a többségi iskolák képesek, akár önerejükből is, akár külső (szakmai) támogatással megerősítve. És az is bizonyos, hogy mindig létezik majd az intézményeknek az a köre, akik azokat a tanulókat oktatják, akiket „nem integrálhatóknak” minősítenek. *Kérdés, hogy hol fog ez a határ húzódni?*

„Ezt akár elismerjük, akár nem, minden speciális intézmény szembesült azzal a ténnyel, hogy az integráció elterjedésével a speciális intézményeken belül ellátott gyermekek száma jelentős számban csökkent és nyilván mindenki azt akarta, hogy túlélje ezt az integrációs folyamatot, és ki kellett találni valamit, ami egy új tevékenység volt, de az ő profiljához közel állt és szerintem ez is indokolta, hogy nyitott a speciális intézmény az integráció felé.”

Az elvi kérdések és a szakmai nézetkülönbségek mellett az integráció/szegregáció úgynevezett egy másik dimenziója is, amely sokszor nyíltan, sokszor rejtett módon, de végig jelen volt. A speciális iskolák pedagógusai úgy érezték, hogy itt egzisztenciális kérdésekről is szó van, és ez – csökkenő tanulólétszám mellett – az integráció révén az ő kárukra fog megoldódni. Nemcsak az egyértelmű állásvesztés, hanem a szakmai presztízsnek a csökkenésétől való félelem jelent itt meg, nem teljesen alaptalanul.

„Utáljuk azt a kollégát, aki az integrációt szóba hozza, vagy legalábbis így kezdődött a dolog. A kezdet kezdetén ... mindenki azt akarta, hogy minden maradjon így, és azt a vak gyereket nem engedjük ki, mert ez a mi vérünk, és állásunkról szól. Azt megélni, hogy ez igenis egy fontos és jó dolog, és nem az a feladatod, hogy bebizonyítsd a befogadó pedagógusnak, hogy mennyire buta, és úgysem ért semmihez.”

A tudatformálódás, ezt korábban már láthattuk, mindenütt nehezen megy végbe, legyen szó speciális vagy éppen többségi intézményről. Ez sok esetben szakmai féltékenységekhez vezetett, amelyek gátját képezhették az eredményes munkának.

„...tantestületen belül is voltak feszültségek és vannak feszültségek a kollégák között, és nem szabad a szőnyeg alá söpörni, mert egyrészt kezelni kell tantestületen belül is, másrészt pedig, aki 21 órában osztályban tanít, ő az utazótanár munkájában azt látja, hogy neki egy gyerekkel kell foglalkoznia kint az iskolában.”

Ez fordítva is igaz. A probléma mélyén az említett szempontokon túl a célok és módszerek közötti különbség áll, amelynek a feloldását csak az integrációs folyamatban történő szakmai együttműködés végezhetné el.

„...mert nem minden befogadó iskola vagy általános iskola fogadja tárt karokkal és szívesen a látogató gyógypedagógust, még akkor sem, ha a gyógypedagógus nem a tutit ment megmondani, hanem nyújtja a kezét, hogy csináljuk együtt, mert az nagyon igaz, hogy az általános iskolában tanító van birtokában azoknak a tudásoknak, amiknek egy osztálykezeléséhez szükségesek, mert ő tud harminc valahány gyereket tanítani, a gyógypedagógusnak, viszont birtokában van az a tudás, amivel azt az egy sajátos nevelési igényű gyereket kell kezelni.”

AKIKEN SOK MŰLIK (AZ EGYMI-K SZEREPE)

Az EGYMI-k létrehozása kulcsfontosságú mozzanat volt az integrációs folyamatok támogatásában. A kérdés az volt, hogyan és milyen mértékben sikerül ezeknek az intézményeknek (illetve az ott dolgozó szakembereknek) puha szabályozás mellett szerepet vállalniuk a többségi intézmények integrációs támogatásában? Az első pillanattól fogva jól látszott az, hogy az eredményes és hatékony támogatás(i rendszer) kialakításának és megszervezésének a „kulcsa”, lehetősége több kézben van. Ez elvben csekély problémát kellett volna, hogy jelentsen, hiszen azt lehetett feltételezni, hogy a sikeres integrációban mindenki, minden intézmény és pedagógus egyformán érdekelt, ám a valóság mégis más volt. Hamar kiderült, ahogy erre már korábban rámutattunk, hogy a szakmai érdekek sok esetben nem vágtak egybe, sőt bizonyos esetekben – egy ideig bizonyosan – ellenérdekeltség alakult ki. Ha az okokat vizsgáljuk, hamar feltűnik, hogy ott, ahol az EGYMI-szakértők, szaktanácsadók elutasítása erőteljesen jelenik meg, a háttérben általában az áll, hogy az intézmény (vagy legalábbis a pedagógusok) számára az integráció kényszerű, beletörődéssel fogadott és vállalt feladatként jelenik meg.

„...ott sokszor ellenállás van az irányba, hogy sokszor nem várták, nem akarták, rájuk tukmálták ezt a feladatot, a hátuk közepére sem kell, és nem kell az egész, és elutasítóak sokszor sajnos.”

Ezt az EGYMI-ben dolgozók hamar felismerték, és e felismerés mentén alakították ki támogatási stratégiáikat, amelynek alapját (egyelőre) az a bölcs belátás képezi, hogy

„[m]i csak olyan iskolába megyünk, olyan pedagógushoz, akik eleve örömmel várnak bennünket, mi nem erőltetjük rájuk magunkat”.

Az iskolák érdeklődésének a felkeltésére a módszertani központok szinte minden alkalmat megragadnak. A hagyományos kommunikációs csatornák mellett jelentős szerepük van az ún. „nyílt napoknak”, amelyek nemcsak az intézmény megismerésére, hanem a közvetlen kapcsolatfelvétellel is alkalmasak. A szakmai/módszertani támogatás a pedagógusok többsége számára kulcskérdés, ám sok esetben az iskolák vezetősége az, aki ezeknek az igénybevételében ellenérdekelt. Több vezető akad, aki a támogatásban, a szakemberek megjelenésében azért lát problémát, mert attól fél, hogy az „rossz fényt vet az iskolára”. A gondolkodás mélyén az a presztízslógika húzódik meg, hogy az adott intézmény szakmaisága erős, nem kérdőjelezhető meg, tehát nincs szüksége semmiféle szakmai támogatásra.

Többen arról is beszámoltak, hogy a támogatást igénybe vevők körét az is meghatározza, hogy a pedagógus milyen iskolatípusban dolgozik. A tapasztalat azt mutatja, hogy inkább az általános iskolák azok, akik ezekre igényt tartanak, a középiskolák (kivált a gimnáziumok) kevésbé. Ennek az okait nehéz pontosítani. Több tényező játszhat ebben szerepet, így

- például az, hogy a középiskolákba jóval kevesebb (és eleve válogatott) sajátos nevelési igényű tanuló lép be és egy részükkel nyilván kevesebb az integráló iskola számára a megoldhatatlan probléma,
- de az is fontos, hogy a középiskolák problémakezelése úgy működik, hogy ahhoz nem szükséges szakértőket bevonni (pl. e tanulók magántanulóvá nyilvánítása, egyes tantárgyak vagy tantárgycsoportok alóli felmentésük stb.),

- valamint azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy különösen az érettségit (is) nyújtó képzések esetében elég gyakori megoldás a tanuló (és a probléma) átirányítása egy másik intézménybe.

A többségi iskolák egy része alapvetően nincs tisztában azzal, hogy milyen jellegű támogatást kellene igényelnie. Erre a tájékoztatlanságra mutat rá az egyik szakértő:

„Akkor, amikor muszáj feladatként kapják meg az intézmények azt, hogy integráció, felvettük a tevékenységeink közé, nem tudják, hogy az milyen feladattal jár, így nem is tudják megfogalmazni a kérdéseiket, és nem is tudják, hogy milyen szolgáltatásokat lehet igénybe venni... először azt kell mindig tisztázni a partnerintézmények között, hogy milyen segítséget tud kínálni az adott intézmény, mint szolgáltató, (az) EGYMI mint szolgáltató, hogy melyek azok a szolgáltatások, amelyeket igénybe lehet venni, és hogy azt milyen szinten. Gyakran az intézmény az egész működéséhez kíván segítséget a gyógypedagógustól, nem feltétlenül csak osztálytermi szinten, hanem a szervezeti működéséhez is, egy olyan segítséget vár gyakorta a gyógypedagógustól, ami adott esetben meghaladja az ő feladatát, de akár kompetenciáit, akár bármit.”

Megkönnyítik az iskolák helyzetét azok a módszertani központok, amelyek elkészítenek és előzetesen eljuttatnak az intézmények számára ún. szolgáltatási profilokat, amely megkönnyíti az igénybe vevő döntését. Ezeknek a megvalósítása, a minőség és hatékonyság kérdése már

„nagyon személyfüggő, nagyon intézményfüggő, nagyon a szereplők érdekelt-sége, nagyon a szereplők attitűdjén, a feltételeken, és még sorakoztathatnánk mindazt ide, ami az integrációt támogatja és megsegíti, vagy éppen akadályo-zó tényezőként találjuk magunkat szembe a gyakorlatba” – véli egy EGYMI-ben dolgozó tanácsadó.

Sokan úgy vélik, hogy mindennek az alapját a pedagógusok és a szakértők közötti „élő kapcsolat” képezi, amely kiterjed a szociális és egészségügyi ellátórendszerekben dolgozókra is. Az is látni kell azonban, hogy az egyre bonyolultabb, sokrétűbb szakmai kapcsolatok működtetése, a problémák menedzselése már olyan feladat, amely meghaladja az iskolákban többnyire magas heti óraszámokban dolgozó pedagógusok erejét. Erre a feladatra

függetlenített személyek (pl. tudástranszfer-menedzserek) alkalmazásának a gondolata még nem merült fel az intézményekben, nyilván azért sem, mert sok helyütt az alapfeladatoknak a finanszírozása is nehezen oldható meg.

„Ez a probléma ez nagyon fennáll, nagyon érezzük, hogy sokszor az anyagi kétkedésbe benne van az intézményvezetésbe mindenhol, hogy nem tudnak arról, hogy meg, mint vannak ezek a pénzek, mert nem egyértelmű.”

A finanszírozás kérdése minden intézmény esetében kulcskérdés. Nehéz ebben a kérdésben állást foglalni, mert szinte minden egyes esetet külön kellene vizsgálni ahhoz, hogy tudjuk, hogy forráshiány vagy forráselvonás esetén mi az, ami sérül az integrációs folyamatban.⁷⁵

A meglévő anomáliákra mutat rá egy szakértő. A következő szöveg jól érzékelteti azt a fajta kiszolgáltatottságot, amellyel szemben védtelenek az integrációs folyamatok amúgy jó szándékú szereplői.

„Az oktatási törvény előírásai meg a költségvetési törvény előírásai, azok, mert mindig azt mondják, hogy a költségvetési törvény mindig felülírja az oktatási törvényt, és ez így is van, mindig felülírja. Azok az irányszámok, amik az oktatási törvényben le vannak írva, a költségvetésibe véletlenül sem azok, és vannak olyan dolgok, amiket nem lehet betartani. Mondok egy példát. Azt írja a közoktatási törvény, hogy legalább két órát kell biztosítani gyógytestnevelésre hetente, a költségvetési pedig egyet ír, hogy annyi a kötelező. Ha a gyerek hiányzik egy héten, a költségvetési törvény szerint akkor a normatívát már vissza kell igényelni. ... ez egy nagyon faramuci helyzet, és rengeteg visszás dolog van belőle. Például az, hogy a gyógytestnevelők direkt nem írják be a hiányzó gyerekeket, mert, hogy akkor vissza kell igényeltetni a normatívát.”

⁷⁵ Az egyik szakértő említi, hogy különösen eszköz-, tehát pénzügyes terület a látássérült gyermekek világa. A szakértők kompetenciája az, hogy megállapítsák, hogy egy-egy eszköz hiánya vagy megléte mennyiben sérti vagy támogatja az integrációt. Továbbmenve ezekben az esetekben azonnal felmerül a felelősség (és az ehhez kapcsolható kompetencia) kérdése, annak a megállapítása, hogy mikor és milyen feltételek megléte vagy hiánya esetén lehet dönteni az integrációról, vagy éppen visszalépni ettől a szándéktól.

ÖSSZEGZÉS

Az általános iskolákban a sajátos nevelési igényű tanulók integrációja bonyolult feltételrendszerben zajlik, amelynek működése/működtetése nehezíti az integráció gördülékeny megvalósítását /megvalósulását.

A FELTÉTELRENDSZER

Láttuk, hogy az integrációt közvetve és közvetlenül szabályzó törvények tartalma néhány tekintetben ellentmondásos. Különösen nagy gondot jelent minden érintett számára a finanszírozás és annak szabályozása. Ezen a téren a törvényi előírások pontos betartása és betartatása az intézményfenntartók és intézményeik között számos vitára, konfliktusra ad alkalmat. A közoktatási törvényben megfogalmazott integrációval kapcsolatos szándékok ugyan egyértelműek, de a törvény megvalósítására egy olyan társadalmi és gazdasági környezetben kerül sor, amely sok esetben nem kedvez ezeknek a törekvéseknek. Az integrációellenesség – ezt illúzió lenne gondolni – nem áll meg az iskola falai előtt.

Ami a közvéleményt illeti, ott az látszik, hogy az integráció kérdését tekintve erősen megosztott, s ez a tény nem marad hatás nélkül az iskola szűkebb társadalmi környezetében sem. Nagyon valószínűsíthető, hogy a helyi társadalmak elitjével és a helyi középosztállyal kötött alkuk nélkül nem vihető sikerre pusztán törvényi támogatással az integráció.

Ami a tanulási lehetőségekhez történő hozzáférést illeti, jól látszik, hogy a *keres/et és kínálat között nincs összhang*. Másképpen fogalmazva, a felmerülő igények kielégítése helyi szinten számos helyen nem lehetséges, és ez az érintettektől olyan erőfeszítéseket igényel, ami ellentétben áll a méltányosság/esélyegyenlőség eszméjével.

A BEFOGADÓ ISKOLÁK ÉS PEDAGÓGUSAIK

Az általános iskolák egy része önként vállalkozik az integrációs feladatokra, más része számára ez kényszer. Mind a két esetben közös problémát jelent a megfelelő szakértelem hiánya. Csakhogy az első esetben az iskolák erőteljesen törekednek ennek a felszámolásra, a második esetben ez nem válik fontossá az iskola életében.

Az integrációs feladatok többletmunkát jelentenek az iskolában dolgozók számára, de ezt a többletvegyenységet, amelynek a kimutatása egyébként is nehézkes, az iskolák ritkán tudják a pedagógusok számára honorálni.

Problémát jelent a többségi iskolákban dolgozó pedagógusok képzése, továbbképzése. Valószínűleg a jelenlegi szisztémát meg kellene fordítani, és csak akkor adni lehetőséget integrációra, ha az adott intézményben megteremtik a „befogadás minimumának” szakmai és infrastrukturális alapjait.

Noha ezen a téren az elmúlt években érzékelhető javulás, a szervezeti és egyéni szinten történő tanulás integrációja, *a tanuló szervezetek kialakítása lassan halad. Ezeknek a létrehozása és működtetése az integrációs tevékenység fundamentumát jelenti.*

A SZÜLŐK

A sajátos nevelési igényű tanulók szülei számára az iskolaválasztás még tudatos döntések esetében is sokszor „zsákbanmacska” jellegű helyzetre emlékeztet. Noha szinte mindenki elmondja, hogy a szülők elsősorban tanító nénit választanak, ez a választás semmiféle garanciát nem nyújt arra, hogy az adott intézmény többi pedagógusa – különösen a felső tagozaton – képes lesz a szülői és tanulói igények kielégítésére.

Az alsó és felső tagozatok között sok helyütt inkoherencia van, ami a pedagógusok szakmai együttműködésének a hiányára vagy rossz hatékonyságra vezethető vissza. Ennek megváltoztatását a szülők jelenleg szinte egyáltalán nem tudják befolyásolni.

A szülők számára további problémát jelent az, hogy az iskolák többsége elzárkózik attól, hogy a szülőket bevonja a szakmai tevékenységbe. Ez azért jelent problémát, mert a szülők közül sokan *közvetlenül is részt szeretnének venni a pedagógiai folyamatokban, mert erről azt gondolják – nem alaptalanul –, hogy ettől az iskolában zajló szakmai munka hatékonyabbá és eredményesebbé válhat.*

A SPECIÁLIS INTÉZMÉNYEK

A speciális intézmények harapófogóba kerültek. Nem az általuk végzett szakmai tevékenység minősége kérdőjeleződött meg, hanem annak a kerete és közege. Ez azért nagy probléma a számukra, mert a legfontosabb ütkártya, az akár egy évszázados (vagy több évtizedes) szakmai tapasztalat az új paradigmát leíró szakmai filozófiában nem használható.

Az integrációs gondolat megjelenése kimondatlanul is – néha persze kimondva – egzisztenciális félelmeket szült, valamint annak az előrevetülését, hogy szakmaiságuk (presztízsük) leértékelődik az integrációs tégelyben.

AZ EGYMI-K

Elvben az EGYMI-k tekinthetők az integrációs játszma nyerteseinek. Nem kell mást tenniük, mint kívánni azt, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók száma a többségi iskolákban elérje a „kritikus tömeget”. Ez lesz az a pont, amikor az általuk nyújtott szakmai támogatás nélkül *integrációs feltételek mellett a többségi iskola nem lesz képes a sajátos nevelési igényű tanulók oktatására.*

Kérdés, hogy addig is sikerül-e a szakmai együttműködéseknek azt a módszertanát kidolgozni, amely már a jelenben hatékonná teheti az integrációs erőfeszítéseket? Úgy tűnik, hogy jelenleg erre inkább az általános iskolák esetében van nagyobb esély.

A szakmai együttműködések megteremtése azért is fontos, mert a többségi intézmények ebben a folyamatban gondolhatják végig azt, hogy valójában melyek azok a támogatási formák, amelyekre valóban szükségük van, és melyek azok a szakértelmek, módszerek, amelyekkel maguk is rendelkeznek, vagy amelyeket el tudnak sajátítani.

II. RÉSZ

AZ ESÉLYTEREMTÉS A MAGYAR KÖZOKTATÁS CÉLRENDSZERÉBEN

BEVEZETÉS

Az esélyegyenlőtlenség oka lehet a sokféle alapon kialakuló hátrányos helyzet – leggyakrabban a hátrányos szociokulturális háttér vagy a halmozottan hátrányos helyzetű etnikumhoz tartozás – és gyakran valamilyen fogyatékoság miatt kialakuló sajátos nevelési igény.⁷⁶ A magyar közoktatásról általánosságban elmondható, hogy az iskoláztatás évei alatt nem-hogy csökkennének az esélykülönbségek, hanem még inkább nyílik az olló, amely lényeges és tartós tanulói teljesítménykülönbségeket eredményez (Keller – Mártonfi 2006).

A jelenségre már a kilencvenes években felhívták a közvélemény figyelmét az oktatáskutatók. Az elemzők felismerését (Csapó 2002; Cs. Czachesz – Radó 2003) a PISA-vizsgálatok és az OECD-vizsgálatok eredményei is igazolták, rámutatva számos oktatási egyenlőtlenségre.

A fogyatékoság okán bekövetkező hátrányok már beiskolázáskor működésbe hozzák a társadalmi közvélemény által erősen támogatott szelekciós mechanizmusokat. Kifejeződik ebben – társadalmi és kulturális tényezők által meghatározottan – a magyar társadalom idegenkedése, elkülönülési szándéka a valamilyen okból nehézségekkel küzdő személyektől.

A megismerő tevékenységre kiható változások a sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek iskolai szegregációjához vezettek – hagyományosan komplex, speciális fejlesztő hatás-

⁷⁶ Magyarországon a nevelés, oktatás terén a „sajátos nevelési igény” és a „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló” kifejezések a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2003-tól hatályos fogalomhasználata nyomán terjedtek el és kerültek be a köznyelvi és a szakmai szóhasználatba.

rendszerbiztosító gyógypedagógiai oktatási intézményekben nevelődtek. Az elkülönített nevelés elsősorban a nehezítetté váló későbbi társadalmi beilleszkedés szempontjából fokozza az esélyegyenlőtlenséget.

A hátrányos helyzetű tanulók – köztük a sajátos nevelési igényű tanulók – iskolai lemaradása az általános iskola utolsó éveiben és a szakiskolába kerülve egyre nyilvánvalóbb. Szakközépiskolában és gimnáziumban való továbbtanulásuk máig nem éri el a populációban való arányuk alapján várhatót, s felsőfokú oktatási intézményi képzésben pedig még kevesebben vesznek részt (Kópatakiné – Mayer – Singer szerk. 2007).

AZ ISKOLAI INTEGRÁCIÓ TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓHOZ VEZET

Az egyenlőtlenségek mérséklését leginkább a minőségi oktatás biztosítása szolgálja, amelynek legtermészetesebb útja a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók vonatkozásában a legkisebb életkortól az ép társakkal együtt történő nevelésük, oktatásuk.

Az iskolai együttnevelés a társadalmi integráció megvalósulásának olyan eleme, amely egyrészt lehetőséget nyújt a hátránnyal érkezőknek a felzárkózásra és a kibontakozásra, másrészt pótolhatatlan, életre szóló leckét biztosít a befogadó társaknak. A szociális kompetenciában informális tanulás során az egész életre kiható pozitív attitűdöt, elfogadó magatartást, empátiát, toleranciát eredményez a nehézségekkel küzdő embertársak iránt. Az együttnevelés a kétségtelen pozitívumok mellett az intézményrendszer bizonyos mértékű alkalmazkodását, valamint a pedagógus munkájában attitűd- és módszerváltást feltételez. Az együttnevelés rendszerszinten bekövetkező lehetőségének kezdete óta eltelt 17 év alatt a többségi közoktatási intézmények többsége jelentős tapasztalatra tett szert, az együttnevelés terén számtalan jó gyakorlat született. A kérdésben a hazai közvélemény és az iskolák/pedagógusok megosztottsága mellett példátlan méretű tudásbővítésre is sor került a befogadó iskolák pedagógusai körében. Intézményesült a célzott segítő szakmaközi együttműködés.

A tanulmányban a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelésének magyarországi helyzetét tekintem át.

AZ ESÉLYTEREMTÉS SZÜKSÉGESSÉGE ÉS LEHETŐSÉGE

Az oktatási egyenlőtlenség mérséklése világszerte az oktatási rendszerek kiemelt kérdése. Felértékelődött és átértékelődött a tudás. Szakértők szerint a gazdasági verseny az iskolá-

ban dől el. A jövőre tekintő országok az oktatásra figyelnek, fejlesztésére jelentős szakmai és anyagi erőket mozgósítanak. Az oktatás válsága pedagógiai reformok sorozatát indította el világszerte az eredményes tanuláshoz vezető színvonalas tanítás megvalósítása érdekében, s az oktatáspolitikai döntéseiket előkészítő kutatásokra nagy hangsúlyt helyeznek. Elemzők figyelik, hogy mi a titka a pedagógiai rendszerükben gyors fejlődést, eredményességet felmutató országoknak. (McKinsey & Company 2007, 26. o.)

Mind a hátrányos helyzetű, mind a sajátos nevelési igényű (fogyatékos) gyermekek, tanulók esélyteremtése a figyelem középpontjába került Magyarországon is.

A paradigmaváltás eredményeképpen változtak a célok is, mégpedig az esélyegyenlőség, az egyenlő bánásmód és a méltányosság kritériumainak való megfelelés⁷⁷ irányába (Keller – Mártonfi 2006).

A nemzeti oktatáspolitikák célkitűzése évtizedek óta egy méltányosabb oktatási rendszer működtetése, s gyakran megjelennek és a figyelem középpontjában helyezkednek el a helyi – regionális, települési, fenntartói, intézményi – szinten is.

2004-ben Magyarország tagja lett az Európai Uniónak. A kötelezettségvállalás a magyar társadalom és oktatásügy terén lényeges változtatások végrehajtására vonatkozik. A befogadó társadalommá alakulást az utóbbi évtizedek legnagyobb kihívásaként élik meg az érintettek.

A NEMZETKÖZI PÉLDÁK ÉS HATÁSOK VALAMINT EGYÜTTMŰKÖDÉS DEKLARÁLÁSA A NEMZETKÖZI SZÍNTEREKEN

A nemzetközi szinten erősödő emberi jogi mozgalmak hatottak a fogyatékos ügyre is. Néhány – a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelése szempontjából is – meghatározó döntésre emlékeztető dátum:

- 1948. Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata 26. cikkelye megállapítja, hogy „mindenkinek joga van az oktatáshoz”.

⁷⁷ Az esélyegyenlőség az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés biztosítása. Az egyenlő bánásmód elve szerint a tanulókat azonos tanulási feltételek és bánásmód is megilleti. A méltányosság egyéni igényekhez igazodó differenciált oktatási környezet és szolgáltatások biztosítását jelenti.

- 1989. New York, a Gyermekek jogairól szóló Egyezmény megjelenése – A Magyar Köztársaság csatlakozását a 1991. évi LXIV. törvényben hirdeti ki.
- 1990. március 9-én Oktatás Mindenkinél UNESCO Világkonferencia.
- A Miniszterek Tanácsa (Council of the European Union) 1990-ben elfogadott határozatával az Európai Unió tagállamai elkötelezték magukat az integráció mellett. Az Európai Unió oktatási minisztereiből álló testület határozatot fogadott el a közös oktatási integrációs politikáról. Ez egy nagy jelentőségű dokumentum, amelyben a tagállamok egyértelműen és határozottan elkötelezték magukat az integráció mellett.
- 1993-ban megszületett A fogyatékos személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény – elvei Magyarországon a fogyatékos személyek esélyegyenlőségéről szóló 1998. évi XXVI. törvényben jelennek meg.
- 1994. – Salamancai Világkonferencia, Spanyolország. Téma: a speciális szükségletek pedagógiája „Oktatás Mindenkinél!”

Az esélyegyenlőség általános érvényesítése az európai stratégia meghatározó törekvésének végső célja, amely elérésének útja: a társadalom egészével megismertetni és felismertetni a fogyatékos emberek szükségleteit, illetve azt, hogy mit nyújtanak a fogyatékosok a társadalom számára.

A FOLYAMATOT SEGÍTŐ NEMZETKÖZI SZERVEZETEK, INTÉZMÉNYEK

Az Európai Unióban számos szakterületen alakultak és működnek bizottságok, amelyek fontos feladatot töltenek be a prioritások meghatározásában és a célok, feladatok kijelölésében. Az oktatás jogi szempontból önálló nemzeti terület, nincs minden tagállamra nézve kötelező szabályozás, de szükséges bizonyos harmonizációt elvégezni.

Az „Európai ügynökség a sajátos nevelési szükséglettel rendelkezők oktatásának fejlesztéséért” (European Agency for Development in Special Needs Education –EADSNE) nevű uniós intézmény a sajátos nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal kapcsolatos fejlesztéseket koordinálja a kontinensen. 2005-ben Magyarország megfigyelőként, 2006-tól már teljes jogú tagként csatlakozva vesz részt munkájában. A résztvevő országok rendszeresen végeznek kutatásokat, jelentéseket készítenek az inkluzív nevelés helyzetéről és ezek tapasztalatait közkinccsá teszik. Így formálódnak az európai országokban az inkluzív oktatás-neveléssel kapcsolatos trendek és alakul az egyezményeknek megfelelő fejlődés. A szervezet munkájához hazai vonatkozásban az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet bizto-

sítja a szakmai háttérrel kettős céllal: egyrészt hozzájárul a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának fejlesztéséhez az európai együttműködés során felhalmozott tudás terjesztésével, másrészt tájékoztatja a tagországokat a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának magyarországi helyzetéről. *Értékelési gyakorlat a befogadó intézményekben* címmel 2008-ban a hazai pedagógiai gyakorlatot elemző és az uniós követelményekkel egybevető, szakmai anyagot adott közre (Kőpatakiné 2008a).

A HAZAI INTEGRÁCIÓ TÁMOGATÁSA

A közoktatási törvény fenntartótól és intézménytípustól függetlenül valamennyi közoktatási intézmény tevékenységére vonatkozik. Megjelenése óta a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók nevelése és oktatása a fogyatékosoknak megfelelően létrehozott gyógypedagógiai (special education needs) nevelési-oktatási intézményekben, illetve a többségi közoktatási intézményben a többi tanulóval együtt (inclusive education) párhuzamosan folyik. A törvény a fogyatékos gyermekek esélyegyenlőségének megvalósítását alapelvnek tekinti. Kimondja, hogy: „minden gyermeknek, tanulónak joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították” [30. § (1)]. Eszerint a szülő – szakértői bizottsági javaslat alapján – választhat a gyógypedagógiai és az inkluzív intézmény között. Számos – az iskolák befogadó kedvét növelő – intézkedést is tartalmaz a törvény, így a tanuló 2 vagy 3 főnek számít a csoportban, az intézmények megemelt normatív támogatást kapnak, amiből a többletszolgáltatások – túlóra, speciális eszköz, továbbképzés – finanszírozhatók. További lehetőségek: utazó tanár, konduktor, logopédus segítségének igénybevétele, nem kötelező – kis csoportos – foglalkozások, tantárgyi felmentés, felmentés egyes tárgyak osztályzása alól, a számonkérés, vizsgáztatás módosítása, egyéni továbbhaladás a 4. osztályig, felzárkóztató oktatás (9–10. évfolyamon).

A törvény módosításai az együttnevelés tapasztalatai alapján felszínre került ellentmondásokat, újabb igényeket figyelembe véve alakítják a jogi környezetet.

Az oktatási miniszter 2/2005. (III. 1.) OM rendelete a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók óvodai nevelésének, iskolai oktatásának irányelveiről az óvodai és az általános iskolai együttneveléshez támpontokat ad a gyógypedagógus és a befogadó pedagógus együttműködésére, a túlterhelés elkerülésére, a speciális megsegítésre vonatkozóan. Az Irányelvek a differenciálásról és a rehabilitációs-rehabilitációs ellátásról ezt írja:

„A sajátos nevelési igény a szokásos tartalmi és eljárásbeli differenciálástól eltérő, nagyobb mértékű differenciálást, speciális eljárások alkalmazását, illetve kiegészítő fejlesztő, korrekciós, habilitációs, rehabilitációs, valamint terápiás célú pedagógiai eljárások alkalmazását teszi szükségessé.” Ezt akkor látja megvalósíthatónak, ha „a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésében, oktatásában részt vevő közoktatási intézmények egész nevelési-oktatási rendszerét átfogó, hosszú távú habilitációs, rehabilitációs célok és feladatok határozzák meg, melyeket az intézmény dokumentumai tartalmaznak.”

Az Irányelvek segítséget nyújt a befogadó pedagógusnak azzal, hogy példát ad a differenciálásra, a túlterhelés elkerülésére, a méltányos követelménytámasztásra.

KÜLÖNBÖZŐ SZAKTERÜLETEK INKLÚZIÓHOZ KAPCSOLÓDÓ MEGKÖZELÍTÉSEI

Gazdaságpolitikai, demográfiai elemzők a népesség elöregedésének következményeire, a szakképzetlenség számának-arányának túl magas voltára, a fogyatékos felnőttek rossz munkavállalási szándékára és a most végző fiatalok gyenge munkaerő-piaci esélyeire figyelmeztetnek.

AZ ÉRINTETTEK

AZ EGYÜTTNEVELÉSBEN RÉSZT VEVŐ GYERMEKEK, TANULÓK – SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK, TANULÓK

Az utóbbi évtizedben a magyar szóhasználatban a „fogyatékos” elnevezést az érintettek egyetértésével a „sérült”, „akadályozott”, „korlátozott munkaképességű” kifejezések használata váltotta fel, a közoktatás területén pedig a már említett sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók elnevezés.

A sajátos nevelési igényű gyermekeket, fiatalokat – amennyiben speciális nehézségek állnak fenn a tantervi programok teljesítése terén – bizonyos többlétszolgáltatások illetik meg oktatásuk, tanulásuk támogatása érdekében (közoktatási törvény 30. §). Az a gyermek, tanuló sajátos nevelési igényű, akiről azt a szakértői bizottság szakvéleményben megállapítja.

A közoktatási törvény⁷⁸ 121. § (1) 29. pontja meghatározza a sajátos nevelési igény fogalmát. A Kt. 2007-ben a diagnosztikai tisztánlátás és a tanulási nehézség okainak elkülönítésére tett intézkedések eredményeként módosult. További rendezés is szükséges a diagnosztikai és az ellátórendszerek összehangolt tevékenységének optimalizálása érdekében.

A NEM SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TÁRSÁK HELYZETE

A fogyatékos tanulók megjelenése a többségi intézményekben a befogadó közösség erkölcsi fejlődésének szempontjából jelentős. A jobban tanuló társak közössége húzóerőt jelent sajátos nevelési igényű tanulóknak.

Az együttnevelés kapcsán bizonyos tévhitek élnek arról, gyakran a szülők körében, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek a szokásosnál nagyobb mértékben igénylik az egyéni segítségadást, s emiatt hátrányt szenvednek a jó képességű tanulók az osztályban. Kutatás eredményei szerint ez egyáltalán nem így van (Nahalka 2010). A tanulmányi eredmény szempontjából heterogén osztályokban a jó képességű tanulók még kiemelkedőbb teljesítményeket érnek el.

A BEFOGADÓ PEDAGÓGUSOK

Az együttneveléssel kapcsolatban megjelenő ellenérzések, félelmek

- A többségi pedagógusok képzetlenek, felkészületlenek erre a feladatra.
- Magasak az osztálylétszámok, nem jut idő a sajátos nevelési igényű gyerekek differenciált fejlesztésére.
- Nem állnak rendelkezésre az együttnevelést támogató segédletek, kiadványok, módszertani és gyógypedagógiai tudás.
- Egy osztályban egyszerre többféle sajátos nevelési igényű tanuló és az osztálylétszám 10%-át meghaladó a létszámuk.
- Tiltakoznak a szülők, és az osztálytársak sem fogadják be a sajátos nevelési igényű társakat.
- A megszokott tanulásszervezési formák nem felelnek meg az együttnevelés követelményeinek. Hiányzik a folyamatos szakmai segítség és konzultáció.

⁷⁸ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényről van szó – a továbbiakban: Kt.

- Nem biztosított sajátos nevelési igényű tanulók számára előírt rehabilitációs fejlesztést végző pedagógus.
- A pedagógusok nem akarnak külön terheket vállalni, amúgy is túlterheltek sok adminisztrációs feladattal, problémás gyerekekkel.

AZ EGYÜTTNEVELÉssel MEGJELENŐ EREDMÉNYEK

- A pedagógusok attitűdváltása jó irányba mozdul el. A munkaközösségek felkarolják a programot, az együttnevelés segítségével egyedi fejlődési útvonalaikat jelölve ki az intézményekben.
- A pedagógusok egymástól tanulnak, látogatják egymás óráit, a módszertani gazdagodás iránti igény erősödik.
- Részben a pedagógusoknak nyújtott támogatásban résztvevő utazótanári, új tanácsadói szemlélet és segítségnyújtás hatásának is köszönhetően az adaptálható eljárások, portfóliók, módszertani anyagok közkinccsé válnak a munkaközösségekben.
- Gyümölcsöző munkakapcsolatok és szakmaközi együttműködések alakulnak az utazótanár és a többségi pedagógusok között.
- Igény jelentkezik az intézményekben hasonló helyzetű másik befogadó intézménytől való tanulás és tapasztalatcsere iránti kapcsolatfelvételre.
- A gyógypedagógiai kompetenciák begyűrűzése az együttnevelést és a szemléletváltást segíti.
- Fejlődik a pedagógusok értékelési kultúrája, és a tanulói önértékelés általánossá válása is jellemző.
- A tanulók iránti figyelem és a nyomon követés igénye megnövekedik a testületben.
- Egyre több értéket fedeznek fel a sajátos nevelési igényű gyerekekben.
- Tudják kezelni a tanulói sokféleséget az osztályteremben.

A közoktatás óvodai, általános iskolai szintjén az együttnevelés a spontán integráció időszakában is sok jó tapasztalatot adott az együttnevelésben részt vevő óvodapedagógusoknak, tanítóknak, tanároknak, óvodai és iskolai közösségeknek, és együttműködésen alapuló és minőségi fejlődést eredményezett.

AZ INKLUZÍV OKTATÁSHOZ KAPCSOLÓDÓ ELVÁRÁSOK

Az inkluzív iskola személyiségre orientált nevelést valósít meg, amely a megismerési nyereségekre és nem a deficitre koncentrál. Az elvárás a befogadó iskolával szemben hármas követelménynek való megfelelés az oktatás nevelés folyamatában:

- elfogadó társas környezet,
- akadálymentesített tárgyi környezet és
- alkalmazkodó tanítási környezet megteremtését jelenti.

Az esélyteremtés, az eredményes társadalmi beilleszkedés egyik legfontosabb tennivalója, hogy az iskola a maga pedagógiai, illetve didaktikai eszközeivel – differenciálás, modulrendszerű oktatás, projektpedagógia, fejlesztő értékelés – kezelni tudja a sajátos tanulói igényeket, az egyéni eltérésekből fakadó új helyzeteket (Kőpatakiné – Singer 2005, 12. o.). Az iskolának minden egyes gyermek számára azt a segítséget kell megadnia, amelyet a gyermek egyéni tulajdonságai megkívánnak. Ez az ideális iskola az inkluzív iskola, mely minden gyermeket egyéniségének megfelelően nevel és oktat. A felállított követelmények elérését azáltal garantálja, hogy minden gyermek számára egyénre szabott segítséget biztosít. Az inkluzív iskola bármilyen tanuló fogadására alkalmas, ha tehetséges, ha fogyatékos tanuló érkezik, természetes pedagógiai közegében fogadja és illeszkedik a tanuló sajátos nevelési igényéhez.

Egyénre szabott haladási útvonalat követ (Vargáné 2008a). Ez a pedagógiai segítségnyújtás a közoktatás valamennyi elemét magában foglalja, az infrastrukturális feltételektől kezdve a pedagógusok felkészítésén, a tantervi követelmények meghatározásán át a taneszközök előállításáig és az iskolai munkát, a differenciált oktatást segítő sokféle más szabályozási, tudományos tevékenységig (Csányi 2000).

A tanuló sikeres haladásának sajátos feltételei a szakértői bizottság szakvéleménye és a tanulóval folytatott egyeztetés alapján válnak nyilvánvalóvá.

Azok az iskolák, amelyek lépéseket tesznek a kulcskompetenciák fejlesztésére orientált pedagógiai gyakorlat kialakítására, olyan befogadó közeget tudnak teremteni, ahol együttes fejlesztéssel, együttneveléssel biztosítani tudják a tanulók individuális fejlődését.

A közös gondolkodás és önként vállalt együttes cselekvés átalakítja a pedagógus-közösségek, szülők, tanulók, intézményvezetők gondolkodását, gyakorlatát, szemléletét – bevonja és aktivizálja a szereplőket az inkluzív válás folyamatában. Nem utolsó sorban a törvényességi vizsgálatok hatására a fenntartókban és a közoktatási intézményekben is tudatosodnak a törvényi kötelezettségek.

A Oktatási Minisztérium középtávú fejlesztési stratégiája (2003. március) kiemelte, hogy „Magyarország összes oktatási intézményének fel kell készülnie arra, hogy e gyermekek számára tanulási sikert biztosító oktatási szolgáltatást nyújtson”. Ennek érdekében célul tűzte ki a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjának megvalósítását.

VÁLTOZÁSOK

A lisszaboni folyamathoz kapcsolódik az Európai Unió 2010-ig tartó oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési programja, amelyhez Magyarország még unióba lépése előtt csatlakozott. „A sikeres integráció mindenekelőtt a tanári attitűdökön múlik. Szociális érzékenységre, empátiára, az eltérések elfogadására, a különbségek kezelésének a képességére van szükség. Nem kevésbé fontos azonban a tanárok és az iskolák kompetenciája, gazdag módszertani repertoárja, a megfelelő segédanyagok és az elegendő idő a sokféleség kezeléséhez. Az integráció csak akkor lehet sikeres, ha azt nemcsak a kormány vagy az iskolavezetés, hanem a helyi irányítás, a helyi közösségek és a szakmai szervezetek is támogatják, ha van olyan egyértelmű kormányzati politika, amely a finanszírozásban is kifejeződik” (Halász 2004).

A változások mozgatórugói az átértelmezett tanulási célok lettek, amelyek között meghatározó az élethosszig tartó tanulás és az ehhez szükséges kulcskompetenciák elsajátítása. Az országos kompetenciamérések és az új érettségi is ebben a szellemben került bevezetésre. Változások sora indult el, uniós forrásokból finanszírozott kutatások, fejlesztések, innovációk valósultak meg.

A 2003 márciusában közzétett közoktatás-fejlesztési stratégia az oktatási egyenlőtlenségek mérsékléséhez többek között a hátrányos helyzetű gyermekcsoportok körében az óvodáztatás kiterjesztését, a szakiskolai hálózat modernizációját és a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját rendeli hozzá, mint legfontosabb szabályozási és fejlesztési célokat.

A 2006-ban létrehozott Nemzeti Fejlesztési Ügynökség a változások fő koordinátora – a 2007-től 2013-ig tartó programban is fontos elem az emberi erőforrások fejlesztése, és jelentős figyelmet kapott és kap a közoktatási rendszer további modernizálása is. A közoktatás saját fejlesztési koncepciót is kidolgozott, ennek egyik célja az uniós források közoktatás-fejlesztési célú felhasználásának orientációja. Stratégiai anyagok, a törvénykezés és konkrét programok, intézkedések jelzik, hogy az oktatási egyenlőtlenségek és méltányosság kérdése felértékelődött, a szakmapolitikai figyelem előterébe került.

NORMATÍVÁK

A sajátos nevelési igényű gyermekek után a befogadó intézmények felemelt normatív támogatást kapnak – a gyógypedagógiai intézmények normatív támogatása jelenleg kisebb mértékű. A felemelt normatív támogatás törvényességi feltételeinek – pl. a feladat alapító okiratba emelése – egyre inkább megfelelnek az intézmények, de gyakran adminisztratív síkon marad a „rendrakás”, a helyi tantervek módosítására, kiegészítésére, a tanulás egyéniesítésére, a rehabilitációs-rehabilitációs feladatok teljesítésére nem kerül sor. A felemelt normatív támogatás szigorú elszámoltatási rendjének bevezetése indokolt és nagyon sürgető feladat (Csépe 2008).

UNIÓS FORRÁSOK AZ EGYÜTTNEVELÉS TÁMOGATÁSÁRA – PÁLYÁZTATÁS

A Nemzeti Fejlesztési Terv – I. Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1.1 B „Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben – Sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése” című intézkedés négy éven keresztül (2004 és 2008 között) tartó központi programjának B komponense keretében pedagógusképzési és pedagógus-továbbképzési programok kifejlesztésére került sor, a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integrált oktatás-nevelésének, inklúziójának elősegítésére.

A megkezdett fejlesztések folytatódnak az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Programokon keresztül 2008–2013 között. A közoktatás több intézménytípusa elérhető a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számára. A pályázatnyertes, konzorciumokba szerveződő intézményekben tömeges pedagógus-továbbképzés, intézményfejlesztés történik az együttnevelés színvonalának emelése érdekében pályázati forrásokból (TÁMOP 3.1.4).

A közoktatás óvodai, általános iskolai szintjén az együttnevelés sok tapasztalatot és szakmaközi együttműködésen alapuló és minőségi fejlődést eredményezett. A felsőoktatásban kiépült és szervesen működik a hallgatók támogatása.

AZ INKLUZÍV GYAKORLAT HATÁSAI, KÖVETKEZMÉNYEI A BEFOGADÓ INTÉZMÉNYBEN

Az együttnevelés helyzetét a közoktatás különböző szintjein kutatásokra alapozott kiadványok tárták fel: 2007-ben a középiskolai integráció kutatási eredményeit az Akadélapályán c. kötet foglalta össze (Kópatakiné – Mayer – Singer szerk. 2007), 2008-ban pedig A küszöbön

címmel jelent meg egy kötet (Kőpatakiné szerk. 2008b) az óvodai együttnevelésről. Ezek a kiadványok az utóbbi évtizedben tapasztalható fejlődés mellett számos anomáliára hívják fel a figyelmet, amelyek az integráló nevelést ma még kísérik – ezek mentén ki lehetne tűzni a fejlesztés irányát.

A kreatív, elkötelezett az ön- és továbbképzésektől, változástól vissza nem riadó, hagyományos módszereitől elszakadni kész kísérletező kedvű pedagógusoknak kulcsszerepük van az együttnevelés sikerében. A pedagógusok új pedagógiai feladatra való felkészítését a TÁMOP-pályázatok programjai segítették. A pedagógus alapképzés nem halogathatja so-
káiig az integráló pedagógus szerepre való felkészítést.

A TÁMOGATOTT EGYÜTTNEVELÉS, A GYORS ÉS ÁTTÖRŐ VÁLTOZÁS LEHETŐSÉGE

Az NFT-I. HEFOP 2.1.1 B inklúziós projektje keretében kidolgozott és megvalósított (egyéves tanácsadói támogatás biztosításával zajló), a középiskolai kimaradás, lemaradás prevencióját szolgáló pilot program 20 középiskola számára az együttnevelés zökkenőmentes megvalósítását segítő, az iskolákban szükséges sokoldalú változásokat gerjesztő program volt, amely ötvözte a kutatás és az együttnevelés során szerzett több évtizedes tapasztalatokat. A kutatásra épülő és a fejlesztési folyamat tapasztalatait beépítő akkreditált pedagógus továbbképző tanfolyam a prevenció program moduljaival támogatta a pedagógusok sajátos nevelési igény iránti problémaérzékenységet, problémakezelő készségét, pályaaorientációs és az egyénre fókuszáló szemléletük alakulását. Épített az intézményen belüli és a különböző szakterületek közötti együttműködésre.

A pilot program megvalósítására képzett és a programot az intézményekben gondozó tanácsadók tapasztalatait összegyűjtő hatásvizsgálat eredményeinek, elemzésének tanulságai:

- A program egyik legerősebb hatásterületének a pedagógiai munka gyakorlati része bizonyult. A kedvező változások közé sorolható, hogy a pedagógusok 60,6%-a gondolta úgy, hogy javult a kapcsolata a tanulókkal.
- A pedagógusok 96,9%-a úgy ítélte meg, hogy szerepe az integrált nevelésben tudatosabbá vált, 81%-uk gondolja úgy, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos foglalkozás tervezettebb lett.
- Javult a pedagógusok hozzáállása a tanulók gondjaihoz és elfogadóbbak lettek.

- A folyamat aktív kommunikációt indított el a témában az intézményen belül – a válaszadó pedagógusok 87,8%-a többször beszélget kollégáival a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjával kapcsolatos teendőkről.
- A tudatosságot jelzi, hogy a prevenciós program után 75%-uk nagyobb mértékben építi be gyakorlati munkájába a szakértői bizottság fejlesztési javaslatait, mint korábban.⁷⁹

HÁLÓZATÉPÍTÉS

Az utóbbi évtizedekben a gyógypedagógia és a többségi iskolák pedagógusai, illetve a fogyatékos gyermeket nevelő szülők között alakuló kapcsolatok az integráló oktatás kapcsán megerősödtek a beilleszkedés segítése, a fejlesztési és beiskolázási, valamint a pályaválasztási tanácsadás terén. A segítő tevékenységeket a gyógypedagógiai intézmények szakszolgálatként, módszertani központként folytatták az ellátási körzetükben – gyakran országos hatókörrel.

Az újonnan alakult működési és együttműködési formák között megjelentek a korai fejlesztő központok, az utazó gyógypedagógiai szolgálat, a hallássérültek és látássérültek országos intézményei szervezésében utazó tanári hálózatok is működnek, létrejött az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények országos egyesülete is.

SZEMLÉLETFORMÁLÓ JÓ GYAKORLATOK

A hazai intézményekben tapasztalt jó gyakorlatok azt mutatják, hogy milyen jól kiegészíthetik egymást a – kereteket kijelölő – központi intézkedések és a helyben hozott döntések. Bár nehezen alakulnak az intézményközi-szakmaközi kapcsolatokat érintő – ez idáig – példa nélkül való együttműködések, hiszen a szokatlan terepen az intézmények és a pedagógus, illetve intézményvezető szereplők egyaránt nehéz helyzetben vannak. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók befogadása azonban lépéskényszert jelent ezen a téren is – és helyzetbe hozza-sodorja a közoktatási intézményeket.

A jó gyakorlatokat a pedagógusok problémalátása, problémaérzékenysége, elköteleződése, kreativitása hozza létre. A segítség az együttgondolkodásban, együttműködésben, a kiteljesedő szakmaiságban és felelősségvállalásban, a folyamatos innovációban

⁷⁹ Vargáné Mező Lilla (szerk.): *Prevenciós pilot program hatása a befogadó intézményi gyakorlatra*. Sulinova, Budapest, 2008.

rejlik. Ennek hiányában a máshonnan „eltanult” és megvalósítani szándékozott jó gyakorlat semmissé válik, nem váltja be a hozzá fűzött reményeket. Vagyis minden átvett módszertani ötlet, jó megoldás vagy eljárás, program csak implementációs folyamat eredményeként válik használhatóvá, alakítva a sajátos helyi feltételekhez, személyekhez, adottságokhoz, saját arculathoz – és így építhető be a befogadó intézmény gyakorlatába, eljárásrendjébe.

EGYÉNI FEJLESZTÉS AZ ÓVÓNŐ BEVONÁSÁVAL

Az óvoda esetében a gyógypedagógiai rehabilitációs fejlesztés részletes szabályozásától eltekint a törvény. Ennek következtében az óvodák helyi adottságaikhoz igazodóan keresnek megoldást. Gyakran az EGYMI gyógypedagógusa heti 1-2 alkalommal külön foglalkozik a sajátos nevelési igényű gyermekekkel, vagy az óvoda valamelyik vállalkozó kedvű óvónője megszerzett gyógypedagógiai végzettség birtokában talál megoldást a törvényben javasolt fejlesztő foglalkozások megtartására.

A javasolt jó gyakorlat nem módszertani, hanem munkaszervezési kérdésben ad min-tát: feladatmegosztásra, az egyéni foglalkozás feltételeinek megteremtésére túlmunka nélkül. A csoportban délelőtti és délutáni beosztásban dolgozó két óvodapedagógus együttműködésén alapul, és napi fél óra külön fejlesztést tesz lehetővé. Délben 2 órát „átfedésben” dolgoznak az óvónők, ekkor a mindenkor délelőtti fél órában a sajátos nevelési igényű gyermeknek/gyermeknek egyéni/kis csoportos foglalkozást tart a gyógypedagógussal összeállított egyéni fejlesztési terv alapján. A gyógypedagógussal és a csoport másik óvónőjével gyakran és rendszeresen konzultálva kicserélik tapasztalataikat és egyeztetik a további tennivalókat. A jó gyakorlat jelentősége:

- biztosítottá válik a képességfejlesztéshez szükséges kellő mennyiségű és gyakoriságú tevékenykedtetés;
- nem csak a gyógypedagógus gondja lesz a sajátos nevelési igényű gyermek fejlesztése;
- az óvónők nem maradnak ki a rájuk bízott gyermek fejlesztéséből, hanem részt vállalva abban jobban megismerik a gyermeket, erősségeit, sajátos nevelési igényét;
- a gyógypedagógiai kontroll mellett megvalósuló naponkénti külön fejlesztő tevékenység nyomán bővülnek az óvodapedagógus kompetencia-határai,
- erősödik a személyes elköteleződés és kötődés.

ISKOLA-ELŐKÉSZÍTŐ TÁBOR BEFOGADÓ PEDAGÓGUS, A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEK ÉS SZÜLŐJE RÉSZÉRE

A jó gyakorlatot a sajátos nevelési igényű gyermekről való gondoskodásnak, a „kézből kézbe” adásnak, az óvoda-iskola átmenet zökkenőmentessé tételének a szándéka alakította ki.

Az óvodás gyermek sajátos nevelési igénye az iskolába kerülés előtti évben a testi és érzékszervi, a kognitív funkciókat feltérképező szűrővizsgálatok elterjedésének köszönhetően nyilvánvalóvá válik. A szakértői bizottsági vizsgálat javaslatot tesz az iskolaválasztásra is. Amennyiben a gyermek ezt megelőzően részesült már gyógypedagógiai fejlesztésben, akkor feltehetően az óvodapedagógusok is tájékozottak a gyermek differenciált fejlesztésének szükségességéről és az adaptáció szempontjairól.

A nagy váltás, az iskolakezdés. Ezt megkönnyítendő kerül sor a legtöbb településen az óvodák-iskolák együttműködésére, egymás látogatása során tapasztalatok gyűjtésére. A gyerekek, játszanak, beszélgetnek az iskolásokkal, megismerkednek a leendő tanítóval, és meglátogatnak egy-egy órát is. A tanító ellátogat az óvodába, nyitott intézményekben néhány foglalkozást is tarthat a gyerekeknek. Ennyi ismerkedés az esetek többségében elegendő is. Amennyiben a jövőendő első évfolyamosok között sajátos nevelési igényű gyermekek is lesz, a leendő pedagógusnak ennél több ismerettel kell rendelkeznie ahhoz, hogy felkészülhessen a differenciált feladatra.

A jó gyakorlat bemutatása: az EGYMI-vel rendelkező gyógypedagógiai intézmény bentlakásos, 2-3 napos iskola-előkészítő tábort szervez, amelyre meghívják a sajátos nevelési igényű gyermekeket, egyik szülőjüket és a leendő tanítókat. A gyermekek délutónként játékos iskola-előkészítő foglalkozáson vesznek részt – egy ilyen foglalkozáson a leendő tanító hospitál, ahol megfigyelheti a gyermeket –, délután a gyerekeknek és a szülőknek szabadidős programokat, a pedagógusoknak továbbképzést szerveznek. A tanítók megismerik az érintett gyermekek szakvéleményét, diagnózisát, annak pedagógiai következményeit, értelmezik a szakvélemény megállapításait. Tájékozódhatnak arról, hogy milyen speciális eszközre van szüksége a gyermeknek, konzultálnak óvodáskori fejlesztő gyógypedagógusával a tanuláshoz szükséges tulajdonságairól, motiváltságáról. Megismeri erősségeit, nehézségeit, és az ezeken átsegítő módszereket, a szükséges differenciálás formáit, tájékozódhat arról is, várhatóan milyen ütemben fog haladni a tanuló, kell-e eltérő haladási ütemet követnie.

A tábor végén a szereplők biztonságban érezhetik magukat: a gyermek a szeretetet viszi magával, és várja az iskolakezdést, a pedagógus pedig a rá váró feladattal kapcsolatos biztos tudást.

Ez a felkészülés nem csak „bentlakásos” formában képzelhető el. Fontos, hogy a befogadó iskola igényelje az előzetes felkészítést, az EGYMI pedig igyekezzen minél zökkenőmentesebbé tenni a gyermek és a befogadó pedagógus munkáját.

Folytatódhat az együttműködés még szeptemberben is, ekkor az EGYMI utazótanára az iskolában konzultál a tapasztaltakról, és támogatja a tanítót a további munkájában.

„NE FELEJTS!-DOSSZIÉ” – A GYÓGYPEDAGÓGUS ÉS A BEFOGADÓ PEDAGÓGUS HATÉKONY EGYÜTTMŰKÖDÉSÉT SEGÍTŐ ESZKÖZ⁸⁰

A sikeres integrációhoz a befogadó pedagógus és az integrációt segítő tanár együttműködése szükséges. A befogadó többségi iskola pedagógusa akkor tudja figyelembe venni a gyengénlátás pedagógiai következményeit, akkor tud segíteni tanítványának, ha vannak a látássérülésről biológiai, pszichológiai, pedagógiai ismeretei. Emellett fontos, hogy kellő empátiával rendelkezzen, személyiségében nyitott, és az új helyzethez alkalmazkodó legyen. Fontos, hogy a pedagógus motivált legyen látássérült tanítványa megismerésére, és módszertani tudásának bővítésére.

Az integrált oktatás sikeressége nagymértékben függ annak előkészítettségétől, és nem nélkülözheti a folyamatos szakmai támogatást.

Az EGYMI a befogadó iskolát és tanítóit, tanárait előzetesen egy „nyílt napi rendezvény”-en, készíti fel az új feladatra – ezen általános elméleti ismeretek átadása történik, a befogadó pedagógusok szimulációs gyakorlaton vesznek részt, megismerik leendő tanítványuk szembetegségét, annak pedagógiai következményeit (fényigény, közeli és távoli látásélesség, látótér), ezekkel kapcsolatban praktikus tanácsokat kapnak (pl. a tanulási környezet kialakításának lehetőségei).

Az előzetes tájékoztatást további szakmai kapcsolattartás követi, mely folyamán erősítik a befogadó pedagógus tanítványára vonatkozó tiflopedagógiai kompetenciáit. A módszertani központ:

- óralátogatásokkal, előadásokkal és gyakorlatokkal összekötött továbbképzést szervez a speciális iskolában az integráló pedagógusok számára évente 4 „nyílt napon”;

80 A Gyengénlátók Általános Iskolája, Módszertani Intézménye és Diákotthona fejlesztése.

- iskolalátogatás kapcsán tanácsadásra kerül sor a befogadó iskolában az aktuális nevelési, oktatási kérdésekben – pl. a tanuló értékelése, beilleszkedése.

A nyílt napok az EGYMI gyakorlatában az évek során rendszert képező átgondolt továbbképzési napok sorozatává fejlődtek. A találkozások szakmai konzultáció alkalmai, ahol mód nyílik tapasztalatcserére a részt vevő többi befogadó pedagógussal, szemészorvossal, pszichológussal.

A tanácsadás sokirányú – kiterjed a speciális eszközökre, a környezeti adaptáció megvalósulására, az alkalmazott módszerekre, a szemléltetésre, az egyéniesített tanulás megvalósítására és az adekvát értékelésre.

Az integráló iskola látogatása alkalmával a tiflopedagógus hospitál, részletesen elemzi a tapasztaltakat, javaslatot tesz az esetleges változtatásokra (speciális segédeszközök beszerzése, a tantermi fényviszonyok optimalizálása, engedmények a tanulóval szemben támasztott követelményekben, differenciált feladatadás). Válaszol a pedagógus kérdéseire, veszélyeztetettség esetén figyelmeztet a kímélő testnevelés fontosságára – s ezeket a tanítóval, az osztályfőnökkel, az igazgatóhelyetttel is megbeszéli. Lehetőség szerint beszélget az osztályban tanító többi pedagógussal a felmerült problémákról. Annak érdekében, hogy a befogadó pedagógusra egyszerre ne zúduljon túl sok információ, melynek nagy része elfelejtődik és a következő látogatás alkalmával újból ugyanazok a kérdések merülnek fel – az együttműködés hatékonyabb formáira is lehetőség van.

A módszertani intézmény a segítő kapcsolattartás új, optimális mechanizmusát és módszerét, az integráló iskolák pedagógusai és az utazó tanárok hatékony együttműködését szolgáló új rendszert hollandiai ötlet nyomán, a hazai viszonyokhoz igazodva dolgozták ki. A folyamatosan bővíthető információcsomagot és a befogadó pedagógus, valamint az utazó tanár között született megállapodásokat és ajánlásokat írásban is rögzítve tartalmazó naplót állítottak össze és „Ne felejtst!-dosszié”-nak nevezték el. Az elnevezés a befogadó pedagógusokat figyelmezteti arra, hogy látássérült tanulójuk speciális szükségleteinek, sajátos nevelési igényének a figyelembevétele folyamatos feladat. Az újítást 2005. szeptemberében vezették be, a használatával kapcsolatos tapasztalatok kedvezőek, a dosszié beváltja a hozzá fűzött reményeket.

A „Ne felejtst!-dosszié” egy szükség szerint bővíthető dokumentumgyűjtemény, amelyet az osztályfőnök kap és őriz. Tartalmát megosztja az osztályban tanító kollégáival, egyébként az adatnyilvántartás szabályai szerint kezeli. A dosszié három tartalmilag jól elkülöníthető részből áll:

- *általános információk*: a Kt. vonatkozó paragrafusai, pl. rehabilitációs órák; felemelt normatív támogatás; a fenntartó kötelezettségei; a sajátos nevelési igényhez kapcsolódó személyi és tárgyi feltételek; szemészeti alapismeretek (a gyengénlátás pedagógiai következményei);
- *egyénre szóló információk*: a tanuló szakvéleményei, diagnózisának értelmezése – rövid, közérthető megfogalmazásban, a szükséges optikai, elektronikai vagy egyéb tanulást segítő eszközök, segédeszközök megnevezése, használatának megtanulásához szükséges útmutató, gyakorlóanyag és az eszközök elérhetősége; esetleges veszélyeztetettség ténye, gyógytestnevelési igény; az egyéni fejlesztési terve;
- *dialogus oldalak*: a kapcsolatban álló pedagógusok neve, elérhetősége; az együttneveléssel kapcsolatos feljegyzések, tapasztalatok, 2 példányos megállapodások (mindkét pedagógus aláírásával);

A dosszié végigkíséri a tanuló általános iskolai éveit, a kapcsos irattartóba folyamatosan kerülnek újabb feljegyzések, és a dokumentum segítségével végig követhető az integráció során a sajátos nevelési igényből fakadó különleges bánásmód megvalósulása.

Középiszkolás változatának neve: „Ráció-integráció”, amely az iskolatípushoz igazítottan dialógus oldalak nélküli, s a befogadó pedagógusok számára információforrás.

A SZAKSZOLGÁLTATÁSOKAT BIZTOSÍTÓ HÁLÓZAT KIÉPÍTÉSE – ORSZÁGOS HATÓKÖRŰ GYÓGYPEDAGÓGIAI INTÉZMÉNYEK KÖRÉ SZERVEZŐDŐ ALKÖZPONTOK LÉTREHOZÁSA

Az inkluzív oktatás, nevelés feltételegyüttesének egyik eleme lehet a pedagógiai szakszolgáltatást nyújtó intézmény közelsége.

A mai gyakorlat szerint a populáció nagyobb részét érintő fogyatékosági típushoz tartozó sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók lakóhelyükön vagy ahhoz közel, többnyire kistérségi, legfeljebb megyei szinten elérik a szolgáltatásokat. A kis lélekszámú fogyatékosági csoportok ellátására területileg is ritkábban települt, esetleg országosan csak egy gyógypedagógiai intézmény áll rendelkezésre. Így aztán nem ritkán 200 km-t vagy többet utazik Budapestre egy-egy fejlesztő foglalkozásra a szülő, pl. látássérült óvodáskorú gyermekével, mert mind a vak, mind a gyengénlátó gyermekek számára csak a fővárosban működik szakszolgáltatásokat nyújtó EGYMI.

Ilyen esetekben jelent segítséget az adott fogyatékosági típusnak megfelelő végzettségű gyógypedagógus felkutatása a gyermekek, tanulók lakóhelyén vagy közeli településen, és felkérése arra, hogy a fejlesztést ellássa. Az utazó tanári részfoglalkozásra vagy túlórában szerződő gyógypedagógus számára szakmai továbbképzéséről a távoli EGYMI gondoskodik. Célszerű ezt a „helyzetbe hozó” felkészítést a módszertani intézményben a feladat megkezdése előtt néhány napos intenzív tanfolyam elvégzéséhez kötni, a továbbiakban pedig szükség szerinti gyakorisággal és időtartamban vehet részt a gyógypedagógus-továbbképzésen. Szükség van erre a folyamatosan megjelenő újabb speciális eszközök megismerése, a fejlesztésre vonatkozó ismeretek bővítése és konzultációs lehetőség biztosítása érdekében.

Mind a fővárosi gyógypedagógiai intézmény, mind a gyógypedagógus helyi (saját) munkahelyének rugalmas alkalmazkodására szükség van ilyen esetekben azért, hogy mindenki számára optimális együttműködési megállapodást, szerződést lehessen kötni. Az iskolák világában még szokatlan, de kistérségi szinten már egyre gyakrabban fordul elő nem csak a gyógypedagógia területen, hanem pl. kis óraszámú tantárgy (kémia, fizika) szakos tanárok esetében, hogy a pedagógus az óraszámát több település iskoláiban teljesíti. Amennyiben a fenntartó nem azonos, a pedagógus túlórában láthatja el a látássérült tanuló vagy óvodás rehabilitációs fejlesztését. Autista, mozgáskorlátozott gyermek, tanuló esetén is szükség lehet hasonló megoldásokra.

HIÁNYZÓ LÁNCSEMEK, RÉSEK, MEGOLDÁSRA VÁRÓ PROBLÉMÁK

A gyógypedagógia adós az inkluzív pedagógia leírásával. A befogadó közoktatási intézmények előtt nem áll egyértelműen követhető, leképezhető modell. Belesodródna az együttnevelésbe, kritériumrendszerének ismerete nélkül. Csak többnyire elszigetelt jó gyakorlatok vagy elrettentő példák vannak. Írott-íratlan szabályok mentén valósul meg az együttnevelés, a jó gyakorlatok többnyire elszigeteltek, de az együttnevelés eredményes megvalósítását sem a befogadó pedagógusoktól, sem az EGYMI integrációt segítő szakembereitől nem kéri számon senki.

- Az intézmények ellenőrzési, értékelési rendszere nem terjed ki a minőségi együttnevelés megvalósítási szintjének vizsgálatára. Az utóbbi évek törvényességi vizsgálata ellenőrizte ugyan az alapító okiratokat, hogy azok tartalmazzák-e az együttnevelést mint feladatot, de ez megmaradt a dokumentum ellenőrzésének szintjén.
- Előfordul, hogy a fenntartó nem biztosítja a rehabilitációs-rehabilitációs tevékenységet végző gyógypedagógus munkájának finanszírozását – számos településen csak fejlesztő pedagógus dolgozik az iskolákban.

- A gyógypedagógiai módszertani intézmények nem látják el az integráló oktatási intézményeket – a segítségéből, részben az EGYMI-k kompetenciahiánya miatt is, különösen a középiskolák maradnak ki. Az EGYMI segítő tevékenységének célcsoportja iskolatípust tekintve általában az óvodák, általános iskolák pedagógusai. A középiskolákkal szinte csak a testi és érzékszervi fogyatékos tanulók megsegítését ellátó módszertani intézmények állnak kapcsolatban – jóllehet sajátos nevelési igényű tanulók zömében a megismerő tevékenység tartós, súlyos, organikus okra visszavezethető vagy organikus okra vissza nem vezethető zavarával küzdő tanulók.
- Az Irányelvek⁸¹ ugyan valamennyi oktatási intézményre vonatkoznak, de a szakközépiskolák, gimnáziumok – mivel ezek az intézménytípusok nincsenek megemlítve benne – nem tekintik irányadónak a rendeletet.
- Az iskolafenntartók szinte egyetlen szempont alapján hoznak döntéseket a kötelezettségek teljesítése során – ez a gazdaságosság. Az együtt-nevelés kapcsán nem hagynak választási lehetőséget: ha egyszerűbbnek látszik felszámolni a gyógypedagógiai intézményeket, akkor azt teszik, nem gondolva arra, hogy mi lesz azokkal a gyermekekkel, tanulókkal, akiknek oktatása, nevelése, fejlesztése állandó gyógypedagógiai határendszert igényel. Esetükben a magántanulói státusz marad az egyetlen perspektíva – amivel gyakorlatilag kirekesztődnek a szocializálódásukat biztosító közösségi oktatásból.
- Az iskolafenntartók – önkényesen értelmezve a sajátos nevelési igényű tanulók ellátását: tanulónként heti 3 óra plusz „fejlesztő” órát finanszíroznak, amelyet az iskola használhat fel. Amennyiben az iskolában vagy a településen nincs gyógypedagógus, ezt az iskola a tanuló tehetséggondozására, vagy felzárkózására fordíthatja saját szabad elgondolása szerint. Ez a megoldás sérti a törvény rehabilitációs fejlesztésre vonatkozó paragrafusát.

81 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

SEGÍTSÉG A HÉTKÖZNAPOKBAN

AMIT EGY GYÓGYPEDAGÓGUS MEGTEHET AZ EGYÜTTNEVELÉSÉRT⁸²

BEVEZETÉS

A tárgyi világ változásai erőteljesen érintették a pedagógiát is. Az „általános” pedagógia és a gyógypedagógia is jelentős változásokon ment keresztül az utóbbi két évtizedben. Az általános iskolában tanuló gyerekeknek sok szempontból kell újat és mást tanulniuk, az őket tanító pedagógusoknak szintén. A változás érthető. Ha csak arra gondolunk, hogy 20 év alatt a hétköznapijainkat érintő technikai változások mennyire érintették az életünket, mennyi új és különböző ingerrel, technológiai hatással bombáztak, akkor megérthetjük azt, hogy a nevelésnek, oktatásnak is meg kellett változnia kívül és belül. Ha a technika „csodáival” együtt nem változna az oktatás „csodája” is, még ma is palatáblát használnánk, és tintatartóval, lúdtollal járnának a gyerekek iskolába. Ismerve a palatábla azon jó tulajdonságát, hogy az elrontott feladat egy pillanat alatt eltüntethető és a tanuló újra próbálkozhat a megoldással szégyenkezés nélkül, azt gondolom, hogy a maga idejében jó találmány volt, mégsem hinném, hogy ne lenne olyan digitális tanulói eszköz, amely segítségével ez szintén kivitelezhető. Ez azonban csak a formai oldala a változásoknak. A formai változásokon túl igen erőteljesen megváltozott a tartalom is, és ezzel együtt a tartalom átadásának módja is. Átalakult a gyermekcsoport és a pedagóguspályát választók összetétele is. Átalakulóban van a gyógypedagógia is. A frontálisan tanító gyógypedagógus helyett csoportokban tanító, kooperatív vagy együttműködésre ösztönző technikákat használó gyógypedagógusokat láthatunk a gyógypedagógiai osztályokban, ahol egyre súlyosabb fogyatékossgal küzdő tanulók tanulnak, akiknek differenciált fejlesztésének igénye egyre erőteljesebben jelenik meg. A gyógypedagógiai intézményrendszerben dolgozó szakemberek mellett jelentős szerephez jutnak azok a gyógypedagógusok, akik az integrációt segítik. Utazó gyógypedagógusként utaznak és utaztatnak. Utaznak ők maguk, egyik intézményből a másikba, és utaztatják gyógypedagógiai tudásukat is, egyik pedagógustól a másikig. Szerencsés

82 A Prizma EGYMI együttműködésével Budapest XIII. kerületében megvalósuló együttnevelési modell bemutatása.

esetben a speciális tudás ott marad, és gazdagítja az integráló intézményben a pedagógiai tevékenységet.

Megváltozott az „általános” pedagógia az együttnevelés szempontjából is. A változások pozitívnak mondhatóak, bár nem elégségesnek. Sokszor hallhatjuk továbbképzéseken, hogy egy sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló jelenléte teljesen át kell hogy alakítsa az egész intézményt, struktúrájában, és szemléletében egyaránt. Ilyen jelentőségű változások csak kevés intézményben figyelhetők meg. Mindenesetre elmondható, hogy a kompetenciafejlesztés, a hagyományostól eltérő oktatásszervezés (tantárgyi integráció, epochális oktatás), az együttműködésen alapuló módszerek (projekt, kooperatív tanulás stb.) és munkaformák (csoport- és pármunka) alkalmazása, az egyéni differenciálás tudatosabbá tétele nagyban segítette azoknak a gyógypedagógusoknak a munkáját, akik a frontális oktatásban nem tudtak sem a sajátos nevelési igényű tanuló, sem az őket nevelő, oktató pedagógusok segítségére lenni.

Miért akarunk a pedagógusok segítségére lenni? Mert például a gyógytestnevelő akkor végzi hatékonyan a munkáját, ha a könnyített testnevelésre szoruló tanuló testnevelő tanárának átadja azokat a gyógytestnevelői tudásokat, amik megelőzhetik az aktuális mozgás-, illetve egészségi állapot romlását, valamint átadja azokat a tudásokat, amelyek a tanuló fejlesztéséhez, mozgásállapotának javításához vezetnek. Az iskolapszichológusok legfőbb tevékenysége szintén a pedagógusra irányul azzal, hogy megpróbálják azokat a szociálpszichológiai és lélektani ismereteket átadni, amelyek a napi tanítási gyakorlatban egy-egy gyerek vagy tanulócsoport optimális fejlődését segíthetik. Az utazó gyógypedagógus tevékenységeinek is legfőbb célcsoportja az a pedagógus, akinek osztályában sajátos nevelési igényű tanuló tanul. Tevékenysége akkor optimalizálódik, ha a pedagógust alkalmassá teszi a sajátos nevelési igényű gyermek fogadására, nevelésére, tanítására, és elősegíti az osztályban tanulók elfogadásának kialakítását és fenntartását. Ezért is mondjuk, és halljuk nagyon sokszor, hogy a pedagógiai folyamat kulcsszereplője a pedagógus, akire sok-sok segítő szakember próbál hatással lenni. Nem csoda, ha a pedagógus, aki ennyi egyéb szakemberrel kerül kapcsolatba, néha úgy érzi, elvesz a sokszor egymásnak ellentmondó információk, tanácsok között, és nem tudja megtalálni azt az utat, amit igazán magáénak érez. Ezt felismerve Budapesten, a XIII. kerületben, a Prizma Általános Iskola és Óvoda, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményben (továbbiakban Prizma EGYMI) elkezdtük a segítő szakemberek rendszerben való tevékenységeinek megszervezését, és jól körülhatárolt kompetenciákat felsorakoztatva a tevékenységi protokolljainak meghatározását. Ezzel egyértelművé tettük a segítő szakemberek munkájának lehetőségeit és tartalmát a magunk és a velünk kapcsolatba kerülő pedagógusok számára. A rendszer működtetésének feltétele a szoros együttműködést igénylő teammunka, ami akár több intézményben dolgozó szakemberek rendszeres találkozását teszi szükségessé annak érdekében, hogy a tanulók

fejlesztése és a velük foglalkozó pedagógusok felkészítése, segítése sikeres legyen. Fontos elv az együttműködés során, hogy az együttműködő partnerek más tudással rendelkező, de egyenrangú, egymással együttműködő partnerek.

HOGYAN LESZ A GYÓGYPEDAGÓGIAI KULTÚRÁBÓL SZOLGÁLTATÁS?

Hazánkban a gyógypedagógia nagy múltú hagyományokkal rendelkezik. A gyógypedagógiai intézményrendszerben kiváló gyógypedagógusok a gyógypedagógia tudományának elméleti ismereteit eredményesen alkalmazzák a gyakorlatban. A gyógypedagógiai intézmények működésével párhuzamosan a többségi általános iskolákból a gyógypedagógiai nevelésbe bekerültek ép intellektusú tanulók, akik valami miatt (olvasási nehézség, magatartási problémák stb.) nem fértek be a hagyományos oktatás kereteibe. A gyógypedagógiai ellátásba kerülő tanulói populáció kiszélesedése azt eredményezte, hogy a '70-es évektől egészen a '90-es évek végéig a gyógypedagógia legtöbb szolgáltatása „belső” szolgáltatásként jelent meg. A terápiák a speciális oktatásban részt vevő tanulók számára voltak elérhetőek. Ezeket a speciális gyógypedagógiai terápiákat más tanulók, más pedagógusok nem ismerték, de nem is volt rá szükségük, hiszen minden, az „átlagtól” eltérő tanulási vagy magatartási nehézség kezelésére létezett egy gyógypedagógiai jellegű iskolai lehetőség. Magatartási nehézséggel küzdő gyerekek számára, hiperaktív gyerekek számára előkészítő és kis létszámú osztályokat, logopédiai osztályokat hoztak létre, ahol megkapták a speciális terápiákat, módszereket, eszközöket stb.

A gyógypedagógia első szolgáltatásai a nevelési tanácsadók megszervezése után a logopédiai hálózatok kialakítása során jelentek meg, a beszédhibás gyerekek ellátása érdekében, majd a logopédiai tevékenység kiszélesítésével az egyre növekvő számú diszlexiás, később a diszgráfiás és diszkalkuliás tanulók fejlesztésében. Ugyanebben az időben figyelhető meg egy-egy kísérlet az érzékszervi fogyatékos tanulók együttnevelésére és az utazó gyógypedagógiai ellátás kialakítására. A logopédia nem gyógypedagógiai intézményekbe történő „kihelyezése” szintén egyfajta utazó gyógypedagógiai munka megjelenését jelentette.

A '90-es években egyre nagyobb számban jelentek meg logopédusok az általános iskolákban, az évtized végére pedig nemcsak a beszédhibás és diszfunkcióval küzdő tanulók száma növekedett meg jelentősen, hanem egyre több intézményben érzékszervi és értelmi fogyatékos gyerekek együttnevelése is elkezdődött, több-kevesebb gyógypedagógiai segítségnyújtással, valamint elkezdődött a fejlesztő pedagógusok képzése és alkalmazása is. Ennek hátterében természetesen újabb demográfiai tényezők is álltak, de

egyre erőteljesebben érvényesültek az oktatás megváltoztatását hangsúlyozó gazdasági, munkaerő-piaci és esélyegyenlőségi törekvések is. Hazánkban az Európai Unió integrációs törekvései nagymértékben segítették az integráció egyre szélesebb körű elterjedését, de határozottan megjelent a fogyatékos gyermeket nevelő szülők együttnevelésre vonatkozó igénye is, a szülői mozgalmak és érdekérvényesítés egyre erőteljesebb eszközeivel találkozhatunk nap mint nap.

Az együttnevelés megjelenése hívta életre a gyógypedagógiai szolgáltatások elérhetőségének igényét. Ehhez a közoktatási törvény megfelelő kereteket teremtett a befogadó és a gyógypedagógiai intézmények számára. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények lehetőséget kaptak szak- és szakmai szolgáltatások megszervezésére. Intézményünkben, a Prizma EGYMI-ben is felerősödtek azok az innovációs tevékenységek, amelyek a belső szolgáltatások kifelé, a többségi intézmények felé való irányításában jelentek meg.

Az utazó gyógypedagógusok, logopédusok, gyógytestnevelők és iskolapszichológusok különböző szolgáltatásai elérhetővé váltak, a szakszolgálatokban működő gyógypedagógusok szak- és szakmai szolgáltatásokat szerveznek a többségi intézmények és a befogadó pedagógusok számára. Az együttnevelés megvalósításának segítésére, tapasztalatainak átadására a Prizma EGYMI jó gyakorlatokat, és akkreditált továbbképzéseket fejlesztett ki, a tudáscsere érdekében közösen előadás-sorozatokat, szakmai napokat és konferenciákat szervezett. A pedagógusok megsegítésének szempontjából a legfontosabb azonban, hogy a szolgáltatás rendszere a napi tevékenységek és együttműködések megszervezésében és lebonyolításában vált egyre tudatosabbá. Rendszeres konzultációkkal és teammunkával segítik egymás munkáját. Kézzelfogható termékeket fejlesztettek ki annak érdekében, hogy minél inkább segíthessenek a napi pedagógiai tevékenységben, pl. játékgyűjteményt alakítottak ki, eszközkölcshőző rendszert működtetnek stb.

A BEFOGADÓ PEDAGÓGUSOK SZEREPVÁLTOZÁSA AZ EGYÜTTNEVELÉSBEN

Az együttnevelés során az együttműködő pedagóguspartnerek szerepei, személyes és szakmai kompetenciái szükségszerűen megváltoznak. Módosulnak az osztálytermi folyamatok, és ennek következtében minden, az osztályban zajló tevékenység átalakul.

A pedagógusnak ebben, a számára új helyzetben, nemcsak tantárgyi és tantárgymódszertani tudását kell maximalizálnia, de rendelkeznie kell az együttneveléssel, az adott fogyatékossgal és annak velejáróival kapcsolatos ismeretekkel. Mindezek mellett

értenie kell a kompetenciafejlesztés, készségfejlesztés módzataihoz, feladataihoz és tevékenységeihez. A pedagógiai folyamatnak fejlesztő folyamatként való értelmezése más-fajta tanítási gyakorlat alkalmazására ösztönöz. A tanítás technológiai, technikai fejlődése, az újabb és újabb informatikai eszközök, digitális táblák, tanulói laptopok, a sajátos nevelési igényhez adaptált szoftverek stb. használatának és alkalmazásának megismerése és beépítése a tanításba, szintén új feladat elé állítja a pedagógusokat. A felgyorsult, változásokkal teli környezetben gyorsan alakuló és változó kompetenciákkal és ismeretekkel kell rendelkeznie. Ugyanennek az alkalmazkodási és tanulási képességnek az átalakulása figyelhető meg pl. egy titkárnő munkájában, aki pályája elején még analóg írógéppel írt, és indigót használt a sokszorosításra. Ma számítógépen szövegszerkesztővel dolgozik, és nyomtatót, fénymásoló gépet használ. Ez figyelhető meg az iparban, ahol újabb és újabb gépek alkalmazását szükséges megtanulnia a dolgozóknak, az egészségügyben, ahol a modern orvostudomány eredményeinek alkalmazása elengedhetetlen a betegek gyógyítása érdekében, vagy akár egy nagyáruházban dolgozó szakembernek, akinek mindig tudnia kell, hogy egy-egy új termék hogyan működik. Miért a pedagógia lenne az a tudomány, ami a változatlanságra törekszik? Miért a pedagógusok lennének azok, akik nem akarják az újdonságokat beépíteni? A pedagógia tudományának legalább olyan gyorsan kellene változnia, mint az orvostudománynak vagy az úrkutatásnak. A pedagógusok azok a szakemberek, akik a leendő úrhajósokat, orvosokat tanítják és készítik fel arra, hogy a jövő kihívásainak megfelelhessenek, olyan kompetenciákkal és ismeretekkel kell felvértezniük a tanulókat, amelyek alkalmassá teszik őket arra, hogy a következő 20 év technikai és technológiai változásait követni tudják. A változó környezet változtatásokat gerjeszt a pedagógiában és a pedagógusok munkájában is. Így van ez a felerősödő együttnevelési törekvések következtében.

K. (iskolaigazgató): Az együttneveléssel kapcsolatban az iskolákban borzasztó nagy ellenállás volt, nem tudtak a kollégák mit kezdeni a sajátos nevelési igényű gyerekekkel, sem módszerek, sem eszközök nem álltak számukra rendelkezésre. Mikor megindult az utazó gyógypedagógusi hálózat, akkor nagyon nagy ellenállás fogadta az ő tevékenységüket. Nem voltak könnyű helyzetben, mert szinte egyedül vannak, egy tantestületben, nagyon-nagyon sok gyerek között, tehát meg kell találni valahogy a helyüket. Ugyanez vonatkozik a kollégákra is, akik ellenállással fogadták az ő megjelenésüket. Volt már tapasztalatom benne két iskolában is, és azt veszem észre, hogy az együttműködés egyre inkább gyümölcsöző. Új dolgokat tudtunk megtanulni egymástól. Sok új dolgot, szemléletet. És igyekeztünk megtanulni azt a fajta gyógypedagógiai szemléletet, amely a kompetencia alapú oktatáshoz elengedhetetlenül szükséges.

séges lesz. Azt a fajta tevékenység-központúságot, amivel a mostani gyerekeket valamilyen módon meg tudjuk fogni. A konzultáció pedig lehetőséget tud nyújtani arra, hogy azokat a tudásokat átadják egymásnak a kollégák, amivel eddig nem rendelkeztek. Együttműködési készség alakult ki egyrészt a gyerekért, egyrészt pedig a felelősségért. ...

Azt gondolom, hogy az egymás elfogadása, a tolerancia talán az egyik legnagyobb hozadéka. Ennek így kell működni, tovább kell ezt a dolgot folytatni. Igenis változott a pedagógusok kompetenciája, nemcsak az általános iskolai tanító kollégáké, hanem az utazó gyógypedagógus kollégáké is.⁸³

A GYÓGYPEDAGÓGUSOK SZEREPVÁLTOZÁSA AZ EGYÜTTNEVELÉSBEN

Az együttnevelés egyik következménye, hogy a gyógypedagógiai oktatásban dolgozó szakemberek feladatai, tevékenységei és kompetenciái megváltoztak az utóbbi 10 év során. Az elkülönített oktatásban egyre súlyosabb akadályozottsággal bíró tanulók nevelését, oktatását kell ellátnia a gyógypedagógusoknak. Ez új, más ismeretek elsajátítását, más készségek kialakítását, újfajta rutinok megtanulását teszi szükségessé a gyógypedagógus számára. Az utazó gyógypedagógus munkája is nagyban megváltozott a „klasszikus”, osztályban tanító gyógypedagóguséhoz képest. Munkája során nemcsak és kizárólagosan a tanulóra koncentrálni, hanem felnőtt pedagógus kollégákkal alakít ki hatékony együttműködést. Ehhez nemcsak a gyermeklélektanban, a többségi pedagógiában, didaktikában és a gyógypedagógiában, de a kommunikációban, a konfliktuskezelésben és az andragógiában is járatosnak kell lennie.

Ahogy a befogadó pedagógusok tanári szerepei és kompetenciái megváltoznak az inkluzív nevelés megvalósítása során, úgy szükséges megváltoznia a gyógypedagógus szerepeinek és kompetenciáinak is. Klasszikusan a gyógypedagógusokat sem utazó tanári munkára képesítették a főiskolán. Az új feladatnak megfelelően új tevékenységi formák megtanulása vált szükségessé az utazó gyógypedagógiai munkában is.

⁸³ Jenei Andrea: *Az együttnevelés előzményei, folyamata és jelenlegi helyzete Budapesten, a XIII. kerületben*. Szakdolgozat, 2009.

A beszélgetés vezetője (továbbiakban: B. v.): Nagyon sokat beszéltünk az elmúlt években, hogy létezik a klasszikus gyógypedagógia, és a klasszikus gyógypedagógia mellett megjelenik egy újfajta gyógypedagógiai tevékenység. Meg tudnátok-e esetleg fogalmazni azt, hogy miben kell megváltoznia, vagy miben változott meg ez a gyógypedagógiai tevékenység, miben kellett megváltozniuk a gyógypedagógusoknak?

É. (utazó gyógypedagógus): ...amiben így nagyobb különbséget látok, az, hogy sokkal több emberrel kell kapcsolatot tartani, sokkal tudatosabban kell tervezni a dolgokat, és sokkal inkább azon van a hangsúly, hogy hogyan tudom segíteni az adott gyereket és a pedagógust, és mindenkit, aki a gyerekekkel kapcsolatban van, mint azon, hogy én bemegyek egyedül és „elintézem” a problémát.

A. (utazó gyógypedagógus): Én még a rugalmasságra helyeznék egy picit hangsúlyt. ...ebben a munkában a rugalmasság elengedhetetlenül fontos, és hát megerősítem az É-t, mert elképesztően sok pedagógussal kell együtt dolgozni, együtt kommunikálni. És hát egyik pillanatban egy óvodással, másik pillanatban egy kamasszal vagyunk esetleg.⁸⁴

KAPCSOLATI HÁLÓ MEGALKOTÁSA, AZ UTAZÓ GYÓGYPEDAGÓGIAI SZOLGÁLTATÁS HELYE A XIII. KERÜLETBEN

A Prizma Általános Iskola és Óvoda, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményen belül az utazó gyógypedagógusok szakszolgálatban dolgoznak, a befogadó intézményben pedig szolgáltatóként jelennek meg. Ahhoz, hogy az utazó gyógypedagógus hatékonyan tudjon dolgozni, meghatároztuk a hálózat helyét az EGYMI rendszerében, illetve a befogadó iskolai rendszerben. Szakmai és munkaszervezési szempontból szerencsés, hogy az együttnevelést támogató gyógypedagógusok egy egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény alkalmazottai, mert így a szakmai fejlődésük, a kompetenciahatáraik meghatározása könnyebb és letisztultabb. Az egyes befogadó intézményekben dolgozó, a sajátos nevelési igényű tanulók rehabilitációját, rehabilitációját végző gyógypedagógusok gyakran nem tudják önmaguk szakmai határait és lehetőségeit meghatározni, és nehezebb az érdekérvényesítésük is. Az EGYMI-k az utazó gyógypedagógusok feladatainak körülhatárolásával, kompeten-

⁸⁴ Részlet Locsmándi Alajos (Prizma EGYMI intézményvezető) gyógypedagógusokkal készített interjújából.

ciahatárainak tisztázásával segítik az eligazodást, az összes együttműködő partner számára. Az utazó gyógypedagógusok vezetője, az EGYMI igazgatója egyenrangú viszonyban van azokkal az igazgatókkal, akiknél az utazó gyógypedagógusok a szolgáltatásokat biztosítják. Abban az esetben, ha egy intézményben nem megfelelően történik az együttnevelés, nemcsak az intézmények pedagógusai alakítják ki egymás között a megoldást, hanem vezetői szinten is megkezdődik a megoldások keresése. Magányos gyógypedagógusként az őt foglalkoztató iskolában, a hierarchiai viszonyban fölötte álló intézményvezetővel szemben erre nincs lehetőség.

Kapcsolati háló megalkotásával tisztáztuk helyünket a kerületi iskolai rendszerben, és meghatároztuk legfőbb partnereinket. Munkánk legfontosabb célcsoportja az iskolai intézményhálózatban a pedagógus és a tanuló, valamint a szülő. Mindhárom partner igényeinek feltérképezése és elégedettségének mérése megvalósul intézményünkben, a beérkezett jelzéseknek megfelelően alakítjuk ki a következő évi programjainkat és tervezzük meg a szükséges fejlesztéseket, intézményi innovációkat.

Modellünk egyik és talán legfontosabb pillére egy olyan szolgáltatási rendszer kidolgozása, ami a pedagógusok napi együttnevelésre irányuló munkáját közvetlenül segíti, és a tanítási gyakorlatot gazdagítja. A másik pillér a pedagógusok együttneveléssel kapcsolatos ismereteinek bővítését célozza, ezek a továbbképzések és jó gyakorlatok átadásának rendszerében valósulnak meg. A harmadik elem a folyamatos és egységes tájékoztatás és kapcsolattartás a befogadó intézmények vezetőivel, pedagógusaival és a szülőkkel.

A BEFOGADÓ PEDAGÓGUSOK NAPI, SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK EGYÜTTNEVELÉSÉVEL KAPCSOLATOS TEVÉKENYSÉGEIT SEGÍTŐ SZOLGÁLTATÁSI RENDSZER

Annak érdekében, hogy az inkluzív nevelést könnyebben tudjuk megvalósítani, támogatni, kidolgoztunk olyan eszközrendszereket, amik segítik az együttnevelés kialakítását. A termékek egy része a gyógypedagógusok munkáját segíti, többsége azonban a befogadó pedagógus segítését és a hatékony, közös munkavégzést szolgálja.

A befogadó pedagógusok számára az együttnevelésben leginkább az egyéni fejlesztés megvalósítása okoz nehézséget. Hogyan tudja beilleszteni a tanulót, hogyan tudja segíteni a tanórákon, hogy ne maradjon le, milyen fejlesztő feladatok szükségesek ahhoz, hogy a kompenzációs lehetőségeket minél jobban

ki tudja használni? Leginkább olyan kérdések ezek, amelyek a napi gyakorlati pedagógiai tevékenységekre irányulnak. Az együttnevelés kérdései általános pedagógiai kérdések. Gyakran azt gondoljuk, hogy ez gyógypedagógia, pedig ha jól belegondolunk, a speciális, adott fogyatékoságnak megfelelő terápiás eljárásokon túl minden más pedagógiai, didaktikai, tantárgy-módszertani és általános pszichológiai, valamint fejlődés-lélektani kérdés.

A pedagógusok többsége akkor döbben rá arra, hogy a gyerekek mennyire különböznek egymástól, amikor egy sajátos nevelési igényű tanuló megjelenik az osztályban. Megfigyelhetővé válik, hogy nem csak a sajátos nevelési igényű tanuló más. Érzékelhetővé válik, hogy más a tanulók motivációja, és mással lehet a motiváltságot kialakítani, másképpen szeretnek tanulni, játszani, más életkori sajátosságaik vannak (egy osztályon belül akár 2 év életkorbeli különbség is lehet a tanulók között). Mindezeket a tanuló tanulásához szükséges jelenségeket ugyanazokkal az általános pedagógiai és pszichológiai fogalmakkal és elvekkel, elméletekkel tudjuk körülhatárolni, mint a sajátos nevelési igényű tanulók esetében.

A pedagógusképzésben nagy figyelmet fordítanak arra, hogy ezek az elméleti alapok eljussanak a hallgatókhoz, a probléma csak az, hogy nem látják a gyakorlatban, hogy ezek az elméleti ismeretek hogyan határozzák meg a tanítási folyamatot. Minden fejlődéslelektan könyv foglalkozik az életkori sajátosságok figyelembe vételének szükségességével, ugyanakkor azt láthatjuk a gyakorlatban, hogy a frontális órávezetés 1–8. osztályig a leginkább alkalmazott munkaforma és módszer. Vajon minden életkorban ez a legmegfelelőbb módszer a tanulók számára?

Az általános pszichológiában fontos kérdéskör a pedagógusképző főiskolákon és egyetemeken a kognitív funkciók fejlesztésének kérdésköre, és attól, hogy az általános kognitív pszichológiai ismeretek tudatos beépítése nem érhető tetten a pedagógusok gyakorlatában – és ma a pedagógushallgatók nem is találkoznak kognitív fejlesztéssel a gyakorlóléhelyek többségében –, azt gondolja a pedagógusok többsége, hogy ez a tevékenység gyógypedagógiai jellegű, és csak gyógypedagógusok végezhetik. Azt gondolják, hogy észlelést, figyelmet, emlékezetet, képzeletet, gondolkodást fejleszteni a gyógypedagógusnak kell, neki, magának tanítania szükséges. Tudjuk azonban, hogy ezek nélkül a tanuláshoz oly nagyon szükséges képességek megfelelő fejlettsége nélkül a tanítás mit sem ér.

Ha ezt tudjuk, akkor ezeket a képességeket nemcsak a sajátos nevelési igényű tanulók tanítása során, hanem minden tanulónál fejleszteni kell, tehát általános pedagógiai kérdésköröket feszegetünk. Ugyanígy a módszerek egyoldalú alkalmazásának megszüntetése sem az együttnevelés miatt szükséges, hanem leginkább amiatt, mert nem lehet minden tananyag-tartalmat ugyanazzal a módszerrel és eszközzel átadni. Ez is általános didaktikai felvetés.

HABILITÁCIÓS-REHABILITÁCIÓS TANTERV

A napi pedagógiai gyakorlatban mi magunk, utazó gyógypedagógusok szembe találtuk magunkat azzal: szükség van arra, hogy átadjuk a részképességek, kognitív funkciók, szociális kompetenciák stb. fejlesztésével kapcsolatos tudásainkat a pedagógusoknak.

Ahhoz, hogy a pedagógusok számára kézzelfoghatóvá tegyük a képességek, készségek fejlesztésének lehetőségeit, írtunk egy habilitációs, rehabilitációs tantervet. Ennek célja a tanulásban akadályozott tanulók sajátos nevelési igényeihez alkalmazkodva korrekatív és kompenzációs megsegítés, amely az integrált tanulók sérülésével összefüggő funkciókat, képességeket fejleszti, illetve visszaállításukra törekszik; valamint a tanulásban akadályozott sajátos nevelési igényű gyermek felkészítése az általános iskola elvégzése után a továbbtanulásra, eljuttatása a társadalmi adaptációig. A tantervet eredetileg tanulásban akadályozott tanulók számára készítettük. A gyakorlati alkalmazás során azonban kiderült, hogy nemcsak ennek a sajátos nevelési igényű tanulócsoportnak a fejlesztése során lehet használni, hiszen azok a funkciók, amiknek fejlesztéséhez mi lehetőségeket sorakoztattunk fel a tantervben, minden tanuló alapfunkciói, pl. a szocializáció, figyelem, mozgás, finommotorika stb. fejlesztésére is találunk benne széles körű lehetőségeket.

Ahhoz, hogy rendszerben lássuk a fejlesztési lehetőségeket, készítettünk egy részképesség-hálót, ami segíti az eligazodást, és a fejlesztések megtervezését. Ez a részképesség-háló lett minden gyakorlati fejlesztésünk alapja.⁸⁵

Az egyéni fejlesztés területeit is kijelöltük a habilitációs-rehabilitációs tantervben. Négy fő területen (affektív, pszichomotoros és kognitív funkciók, valamint az általános tájéko-

85 1. melléklet: Részképesség-háló.

zottság) az összes általunk ismert és fontosnak tartott képesség fejlesztésére speciális, akár tanórákon adaptálva alkalmazott fejlesztő feladatokat, eszközöket, módszereket határoztunk meg, és kijelöltük a kapcsolódó fejlesztési területeket is.

EGYSÉGES PEDAGÓGIAI CÉLÚ DIAGNOSZTIKUS MÉRŐESZKÖZ

További segítségként egységes diagnosztikai eljárást dolgoztunk ki annak érdekében, hogy a szakvélemények gyógypedagógiai-pszichológiai diagnózisait le tudjuk fordítani a pedagógusok napi munkájához szükséges összetevőkre, és azért, hogy pontosan meg tudjuk határozni azt az elakadási pontot, ahonnan a fejlesztő munkát el tudjuk indítani. Mind a habilitációs tanterv, mind a diagnosztikus mérési rendszer a részképességek fejlesztésére koncentrál, nem tantárgyi tartalmakra. A habilitációs-rehabilitációs tantervben és a diagnosztikus mérésben gyógypedagógiai szakszavak, szakkifejezések helyett általános pedagógiai nyelvezetet alkalmazunk.

Diagnosztikus mérési rendszerünk egy egységes rendszer, óvodától 8. osztályig alkalmas a gyerekek mérésére. Nem vizsgáztat, nem tantárgyi tartalmakat, hanem részképességek fejlettségi szintjét méri. Olyan pedagógiai méréseket válogattunk össze, helyeztünk egységes szisztémába, amelyek általános, ismert pedagógiai mérések, és alkalmasak pedagógiai diagnózis felállítására.

A mérés megalkotásának több célja volt. Egyrészt a szakszolgálatban dolgozók egységes mérési protokolljának kialakítása, másrészt a mérés kézzelfoghatóvá tétele a befogadó pedagógusok számára. Egy egységes mérési protokoll kialakításával az utazó gyógypedagógusok mérési tevékenységeinek megszervezése könnyebbé vált, nem kell minden évben azon gondolkodni, hogy mit, mivel mérjünk. Azzal, hogy jól bevált (a rendszerben meghivatkozott) pedagógiai méréseket alkalmazunk, a pedagógusokhoz közelebb álló információkat tudunk adni a tanulók fejlesztésére vonatkozóan. A mérést pedagógusok is felvehetik, nem igényel az alkalmazás speciális gyógypedagógiai ismereteket és kompetenciát.

A tanulásban akadályozott és más sajátos nevelési igényű (és minden egyes) tanuló fejlesztése, tanítása során nagyon fontosnak tartottuk, hogy a pedagógus tisztában legyen azzal, hogy az adott tanuló képességstruktúrájának fejlettsége mennyiben és hogyan befolyásolja a tanuló nevelhetőségét, oktathatóságát, tantárgyi tanulmányi eredményét, hogy ezeknek a képességeknek a tanórai fejlesztésével a tanulók minden más tevékenységekben

is sikeresebbek legyenek. A mérés alapján lehet meghatározni a fejlesztési feladatok rendszerét, az egyéni fejlesztési tervben megjelenő fejlesztési területeket, melyeket a befogadó pedagógusok és a rehabilitációs-rehabilitációs tevékenységet végző szakemberek az adott kompetenciaterületek, vagy műveltségterületek fejlesztésébe illesztenek be.

Mérési rendszerünk nem pontoz, a tanuló önmagához mért teljesítményét méri, és nem ad lehetőséget az átlaghoz való viszonyításra sem. A fejlődés mértékét egy értékelő táblázatban formatív szöveges értékeléssel írjuk le. Az év eleji értékelés és az év végi értékelés összehasonlítása mutatja meg a fejlesztés hatékonyságát. Ez az értékelés és összehasonlítás adja az év végi fejlesztő értékelésünk megírásának legfőbb támpontjait is.

EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERV

Az egyéni fejlesztési tervek elkészítése „hagyományosan” a gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok feladata. Az együttnevelés, az egyéniesített oktatás megvalósítása azonban olyan feladatok elé állítja a befogadó pedagógusokat, amelyek tudatosabb tervezési tevékenységet kívánnak. Ebben a gyógypedagógusok segítségükre lehetnek. Mivel a befogadó pedagógusok nem tanulták az egyéni fejlesztési terv készítését, a gyógypedagógusoknak célszerű olyan egyéni fejlesztési terv sémát, formát kialakítani, ami egyértelmű és jól áttekinthető minden, a tervezésben részt vevő szereplő számára.

Az egyéni fejlesztési tervek készítése során tudatos együttműködésre és tervezésre törekszünk, a fejlesztési terveket pedagógusokkal történő konzultációk után készítjük el. A fő vonalakat, az „alapsémát” az utazó gyógypedagógus vázolja fel, tartalommal az együttműködő pedagógusok közösen töltik meg.⁸⁶ Ahhoz, hogy minden szakember ötletei belekerülhessenek ebbe a tervbe, készítettünk egy folyamatleírást, ami megkönnyíti az egyéni fejlesztési tervek egyik szakembertől a másik szakemberhez való továbbítását. A fejlesztési terveket éppen ezért elektronikus formában írjuk. A tervek részletesek, a fejlesztési célokon, feladatokon kívül ötlettárként, tevékenységi lehetőségek tárházaként is működnek. Ezzel az volt a célunk, hogy a tervek az elolvasás után a pedagógusoknak a tananyag differenciálásán túl a képesség- és kompetenciafejlesztésben, valamint a tananyagátadás és a képességfejlesztés összehangolásában is segítséget jelentsenek. Fejlesztési terveink középpontjá-

⁸⁶ 2. melléklet: Egyéni fejlesztési terv séma (Prizma EGYMI).

ba a képességek fejlesztése került, a tananyagtartalom átadása és a tanórai tevékenységek megvalósítása ennek a képességfejlesztésnek a szolgálatában áll. Természetesen ennek az aránya nagyban függ attól, hogy a tanuló milyen sajátos nevelési igénnyel bír, és mennyi speciális megsegítésre van szüksége.

Az egyéni fejlesztési tervek több példányban készülnek a szülő, a befogadó pedagógusok és a habilitációs-rehabilitációs ellátást végző szakemberek ugyanazt az egyéni fejlesztési tervet kapják meg, és alkalmazzák a tanuló fejlesztésében. A fejlesztési terveket minden esetben megbeszéljük a szülővel. A többéves tudatos tervezési tevékenységnek köszönhetően néhány szülő aktívan részt vesz a tervezési folyamatban és a megvalósításban is.

- Ami nekünk segített: A részképességek rendszerének kialakítása, részképesség-háló megalkotása.
- Egységes fejlesztési terv megalkotása, ami minden a gyerekekkel kapcsolatba kerülő pedagógus fejlesztési tervét tartalmazza, így összehangoltabbá vált a tanuló fejlesztése.
- Részletezett és nem gyógypedagógiai nyelvezettel írt pedagógiai diagnózis felállítása, és egyéni fejlesztési tervek írása, melyben fontosabb szempont volt a használhatóság, mint az adminisztrációs kötelezettség, és amik nem a fióknak készülnek, hanem napi mankóként használhatóak minden pedagógusnak, gyógypedagógusnak.
- Éves egyéni fejlesztési terv helyett negyedéves vagy még rövidebb időre készített terveket készítünk, ami beláthatóvá teszi a fejlesztési folyamatot.
- Folyamatábrák, folyamatleírások készítése, ami megkönnyíti az egyéni fejlesztési terv készítését, és az egyéni fejlesztési terv útját láthatóvá teszi egyik szakembertől a másikig.

KOMPETENCIAFEJLESZTŐ JÁTÉKGYŰJTEMÉNY

Az egyéni fejlesztési tervek készítésében és a fejlesztés megvalósításában, illetve saját gyógypedagógiai eszköztárunk bővítésében segít az a játékgyűjtemény, ami több mint 300 játékot tartalmaz. A játékokat egy szoftver segítségével megadott szempontok szerint kereshetjük ki és beépíthetjük tanóráinkba, akár az egyéni, kiscsoportos fejlesztéseken, akár a tanórák elején bemelegítő, motiváló, ráhangoló játékként. A tantárgyak tanítása során megvalósuló képesség- és kompetenciafejlesztéshez kompetenciaterületenként a fejlesztési területeknek

megfelelően olyan játékokat, tevékenységeket gyűjtöttünk össze, amikkel tanórai kereteken belül és kívül a befogadó pedagógusok is megvalósíthatják a rehabilitációs, rehabilitációs, egyéni fejlesztésre irányuló célokat és feladatokat. A játékokat a szövegértés-szövegalkotás, matematikai-logikai és a szociális kompetenciák köré csoportosítottuk. Egy részük a Prizma EGYMI utazó gyógypedagógusai és logopédusai által kitalált játék, más részük szakkönyvekben található játékok tematikus gyűjteménye.

Fontos szempont volt a játékgyűjtemény összeállítása során, hogy ne csak a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésére, hanem minden tanuló fejlesztésére, motiválására alkalmas játékokat gyűjtsünk össze. A játékok nagy része adaptálható, és tantárgyakhoz, tananyagtartalmakhoz igazítható, tehát minden szaktanár megtalálhatja benne azokat a játékokat, amelyek az ő tantárgyához illeszthetők.

A játékgyűjtemény ugyanúgy, mint ahogy az egyéni fejlesztési terv is, ötlettárként működik. Az egyéni fejlesztési tervekben szerepelnek azok a legfontosabb játékok, amik egy-egy terület fejlesztésére speciálisan alkalmasak. Ami nekünk segített:

- A részképességháló szerinti tematikus játékgyűjtés, ami minden utazó gyógypedagógus jól bevált játékainak, gyakorlatainak elhelyezését segíti a játékgyűjtemény rendszerében.
- A célnak megfelelő szoftver kialakítása és alkalmazása, ami könnyebbé teszi a játékok keresését.

TANULÓI PORTFÓLIÓ

A sajátos nevelési igényű tanulók bizonyos, a sérülésből adódó képességeinek, készségeinek fejlődése kevésbé kimutatható. A fejlődés apró lépései gyakran csak a speciális tudással rendelkező pedagógusok számára láthatóak.

A portfóliórendszer kialakításával kettős célunk volt. Az egyik éppen az, hogy a pedagógusok és a szülők számára olyan, a tanulók fejlődésének nyomon követésére alkalmas módszert, eszközt biztosítsunk, ami egyrészt segíti a pedagógusok tervező és fejlesztő munkáját, másrészt elősegíti a tanulói motiváció

kialakítását, fenntartását, valamint a szülők tájékoztatását a tanuló fejlődéséről és a pedagógusok fejlesztő tevékenységéről. Másik célunk az volt, hogy a tanulók körülményeinek intézmény-, osztály- vagy gyógypedagógus-cseréssel kapcsolatos változásai során a fejlesztési ív ne törjön meg, a tanulóval foglalkozó gyógypedagógusnak a portfólió átadásával, átvételével legyen képe arról, hogy a megelőző fejlesztési időszakban mi történt a tanulóval, és honnan kell a fejlesztését folytatni.

Ennek érdekében fejlődési portfóliók vezetését kezdtük el. A sajátos nevelési igényű tanulók portfólióinak vezetése a mi rendszerünkben a gyógypedagógus feladata, mert ez egy speciálisan ebből a szempontból kialakított rendszer. A portfólió feltöltésében segítségünkre vannak a befogadó pedagógusok és a tanulók is. A szülők természetesen bármikor megnézhetik ezeket a portfóliókat, és javaslatot tehetnek arra, hogy még mi kerüljön bele.⁸⁷

TUDATOSAN TERVEZETT TEAMMUNKA

Ahhoz, hogy az együttnevelést sikeresen tudjuk megvalósítani és sikerüljön elérni azt, hogy minden egyes gyermek megfelelő nevelésben-oktatásban részesüljön, nagy hangsúlyt kell fektetni a teammunka minél optimálisabb megvalósítására. Szükséges, hogy a bevont, az adott tanulóval foglalkozó szakemberek segítsék egymás tevékenységeit, a helyzeteknek megfelelően tudjanak változtatni módszereiken, eljárásaikon, munkaformáikon, eszközeiken, és tudjanak segítséget kérni egymástól, és adni egymásnak. Csak ennek megteremtése után lehetséges a fent leírt eszközök optimális használatának megvalósítása.

Részlet befogadó pedagógusokkal készült interjúból:⁸⁸

*B. v.: Mi volt az, ami a legnehezebb volt az elmúlt években ebben a munkában?
Befogadó pedagógus: Be kellett látnom azt, hogy ezeknek a gyerekeknek nem elég a sajnálat, hanem ennél sokkal több kell. A csapatmunkában kellett nagyon sokat fejlődnöm, hogy elfogadjam azt, hogy nem én vagyok az, aki egyedül látom azt a gyereket, és fontos, hogy hallgassam meg a másiknak a véleményét is, aki más szempontból látja, és dolgozzunk össze, mert úgy*

⁸⁷ A portfóliók kezelése a Prizma EGYMI irattározási szabályzatának megfelelően valósul meg.

⁸⁸ Lásd 84. lábj.

nekem is könnyebb lesz a dolgom. Nekem ebben is nagyon-nagyon sokat kellett fejlődnöm. Ez nehéz volt. Az, hogy..., biztos ti is megéltétek, hogy az én kis birodalmamba bejöjjön egy utazó gyógypedagógus? És akkor ő majd ott fog nézni, hogy hogyan dolgozom, meg egyáltalán..., hát ezt át kellett élni, át kellett gondolni, és rá kellett jönni arra, hogy ő is jól akar annak a gyerekek, ugyanúgy, ahogy én, és hogy segíteni tud, de nagyon-nagyon sok mindenben, ezt meg kellett tanulni, meg kellett élni. Ez elég nehéz dolog volt, de most már úgy érzem, hogy ezen túljutottunk.

Sikernek éljük meg, hogy egyre több befogadó pedagógus vesz részt aktívan a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni fejlesztésének megtervezésében és megvalósításában. Még mindig vannak azonban olyan pedagógusok, akiket nem tudunk bevonni ebbe a közös munkába. Az utazó gyógypedagógus az intézményekben egyenrangú, ha hierarchikus rendszeren gondolkozunk, mellérendelt szerepben van a befogadó pedagógus mellett. Ő nem mondhatja meg, hogy az egyéni fejlesztés megvalósításában milyen feladatokat kell a befogadó pedagógusnak elvégeznie, és nem is kötelezheti őt erre (bár, a törvény kötelezi). Az intézmény igazgatója azonban hatással lehet az alkalmazottaira. Az utazó gyógypedagógus a konfliktusokkal terhelt helyzetben nem fordulhat a befogadó intézmény vezetőjéhez, mert az a társában, akivel neki együttműködésre kell törekedni, rossz érzéseket kelthet. Ezekben az esetekben az intézmények vezetői (befogadó intézmény és az EGYMI vezetője) beszélnek és alkotnak meg egy újabb, a befogadás sikerességének eléréséhez szükséges stratégiát. A stratégia napi munkában történő alkalmazása a két pedagógusra hárul. Ami nekünk segített:

- Egységes stratégia, ami minden befogadó intézményre nézve alkalmazható, természetesen rugalmas keretek között. Ez nálunk az utazó gyógypedagógiai modell alkalmazása. A modell bemutatása megtörtént a kerületben, a kerületben tanító pedagógusok képzése során is mindig felvázoljuk a modell előnyeit és megvalósításának lehetséges formáit.
- Intézményvezetők közötti együttműködés, ami szervezeti szinten támogatja az osztálytermi folyamatok átalakítását és az iskola befogadó intézménnyé válását.
- Rendszeres, meghatározott keretek között történő teammunka. Az alkalom szülte megbeszélések ugyan nagyon hasznosak lehetnek egy-egy aktuális probléma megoldásában, de hatékonyságuk kicsi, és nem a tervezést szolgálják.

AZ UTAZÓ GYÓGYPEDAGÓGUSOK ÁLTAL BIZTOSÍTOTT ELLÁTÁSI FORMÁK

Az utazó gyógypedagógusok a Prizma EGYMI Alapító Okiratában meghatározott telephelyeken végzik tevékenységeiket. 21 óra a kötelező óraszámuk, ami a tanulóval töltendő kontakt óra. A 21 óra jelentős részében tanórákon, kettős vezetéssel zajlik a rehabilitáció-rehabilitációs tevékenység, szükség szerint tanórákon kívül egyéni, vagy kiscsoportos fejlesztés keretében. Minden utazó gyógypedagógus és befogadó pedagógus szakmai indokokat figyelembe véve maga határozza meg, hogy milyen arányban történik a tanórákon, vagy azokon túl a fejlesztés egy-egy tanuló esetében.

Több fogyatékoság kezeléséhez speciális terápiák, egészségügyi célú rehabilitációs-rehabilitációs tevékenységek szükségesek. Ezek egy részét a logopédusok és az utazó gyógypedagógusok biztosítani tudják a telephelyeken, vannak azonban olyan speciális szakértelmet vagy felszerelést, berendezést, illetve hosszabb időt igénylő terápiák, foglalkozások, amiket nem tudunk a telephelyeken biztosítani. Ezek biztosítása a Prizma EGYMI-ben történik mint újabb szolgáltatási tevékenység. Ilyen pl. a szenzoros-integrációs terápia, alapozó terápia, vízagy terápia, felső tagozatosok diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia terápiája, komplex művészeti terápia stb.

A különböző ellátási formák összehangolása, az ellátás biztosítása, eljuttatása az érintettekhez szintén az egységes koncepcióban dolgozó utazó gyógypedagógusok feladata.

A rehabilitációs-rehabilitációs óraszám kialakításánál alapul vesszük, hogy az önkormányzat hány státuszt biztosít az EGYMI számára az utazó tanári munka ellátására, másrészt figyelembe vesszük a szakértői bizottságok szakvéleményében javasolt óraszámait. Törekszünk arra, hogy a közoktatási törvényben meghatározott órászámnak megfelelően tudjuk munkánkat végezni. Az utazó tanári együttnevelési modell kellően rugalmas, nem „bebetonozott” órászámokkal működtethető modell, ezért egy-egy tanuló estében a tanévek során – de akár tanéven belül is – szakmai indokok alapján módosulhat a rehabilitációs célú foglalkozások formája, gyakorisága (erre a közoktatási törvény is lehetőséget ad). Abban az esetben, ha az intézményben, osztályban az inkluzív nevelés jól működik, a tanuló megkapja a sajátos nevelési igényének megfelelő ellátást, kevesebb segítséget ad a gyógypedagógus. Ha azonban azt tapasztaljuk, hogy a tanuló helyzete indokoltá teszi a több foglalkozást, mert olyan súlyos nehézségekkel küzd, vagy, mert a pedagógusnak van több segítségre szüksége, akkor igyekszünk minél több időt eltölteni az adott intézményben. Célunk az, hogy a befogadó pedagógusok attitűd- és módszerváltását segítsük, és ezzel a sajátos nevelési igényű tanuló helyzetét tisztázzuk és megszilárdítsuk. Ami nekünk segített:

- A kooperatív technikák, differenciálás, csoport és pármunka alkalmazása az intézményekben – segítségadás ezeknek a technikáknak az alkalmazásában.
- Hagytunk időt arra, hogy a pedagógusok rájöjjenek, mire lenne szükségük, hogyan tud a gyógypedagógus a segítségükre lenni. Munkánk során az egyik fő szempont, hogy csak annyit segítsünk a befogadó pedagógusnak, amennyire szüksége van. Akár többet, akár kevesebbet akarunk adni, nem lesz sikeres a munkánk.
- A gyógypedagógiai speciális tudás egy része kiáramoltatható az EGYMI-ből, és fontos, hogy megmutassuk, megtanítsuk, átadjuk, más része azonban benn marad mint speciális gyógypedagógiai tevékenység. Még nem adottak a telephelyeken azok az eszközrendszerek, tárgyi és személyi feltételek, és nem is kell, hogy ezek mindenhol adottak legyenek, amelyek terápiás tevékenység végzésére alkalmasak, ezért szükséges egy hely, ahol ambuláns keretek között megszervezhető a speciális segítségnyújtás a sajátos nevelési igényű gyerekek számára.
- Utazó gyógypedagógusi modellünk kialakítása olyan egységes, rugalmas rendszer, ami lehetővé teszi sokfajta gyógypedagógiai megsegítés megszervezését.

M.: Nálunk az együttnevelés az kicsit önző módon..., önző szempontok miatt történt. Nekünk elég sok tanulási zavaros gyerekünk volt, akikről akkor még nem mondtuk, hogy tanulási zavar, akkor azt mondtuk, hogy kicsit nehezebben haladnak, lassabban haladnak. Az együttműködésben mi azt láttuk jónak, hogy egyrészt kaptunk egy olyan szakembert, aki segíti ezt a munkánkat, több a tudása, átadja nekünk a tudását, tanulhatunk tőle, másrészt pedig amikor elkezdődött az együttnevelés, akkor pedig tanultunk olyan technikákat, amiket addig nem ismertünk és már mi is könnyebben tudtuk kezelni ezeket a helyzeteket, vagy ezekkel a gyerekekkel való együttműködést.⁸⁹

B. v.: Mi kell ahhoz, hogy az integráció akár egy kezdő, akár már egy folyamatban lévő intézménynél sikeres legyen?

A.: Hát a kezdők szempontjából idő. Nagyon-nagyon sok idő és türelem. Rengeteg idő kell szerintem, ez nem megy egyik tanévről a másikra.

⁸⁹ Lásd 84. lábj.

B. v.: Mennyire gondoljátok, hogy meghatározó az intézményben maga a humán erőforrás is? Akár az osztályban, csoportban lévő pedagógus, akár a vezetés. Mit gondoltok erről?

A.: Én úgy veszem észre, hogy a vezetőtől nagyon-nagyon sok függ óvodában és iskolában egyaránt. Mert ha a vezetőnek van egy olyan elköteleződése vagy hite, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekeket vagy a más gyerekeket is optimális helyzetbe hozza, akkor ő tudja jól kivetíteni a munkatársaira. Ott sokkal-sokkal nehezebb dolga van egy szívesen integráló pedagógusnak, ahol a vezetőségtől ezt nem kapja ezt a segítséget. Mindenképpen szerintem nagyon-nagyon fontos a vezető pozitív hozzáállása.

É.: A pedagógusok személye is fontos úgymond, illetve, hogy hogyan tudnak reagálni az újra, mert lényegében ez egy új dolog. Van, aki hamarabb alkalmazkodik, van, aki hamarabb jön rá arra, hogy ő neki hogy jó ez az új helyzet, van, akinek több időre van ehhez szüksége.⁹⁰

ESZKÖZKÖLCSÖNZŐ

A testi és érzékszervi sérült tanulók számára az őket ellátó egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények évek óta működtetnek olyan eszközkölcsönzési rendszert, ami a speciális gyógyászati vagy tanuláshoz szükséges segédeszközök kikölcsönzését teszi lehetővé.

A mi ellátási körzetünkben leginkább beszéd fogyatékos, tanulásban akadályozott, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének tartós és súlyos zavarával küzdő tanulók vannak. A velük foglalkozó pedagógusok számára alakítottuk ki azt a játékkölcsönző rendszert, ahonnan a fejlesztési területnek megfelelően válogathatnak fejlesztő játékokat. A játékok rendszerezése során a fő fejlesztési területet vettük figyelembe, de jelöltük még azokat a részképességeket is, amik a játék alkalmazása közben szintén fejlődnek. Ami nekünk segített:

- Pályázatok alkalmával mindig ügyeltünk arra, hogy az eszközfejlesztésben a fejlesztő eszközök beszerzése megfelelő módon és szempontok alapján történjen.
- A kölcsönzéshez megfelelő infrastruktúra és informatikai háttér kialakítása.

A PEDAGÓGUSOK SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK EGYÜTTNEVELÉSÉVEL KAPCSOLATOS ISMERETEINEK BŐVÍTÉSE – SZAKMAI SZOLGÁLTATÁSOK

A sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos ismeretek, gyakorlatok átadásának intézményünkben, kerületünkben vannak kidolgozott informális és formális csatornái is. Informális akkor, amikor az együttműködő pedagógusok egymás között, teammunka során, vagy egy-egy beszélgetés alkalmával információkat, tudásokat osztanak meg. Formális csatornaként intézményünk továbbképzések megszervezésével és jó gyakorlatok átadásával, előadások, pedagógus- és szülői klubok szervezésével segíti a tudáscserét. Természetesen nem gondoljuk, hogy ezeknek a képzési formáknak a kialakításával és az ezek során átadott tudások alkalmazásával a befogadó pedagógusok gyógypedagógusokká válnak, és arra sem gondolunk, hogy ezen túl nincs szükség a gyógypedagógusok speciális tudására. A gyógypedagógusok terápiás ismereteinek alkalmazására mindig szükség lesz, de fontosnak éreztük azt is, hogy a pedagógusok érzékenyítésére, együttneveléssel kapcsolatos ismereteinek bővítésére, készségeinek fejlesztésére tudatosan alakított rendszereket alakítsunk ki.

Továbbképzéseink akkreditálása mindig összhangban van a felmerülő igényekkel. Ezek a következők: Attitűdformáló tréning az együttnevelésben dolgozó szakemberek és segítők részére; Sajátos nevelési igényű tanulók, elsősorban tanulásban akadályozott gyermekek integrált oktatásának elmélete és gyakorlata többségi iskolában, kéttanáros modellben; A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai inkluzív nevelésének elméleti és gyakorlati meg alapozása; Az együttnevelés elmélete és gyakorlata; Az együttnevelést támogató, harmonizált, kompetencia alapú helyi tanterv készítésének elmélete és gyakorlata; Utazó gyógypedagógusi kompetenciák; Az utazó gyógypedagógusi tevékenységtől az utazó gyógypedagógiai modell kidolgozásáig; Egyéni fejlesztési terv és egyéni átvezetési terv készítése.

Első képzésünk egy attitűdformáló képzés volt, ami abban volt segítségünkre, hogy a befogadó pedagógusokkal egységes befogadó pedagógiai szemléletmódot tudjunk kialakítani, és hogy a pedagógusok érzékennyé váljanak a sajátos nevelési igényű tanulók problémái iránt, illetve emocionálisan alkalmassá váljanak a befogadásra.

Ezzel párhuzamosan két olyan módszertani képzés akkreditációját valósítottuk meg, amelyek a napi pedagógiai gyakorlatban jól használható, az együttnevelést megkönnyítő módszertani, didaktikai ismereteket közvetítenek a pedagógusok felé.

Komplex együttnevelésről szóló továbbképzés akkreditációjával a két képzés (érzékenyítés és módszertan) egységessé tétele történt meg, és ezt kiegészítve írtuk meg a har-

monizált helyi tanterv készítéséről szóló továbbképzésünket. Ez az iskolák pedagógiai célú dokumentációinak együttnevelés szempontjából való átírását könnyíti meg a befogadó intézmények tantervírói számára.

Mindeközben szükségét éreztük a megváltozott szerepbe kerülő gyógypedagógusok képzésének is, és utazó gyógypedagógiai kompetenciákról, lehetséges gyógypedagógiai hálózati rendszerek kiépítéséről szóló továbbképzést akkreditáltattunk.

Legújabb továbbképzésünkkel ismét a pedagógusokra szeretnénk koncentrálni, az egyéni fejlesztési terv készítéséről szóló képzésünk akkreditációjával és megszervezésével.

M.: K.-hoz csatlakozva elmondanám, nagyon-nagyon fontosnak tartom a tan-testületi érzékenyítő programokat, tehát szerintem ez nálunk nagyon jó volt, hogy több ilyen lehetőség volt rá, de nemcsak képzések, hanem olyan jellegű összejövetelek, fórumok, klubok voltak, ahol ez megvalósult, és a módszertani képzés... És rengeteg ilyen képzésen vettek részt a kollégák, és látványos az eredményük, illetve a hozadékuk. Nagyon fontosnak tartom őket.⁹¹

Jó gyakorlataink (ilyenek az egységes diagnosztikus mérés óvodás kortól 8. osztályos korig, elsősorban tanulásban akadályozott sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók számára; egyéni fejlesztési terv készítése; kompetenciafejlesztő játékok alkalmazása; az együttnevelés jó gyakorlata a XIII. kerületi befogadó intézményekben a Prizma EGYMI együttműködésével; tanulói portfólió készítése) átadása folyamatosan megvalósul, de workshopok, szekcióülések és konferenciák alkalmával szervezett keretek között is lehetőséget biztosítunk a gyógypedagógiai, fejlesztőpedagógiai, logopédiai tevékenységek megismerésére.

Gyógypedagógiai tanácsadásaink során szülőkkel, pedagógusokkal kerülünk kapcsolatba és segítjük a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztését. Ennek érdekében pedagógus- és szülői klubokat szervezünk, előadás-sorozatokot tartunk, évről évre megszervezett konferenciánkon bemutatjuk legújabb fejlesztéseinket és termékeinket, valamint lehetőséget biztosítunk szekció ülések keretében az egymástól való tanulásra és a kapcsolatépítésre.

⁹¹ Uo.

K. (intézményvezető): Nekem még van olyan pozitívumom, amelyet szeretnék kiemelni, mert nemcsak a gyerekek ellátásával kapcsolatban kapunk pluszt, amióta EGYMI van, hanem hogyha azokat a klubrendszerű beszélgetéseket, amik a pályázatokon belül mentek, vagy előadássorozatok, vagy azóta beindult, befogadott képzéseket, amik itt működnek az intézményben, hogy az mennyivel növelte a kerületi innovációt, hogy mennyire fejlesztette a pedagógusokat, én azt rettenetesen pozitívnak tartom. Én azt gondolom, hogy az együttműködésünk során úgy jöhetnek be ebbe a házba, hogy minden második embert ismerek és köszönőviszonyban vagyok velük, és tudom, hogy valahol hol kapcsolódunk egymáshoz, ez nagyon jó, amikor egy kerületen belüli gyerekeinek ellátásáról van szó. Mert mindig azt mondjuk, hogy én tökéletesen végzem a munkámat természetesen, Te is tökéletesen végzed, de a kettő között leeshet a gyerek, de így nem tud leesni.⁹²

A GYAKORLATI MUNKÁT ÉS A SZOLGÁLTATÁS SZÉLES KÖRŰ MEGISMERÉSÉT TÁMOGATÓ SZAK- ÉS SZAKMAI SZOLGÁLTATÁSOK RENDSZERE

Intézményünk az együttnevelést szak- és szakmai szolgáltatásokkal segíti. Ezek rendszerbe szervezése az egyre szélesedő szolgáltatási kínálatok megjelenésével mindenképpen szükségessé vált. Ennek érdekében első lépésként formanyomtatványokat alakítottunk ki, és a munkatervünkbe beépítettük a szolgáltatások elemeit. Később kialakítottuk azokat a protokollokat, amik a szolgáltatásainkat szabályozzák. A szakmai protokollok az intézmény helyi pedagógiai programjával összhangban határozzák meg működésünket. Elkészült az utazó gyógypedagógusok, logopédusok, óvoda- és iskolapszichológusok, valamint a gyógytestnevelők szakmai protokollja. (Mind a négy szolgáltatáshoz tartozó szakemberek kerületünkben a Prizma EGYMI munkatársai.)

Az együttnevelés megvalósításában leginkább két protokoll összhangját kellett teremtenünk, az utazó gyógypedagógusok és a logopédusok tevékenységét szabályozó protokollét, hiszen a legtöbb sajátos nevelési igényű tanuló mindkét szakszolgáltatást igénybe veszi, és mindkét szakmacsoport szakemberei intézményünk munkatársai. Az ő tevékenységeiket segítik, támogatják, támogathatják az óvoda- és iskolapszichológusok tevékenységei, akiknek a protokolljában szintén megjelennek az erre vonatkozó elemek.

⁹² Uo.

Mivel mi egy intézményként biztosítunk a befogadó intézmények számára többféle szolgáltatást, lényeges volt, hogy a befogadó intézmények felé eljuttatott információk, tájékoztatók, dokumentációk stb. egységes képet mutassanak. Éppen ezért a protokolloknak vannak közös elemei, de vannak a speciális, adott szakmának megfelelő elemei is.

A protokollok egységes szerkezetűek. A jogszabályi háttér és a tevékenységet röviden bemutató bevezető után a szolgáltatói tevékenység folyamatleírása található benne, határidőkkel és formanyomtatványokkal, valamint munkatervvel kiegészítve. A folyamatleírás lényeges eleme a szolgáltatói tevékenység szakmai megvalósításának viszonylagosan részletes leírása. Az egyes részfolyamatokhoz tartozó formanyomtatványok a protokollok mellékleteiben találhatók.

Ezek a szakmai protokollok egyértelművé teszik a szakszolgáltatásban dolgozó szakemberek munkáját, de nagyon hasznos a befogadó intézményeknek is az a rövidített, mellékletek nélküli változat, ami lehetővé teszi az ő eligazodásukat is a szolgáltatások rendszerében.⁹³

A tanév előkészítése során az együttnevelésről és az utazó tanári szolgáltatásról szóló tájékoztató levelet és szolgáltatást igénylő űrlapot küldünk minden év májusában a kerületi intézményeknek, május 15-ig. A visszaérkezett szolgáltatási űrlapoknak megfelelően próbáljuk előre megtervezni a következő évi ellátást.

Júniusban segítjük a befogadó intézményekben a beiskolázás előtti és kontroll szakértői bizottsági vizsgálatokra való jelentkezést

Amennyiben az intézmény a szolgáltatást igénylő űrlap kitöltésével és visszaküldésével jelzi igényét az utazó gyógypedagógiai szolgáltatásra, augusztus utolsó hetében tájékoztatjuk egy visszajelző levélben az intézmények vezetőit és a tagintézmény-vezetőket az utazó gyógypedagógus feladatairól, részletesen a szeptemberben várható tevékenységekről.

Az első intézményi egyeztetés után értesítjük a szülőket arról, hogy gyermekükkel diagnosztikus mérést fogunk felvenni. A szülők beleegyezését sem ebbe, sem pedig az ellátás biztosításába külön nem kérjük, mivel a gyermek sajátos nevelési igényű, és a szakértői vélemény alapján a rehabilitáció-rehabilitációs ellátás az ő számára kötelezettség. A szülők minél részletesebb tájékoztatására és a velük való együttműködés kialakítására törekszünk.

93 3. melléklet: Az utazó gyógypedagógus feladat- és tevékenységi rendszere.

Mivel intézményünk a kerület összes általános iskolájával kapcsolatban van, feltérképezzük azoknak a tanulónak a számát és ellátását is, akik az országos vagy fővárosi hatáskörű speciális EGYMI-khez tartoznak, velük szintén együttműködési lehetőségek kialakítására törekszünk, a tanulók leghatékonyabb ellátása érdekében.

Tájékoztatjuk a szülőket, pedagógusokat és az intézményvezetőket diagnosztikus mérésről, a rehabilitációs-rehabilitációs ellátás formáiról, az egyéni fejlesztés lehetőségeiről. Egyéni fejlesztési terveket készítünk a befogadó pedagógusokkal, a terapeutákkal és a fejlesztő pedagógusokkal – ez a teammunka elkezdésének időszaka. A fejlesztési terveket a szülőknek megmutatjuk, lehetőség szerint szóban is tájékoztatjuk őket, és megpróbáljuk bevonni azokba a tevékenységekbe, amikkel otthon segíthetik a munkánkat.

Az intézményvezetőket és a tagintézmény-vezetőket szeptember végén, október elején tájékoztatjuk az általunk biztosított szolgáltatásokról, az intézmény számára nyújtott rehabilitációs-rehabilitációs ellátás formáiról, az utazó tanár személyéről, a logopédus és az iskolapszichológus személyéről, valamint az óraszámairól. Ebben a levélben tájékoztatjuk arról is, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése során milyen kötelezően használt dokumentumokat szükséges vezetniük, és milyen adminisztrációs teendők vannak. A tanév során tájékoztatást nyújtunk az igazgatói értekezleteken, illetve levélben és elektronikus formában továbbképzéseinkről és szakmai programjainkról.

Tanév végén szöveges értékelést készítünk a szülők számára. A szöveges értékelés megírásában részt vesz minden érintett pedagógus. Egy gyermekről egy szöveges értékelést készítünk, egységesített szempontrendszer alapján, a fejlesztő értékelés módszertani szempontjait figyelembe véve. Az intézmények számára ugyanebben az időben intézményi tájékoztatókat írunk a szakszolgálati tevékenységekről.

Minden évben minden érintett partnerünk elégedettségmérését elvégezzük, az intézményi minőségirányítási programnak megfelelő mintavétel szerint. Ezek alapján módosítjuk szakmai tevékenységeinket, és azokat a rendszereket, amiknek változtatása az elégedettségmérés tükrében fontos.

Tanév közben, április környékén statisztikákat adunk le a fenntartónak az ellátott tanulók rehabilitációs-rehabilitációs ellátásáról, összevetve az adatainkat a szakértői vélemények javaslataival és a közoktatási törvény ránk rótt kötelezettségeivel. Évről évre ezekből a statisztikákból az látszik, hogy egyre több az ellátási körünkbe kerülő sajátos nevelési igényű tanuló száma, és az általunk ellátott intézmények száma is. Ennek egyik oka lehet az, hogy a kerületben egyre nő a tanulói létszám, és ezzel párhuzamosan nő a fogyatékos gyermekek száma is. A másik ok az lehet, hogy a megfelelően szervezett szolgáltatási rendszert

igénybe vevők száma növekedett meg jelentősen. Azt tapasztaljuk ugyanis, hogy egyre több szülő és egyre több intézmény keres fel bennünket, és kéri segítségünket az együttnevelés megvalósításához. Az áprilisi statisztika elkészítésével kínálkozik lehetőségünk arra is, hogy a megnövekedett létszámhoz és a szükséges habilitációs-rehabilitációs ellátáshoz szükséges szakemberek iránti igényünket jelezzük a fenntartó felé.

A. (tagintézmény-vezető): Nekem egy borzasztó nagy biztonságérzetet adott az, hogy veletek már együtt dolgoztam, és soha nem volt arra gondom, hogy most a logopédus ki fog-e hozzám jönni, az utazó gyógypedagógus, tudtam, hogy szeptemberben a ... fel fog hívni, elkéri tőlem a papírokat, milyen problémával hogy kell eljárni. Tehát szinte szabályozva volt nekem ez az életem, ami egyébként előtte egy kicsit szétesett, mert nem tudtam, hogy kitől, mikor mit fogok kapni. És akkor egy kicsit ugye jobb..., a logopédiai hálózat nekem jobb mederbe került az EGYMI óta, igen, azt érzem, és azt, hogy... a törődést jobban érzem én személy szerint.⁹⁴

PROFESSZIÓ, EREDMÉNYESSÉG, LÁTHATÓVÁ TÉTEL

B. v.: A Prizma EGYMI folyamatos átalakulásban és folyamatos változásban van. Abban a házban vagyunk, abban a boltban vagyunk, ahol lehet bármit kívánni. Ha szolgáltatást lehetne vásárolni, akkor mik lennének azok a szolgáltatások, amiket most és azonnal, nagyon szívesen megvásárolnátok, magatoknak, iskoláitoknak, vagy esetleg üzennétek más iskoláknak vele?

I. (befogadó pedagógus): Hát a gyógypedagógusokat mindenképpen megvenném, hogy ott legyenek mellettünk és segítsenek, és dolgozzunk együtt, hát ez az első, az biztos. Hogy legyenek, ott legyenek mellettünk.

A. (befogadó pedagógus): Én sok segítő kiadványt vásárolnék, amit bármikor a polcra leemelhetünk, és jó ötleteket tudunk belőle meríteni, és hogyha árulnának ebben a boltban valami kis üvegekben vagy nagy üvegben lelki erőt, lelki energiát akkor azt is vennék, hogy ezt a munkát úgy végezzem, ahogyan szeretném.

94 Lásd 84. lbj.

I. (befogadó pedagógus): Az órákon alkalmazható gyakorlati segítséget tartalmazó bármit vásárolnék. Valami ötletbörzés könyvet, egyebet.⁹⁵

A Prizma EGYMI mindig jól működő gyógypedagógiai intézmény volt. Gyógypedagógiai intézményi jó gyakorlataink miatt nagyon sok hallgató keresi fel intézményünket, és választja gyakorlati helyéül. Az együttnevelés megvalósítása óta széles körű az érdeklődés mind a befogadó pedagógusok és pedagógushallgatók, mind a gyógypedagógusok, gyógypedagógus hallgatók részéről. Elvitathatatlannal megjelenik a gyógypedagógiai professzió mindkét ellátási formában.

A sajátos nevelési igényű tanulók fejlődésének kimutathatósága, ellátási hatékonyságának, a gyógypedagógusok eredményességének mérése mindig nehezebben megvalósítható, de lehetséges. Mi minden tevékenységünkkel arra törekszünk, hogy ezeket az eredményeket láthatóvá tegyük. Tesszük ezt sokszor annak ellenére is, hogy nem érezzük a támogatottságot, hogy úgy érezzük, szélmalomharcot vívunk. A fent leírt, nálunk jól bevált modell sikeres, de még további fejlesztéseket indukáló modell kialakítása 13 éve kezdődött folyamatban valósult meg, és természetesen, még nem értünk a fejlesztések végére. Rengeteg időt, energiát, igényel egy ilyen rendszer megalkotása, és a rendszerben végzett gyógypedagógiai munka. A vezető folyamatos lobbizása egy-egy újabb fejlesztésért, státuszért szintén erőteljesebb érdekérvényesítést, több munkát, energiát követel. A feltételek kialakítása, megteremtése a mi feladatunk, és nekünk sem hullott semmi az ölünkbe. Minden évben pályázunk, jó gyakorlatokat készítünk és adunk el, továbbképzéseket akkreditáltatunk, valamilyen új innovációt valósítunk meg, statisztikákat készítünk, termékeket fejlesztünk. A munka folyamatos és nem állhat meg, a velünk együttműködésben lévő partnerek állandó továbblépése a mi fejlődésünket serkenti, és fordítva. Az utazó gyógypedagógusok, logopédusok, a vezetők elkötelezett, odaadó innovatív tevékenységeinek, kitartó munkájának összhangjában valósítható csak meg mindaz, amit elértünk. Ami nekünk segített:

- A gyakorlati gyógypedagógiai tevékenységi rendszer és szervezeti szintű támogatásának egységes, tisztán látható szolgáltatási rendszerének kialakítása.
- Összhangban lenni az intézményen belül és kívül is.

A fejlődés eredményeit, sikereit láthatóvá tenni pedig már szinte könnyű. Nem kell hozzá más, csak leülni, megírni és továbbadni. Törekszünk arra, hogy az ellátásba kerülő tanulók fejlődését kézzelfoghatóvá tudjuk tenni, és arra is, hogy a mi munkánk hasznát is megtapasztalhassa mindenki, aki kapcsolatba kerül a Prizma EGYMI-vel.

1. MELLÉKLET: RÉSZKÉPESSÉGHÁLÓ

Területegységek	Tartalmi területek	Fejlesztési területek
I. AFFEKTÍV TERÜLET	I. 1. Szociabilitás	I.1.1. Szociális kompetencia Közösség szokásaihoz, normáihoz való igazodás megtanulása, interiorizálása
		I.1.2. Kapcsolat felnőttekkel
		I.1.3. Kapcsolat osztálytársakkal
		I.1.4. Közösségben elfoglalt hely
	I. 2. Érzelmi intelligencia fejlesztése	I.2.1. Frustráció kezelése, tolerancia kialakítása
		I.2.2. Empátia
		I.2.3. Önismeret
		I.2.4. Társismeret
		I.2.5. Emberismeret
II. PSZICHOMOTOROS FUNKCIÓK	II. 1. Mozgás	II.1.1. Nagymozgás
		II.1.2. Finommotorika
		II.1.3. Grafomotorium
		II.1.4. Beszédmozgás
	II. 2. Orientáció	II.2.1. Testséma
		II.2.2. Térí orientáció
		II.2.3. Időben való tájékozódás
	II. 3. Beszéd	II.3.1. Artikulációs mozgások
		II.3.2. Szókincs
		II.3.3. Grammatikai viszonyok - Főnevek toldalékai - Igeragozás - Többes szám - Kettős toldalékolás - Relációs szókincs - Az igeikötő jelentésmódosító szerepe
		II.3.4. Mondatalkotás
		II.3.5. Beszédeszlelés - Szóismétlés - Hangsorismétlés - Szógyűjtés - Szólánc - Hangtalálás - Hangkeresés - Hangidőtartamok - Zöngés – zöngétlen - Szótagolás - Hangokból szóalkotás

Területegységek	Tartalmi területek	Fejlesztési területek
II. PSZICHOMOTOROS FUNKCIÓK	II. 3. Beszéd	II.3.5. Beszédmegértés • Kommunikációs helyzetek • Szókincs • Visszamondatás • Értésellenőrzés
III. KOGNITÍV FUNKCIÓK	III. 1. Észlelés (diszkrimináció)	III.1.1. Vizuális észlelés
		III.1.2. Auditív észlelés
	III. 2. Figyelem (differenciálás)	III.2.1. Vizuális figyelem
		III.2.2. Auditív figyelem
	III. 3. Emlékezet	III.3.1. Vizuális emlékezet
		III.3.2. Auditív emlékezet
	III. 4. Képzelet	
	III. 5. Gondolkodás	III.5.1. Analógiák
		III.5.2. Indukció
		III.5.3. Dedukció
		III.5.4. Rész-egész viszony
		III.5.5. Összehasonlítás
	III. 6. Serialitás	III.6.1.
		Tárgyak sorrendje Képek sorrendje Formák sorrendje
		III.6.2. Hangok sorrendje
		III.6.3. Számok sorrendje
		III.6.4. Szavak sorrendje
		III.6.5. Ritmusérzék fejlesztése
		III.6.6. Automatizmusok
	III. 7. Intermodalitás	III.7.1. Akusztikus ingerhez vizuális inger
		III.7.2. Vizuális ingerhez akusztikus inger
		III.7.3. Taktilis ingerhez auditív és vizuális inger
		III.7.4. Multiszenzoriális
IV. ÁLTALÁNOS TÁJÉKOZOTTSÁG		• Lakcím • Születési dátum • Vásárlás • Csekkbefizetés • Idő – az óra • Időjárás • Étkezés • Alvás • Napszakok, stb. • Színek:

2. MELLÉKLET: EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERV SÉMA

(PRIZMA EGYMI)

Név:

BNO kód:

Életkor, osztályfok:

Időszak:

Készítette:

A fejlesztés területei: a szakvélemény alapján:

A fejlesztés területei: az év eleji diagnosztikus mérés tapasztalatai alapján:

Funkciók, amire támaszkodni lehet:

Habilitációs-rehabilitációs óraszám:

Fejlesztési terület:			
A fejlesztés célja:			
Az értékelés alapelvei:			
A fejlesztés helye, a fejlesztő személye:	Fejlesztendő képesség, készség, kompetencia: Feladatok, tevékenységek:	Munkaforma: Módszer: Eszköz:	Idő:
A fejlesztés helye, a fejlesztő személye:	Fejlesztendő képesség, készség, kompetencia: Feladatok, tevékenységek:	Munkaforma: Módszer: Eszköz:	Idő:
A fejlesztés követelménye:			

3. MELLÉKLET: AZ UTAZÓ GYÓGYPEDAGÓGUS FELADAT- ÉS TEVÉKENYSÉGI RENDSZERE

AZ UTAZÓ GYÓGYPEDAGÓGUS FELADATAI

A sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló megismerésével kapcsolatos tanév eleji feladatok:

- Szakértői vélemény értelmezése, megbeszélése a többségi pedagógusokkal.
- Aktív hospitálás, közreműködés a tanév első napjaiban, a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló jobb megismerése érdekében.
- Együttműködés a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló év eleji diagnosztikus mérésének elkészítésében. Segítségnyújtás a tantárgyi mérések összeállításában.
- Együttműködés a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló egyéni fejlesztési tervének elkészítésében.
- A befogadás segítése az osztályközösségben, segítségnyújtás a többségi tanulók érzékenyítésében.
- A sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló beilleszkedésének segítése (beszélgetés, egyéni foglalkozás, megfigyelés, tanuló párok alakítása stb.).

A TANÉV SORÁN A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK EGYÜTTNEVELÉSÉT SEGÍTŐ UTAZÓ GYÓGYPEDAGÓGIAI FELADATOK

Sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló közvetlen fejlesztésével kapcsolatos feladatok:

- A sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló előrehaladásának folyamatos figyelése, a tanuló értékelése, az eredmények megbeszélése a többségi pedagógusokkal.
- Aktív hospitálás a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló jobb megismerése és fejlődésének figyelemmel kísérése érdekében.
- Eszköz, módszer, segédanyag kiválasztásában, alkalmazásában segítségnyújtás, javaslattétel – széles kínálati lehetőség megteremtése.
- Szükség szerint a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló egyéni fejlesztése, ill. egyéni fejlesztésének koordinálása, az egyéni fejlesztési tervek alapján.
- Habilitációs, rehabilitációs tevékenység biztosítása.

A befogadó intézmény többségi pedagógusaival történő kapcsolattartás feladatai – konzultációs lehetőségek:

- A befogadó iskola pedagógusainak szemlélet és attitűdalkításának segítése (előadások, bemutató órák, beszélgetések, konfliktuskezelés, esetmegbeszélések stb.).
- Javaslattétel a fogyatékoság típusához, a tanuló egyéni igényeihez igazodó tanulási környezet kialakítására.
- Segítségnyújtás a sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló szükségleteihez igazodó egyéni tanmenet készítéséhez, ill. a harmonizált tanmenetek összeállításában.
- Segítségnyújtás a tanuláshoz szükséges eszközök kiválasztásához (tankönyv, speciális segédeszköz stb.).
- Javaslattétel a gyógypedagógiai specifikus módszerek alkalmazására.
- A többségi iskolákban a sajátos nevelési igényű gyermekkel/tanulóval foglalkozó pedagógusok, segítő szakemberek szakmai teammunkájában való aktív részvétel (munkaértekezletek, megbeszélések, belső képzések, esetmegbeszélés, tájékoztatás, információ átadás stb.).
- Konzultációs lehetőségek biztosítása a tanórákra való differenciált felkészülés segítése érdekében.
- Segítség az óravázlatok elkészítésében.
- A sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók sérülésspecifikus ellátásának feladataival és az integrációval kapcsolatos szakirodalom gyűjtése, ajánlása

Szülőkkel történő kapcsolattartás feladatai:

- A sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló szülei számára tanácsadás.
 - Tanulási problémákkal kapcsolatban
 - Nevelési problémákkal kapcsolatban
 - Pályaválasztással kapcsolatban
- A többségi tanulók szüleinek társadalmi érzékenyítését célzó programokban való részvétel, illetve programok tartása (előadás, bemutató órák, beszélgetések, konfliktuskezelés stb.), segítségnyújtás ezek megszervezésében, lebonyolításában.

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓVAL/GYERMEKKEL KAPCSOLATOS ADMINISZTRÁCIÓS FELADATOK ELLÁTÁSA

- Egyéni fejlesztési terv készítése a többségi pedagógusokkal együttműködve
- Egyéni fejlődési lapok betétíveinek vezetése, átadása tanév végén
- Konzultációs űrlapok kitöltése
- Tanulói portfólió készítése, rendszerezése
 - Szakértői és kontrollvélemények
 - Diagnosztikus mérések (készség, képesség, kompetencia, tantárgyi tudás)
 - Egyéni fejlesztési terv
 - Konzultációs űrlapok
 - Hivatalis iratok, feljegyzések
 - A sajátos nevelési igényű tanulók egy-egy jellemző munkája (rajz, fogalmazás, tantárgyi teszt stb.)
 - Szöveges értékelések
 - 8. osztályos tanulók kimenő levele

LOCSMÁNDI ALAJOS

SZERVEZETI ÁTALAKULÁS A GYÓGYPEDAGÓGIAI INTÉZMÉNYEKBEN

*Az élet olyan, mint a biciklizés. Nem lehet egyensúlyban tartani, ha egy helyben áll.
(Linda Brakeall)*

BEVEZETÉS

A hazai közoktatásban az elmúlt években a pedagógiai tevékenységet erőteljesen meghatározó változások történtek, amelyek számos követelményt támasztottak az iskolákkal, intézményekkel, azok vezetőivel, s közösségeivel szemben. Ma már látjuk, hogy ennek az időszaknak egyes intézmények a nyerteseivé váltak. Lehetőségük volt megújulni. Az innovációs folyamat, mely tart mind a mai napig, igyekszik tervezhetőbbé, biztonságosabbá, tudatosabb pedagógiai, gyógypedagógiai munkával színesebbé tenni a holnapot is. A hagyományos iskolai, tanítói, tanári, gyógypedagógusi gondolkodást az együttnevelés vonatkozásában kiegészíti a szolgáltatási formákra nyitott attitűd. Ezáltal újra és újra kell gondolni az intézményi stratégiát, a kommunikációs csatornáit, az együttműködések valamennyi beazonosítható szereplőjét, valamint azok igényeire való aktív, előremutató válaszlehetőségeit. Mindez pedig csak együtt, közösen, minden egyes szereplővel válik megvalósíthatóvá, mely egyetlen pillanatra sem marad mozdulatlan, sőt dinamizmusával és alkotó erejével egyre lendületesebben képes biztonságot adóan, értékekben és minőségben egyaránt teremtként működni, szolgáltatni.

Linda Brakeall gondolata nem csupán arról szól, hogy a világnak, a környezetnek, a benne lévő tudásoknak, szerepeknek folyton lendületben, mozgásban kell lenni, hanem

arra is próbál jelzést tenni, hogy mindezek mögött maguk a szervezetek, azok egységei is állandó változásban, átalakulásban vannak. Joggal merülhet fel a kérdés, hogyan, miképpen lehet felkészülni ezekre, hogyan lehet előrelátó módon okosan és tudatosan, felkészülten, proaktív szereplőként megvalósítani.

Az elmúlt évtizedekben, az oktatási gyakorlatban jelentős változás következett be. A változással egy időben megjelent a változtatás is mint belső aktív tevékenység. Ezek az egymástól el nem választható fogalmak azt feltételezik, hogy az oktatás és a tanulás eredményesebbé válik, az újfajta gondolkodási mód segíti az intézményi innovációk, reformok megvalósulását. Ennek sikeressége attól függ, hogy a reformok mennyire képesek az intézményekben megjelenni, mennyire tudják mozgósítani az iskolahasználókat, ténylegesen elérik-e az osztálytermek, az egyes tanulók szintjét. Joggal feltételezhetjük, hogy minden tanuló más és más módon tanul, másféle módon sajátítja el ismereteit, és minden pedagógus is más és más felkészültséggel rendelkezik, akik különféle módokon, eltérő dinamikával járulnak hozzá az osztálytermi folyamatokhoz. Ahhoz, hogy ez sikeresen tudjon működni „szakítani kell az oktatási reformokról való gondolkodás lineáris modelljével”. (Fullan 2008). A változás, a kedvező környezet megteremtésével valósulhat meg. Ennek alapján a tényleges igényekre és szükségletekre való reagálás történik meg. Felvetődhet az a kérdés: Támogatják-e mindezt az oktatási rendszerek irányításáért felelős döntéshozók? Képesek-e a zajló folyamatokat ellenőrzésük alatt tartani? Tudják-e kezelni a várt és nem várt hatásokat? Bátorságunk és kitartásunk eredménye lehet egy olyan új elméleti és gyakorlati tudás, amely a korábbinál realitásabb és eredményesebb is lehet. Ennek megvalósítása feltételezi az intézmények rugalmasságát, tanulószervezetként való gondolkodását és működését az iskolavezetéstől a különböző munkaközösségeken keresztül, minden egyes résztvevőig. Amit nem szabad elfelejtetünk, az a morális szempontok iránti elkötelezettség és a fenntarthatóság következetes hangsúlyozása. A belső változások hatására a tágabb környezetnek is megfelelően át kell alakulnia. Nem elegendő egy-egy osztályban, csoportban a változásoknak megjelennie. Szükség van arra is, hogy az egész oktatási rendszer segítse ezeket a változásokat.

A GYÓGYPEDAGÓGIAI INTÉZMÉNYEK ÁTALAKULÁSA

A XIX, de elsősorban a XX. században, amikor a különböző iskolatípusok kialakultak, egyre nagyobb teret hódított a sajátos nevelési igényű gyermekek gyógypedagógiai intézményekben, szegregált formában történő nevelése-oktatása. Jellemző volt ez mind az érzékszervi és mozgásszervi, mind pedig az értelmi fogyatékos gyermekekre egyaránt. Elvitathatatlan tény, hogy orvosi, pedagógiai és pszichológiai szempontból jelentős időszaka volt ez a fogyatékos gyermekekkel való foglalkozásnak. Elméletek és hozzájuk kapcsolódó gyakorlatok jelentek meg, elsősorban a szegregált nevelési-oktatási formák tekintetében. A gyógypedagógia bi-

zonyos értelemben virágkorát élte, hiszen a fogyatékos gyermekek ellátása soha nem látott lehetőségeket élt meg. Sokféle megoldással találkozhatunk. Az együttnevelés gyakorlatának megjelenésével ez egyre nagyobb mértékben alakult át s vált igénnyé a helyben való ellátási formák kialakulásának jó gyakorlata. Mindezen törekvések jelentősen befolyásoló tényezőként jelentek meg a közoktatás szinte valamennyi területén. Ezek a hatások jól érezhetők mind az óvodai, mind pedig az iskolai ellátásban, a szegregált nevelési-oktatási intézményekben, valamint a többségi óvodákban és általános iskolákban. Aktív érdeklődés indult meg a különböző intézmények között, keresve az együttműködés lehetőségét. A folyamatok felgyorsulását, tudatos intézkedés megjelenését hozta maga után az unióhoz való csatlakozás is, ahol a diszkriminációmentes, esélyegyenlőséget hangsúlyozó, azt támogató törekvések még korábbi évekre tehetőek.

A hazai gyógypedagógiai intézményhálózat fejlődése, folyamatos átalakulása több szempontból is jelentős. Egyrészt meg kellett teremtenie saját maga professzióját, másrészt pedig az oktatási rendszerben a különböző pedagógiai intézmények közötti egyensúlyozó, kiegyenlítő szerepe is erőteljesen megmutatkozott. A gyógypedagógiai intézmények az utóbbi évtizedekben többször is bizonyították a társadalmi igények változására vonatkozóan az aktív szerepvállalásukat. Ily módon váltak felduzzasztottá a XX. század második felében, majd az integrációs törekvések megjelenésével a '90-es évek végétől kezdve a tanulói létszámok csökkenését élték meg. A sajátos nevelési igényű tanulók egyre magasabb létszámban kerültek be különböző befogadó vagy éppen kényszerbefogadási helyzetben lévő intézményekbe. Ez a hullám szinte tömeges méreteket öltött. Így a közoktatási törvény 2003-ban történt módosításával újra kellett, illetve lehetett gondolnia saját tevékenységét, organogramját, tevékenységkínálatát. *„...az integráció elterjedésével a speciális intézményekben belül ellátott gyermekek száma jelentős számban csökkent és nyilván mindenki azt akarta, hogy túlélje ezt az integrációs folyamatot, és ki kellett találni valamit, ami egy új tevékenység volt, de az ő profiljához közel áll...”*⁹⁶

Intézmények, amelyek érzékenyen reagáltak a társadalmi kihívásokra, sőt elvárásokra, s hasonló módon érzékelték a különböző pedagógiai megújító törekvéseket, paradigmaváltásokat. Ezek az új tevékenységek nem valósulhattak meg másképp, csak úgy, hogy céltudatosan jelentek meg és kaptak teret a megfelelő stratégiai elemek. *„Azt látom, hogy az integrációra igen is rá kell készülni...”* A másik fontos tudáselemük a teamközpontúság, vagyis fontosak voltak a szakszerűen vezetett alkotó csoportmunkák. *„Menetközben is folyamatos a kapcsolat a fejlesztő és az osztályban tanító tanárok között, illetve a szülővel is folyamatos*

96 Forrás: Fókuszcsoporthozos beszélgetés intézményvezetőkkel. Készült a TÁMOP 3.1.1. 6.2.2. A sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésének modelljei című projekt keretében. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011. A tanulmányban szereplő idézetek mindegyike a fenti forrásból származik.

a kapcsolat. Én azt tartom a legfontosabbnak, hogy sok oldalról, sok irányból kapja meg a gyerek a segítséget...” Harmadik fontos elemként a motiváció mint teljesítménymotívum volt jelen, hogy ma jobbak legyünk ismét, mint tegnap. Ez szervezeti normaként, beállítódásként, és szokásként áthatja a szervezet kultúráját, beépül, alapvető értékke válik, s nem vezetői akarat, hanem a csapat tanuló szervezetként önmagát, munkáját tökéletesítő szokása lesz. *„...természetesen mindig az volt a célja a speciális intézmény létrehozatalának, hogy a társadalmi integráció teljes legyen.”* Negyedik eleme a kreativitás mint képesség a dilemmák megoldására. *„...azt gondolom, hogy az önfejlődő és a saját hibáinkon való bukdácsolásról szól, tehát felnőni ahhoz, hogy az ember képzéseket kitaláljon, megszervezzon, akkreditáljon, levezényeljen, tankönyveket írjon nemcsak a gyerekeknek valót, hanem képzési anyagot a felnőtt pedagógusnak, filmet forgatni a pedagógusnak...”* Ötödik elemként tudatosítani kell, hogy a világ állandóan változik, és újra és újra ki kell dolgozni a proaktív alkalmazkodási stratégiákat. *„Az integráció önmagában, míg ki nem találtuk, hogy integrációnak hívjuk, és ki nem találtuk ezt a sok mindent köré, működött, nem itt van a gond, hanem ott van a gond, amikor a sérült-ségnek olyan perifériái jelennek meg, amelyhez segítséget kell nyújtani.”*

A gyógypedagógiai intézményhálózat átalakulásának szükségessége ma már nem kérdés, hanem egy megoldandó feladat lehet minden intézmények számára. Joggal merülhet fel, hogyan lehet aktívan részt venni az átalakulás folyamatában, milyen jó gyakorlatok segítik a tartalmi munkát, milyen veszélyek és nehézségek, akadályozó tényezők állhatnak a változás és változtatás útjába.

A TÁMOGATÓ TÖRVÉNYI HÁTTÉR

A pedagógia a személyiségfejlesztés eszközrendszere, míg a jog a korlátozottságok csökkentésének szabályrendszere, ezért együttes hatásuk kiegyensúlyozott alkalmazása különösen nagy jelentőséggel bír a sajátos nevelési igényű tanulók ellátás területén. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók esélyegyenlőségét deklaráló oktatáspolitikai és szabályozás megteremtette az együttnevelés intézményi feltételeit. A diszkriminációmentes feltételek biztosításával kapcsolatos törvények a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló törvény, valamint a közoktatási törvény. Ezekből a törvényekből egyértelműen kiderül, hogy a fogyatékos személynek alapvető és alkotmányban biztosított joga van az oktatás-neveléshez.

Az esélyegyenlőségről szóló törvény kimondja, hogy az óvodai nevelésben és az iskolai oktatásban a többi gyermekkel együtt vesz részt a fogyatékos személy, amennyiben ez fejlődése, képességei kibontakoztatása szempontjából előnyös. A közoktatási törvény kötelezettségként írja elő az integrált oktatás lehetőségének biztosítását, vagyis a magyar hivatá-

los szabályozás támogatja az integrált nevelést. Egyidejűleg a speciális intézményrendszer is fennmarad, s így a közoktatási törvényben alternatívaként szerepel az integrációs szervezési forma. Ezzel egy időben rendeletekbe foglalt gondoskodásként jelenik meg a megfelelő feltételek, a minél optimálisabb feltételek biztosítása is.

A hazai integrált oktatásnak az 1993-as közoktatási törvény (Kt.) adott zöld utat, s azóta, az integráció tendenciajellegű lehetőség a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek közös nevelésében, oktatásában. A közoktatási törvény a fogyatékos gyermekek esélyegyenlőségének megvalósítását alapelvnek tekinti. Kimondja, hogy: „minden gyermeknek, tanulónak joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították” [Kt. 30. § (1)]. A sajátos nevelési igényű gyermek óvodai nevelése, tanuló iskolai nevelése és oktatása az e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben, óvodai csoportban, óvodai tagozaton, iskolai tagozaton, osztályban, csoportban vagy a többi gyermekkel, tanulóval együtt, azonos óvodai csoportban, illetve iskolai osztályban, azaz gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részt vevő nevelési oktatási intézményben történhet. A gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részt vevő intézményben a gyermek, tanuló egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs ellátásban is részesül. [Kt. 30. § (2)]. Ezen intézményeknek rendelkezniük kell azokkal a személyi és tárgyi feltételekkel, amelyek a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs ellátásához szükségesek [Kt. 30. § (3)].

A befogadó intézmények köre fokozatosan szélesedik, s ehhez igazodva alakulnak a gyermeknek, szüleinek pedagógiai segítséget, a többségi pedagógusoknak pedig szakmai támogatást nyújtó intézmények. Ezek a komplex feladatot ellátó pedagógiai szakszolgáltatásokat és pedagógiai szakmai szolgáltatásokat is nyújtó egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények.

Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézménnyé válás során fontos egyeztetni az adott intézmény jövőről alkotott elképzeléseit a fenntartói elképzelésekkel, a környezet igényeivel és a tervezett szolgáltatások körével. A működés számos személyi, tárgyi és szakmai feltétel meglétéhez kötött a jogi szabályozók szerint. Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézménnyé alakításával megnyílt a lehetőség az inkluzív nevelés hatékony megvalósítása érdekében a szükséges lépések és beavatkozások végrehajtására. A Kt. 33–34. és 36. §-aiban megjelölt tevékenységek konkrétan megfogalmazzák az érintett területeket.

33. §. (12) *Egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény, egységes konduktív pedagógiai módszertani intézmény hozható létre a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából.*

Az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény – céljaival összhangban – elláthatja az e törvény 34. §-a a), b), e), g) és h) pontjában felsorolt pedagógiai szakszolgálat feladatait, az utazószakember-hálózat működtetését, az e törvény 36. §-a (2) bekezdésének b)–e) és g) pontjában felsorolt pedagógiai-szakmai szolgáltatás feladatait, továbbá az intézmény keretén belül óvodai, általános iskolai feladatot ellátó intézményegység működhet.

Leggyakrabban a szakszolgáltatások közül az alábbi szolgáltatások jelennek meg:

- az óvoda és iskola működtetés mellett szakszolgáltatások biztosítása;
- az együttnevelés megvalósítása utazó gyógypedagógusok biztosításával;
- gyógypedagógiai tanácsadás;
- az integrált oktatás módszereinek megismertetése a többségi pedagógusokkal;
- az integrációval kapcsolatosan az alapdokumentumok módosításában segítség biztosítása, sérülési típusnak megfelelően;
- preventív célú óvodai, iskolai programok elindítása, a pedagógusok erre való felkészítése;
- továbbképzések, szakmai konferenciák szervezése az együttnevelés érdekében.

„A sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulónak joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították.” „A sajátos nevelési igényű gyermek óvodai nevelése, tanuló iskolai nevelése és oktatása, továbbá kollégiumi nevelése az e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben, konduktív pedagógiai intézményben, óvodai csoportban, óvodai tagozaton, iskolai tagozaton, osztályban, csoportban vagy a többi gyermekkel, tanulóval együtt, azonos óvodai csoportban, óvodai tagozaton, illetve iskolai osztályban (a továbbiakban: a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók – külön vagy közös – nevelésében és oktatásában részt vevő óvoda és iskola, illetve kollégium együtt: gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részt vevő nevelési-oktatási intézmény) történhet” (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról).

A fogyatékos emberek esélyegyenlőségének megteremtése és a társadalomba való beilleszkedés megkönnyítése érdekében az egyik legfontosabb tennivaló, hogy mind az óvoda, mind az iskola kezelni tudja a fogyatékból eredő egyéni igényeket, az egyéni eltérésekből fakadó problémákat, és képes legyen arra, hogy a gyermekek, tanulók számára a rendelkezésre álló eszközök felhasználásával biztosítsa azokat az egyéni fejlődési, tanulási útvonalakat, amelyek megakadályozhatják az iskolai kudarcok elszenvedését. A többségi általános és középiskolák befogadókészségének erősítésével új lehetőségeket nyújthatnak a sajátos nevelési igényű gyermekeknek, ugyanakkor a nem sérült, többségi iskolába járó

gyermek szociális tanulási folyamatait is felerősítik. A befogadással olyan intézményi innovációk járnak együtt, amik a befogadó iskola munkájának egészében is jelentős minőségi javulást eredményeznek. „Az együttnevelésben tevékenykedő gyógypedagógusok, tanítók, tanárok, óvodapedagógusok, szakértők, szaktanácsadók, intézményvezetők, a fenntartók, és az oktatásirányítók a sajátos nevelési igényű tanulók sikeres életútjának megalapozása, támogatása érdekében munkálkodnak. Munkájuk akkor lesz sikeres, ha tevékenységeik azonos irányban hatnak, és ha azonos célokat jelöltek meg lehetőleg úgy, hogy figyelembe veszik az egyéni sajátosságokat, igényeket, és ehhez képest hozzák létre a leginkább támogató környezetet – bevonva a döntésbe magukat az érintetteket is” (Kőpatakiné – Mayer – Singer szerk. 2007).

Érdeemes megvizsgálni, hogy melyek azok a tényezők, amelyek segítik, támogatják az együttnevelést, vagy éppen akadályokat gördítenek a befogadó nevelési és oktatási intézményrendszer kialakulásához. Természetes módon kell szembenéznünk azzal a ténnyel, hogy míg Magyarországon elsősorban az elkülönített gyógypedagógiai tevékenységnek van kultúrája, szemben az együttnevelési törekvésekkel, addig sokkal erőteljesebb képet kaphatunk a gátló tényezők köréből. Megvizsgálva ezeket egyértelműen a tapasztalat hiánya, a jó és adaptálható gyakorlatok szűkrétűsége okozza, okozhatja a problémát. „Nagyon nehéz az egyéni szükségletek sokféleségét kielégíteni úgy, hogy a nevelés-oktatás-fejlesztés mindenki számára optimálisan valósulhasson meg.” „Ha a magas osztálylétszám mellett magas a sajátos nevelési igényű tanulók aránya, az jelentős akadálya az integráció sikerének” (Kőpatakiné 2003). Lehetne még tovább sorolni ezeket. A cél ellenben az, hogy mind az Európai Unió dokumentumaiban, mind a közoktatási törvényben is deklaráltakat jól lehessen értelmezni a gyermekkel szemben felvetett jogokat, köteleességeket és felelősségeket függetlenül attól, hogy sajátos nevelési igényű gyerekekről van-e szó vagy sem.

Az integrációs törekvéseket az esélyegyenlőség hangsúlyozásával támogatja a Gyermekek jogairól szóló ENSZ-egyezmény is, melyhez Magyarország is csatlakozott. További megerősítő szándékát fejezi ki a sérült gyermekek együttnevelésének irányába a 2003-ban módosított közoktatási törvény paragrafusaiban és a hozzájuk tartozó rendeletekben, vagyis félreérthetetlenül támogatja az integrált nevelést-oktatást.

Felmerül a kérdés, van-e esélye a fogyatékos tanulónak az eredményes fejlesztésre/oktatásra integrált körülmények között?

Természetesen van. Ehhez azonban az intézményeknek újra kell fogalmazniuk és átgondolniuk tevékenységeiket, módszereiket, eszközeiket. *„Ha azt szeretnénk elérni, hogy az intézmény egységekből álló nagy intézmény az még mindig egyfelé mozduljon és nagyon egy intézmény és egy tantestület legyen és megértsék egymás problémáit és egymás érde-*

keit, akkor ott nagyon jól kell kommunikálni intézményen belül egyes egységeken belül, és tudniuk kell egymás munkáját elismerni és tudniuk kell egymás sikereiről és kudarcairól is, mert azért vannak azok is.”

Mindenképpen tisztázni szükséges az elvárásokat a fogyatékos tanulóval, nevelőtestülettel, ép társakkal, szülőkkel, fenntartókkal szemben. *„...a kérdés, hogy készül fel az intézmény arra, hogy szolgáltatást vállaljon, vagy hogy új szolgáltatásai legyenek. Hogyan készül fel egy speciális intézmény arra, hogy ő mostantól nem gyerekeket tanít a speciális felkészültségével...” „...nem ugyanaz utazó tanárnak lenni, és integrációt szervezni, mint klasszikus gyógypedagógusnak lenni...”*

AZ EGYSÉGES GYÓGYPEDAGÓGIAI MÓDSZERTANI INTÉZMÉNNYÉ (EGYMI) VÁLÁS ÚTJA

A közoktatás törvény 2003-ban történt módosítása előtt is voltak már Magyarországon olyan gyógypedagógiai intézmények, melyeket akár az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények előfutáraiként is említhetnénk. Mind a hallássérült, látássérült, mind a mozgáskorlátozott gyermekekkel foglalkozó országos beiskolázási körzetű intézmények már a múlt század utolsó évtizedeiben tudatos intézményi tevékenységgel készültek az akkoriban induló, s lassan-lassan egyre nagyobb teret hódító integrációs gyakorlatra. *„Na, most abban a pillanatban, ahogy lehetőség mutatkozott arra, hogy a gyerek a helyi iskolában vagy a családdhoz közeli iskolában maradjon, akkor nyilvánvalóan a szülő azt a megoldást választotta inkább, hogy otthon maradni, és családban tartani a gyerekeket és nem esetleg kényszerű hazautazást vállalni, ami a gyerekek fejlődésének szempontjából jónak tűnik, és akkor ott maradtak még csak a sima általános iskolában. És akkor az is felmerült igényként, hogy jó, hogy otthon van, meg közel van a gyerek, de kellene mellé egy olyan speciális tudású ember, aki segítené nemcsak a gyereket, hanem a pedagógusokat, és nyilvánvalóan a családot is.”* Ezek az intézmények már akkor fontosnak tartották, hogy az összegyűlt tudást, a pedagógiai gyakorlatot, eljárásokat, gondolkodásmódokat átadják az együttműködésre kész és nyitott partnereknek, s pedagógusaikon keresztül a megsegítésre szoruló gyermekeknek. A befogadó intézmények számára, ezáltal kezdetét vette az egyre szélesebb körű szolgáltatások megvalósítása, melynek elsődleges céljaként az egyénre szabott eljárások, gyakorlati megvalósítását szorgalmazták, s nem hiányozhatott a pedagógusok attitűdjének, szemléletének megváltoztatása sem. *„...és akkor egy nagyon-nagyon lassú folyamat indult el, de mindenképpen a szülői akarat hozta ezt elő, feszítette ki belőlünk, aztán a törvény és aztán a dolgok szépen lassan összeértek...”*

Mindazok mellett, hogy a gyógypedagógia hazai gyakorlatának mérföldkövének lehattünk tanúi ebben az időszakban, ugyanakkor sérülékenyebbé is vált, s került egyre foko-

zódó viták keresztjüébe. Sokat és sokak által feltett kérdés volt, hogy hol vannak a határok, mettől-meddig terjed a szolgáltatás, kik lehetnek a beazonosítható partnerek és szereplők, meddig terjedhet az intézményi ráhatás, a mellé- vagy alárendelői szerep, a kompetenciahátár. *„De mindenképpen egy ilyen folyamatos önfejlődésben jutottunk el valamiben, és nem gondolom, hogy túl sok adekvát tanfolyamot találtunk volna speciális intézet számára, ugyan-is ebben az országban nem túl sok ember tudta, hogy mit kell csinálni ahhoz, hogy kell felnőni ahhoz a feladathoz, hogy én mostantól ne egy tanító legyek, hanem egy szolgáltató centrum, amiben egyfelől van az utazótanári szolgálat, hogy bemegyek és a gyereket fejlesztem, és hasonlít egy kicsit az eredeti pedagógusi munkára, de mi ebből nagyon keveset csinálunk.”*

Valódi robbanás csak 2003 után történt. Ha kicsit puhán is, de mégis karakteresnek tűnő bekezdéseivel a közoktatási törvény szentesíti az EGYMI-vé válás lehetőségét a közoktatási intézmények számára. A hirtelen gomba módra elszaporodott egységes gyógy-pedagógiai módszertani intézmények nagyon eltérőek voltak tartalmukban, vállalt és kínált tevékenységeikben egyaránt. Ezek voltak azok az intézmények, amelyek a hagyományos, elkülönített formában működő, elsősorban tanulásban akadályozott gyermekek gyógy-pedagógiai nevelését-oktatását végezték. Kitörési lehetőségként élték meg névváltozásukat, bízva abban, hogy a többségi intézmények partnereivé válhatnak hagyományos tudásuk megtartása mellett. Akadtak olyanok is, akik fenntartóikkal való egyezkedések után utazó tanári kínálatot szerveztek az azt igénylők számára. Eközben szinte „véres” háború dúlt pedagógusok és pedagógusok, gyógy-pedagógusok és gyógy-pedagógusok, intézmények és intézmények, s folytatva a sort fenntartóik között. A viták és az integrációt támogató és ellenző események végeláthatatlannak és megszámlálhatatlannak tűntek. *„Ami nagyon különleges dolog, és sok speciális intézmény átéli, hogy utáljuk az utazótanári rendszert, utáljuk azt a kollégát, aki az integrációt szóba hozza vagy legalábbis így kezdődött a dolog. A kezdet kezdetén nem volt nagyon előnyös szociális szerep egy tantestületben, ahol mindenki azt akarta, hogy minden maradjon így, ...az állásunkról szól.”*

A lassan évtizedes viták, ha nem is enyhülnek, de talán hullámai már nem kordivatként vannak jelen, hanem minden szereplő igyekszik a saját maga tudásával és képességével figyelembe venni és alkalmazni a közoktatási törvényt, mely szót emel a gyermek mindegyiknek felett álló érdekéért. *„Ez a szemléletváltkozás nemcsak a befogadó iskolában történik meg, hanem a speciális iskolában is, miközben teljesen átstrukturálódik minden, tehát egyfelől lesz egy ilyen szolgáltató, másfelől el kell fogadni, hogy ez is egy releváns megoldás, és hogy az ajtót ki kell nyitni, és nem bezárni.”*

A gyógy-pedagógia paradigmaváltásának a jelenben, a mában kell megtörténnie. Az intézményhálózatnak, a régi és új EGYMI-knek tudatosabban kell értelmezniük lehetőségeiket, s válaszolni a társadalmi kihívásokra, elvárásokra és igényekre. Nem feladata, hogy

a többségi iskola szivacsaként pulzáló hatására hasonló módon reagáljon, fokozva létének és feladatának bizonytalanságát. Új szerepet kell találnia magának, mely nem csak az utazó tanári szolgáltatás „előkelő” feladatellátását végzi, hanem továbbkeresi helyét, és szolgáltató, támogató partnerévé válik a befogadó intézményeknek. Szempont- és tevékenységi rendszere nem lehet más, mint lehetőségeket és kínálatokat keres a szakszolgálatok és szakmai szolgáltatások újragondolásában.

AZ EGYMI-VÉ VÁLÁST TÁMOGATÓ PÁLYÁZATOK, INNOVÁCIÓK

A Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programjának 2.1-es intézkedése keretében a hátrányos helyzetű tanulók, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása volt a feladat (2004–2008). A program keretén belül olyan szolgáltatások születtek, melyek a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelésének sikerét eredményezik. A munkacsoport szándéka az volt, hogy támogassák az együttnevelésben résztvevő kollégákat a szakmai tudásuk bővítésében. A tényleges napi gyakorlat számára számos, alább is felsorolt fejlesztés született. A kiadványok, adattárak, bibliográfia stb. a gyermek szükségletei, fejlesztendő területei felől közelítették meg a kérdést. Különböző útmutatók születtek: az egységes gyógypedagógiai intézményekről, a sajátos nevelési igényű tanulók speciális eszközeinek köréről, használatáról, a tanulókat kísérő dokumentumokról. Külön fogalomtárat állítottak össze a szakértők a sajátos nevelési igényű gyermekkel kapcsolatos szakirodalom, szakszókincs helyes értelmezéséhez.

A központi fejlesztések mellett a gyógypedagógiai intézmények számára pályázatok kiírására is sor került az alábbi témákban:

A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének támogatása intézményi együttműködés keretében a közoktatás területén (HEFOP/2004. 2.1.2 pályázati kód)⁹⁷

A pályázat célja:

- Támogatni azokat az intézményi együttműködéseket, amelyeknek célja az eredményes inkluzív (befogadó) nevelés elterjesztése, és olyan kapcsolatrendszer kialakítását teszi lehetővé, ahol az intézmények a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelését széles körű szolgáltatásokkal segíti.

97 <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=1&articleID=20809&ctag=articlelist&iid=1> (2010.09.26.)

- Támogatni olyan pedagógiai környezet létrehozását, amelyek befogadják az eredményes inkluzív nevelést segítő innovációs törekvéseket, teret adnak a jó gyakorlatok elterjesztésének, inklúziót támogató programcsomagok adaptációjának.

A sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése (HEFOP/2005. 2.1.6 pályázati kód)⁹⁸

A pályázat célja:

- A sajátos nevelési igényű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az együttnevelés megvalósításával, segítve a sikeres iskolai előrehaladásukat a közoktatásban, javítva továbbtanulási esélyeiket.
- Az inkluzív nevelés térnyerése, a diszkriminációmentességet biztosító, a tanulási esélyeket javító oktatási gyakorlatok elterjesztése a közoktatásban a speciális feltételek megteremtésével.
- A kompetenciafejlesztés beépülése a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelését felvállaló közoktatási intézmények pedagógiai rendszerébe.

Az Új Magyarország Fejlesztési Terv (2007–2013) Társadalmi Megújulás Operatív Programjai kiemelt tevékenységei között megtaláljuk a korábbi innovációs lehetőségek folytatását.

Az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények által nyújtott szolgáltatások fejlesztése a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelésének támogatása érdekében (TÁMOP/2008. 3.1.6. pályázati kód)⁹⁹

A pályázat célja:

- Hogy az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények a sajátos nevelési igényű tanulókat nevelő-oktató közoktatási intézmények számára nyújtott szolgáltatásainak széles körű kiterjesztésével hozzájáruljanak a befogadó közoktatási rendszer megteremtéséhez.

98 <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=21157&articleID=21732&ctag=articlelist&iid=1> (2010.09.26.)

99 http://www.nfu.hu/megjelent_a_tamop_3_1_6_es_a_tamop3_1_6_kmr (2010.09.26.)

Sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésének támogatására (TÁMOP/2009. 3.4.2. pályázati kód)¹⁰⁰

A pályázat célja:

- A gyógypedagógiai intézmények szakmai minőségük megújításával képesek legyenek arra, hogy integrálható tanulókat felkészítsék a többségi iskolákba való átmenetre.
- Folyamatos támogatást nyújtsanak az együttnevelésben részt vevők számára, az integráció bármelyik formája a lehető legjobb minőségben történhessen.
- Támogassák a többségi intézményeket a sajátos nevelési igényű tanulók befogadásában.

Mindegyik pályázat lehetőséget kívánt teremteni azoknak a közoktatási intézményeknek, akik nyíltan és tudatosan vállalják a sajátos nevelési igényű gyerekek integrációját, fontosnak tartják az együttnevelés megvalósítását, s mindezt együttműködésre alapozva, konzorciumi vagy támogató partnerekkel kívánják megoldani. *„Nekünk volt egy nagy szerencsénk, egy EU-s pályázathoz csatlakoztunk, ami az együttnevelés megvalósításának pályázata volt.”*

Ezek a pályázatok nemcsak elköteleződésről szóltak, hanem az innovációban jártas vagy abban kevésbé otthonosan mozgóak megszólításáról is. Vannak, akik kicsit bátortalanul, sőt inkább háritással lapozgatják ezeket a felhívásokat. Bizonyos szempontból érthető, hiszen az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy nagyon szigorú elszámolások mentén történnek ezeket programok, valamint a pályázató nemcsak a jelenben akarja az innovációs törekvéseket támogatni, hanem biztosítékot is szeretne kapni a fenntarthatóság biztosítására. Az új tudások és tapasztalatok megszerzése néha fáradságos és kitartó munkát igényel.

Kinek éri meg, ki és mit profitál belőle?

- Jó a sajátos nevelési igényű tanulónak, mert olyan közösségben van, ahol elfogadják őt és tudása, ismeretszerzése egyéni képességeihez mérten valósul meg a vele foglalkozó pedagógusokon, szakembereken és osztálytársakon keresztül.
- Hasznos az osztálytársaknak, mert már iskoláskorban megismerik a másságot, tudnak figyelni a sajátos nevelési igényű csoporttársaikra, s nem felnőtt fejjel, tehetetlenül, dilemmákat megfogalmazva állnak egy-

¹⁰⁰ <http://www.nfu.hu/doc/2046> (2010. 09. 26.)

egy helyzet előtt: Átkísérem szó nélkül a látássérült, vak embert az úton, vagy megkérdem, hogy tudok-e segíteni? Szembefordulva nyújtok eligazodást egy nagyothalló gyermek számára, vagy tőle elfordulva magyarázom el neki? Nekitolom a kerekesszékes fiatal az úton a járdaszegélynek, s ütköztetem a szék kerekét, vagy kicsit megbillentve az eszközt, segítem a fel a padkára? Elfogadom azt, hogy különböző képességekkel rendelkezünk, és értékteremtő lehet egy értelmi sérült ember is, vagy inkább a fejemet is elfordítom, ha kérdez valamit?

- Fontos lehet a pedagógusoknak és a nevelőtestületeknek, mert megtapasztalják, hogy minden tanuló más és más, és ezt nem csupán a sajátos nevelési helyzet produkálja.
- Eredményes lehet a pedagógusnak a munkájában, mert az elvárásokat, a követelményeket, az ismeretanyagot megfelelő eszközök segítségével, egyénre és feladatra szabott tanulásszervezési eljárásokkal valósítja meg.
- Hasznos lehet az intézményi menedzsmentnek is, mert a sokszínű és adaptív iskolát képes megteremteni minden tanulója számára.
- Elégedett lehet a szülő is, mert tudja, hogy a gyerekére figyelnek, és az iskola valóban tudás- és értékközvetítő, panelektől mentes személyiségközpontú intézmény.
- Fontos lehet az igazgatónak és egyéb szakmacsoportok vezetőinek is, hiszen átgondolhatják szervezeti kultúrájukat, innovációs törekvéseiket.
- Hasznos lehet az EGYMI-knek is, hiszen újragondolhatják szolgáltatási kínálatukat, figyelve az új igényekre, a partnerek elvárásaira.

A SZERVEZETI ÁTALAKULÁST TÁMOGATÓ ESZKÖZRENDSZER

A mai tapasztalat alapján elsősorban a gyógypedagógiai intézmények keresik annak a lehetőségét, hogy mind nevükben, mind tartalmukban szerepeljen az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény elnevezés és tevékenységi kör. Tudjuk jól, hogy a névfelvétel a fenntartó támogató döntésével valósulhat meg, melyet elsősorban az intézményi alapító okiratok tartalmaznak. Az intézményi névben megjelenített EGYMI járhat ugyan előnyökkel, de hátrányokkal is. Így pl. a TÁMOP 3.1.6. jelű pályázatot EGYMI-k részére írta ki a pályázatot. Nyilvánvalóan, e nélkül az intézmény nem indulhatna a megmérettetésen. A pályázatokban megjelenített összegek bizony vonzóak és csábítóak lehetnek, hiszen a fenntartók egyre több elvárást fogalmaznak meg intézményeikkel szemben, ami a költségvetési bevételek növelésére irányul. Tudjuk azt is, hogy a tekintélyesnek számító milliók mögött rengeteg munka, különböző csoportok együttműködései, azok fejlesztései vagy nagyobb intézményi innovációk húzódnak meg. Ha lehet hátrányként említeni, hogy ingyen nem adják a támogatást,

hanem minden fillérrel szakszerűen és szakmapolitikai tudatossággal kell elszámolni, akkor ez hátrány, a fenntarthatósági kötelezettségekről nem is beszélve. Tehát kényszer és lehetőség egyszerre a bővös összegek rendeltetésszerű felhasználása.

Támogató biztatással fordulok mindenki felé és bátorítok mindenkit, hogy merjen akarni, innovációkat álmodni és azokat megvalósítani, s lehetőség szerint szolgáltatói szerepkörét bővíteni. A hatás garantáltan nem marad el! Szinte észrevétlenül valósulnak meg rég vágyott tervek, látjuk munkánk eredményét a különböző intézményen belüli és házon kívüli partnerségekben, kapcsolatokban. A környezetünkben vagy szolgáltatási körünkben lévő intézményekkel az együttműködésünk, annak minőségi teljesítése esetén, kölcsönösen egyenrangú félként való elfogadásunk láthatóvá és kézzelfogható válik. Megvalósíthatjuk ál-munkát, hogy a gyógypedagógiai intézményünk „gyógyós” címkéje eliminálódjék. Szolgáltatói szerepünkben a kereslet és kínálat egysége jelenik meg, s ad további fejlesztési inputokat a továbblépésre.

Amire érdemes odafigyelnünk:

- Minden fejlesztés mögött belső dinamikák húzódnak meg, melyek a szervezet átstrukturálódásának, akár robbanást is előidézhető részecskéi lehetnek.
- Az intézményi innovációk változási hullámokat és görbéket idézhetnek elő.
- A hagyományos gyógypedagógiai tevékenységünk mellett új szerepek jelenhetnek meg, melyek protokolljai még nem épültek be az intézményi ritmusba.
- Felértékelődhet a gyógypedagógiai tudás tervezett és adaptív szolgáltatási rendszere.
- Passzív szerepkörből proaktív szerepvállalás szükséglete jelenhet meg.

Mi kell ehhez?

- Egy elnök (vezető), aki nyugodt, s kellő mértékben biztos önmagában és munkatársaiban, s képes mindig a célhoz vezető utat látni és láttatni, azon haladni;
- Néhány csapatépítő, akik tudatosan képesek segíteni a résztvevők helyét, szerepét a szervezetben és a projektben.
- Serkentők, akik folyamatosan aktivizálják a csapatot, biztosítva ezáltal a belső dinamikát, a megújulás és a cél elérése iránti vágyat.
- Ötletgyárosok, akik kellő rálátással rendelkeznek és a zsákutcák helyett újabb és újabb lehetőségeket tárnak fel a minőségi innováció érdekében.
- Egy-két forrásfeltáró, akik lankadatlan figyelemmel és kitartással tudnak lehetőségeket felkutatni, s láttatják meg a segítő és ösztönző lehetőségeket.

- Sok-sok csapatjátékos, akik mindannyian fontosnak tartják és hisznek benne, hogy a változások és változtatások színesebbé és gazdagabbá teszik a pedagógiai kínálatot.
- Nagyon sok megvalósító, akik kitartásukkal, lelkiismeretességükkel egyik mérföldkőről a másikra képesek alkotni, teremteni, a megfelelő alapokra precízen és kitartóan tudnak jövőt és holnapot építeni.
- Helyzetértékelőkre is szükség van, akik különböző módon képesek az alkotást fókuszba helyezni, a tanulságokat tapasztalatokba, tudásokba önteni, s újabb lehetséges víziót vagy ésszerű változtatást elének tárni.

A VÁLTOZÁS TERMÉSZETE

Az intézményi innovációs folyamatok megvalósítása, a szervezetek átalakulása során számos olyan helyzettel kell számolnunk, mely nem vagy kismértékben volt tervezhető. Sőt, talán a változtatást gátló tényezők is képesek kedvünket szegni céljaink elérésében. Ne csüggedjünk, és ne adjunk föl, ha találkozunk a szervezetre hatni akaró intézményi innovációk komoly elutasításával. Tudnunk kell, hogy ez természetes velejárója utunknak. Ezt tovább erősíthetik egyes csoportok ellenállásai is. Fontos, hogy kitűzött feladatok legyenek mindig világosan megfogalmazottak, s ne csak egy szűk csapat tudásává váljék a tapasztalat, osszuk meg egymással!

Ne menjünk el szórtanul a kisebb súrlódások mellett sem, hagyjuk, hogy az érzések, forrongások átalakuljanak, egymást segítve, a cél medrébe találjanak! A hatás nem marad el. Senki sem ígér könnyű jutalmat és elismerést, de tudjuk, hogy a befektetett energia képes lesz megsokszorozódni.

IRODALOM*

HIVATKOZOTT IRODALOM

Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbség és a pedagógiai hozzáadott érték.

In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 269–297.

Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 349–376.

Csányi Yvonne (2000): A speciális szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, 377–408.

Cseh Györgyi (2009): *A tanítóknak szóló pedagógus-továbbképzések szerepe a személyre szóló nevelés megvalósításában*. <http://www.ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/tanitoknak-szolo>

Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (sajátos nevelési igényű) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT, Budapest.

Evans, J. – Lunt, I. (2002): Inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*.

* A felhasznált irodalom tételeinek egy része a lábjegyzetekben is szerepel.

Feuser, Georg (1998): *Lebenslanges Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung – Selbstbestimmung und Integration*. Brema.

Fullan, Michael (2008): *Változás és változtatás I. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 28–37.

Keller Judit – Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 377–411.

Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.) (2003): *Befogadó iskolák – elfogadó közösségek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Kőpatakiné Mészáros Mária – Singer Péter: (2005): *Módszertani kaleidoszkóp az együttnevelés gyakorlatához*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József – Singer Péter (szerk.) (2007): *Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban*. Sulinova, Budapest.

Kőpatakiné Mészáros Mária: Értékelési gyakorlat a befogadó intézményekben. (2008a): In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.) *Új horizontok az együttnevelésben*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 13–54.

Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.) (2008b): *A küszöbön. Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvodákban*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest.

McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* <http://oktatas.mholnap.digital-natives.hu/images/Mckinsey.pdf>

Nahalka István (2010): *Egy rendkívül érdekes összefüggésről a tehetségnevelés kapcsán*. Kézirat.

Vargáné Mező Lilla (2008a): Betekintés a diagnosztikai eljárásokba. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Adaptációs kézikönyv. Gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak*. Sulinova, Budapest, 31–55.

FELHASZNÁLT IRODALOM

A fogyatékossgal élő emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai. The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities were adopted by the United Nations General Assembly at its 48th session on 20 December 1993 (Resolution 48/96). A fordítás és sokszorosítás a Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége megbízásából és gondozásában készült. MEOSZ HUNGARY, 1995. Ford. Sarodi Tibor.

Bánfalvy Csaba (szerk.): *Hátrányos helyzetű, szakképzésben végzett fiatalok követéses vizsgálata (2001–2004).* Kutatási zárótanulmány. Budapest, OTKA, 2005.

Bánfalvy Csaba: *Gyógypedagógiai szociológia.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, 2006.

Barakonyi Károly: *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna-folyamat, modernizáció.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004.

Belbin, Meredith: *A team, avagy az együttműködő csoport.* Edge 2000 Kft., Budapest, 2003.

Bourdieu, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Gondolat Kiadó, Budapest, 1978.

Csányi Yvonne: Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Látássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, 2001.

Diósi József: Salgótarján népoktatásügye 1868 és 1948 között. In: Á. Varga László (szerk.): *Egyesületek, iskolák, nemzetiségek Nógrád vármegyében a 18–20. században.* Salgótarján, 1990.

Derman-Sparks, Louise – Phillips, Brunson Carol: *Teaching/Learning Anti-Racism.* Teachers College Press, Columbia University, New York, 1996.

A Gyermekek jogairól szóló Egyezmény. ENSZ Közgyűlés, 1989. november 20.

Együttnevelés határon innen és túl. Kutatási eredmények a sajátos nevelési igényű tanulók inklúzióját támogató hazai szakmai szervezetekről, kitekintéssel az aktuális nemzetközi projektekre. Szerkesztette: Kőpatakiné Mészáros Mária. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2009.

Liskó Ilona: *Előkészítő oktatás tanárai*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 2002.

Farkas Péter: *Mi lesz velük?* <http://ujember.katolikus.hu/Archivum/2007.06.10/0302>.

Letöltés ideje: 2010. 04. 03.

Feischmidt Margit: Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa.

In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997, 7–29.

Forray R. Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta: Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 2001, 111–125.

Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO, Paris, 2005.

Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*.

Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: *Cigány gyerekek az általános iskolában*.

Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2002.

Havas Gábor – Liskó Ilona: *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*.

Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 2005.

Illyés Sándor: Együtt vagy külön? (Kihívás a fogyatékos gyermekek intézményes nevelésében, kihívás a közoktatásban). In: Hoffman Rózsa (szerk.): *Évkönyv a magyar köznevelésről 1998*. Oktatási Minisztérium – Országos Köznevelési Tanács, 1999.

Jankó-Brezovay Pálné – Vargáné Mező Lilla: *Az integrált nevelést-oktatást segítő módszertani központ modellje a gyengénlátók iskolájának gyakorlatában*. Budapest, 2001.

Johnson, Roger T. – David, W.: An Overview of Cooperative Learning.

In: Thousand, J. – Villa, A. – Nevin, A. (eds.): *Creativity and Collaborative Learning*.

Brookes Press, Baltimore, 1994.

Kertesi Gábor: *A társadalom peremén*. Osiris Kiadó, Budapest, 2005.

Kókainé Lányi Marietta: *Könyv az integrációról. Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése a Gyermek Házában*. sulINova Kht., Budapest, 2007.

Kozma Tamás: Etnocentrizmus. *Educatio*, 1993. 2/2.

Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Nyitott középiskolák*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.

Lannert Judit: Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 12. sz. 3–15.

Liskó Ilona: A szakmai előkészítő oktatás bevezetése. *Kutatás Közben*, No. 247. Oktatókutatató Intézet, 2003, 83 p.

Liskó Ilona: Perspektívák a középiskola után. *Kutatás Közben*, No. 259. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 2004, 86 p.

Madridi nyilatkozat:

<http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=13315&articleID=21751&ctag=articlelist&iid=1>

Mayer József (szerk.): *Esélyteremtő és hátránykompenzáló iskolák*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.

Mártonfi György: Az iskolai rendszerű szakképzés átalakulása. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003.

Meleg Csilla: Bevezetés. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom I*. JPTE BTK TKI, Pécs, 1995.

OM Oktatásstatisztikai tájékoztatók 1990/91–1999/2000; OM Oktatásstatisztikai Évkönyv 2001/2002–2003/2004.

Dr. Polinszky Márta (2003): *A pedagógus-továbbképzési rendszer sajátosságai Magyarországon*. www.sulinova.hu

Réger Zita: Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. *Valóság*, 1978. 8. sz. 77–89.

Réthy Endréné: Inkluzív pedagógia. In: Nahalka István – Togyik Judit (szerk.) *Megközelítések*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest, 2004, 231–245.

Réthy Endréné: *Integrációs törekvések Európában – Az ép és sérült (fogyatékos) gyermekek együttnevelésének elmélete és gyakorlata*. Budapest, 2000.

Ryan, William: *Blaming the victim*. Vintage Books, New York, 1976.

Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervzet a sajátos nevelési igényű tanulók számára.
Világkonferencia a sajátos nevelési igényű tanulók neveléséről. Spanyolország, Salamanca, 1994. június 7–10. UNESCO, 1994. (A fordítást szerkesztette: Schiffer Csilla. Budapest, 2006.)

Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*.
Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.

Szilágyi Márta: A pedagógus. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Nyitott középiskolák. Kézikönyv pedagógusoknak a sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről*.
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2008.

Varga Aranka: Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In: *Ismeretek a Romológia Alapképzési Szakhoz*. PTE BTK NTI, Pécs, 2006.

Vargáné Mező Lilla (szerk.): *Prevenációs pilot program hatása a befogadó intézményi gyakorlatra*. Sulinova, Budapest, 2008.

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

11/1994. (VI. 8.) MKM sz. rendelet a nevelési, oktatási intézmények működéséről.

14/1994. (VI. 24.) MKM sz. rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról.

2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

10/2006 (II. 16.) Országgyűlési Határozat az új Országos Fogyatékosügyi Programról.

