

**„Az elfogadó iskola koncepcionális kereteinek
kidolgozása”**

Elemi projekt száma: 6.6.2.

**Az inkluzív iskola koncepciója: nemzetközi tendenciák
(háttér tanulmány)**

Készítette:

Koczor Margit – Németh Szilvia

„AZ ELFOGADÓ ISKOLA KONCEPCIONÁLIS KERETEINEK KIDOLGOZÁSA”	1
1. MÉLTÁNYOSSÁGON ALAPULÓ OKTATÁSPOLITIKA	3
2. A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSE, A NEMZETKÖZI KATEGÓRIÁK KIALAKÍTÁSA	6
3. EURÓPAI TENDENCIÁK, JOGSZABÁLYI KÖRNYEZET	10
4. INKLUZÍV NEVELÉS NEMZETKÖZI DOKUMENTUMOKBAN, AKCIÓPROGRAMOKBAN	15
5. INKLUZÍV PEDAGÓGIA	23
5.1. Az inkluzív pedagógiai mozgalom	24
5.2. Integráció – inklúzió	27
5.3. Az inklúzió pedagógiai kontextusa	31
5.4. Európai gyakorlatok	34
6. FELHASZNÁLT IRODALOM.....	45

1. Méltányosságon alapuló oktatáspolitikai

Az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb hangsúlyt kapott az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésének kérdése. Ez nemcsak a nemzetközi elméleti szakirodalomban kapott nagyobb hangsúlyt, hanem a nemzetközi szervezetek, az EU – s országok oktatáspolitikai prioritásai között is erőteljesen szerepel.

A téma központi elemévé egy olyan oktatási rendszer gondolata vált, amelyben minden egyén nevelési szükségleteinek megfelelő, minőségi oktatásban részesül, melynek segítségével képességeik és tehetségük alapján hozhatnak döntéseket életútjuk vonatkozásában, nem pedig etnikai vagy szociális alapon megkülönböztetett kényszerpályákon mozognak. Ez nemcsak igazságosabb, hanem – és éppen ettől élvez konszenzust a gondolat – a gazdasági fejlődést támogatóbb, hatékonyabb is. E modell nem az esélyegyenlőség, az egyenlő hozzáférés kvantitatív alapokon nyugvó elméletére, hanem az oktatás minőségére és eredményességére, az egész életen át tartó tanulás több szempontú, ágazatközi megközelítésére épült.

Ezen újszerű megközelítés része volt annak a paradigmaváltásnak, amely Nyugat-Európában a 80-as évek óta a társadalmi-gazdasági fejlődést nemcsak kvantitatív gazdasági növekedési mutatókon keresztül igyekezett magyarázni, hanem az életminőség, a minőségi fejlődés folyamatát is hangsúlyozta.

A klasszikus fejlődési elméletektől eltérően, amelyek a fejlődést kizárólag gazdasági növekedésben értelmezték, és GDP-arányban mérték, az ún. multidimenzionális fejlődéselméletek a fejlődést olyan folyamatként jellemezték, amely humán és társadalmi tőkében, illetve tudásnövekedésben írható le. Ezek az elméletek (*Schumpeter, 1961; Hirschman, 1958; Scott–Storper, 2003; Stiglitz, 1999*) a fejlődés fogalmába gazdasági, környezeti,

¹Ez a fejezet a Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények című fejezetének rövidített változata. Keller Judit – Mártonfi György: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In. Halász Gábor - Lannert Judit (szerk): Országos Közoktatási Intézet Budapest, 2006.

társadalmi és politikai dimenziókat integráltak. Ebben a megközelítésben egy társadalom fejlődése akkor írható le „*minőségi növekedésként*”, ha magába foglalja a társadalmi polarizáció csökkenését, a környezet védelmét, a társadalmi javak méltányos eloszlását, valamint a humán tőke (az oktatás és képzés) fejlesztésének elemeit is (Meier, 2001).

A gazdasági fejlődés eszköze és célja a fogyasztás magas szintjén nem lehet más, mint az emberek életminőségének javítása, a humán szabadságok kiterjesztése a társadalmi kohézió, a politikai és gazdasági szabadságjogokon, a minőségi oktatáson, a megfelelő környezeti feltételek együttes jelenlétén keresztül (Sen, 1999). Ezek az elemek összefüggnek egymással, és egymást erősítik: az egyének munkaerőpiacon való jelenléte hozzájárul a gazdasági növekedéshez, ami elősegítheti a társadalmi szolgáltatások (mint például az oktatás és a képzés) expanzióját és minőségi javulását, míg az oktatásban való részvétel tovább erősíti a társadalmi-gazdasági fejlődést.

E fejlődési paradigmaváltásba illeszkedve, az oktatási egyenlőségek kialakításában és az egyenlőtlenségek mérséklésében a tradicionális *esélyegyenlőségi (equality of opportunities)* és *egyenlő bánásmód (equal treatment)* elveket kiegészítve a nemzetközi szakirodalom az *igazságosságra*, a társadalmi hátrányokból fakadó méltánytalan egyenlőtlenségek kompenzálására teszi a hangsúlyt (*equity*).

- Az esélyegyenlőségi elv szerint a társadalmi igazságosság kritériumát kielégítendő elég volna az oktatási szolgáltatásokhoz való egyenlő hozzáférést biztosítani, a rendszeren belül az egyéni képességek már jogosan határozzák meg a tanulók differenciált előrelépését.
- Az egyenlő bánásmód elve szerint a hozzáférés egyenlőségén túl azonos tanulási feltételeket és bánásmódot kell biztosítani minden tanuló számára

Összességében e két megközelítés szerint az, hogy az oktatási rendszeren belül ki, hogyan és milyen eredményesen él az esélyegyenlőség és az egyenlő bánásmód felkínálta lehetőségekkel, egyéni felelősség és motiváció kérdése.

E két elvrendszer ugyanakkor eltekint a társadalmi egyenlőtlenségeknek az iskolára gyakorolt hatásától, amely erősen befolyásolhatja az egyéni képességek és aspirációk kifejeződését, érvényesülését. Különböző képességű, társadalmi háttérű és tehetségű tanulóknak különböző oktatási környezetre és szolgáltatásra van szükségük ahhoz, hogy kibontakoztassák

képességeiket. Mi több, egyes társadalmi csoportoknak több és más jellegű lehetőségre van szükségük a számukra megfelelő eredményesség eléréséhez, mint a többségnek (például fogyatékosok, mélyszegénységben élők) (Levin, 2003). Ezért az „ugyanazt mindenkinek” hivatalos esélyegyenlőségi elvek megvalósulása esetén is méltánytalan hátrányok érhetnek tanulói csoportokat egy differenciálatlan oktatási környezetben.²

Ennek megfelelően a legjelentősebb nemzetközi szervezetek (EU, OECD) az esélyegyenlőség és egyenlő bánásmód keretein túllépve egy *méltányosabb* közoktatási rendszer kialakítását fogalmazzák meg. Egy OECD szakértői bizottság 1997-es meghatározása szerint: „Az oktatási méltányosság egy olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket. Az oktatási méltányosság megvalósítása bármilyen etnikai háttérrel rendelkező fiú és lány számára lehetővé teszi, hogy fejlessze készségeit, melyek lehetővé teszik számára, hogy produktív, cselekvőképes polgárrá váljon. Ez az oktatási környezet nemre, etnikai hovatartozásra és szociális háttérre tekintet nélkül gazdasági és társadalmi lehetőségeket nyit meg” (*European Benchmarks...*, 2002).

A méltányosságon alapuló oktatáspolitikának tehát nem az a célja, hogy megszüntessen minden tanulási eredményben mért egyéni különbséget, hanem sokkal inkább egy olyan oktatási környezet kialakítása, amely hozzáférést biztosít minden tanuló számára saját egyéni képességei és készségei maximális fejlesztésére.

Miután az oktatásban tapasztalható egyenlőtlenségek nem mérsékelhetők egy szűk ágazati megközelítésben, az OECD és az EU oktatáspolitikai elvei és gyakorlata a méltányos oktatási rendszert az egész életen át tartó tanulás paradigmájában, egy szektorközi tág kategóriaként értelmezi, melynek megvalósításáért szükségszerűen együtt dolgoznak a különféle ágazatok: a civilek, az oktatás- és szociálpolitika, a közigazgatás, a foglalkoztatáspolitikai stb.

A különböző háttérű diákok méltányos kezelésének megteremtése az OECD - országok oktatáspolitikájának egyik kulcsfontosságú eleme. Ezen kihívás középpontjában a hátrányos helyzetű gyermekek, fiatalok bevonásának célja áll, ami végül is a szociális kohézió javulásához vezet.

Az OECD központi céljai között szerepel az, hogy az oktatási rendszereknek megfelelő szerepet kell játszaniuk a szociális törekvésekben, és a különböző országok számos lépést kezdeményeztek már, hogy e törekvések megvalósulásához hozzájáruljanak. A fogyatékos, tanulási nehézségekkel küzdő és hátrányos helyzetű tanulóknak kialakított programokon alapuló nemzetközi adatokból és tapasztalatokból merítve két fő évrre támaszkodik:

- a méltányosság „jogalapú” fogalma magában foglalja, hogy ahol csak lehet, ezeknek a tanulóknak hagyományos, a többség által látogatott iskolákban ajánlatos tanulniuk, nem pedig elkülönített intézményekben;
- az egyes országoknak a sajátos nevelési igényű gyerekek hagyományos iskolákba járatására alkalmazott különféle módszerei hasznos tanulságokkal szolgálhatnak az oktatás sokféleségéről és a méltányosságról szóló széleskörű fejlesztésekre és elemzésekre vonatkozóan

Az OECD - országok elkötelezettek annak biztosítása mellett, hogy oktatási rendszerük méltányos eredményt hozzon minden tanuló számára. Ez azonban megköveteli tőlük a különböző igényű csoportokról való gondoskodást is. Ezen feladat fontos része a fogyatékos, tanulási nehézségekkel küzdő és hátrányos helyzetű tanulók számára olyan programok kialakítása, melyek tiszteletben tartják és megvédik e csoportok jogait.³

A méltányos pedagógiát az emancipációs szemlélet jellemzi, nem kegyet gyakorol, nem pusztán a felzárkóztatást helyezi előtérbe, hanem a diákok eredeti identitásához, értékrendjéhez alkalmazkodik – vallva, hogy ehhez a gyermeknek, tanulóknak joga van, ez őket megilleti.

A méltányos pedagógia esélyteremtő pedagógia. Méltányos nevelés az integráció, és még inkább az inklúzió keretei között valósulhat meg, s jöhet létre a valóban elfogadó (befogadó) iskola. Így kerülhet összhangba az eredményesség (excellence) és a méltányosság (equity) (Lannert, 2004).

2. A sajátos nevelési igény fogalmának értelmezése, a nemzetközi kategóriák kialakítása

A piacgazdaság változás, a munkaerővel szembeni elvárások átalakulása, a jóléti társadalom polgárainak életminőségét vizsgáló kutatások azt erősítették,

³ Education Policy Analysis — 2003 Edition

hogy a fogyatékos emberek nevelésének, oktatásának minőségi megvalósítása, új szempontok bevitelét kívánják meg az iskolai nevelés folyamatában.

A nemzetközi összehasonlítás biztosítása érdekében az OECD Oktatáskutató és Fejlesztő Központja 1995-ben elkezdte a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókkal kapcsolatos információk gyűjtését.

Az átfogó program, a SNI tanulók helyzetét vizsgálta, amelybe bevonta a már jól ismert nemzetközi civil és szakmai szervezetek – az OECD Oktatáskutató és Fejlesztő Központja (a CERI) és az UNESCO, valamint az Európai Unió XXII. számú, azaz az oktatást és az ifjúságot érintő kérdésekkel foglalkozó főigazgatósága –. Az USA Oktatási Minisztériuma és Központi Statisztikai Hivatala is csatlakozott a vizsgálatokhoz. Az 1997-re tervezett felmérés⁴ 29 OECD - tagországra (köztük Magyarországra is) terjedt volna ki, ám pontos és használható adatok csak 23 országból érkeztek a vizsgálatot irányító testülethez.

1997-ben jelent meg az ISCED újabb, korszerűbb meghatározása a sajátos nevelési igényű tanulók oktatására vonatkozóan.

A korábbi definíció ugyanis a speciális oktatást, mint speciális iskolákban végzett oktatási tevékenységet jelölte meg; ami nagyon is jól érzékeltette azt az akkoriban jellemző gyakorlatot, mely szerint ezek az iskolák – vagyis a mai kifejezéssel élve a sajátos nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal foglalkozó szegregált oktatási intézmények – ténylegesen távol vannak a normál iskoláktól, illetve kívül esnek azok rendszerén.

Az újraértelmezett definíció viszont a sajátos nevelési igényű tanulók közé sorolja azokat is, akik – egyéb okok miatt – ugyancsak iskolai kudarcok sorát kénytelenek elszenvedni. Az ISCED - meghatározás szerint a sajátos nevelési igényű tanulók számára kiegészítő állami és/vagy magánforrásokról kell gondoskodni, hogy a megfelelő minőségű oktatásuk biztosítva legyen. Így például gondoskodni kell arról, hogy az érintett tanulók számára különféle támogatások – hallókészülékek vagy iskolába és hazaszállításuk – biztosítása, a velük való foglalkozás során speciális oktatási segédletek igénybevétele, módosított tantervek alkalmazása adott legyen.

Idesorolható az átlagosnál kedvezőbb tanuló/tanár arány megteremtése, több és másképpen képzett tanár alkalmazása, a normál költségvetésen felüli

⁴ Special Needs Education. Statistics and Indicators. OECD, 2000.

pénzeszközök és különféle támogatások garantálása (a szakképzett tanároknak a többiekénél esetlegesen magasabb bérét is beleértve) stb.

Az 1997-es ISCED - meghatározás alapján a nemzetközi felmérés irányítói három alkategóriába sorolták az ily módon érintett tanulói populációt:

A) Azok a tanulók, akiknek a normál tanulókhoz viszonyított tanulási nehézsége egyértelműen fiziológiai eredetű (vakok és csökkentlátók, siketek és nagyothallók, fizikálisan és mentálisan fogyatékosok vagy halmozottan fogyatékosok stb.). Ezek az orvosi értelemben vett „*organikus rendellenesség*” különféle esetei.

B) Az idesorolt tanulók tanulási nehézségeire nincs különösebb magyarázat; nem lehet közvetlenül egy faktorhoz kapcsolni, mint az előző vagy a következő alkategóriát – valójában lehet úgy értelmezni, mint magatartási vagy érzelmi rendellenesség és speciális tanulási zavar

C) Azok a tanulók, akiknek a nehézségei különféle környezeti hátrányokból következnek, vagyis elsősorban a gyermekek szocioökonomiai, kulturális és/vagy nyelvi szükségleteinek kielégítetlenségéből.⁵

A kategóriák nemzeti szintű értelmezésében igen nagyok az eltérések. A „C”, hátrányos helyzetű csoportot korántsem minden OECD tagországban sorolják az SNI kategóriába, így pl. Magyarországon és Angliában sem. Viszont ki kell emelni azt is, hogy a három kategória általában nem különül el tisztán egymástól.

Ausztria a magatartási problémákat az A-kategóriába sorolja. *Belgiumban* külön kategóriát képeznek a tartósan beteg gyermekek, ők az A-kategóriába tartoznak, míg *Svédország* a beteg és kórházi iskolában tanuló gyerekeket a B - kategóriába sorolja. *Kanadában* a különféle kommunikációs problémával küzdő gyerekek egységesen az A-kategóriába tartoznak, míg a bevándorlók gyermekeit (mindenkit, válogatás nélkül) a C - kategória szerint minősítik. A *Cseh Köztársaság* – igaz, hogy csak óvodáskorúak esetében – az A-kategóriához tartozóan használja a „gyenge egészségi állapotú gyermek” megjelölést. *Finnország* az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekeket a B - kategóriába tartozónak tekinti. *Franciaország* statisztikájában külön szerepelnek az „anyagcserével kapcsolatos rendellenességek” is (például a cukorbetegség), mégpedig az A-kategórián belül, ugyanott, ahova a beszédzavarokat is sorolják. *Németországban* is A-kategóriás minősítést kap a beszédzavar.

⁵ UNESCO (1997): International Standard Classification of Education. UNESCO, Paris.

Görögország az autisták számára kialakított kategóriát a B - csoportba helyezi, az *Amerikai Egyesült Államok* statisztikáiban, pedig ugyanez a szindróma az A-kategóriában található. *Törökország* és az *USA* egyaránt megkülönbözteti a többi fogyatékosról az ortopédiai szempontból fogyatékosnak tekinthetőket, és mindkét helyen az A-kategóriába sorolják őket; az amerikaiaknál viszont – szintén az A-kategórián belül – létrehoztak egy külön csoportot a baleseti agysérültek számára is.

Írországból az utazó, *Spanyolországban* a vándorló életmódot folytató családok gyerekei is bekerültek a speciális oktatási szükségletűek közé, mindkét helyen a C - kategóriába. *Spanyolország* viszont a rendkívül tehetséges gyerekek helyét a B - kategóriában jelölte ki. *Hollandiában* a B - kategóriában szerepelnek az olyan gyerekek, akiknek a fejlődése valamilyen okból veszélyeztetve van, a C - ben pedig megkülönböztették azokat a tanulókat is, akik a *szakmai képzésben* való részvételük során mutatnak tanulási nehézségeket. *Új-Zélandon* a statisztikák a lassúbb ütemben haladókat a B - kategóriába sorolták, és külön alkategóriát képeztek az iskolakerülőkhöz számára, őket a C-be helyezték. *Portugáliában* az érzelmi instabilitás/depresszió kórképének a helyét is az A-kategóriában jelöli ki.

Az egyes országokban alkalmazott kategóriák bizonyos mértékben már azzal is torzítják a statisztikákat, hogy olyan csoportokat is nevesítenek, amelyek másutt nem vagy nem külön szerepelnek az osztályozásban. Autista alkategóriát például csak az *USA* és *Görögország* különít el; ebből megtudhatjuk azt, hogy az amerikai iskoláskorúak körében található autisták száma sokszorosa a görögökének, de nem tudjuk, hogy mi a helyzet a többi országgal. *Spanyolország* – és kilenc másik ország – külön számolja a kórházban tanuló gyerekeket is; ilyenek nyilván a többi országban is vannak, de nem tudjuk, mennyien, és ott miként oldják meg az oktatásukat. Vagy például a *Cseh Köztársaságban* a magatartási problémákkal küszködő tanulók száma kiugróan magas a többi, hasonló kategóriát alkalmazó országokhoz képest.⁶

Felmerül a kérdés, hogy a kategória tartalommal való megtöltésekor mindenütt ugyanazokat a jellemzőket vesszük-e figyelembe?⁷

A hátrányos helyzetű tanulók kategóriába sorolása kapcsán nagy átfedések mutatkoznak, hiszen az első és második nemzetközi kategóriába soroltak nem kis hányada lehet egyben a „C” csoportban is.

⁶A nemzetközi kitekintés, a különböző országok jellemzői kivonata Mihály Ildikó: Speciális igényű tanulók oktatása a nemzetközi statisztikai adatok tükrében 2003. OKI

⁷ Special Needs Education. Statistics and Indicators. OECD, 2000.

Az OECD által megjelölt besorolásból kiderül, az SNI megjelölés messze túlmutatja a „fogyatékos tanuló” kategórián, amely lényegesen kisebb létszámra terjed ki. Az OECD egy 2007-ben megjelent kiadványában foglaltak szerint az összes tanulónak átlagosan csupán 2,63%-át teszi ki az „A” csoport. Ugyanakkor számos országban jelentős számú tanulót foglal magában a „B” kategória, s az arány ennek következtében további 15 vagy akár 25%-kal bővíthet. Azokban az országokban, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulókat is külön, tanulást segítő támogatásban részesítik, tovább nő a százalékos előfordulás, így pl. Hollandiában, 2003-ban az SNI tanulók 38, 27%-ot tettek ki. Mint tudjuk, Magyarországon jelenleg az összes tanuló 7%-a kerül be az SNI kategóriába.⁸

Az országok között nagyok az eltérések. Újabban egyre több helyen jelennek meg a tehetséges tanulók is sajátos igényűként. Magyarországon a nevelés, oktatás terén a „sajátos nevelési igény”, és a „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló” kifejezések a közoktatási törvény 2003-tól hatályos fogalomhasználata nyomán terjednek és kerülnek be az általános és szakmai szóhasználatba.⁹ A törvény 121. § (1) 29 pontja szerint:

Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

- a) testi, érzékszervi, értelmi, beszédfogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos,
- b) pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).

3. Európai tendenciák, jogszabályi környezet

Az Európai Közösség az 1970-es években kezdett el foglalkozni a fogyatékos emberekkel, és a társadalomba való integrálásukkal (Olivier, 1997). Ennek ellenére egészen 1981-ig várni kellett egy olyan intézkedésre, mely a fogyatékosok diszkriminációját megakadályozta. Így született meg a határozat a fogyatékos emberek érdekében, mely a fogyatékos emberek társadalmi integrációját hangsúlyozta közösségi szinten (Council Resolution, 1981). A dokumentum főként a fogyatékos emberek szakmai, társadalmi és

⁸ OECD (2007): Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages – Statistics and Indicators. OECD, Paris

⁹ A közoktatásról szóló – többször módosított – 1993. évi LXXIX. törvény.

kulturális integrációját célozta meg, de csak 1983-ban váltak ezek a célok a gyakorlatban is megteremthetővé. Az európai törvénykezés 1986. februárjában életbe léptette a fogyatékosok munkavállalásáról szóló törvényt.

Ennek hatására 1988-ban született egy javaslat, melyben arra hívták fel a tagállamok figyelmét, hogy támogassák a fogyatékos emberek részvételét a társadalmi munkákban, valamint tapasztalatcserét javasolnak a fogyatékosok integrációjának elősegítése érdekében (EC, 1988). A HELIOS I (1989-1992) és II (1993-1996) elnevezésű programok elősegítették Európa-szerte a fogyatékosok sikeres integrációját a társadalomba és a tagállamok közötti hatékonyabb fogyatékos-ügyi együttműködést.

Az Európai Közösség oktatási miniszterei először 1984-ben, majd 1987-ben állásfoglalásokat fogadtak el és programokat indítottak el az oktatás területén (Council of the European Union, 1987). Ekkor indultak meg az első olyan kísérleti programok, amelyekben lényegében azt tesztelték, vajon hogyan reagálnak a tagországok és azok oktatási rendszerei egy integrációs törekvésre (Halász, 2004). Ez a folyamat vezetett oda, hogy a Miniszterek Tanácsa határozatot fogadott el a közös oktatási integrációs politikáról. Az integrált oktatásról szóló törvényt 1990-ben adták ki, mely a fogyatékos gyerekek, és fiatalok többségi iskolában való oktatás átszabályozta (Resolution of the Council, 1990; Halász, 2004) és egyértelműen kimondta, hogy az integráció kell, hogy jelentse a fő oktatási formát.

1988 és 1992 között különösen nagy figyelmet fordítottak a fogyatékosok integrált oktatására, annak megfigyelésére. 1992-ben készült el az Európai Közösség jelentése, melyben a szegregált intézményi rendszert megkérdőjelezték, és számos kérdés merült fel a két rendszer (szegregált és integrált) aktuális létezésével kapcsolatosan, mely végül megállapította, hogy extra költségeket és össze nem függő szervezeteket hoz létre a két rendszer párhuzamos működése (EC, 1992).

Az 1995 és 1997 között létrejött Középtávú Társadalmi Program egy aktív társadalom szükségét fejezte ki, melybe a fogyatékos emberek is beletartoznak, mondván, hogy egyenlő esélyeket kell teremteni az emberek között, támogatván a diszkrimináció ellenes intézkedéseket az Európai Unió's egyezményekben (EC 1995).

Ez azért volt fontos, mert:

- A fogyatékosok egyenlő jogai és esélyei az élet minden területén, beleértve az integrált oktatást, rekreációt és sportot, megtalálhatók az

Egyesült Nemzetek dokumentumaiban, és így az Európai Közösség is támogatta ezt dokumentumaiban. Kísérletet tettek arra, hogy segítsék az Európai Unió tagállamokat érvényes mértékkel rendelkező törvények megalkotásában a fogyatékosokat illetően.

- A fogyatékosok rehabilitációját csak, mint folyamatot ismerték el, mely a társadalmi integráció előfeltétele, nem pedig egy célterületként az integrációjuk során. Egy progresszív társadalmi-oktatási modellt fogadtak el az Egyesült Nemzetekben.

Ennek a Középtávú Társadalmi Programnak a hatására az EU egy új, fogyatékosokkal élő embereket érintő stratégiát fogalmazott meg, mely magában foglalja a fogyatékoság testi, szenzoros, értelmi és intellektuális formáit, és számos társadalmi megmozdulást tervez, beleértve az oktatásban meglévő társadalmi különbségek kiküszöbölését is (EC, 1996).

Az integráció lett a fő cél a fogyatékos tanulók oktatásában, mely a fogyatékos tanuló teljes részvételét igényli a többségi iskolában, de figyelembe veszi az egyéni lehetőségeket.

Ez azt jelenti, hogy a fogyatékosok oktatással kapcsolatos ügyei többé nem külön kezelendők, hanem a többségi oktatás integrált részeként. Fokozatos elmozdulás szükséges, hogy a speciális intézmények fejlesztésére tradicionális módon reagáló megértsék és támogassák a többségi iskolákba való integrálást, a speciális oktatási szükségletek megteremtését, kiiktassák a diszkriminációt és elismerjék a fogyatékosokat megillető – egyenlő – jogait.

1997. június 13-án egy új, 13. cikkel bővült az Amszterdami Egyezmény, amely kimondta, hogy a Közösségnek jogában áll küzdeni a diszkrimináció ellen, mely lehet nemi, faji, etnikai, vallási, valamint fogyatékos-ügyi, kort és szexuális hovatartozást érintő (European Commission, 1999). Az európai fogyatékosokkal kapcsolatos törvénykezésben ez egy mérföldkövet jelent, mert ez teszi lehetővé az EU számára, hogy hatást gyakoroljon a nemzeti irányító szervekre, hogy létrehozzák és betartsák nemzeti szinten a diszkriminációellenes törvényeket, valamint a fogyatékosokat érintő egyenlő esélyeket az iskolai testnevelés, a fogyatékosok sportja és rekreáció területén.

Európai Szociális Alap (ESZA – 1965 óta)¹⁰ létrehozásával az Európai Foglalkoztatási Stratégia megvalósításának legfontosabb politikai és pénzügyi

¹⁰ Az Európai Szociális Alap (továbbiakban: ESZA) által nyújtott támogatás speciális szabályait a Tanács 1999. június 21-én rögzített 1262/99/EK rendelete tartalmazza, míg működésének általános szabályait – a Strukturális Alapokra együttesen, általánosan vonatkozó – alaprendeletet a Tanács 1999. június 21-i 1260/99/EK rendelete rögzíti.

eszköze lett, amely a Nemzeti Fejlesztési Tervhez igazodva az alábbi öt területen nyújt támogatást a tagállamokban:

- Az aktív munkaerő-piaci politikák fejlesztése,
- A szociális integráció, azaz a társadalmi kirekesztődés elleni küzdelem,
- Az életen át tartó tanulás keretében a képzés, oktatás és tanácsadás támogatása fejlesztése,
- A gazdasági és szociális változásoknak való megfelelés segítése,
- A férfiak és nők esélyegyenlőségének támogatása a munkaerőpiacon.

Az EU kezdeményezésére, hogy 2003 a Fogyatékos Emberek Európai Éve lett – a figyelemfelhívást, a széles körű tájékoztatást és a segítség kiterjesztését célozta; nemzetközi emberközpontú kampányt eredményezett. Jelentős hangsúlyt kapott az a szemlélet, miszerint a fogyatékos emberek és szervezeteik gazdasági, társadalmi integrációjukért saját maguk is sokat tehetnek. 2003 – ban, az akcióprogram keretében, sok olyan programot szerveztek, amelyben felhívták a figyelmet a számukra fontos kérdésekre, a politikai prioritásokról való döntések és konkrét intézkedések meghozatalát ösztönözték a döntéshozókat.

Az Európai Közösségek Bizottsága 2003. okt. 30-án kiadott közleménye¹¹ a kibővített Európában a fogyatékoság kérdéseire kapcsolódóan egy fenntartható és működőképes megközelítés kialakítására vállalkozott. Bevezetett egy 2010-ig tartó Cselekvési Tervet, amelynek az a célja, hogy a fogyatékos embereket érintő legfontosabb területeken integrációjukat fokozó intézkedések történjenek. Az első szakasz (2004–2005) feladata a foglalkoztatás feltételeinek a megteremtése a kibővített unió egész területén. A foglalkoztatási irányvonalak négy pillérre épülnek: a foglalkoztatási képesség javítására, a vállalkozásösztönzés javítására, a vállalkozások és alkalmazottaik alkalmazkodóképességének fejlesztésére, az egyenlő esélyek feltételeinek megerősítésére.

A javasolt konkrét intézkedések nyomán a fogyatékos emberek életvitelét, boldogulását alapvetően érintő pozitív változás várható:

- a foglalkoztatás, és a foglalkoztatásban való megtartásuk,
- az élethosszig tartó tanulmányok megvalósítása, az egyéni fejlődés, az aktív állampolgári magatartás elérése és a foglalkoztathatóság céljából,
- új technológiák kialakítása a fogyatékos emberek foglalkoztathatóságának megkönnyítése és kiszélesítése érdekében,

¹¹ A Bizottság Közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának.

- a munkahelyi részvételt és a társadalmi integrációt elősegítő akadálymentesítés.

Az Európai Cselekvési Terv lehetőséget ad az elsőbbséget élvező intézkedések, kutatások, együttműködések megvalósítására. Számos új lehetőséget teremt az oktatás, a szakképzés területén. Kiemelkedik az információs- és kommunikációs technológiák, a hozzáférhetőség, az integrációt segítő technológiai megoldások kidolgozása és elterjesztése.

A nemzetek ezeket a szempontokat saját politikájuk és intézkedéseik kidolgozásában, meghozatalában irányelvnek tekintik.

Az EU és a fogyatékos emberek közötti hatékony kapcsolatot az 1996-ban alapított European Disability Forum (EDF) – az Európai Fogyatékosügyi Fórum – jelenti. Ez a fogyatékos emberek egyik legfontosabb uniós érdekvédelmi szervezete, amelynek véleményét az őket érintő minden jogszabály kidolgozásánál figyelembe veszik.

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, nincsen olyan egységes jogi szabályozás, amely minden tagállamra nézve kötelező lenne. Azonban ezen a területen is szükséges bizonyos harmonizációt elvégezni.

A European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) – „Európai ügynökség a sajátos nevelési szükséglettel rendelkezők oktatásának fejlesztéséért” – elnevezésű uniós intézmény az SNI - gyerekekkel kapcsolatos fejlesztéseket koordinálja a kontinensen. 2005-ben Magyarország még megfigyelőként s 2006-tól már teljes jogú tagként csatlakozva vesz részt munkájában.

Az együttműködésre anyagi források formájában is lehetőség nyílt. Jó példa erre a Magyarországon is jól ismert Leonardo- és Socrates - program. Ebben a pályázatokon nyertes intézmények a közös céloknak megfelelő tevékenység folytatásához anyagi segítséget kapnak.¹²

Az EU által létrehozott törvényeket a tagállamokban be kell tartani. Ez a megközelítés alapján véve az egyenlő esélyek modelljén alapul, mely az egyenlő jogokat hangsúlyozza, és olyan területeket foglal magában, mint például: az akadálymentesítés, az oktatás, a szakmai rehabilitáció, a foglalkoztatás, a társadalombiztosítás, a társadalmi integráció és az információs technológia.

¹² Vargáné Mező Lilla: Inkluzív nevelés – Integrált oktatás jogi háttere 2006 Budapest;

4. Inkluzív nevelés nemzetközi dokumentumokban, akcióprogramokban

Az 1990-es évektől kezdve, a sajátos nevelési igényű tanulók integrált/inkluzív nevelésének általános, széleskörűen elfogadott gyakorlattá tétele több nemzetközi szervezet cselekvési programjának élére került. Az ezredforduló oktatáspolitikai klímája is kedvezett e törekvéseknek, hiszen mind az Európai Unió, mind az Egyesült Nemzetek Szervezetének általános oktatási irányelvei is a széles értelemben vett társadalmi befogadás paradigmájára épültek.

1997-ben az élethossziglani tanulás a luxemburgi értekezleten az EU foglalkoztatáspolitikájának horizontális prioritásává vált, 2000-ben a lisszaboni értekezleten az EU versenyképességének kulcselemévé minősült át, s még ugyanebben az évben a feirai értekezleten az Európai Foglalkoztatási Stratégia horizontális prioritásává lépett elő¹³. 2001-ben az Európai Bizottság vitaanyagot bocsátott az Európai Unió tagországainak a rendelkezésére, *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* címmel. A memorandum célja, a lisszaboni és a feirai értekezleten elhangzottak alapján, egy koherens stratégiai vitaanyag megfogalmazása, a mindenki számára elérhető egész életen át tartó tanulás elősegítése érdekében. A Memorandum bevetőjében megfogalmazott elképzelés, az információs társadalom által okozott újkeletű társadalmi és gazdasági problémákra adott válaszként jeleníti meg az élethossziglani tanulást:

„Az egész életen át tartó tanulás immár nem csupán az oktatás és képzés egyik aspektusa: ennek kell irányító elvvé válni az ellátás és részvétel terén a tanulási összefüggések teljes kontinuumában. Az elkövetkezendő évtizedekben ezt az elképzelést kell a gyakorlatban megvalósítani. Európa minden lakójának – kivétel nélkül – biztosítani kell az esélyegyenlőséget, hogy a társadalmi és gazdasági változás által támasztott igényekhez igazodni tudjanak, és Európa jövőjének kialakításában aktívan részt vehessenek.”¹⁴

Az Európai Bizottság és az Európai Parlament élethossziglani tanulás minőségi indikátorainak összegyűjtése során¹⁵ öt olyan területet határoztak meg,

¹³ Út a tanuláshoz, 2004.

¹⁴ Memorandum az élethossziglani tanulásról, 2001, 2.o.

¹⁵ European Report on Quality Indicators, 2002.

amelyek az élethossziglani tanulás stratégiájának szempontjából a fő kihívásokat jelentik. Ezek közül az egyik legfontosabb, a befogadó társadalom megvalósításának kihívása.

A társadalmi befogadás kritériuma felől nézve, az élethossziglani tanulás jelentősége abban áll, hogy nem tovább erősíti a meglévő társadalmi törésvonalakat, társadalmi egyenlőtlenségeket, hanem a széles rétegek számára biztosítja a tanulási folyamatban való újbóli részvételi lehetőséget, mindenki számára megadja az önfejlesztés esélyét. Ha az Európai Unió tagországainak oktatási rendszerei hozzá akarnak járulni a toleráns, befogadó társadalom kialakításához, akkor először is az oktatásban való részvétel korlátait kell pontosan meghatározni, és hatékonyan felszámolni.

E dokumentumok szerint, különös figyelmet kell szentelni a társadalom perifériájára szorult, valamint a speciális nevelési igényű csoportoknak a tanulási folyamatba való bekapcsolódását nehezítő, vagy teljességgel megakadályozó intézkedésekre. Ugyanis, „ha az egyének bármi okból kifolyólag nem vehetnek részt abban a képzésben, amelyben szeretnének, az élethossziglani tanulás, mint a társadalom átalakításának egyik stratégiájának befolyása és mozgástere rendkívül beszűkül, már a kezdetektől fogva.”¹⁶

Ezért rendkívül fontos, hogy a széleskörű és egyenlő esélyeken nyugvó tanulást elősegíteni kívánó stratégiáknak messze túl kell mutatni az egyenlőség jogi fogalmán, a stratégia konkrét lépéseinek meghatározásakor. Tehát pontosan behatárolt célcsoportokat kell kijelölni, a tanulás nem tradicionális formáit figyelembe kell venni, és az általuk szerzett kompetenciákat el kell ismerni, valamint minden potenciális tanulónak lehetővé kell tenni, hogy élete bármely szakaszában bekapcsolódhasson a formális oktatási rendszerbe¹⁷.

A tanuláshoz való könnyű és egyenlő hozzáférés az élethossziglani tanulás stratégiájának középpontjában áll. Ezért az egyik legfontosabb feladat, olyan tanulási környezet megteremtése, amely a lakosság lehető legszélesebb rétegei számára hozzáférhető. Napjainkban a fogyatékkal élők tanuláshoz való hozzáférést több tényező is akadályozza. Mind a formális, mind a nem formális oktatás intézményi kerete, az informális tanulási lehetőségek többnyire tanuló- függők, azaz hiába férhetne hozzá az adott tanuló bizonyos tudáshoz, ha annak elsajátításához nem rendelkezik kellő kompetenciával (pl.

¹⁶ i.m., 72.o.

¹⁷ European report on quality indicators, 2002, 42.o.

idegen nyelv ismerete), vagy nincs kellő technikai felszereltség, információ-, illetve az anyagi háttér birtokában.

A munkanélküliség és a társadalmi kirekesztettség elleni küzdelem az oktatás és képzés minőségének emelésével, s a gyakorlat-orientált tanulás előtérbe helyezésével kell, hogy kezdődjön. Ezen az úton haladva juthatunk el az élethossziglani tanulás stratégiájának széleskörű gyakorlati megvalósításához, ahhoz az élethossziglani tanuláshoz, amely:

„... az iskolai előkészítéstől a nyugdíj utáni korig terjedően magába foglal minden formális, nem formális és informális tanulást. Sőt, az élethossziglani tanulás fogalmába minden olyan tanulási tevékenység beleértendő, amely tudás, készségek és képességek fejlesztése céljából történik, személyes, polgári, társadalmi és/vagy foglalkoztatási szempontból.”¹⁸

Az Eurydice 2002-ben 16 európai országban készített jelentése, a speciális oktatást igénylő tanulók munkaerő-piaci lehetőségeit elemzi. A jelentés szerzői fontosnak tartják már bevezetőjükben leszögezni, hogy a speciális nevelési igényű tanulók már az oktatási és képzési folyamat során is hátrányos helyzetben vannak, s munkaerőpiacra való átmenetkor hátrányuk még inkább nő. A következő táblázat e két élethelyszín adta nehézségeket foglalja össze, egyes európai uniós dokumentumok alapján:

Oktatás és képzés	Munkaerőpiac
Magas lemorzsolódási arány (OECD, 1997)	Nagyfokú munkanélküliség (ILO, 1998)
Az oktatáshoz és képzéshez való hozzáférés alacsony aránya (ILO, 1998)	A munkahelyhez való hozzáférés alacsony aránya (Lauth, 1996, EC, 1998)
A kvalifikáció hiánya, vagy korlátozottsága (1998, ILO)	A változó munkakörülményekhez való alkalmazkodás nehézsége (EC, 1996).
A képességek alulértékelése (UNESCO, 1994)	A munkáltatók negatív attitűdje (ILO, 1998)
A szakképzés nem mindig a gyakorlathoz igazított (EC, 1992)	Az oktatással való korlátozott kapcsolat, vagy a kapcsolat teljes hiánya

1.táblázat. Az oktatás és képzés során, valamint a munkaerőpiacon tapasztalt nehézségek. (Forrás: Transition from School to Employment, 2002, 10. o.)

¹⁸ Az Európai Tanács 2002/C 163/01 döntése az élethossziglani tanulásról.

A táblázatban bemutatott problémák vizsgálatán keresztül, az oktatási és munkáltatói szféra számára megfogalmazott, rendezésre váró kérdések a következők:

- Miként lehetne visszaszorítani a szakképzésben tapasztalható nagymértékű lemorzsolódást és a fiatalok munkanélküliségét?
- Hogyan lehetne a SNI tanulók minőségi oktatáshoz és képzéshez való hozzáférését növelni?
- Miként lehetne olyan kvalifikációs dokumentumokat kiállítani, amelyek híven tükrözik birtokosuk képességeit?
- Hogyan lehetne az oktatási, képzési, valamint a munkáltatói szektor között kölcsönös megértésen alapuló együttműködést kialakítani?

A beszámoló, a feltett kérdések rendezésére mind a döntéshozók, mind a gyakorlati szakemberek számára megfogalmaz ajánlásokat. Az ajánlások olyan gyakorlati lépéseket határoznak meg, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megvalósulhasson az oktatási szakaszt elhagyó fogyatékkal élő fiatalok munkaerő-piaci jelenléte. Az ajánlások öt fő témakört ölelnek fel.

1. A tanulók egyéni választásának, érdeklődésének figyelembe vétele
Olyan írásban rögzített előkészítő terv kialakítása, amely rögzíti a tanulónak az oktatásból a munkaerő-piacra történő átmenetét:

- A tervnek a konkrét történésekhez való folyamatos igazítása.
- A tanuló bátorítása saját képességeinek felfedezésére.
- A tanulónak és szüleinek folyamatos tájékoztatása a jövőbeli lehetőségekről.
- Annak biztosítása, hogy a tanuló oktatási és „átmeneti” terve világos, a tanuló számára is könnyen érthető stílusban íródjon.

2. Megfelelő egyéni tanulási programok kidolgozása
Biztosítani kell, hogy az egyéni tanulási és átmeneti terv kidolgozásának középpontjában maga a tanuló álljon:

- Az egyéni tanulási program értékelésébe be kell vonni a tanulót és annak családját.
- Portfólió kialakításával, mind az eredeti tanulási tervet, mind az értékelések során kialakított változtatásokat egy helyen kell hozzáférhetővé tenni.
- A portfóliónak a tanuló attitűdjének, tudásának, tapasztalatainak, alap- és kommunikációs képességeinek leírását is tartalmaznia kell.

3. Az oktatási és munkáltatói szféra aktív együttműködésének kialakítása
Szükséges egy támogató szakértőhálózat kialakítása, amely lehetőséget nyújt a problémás esetek megvitatására. Elengedhetetlenül szükséges a szakértői hálózat tagjainak tréning jellegű felkészítése az együttműködésre, a feladatok megosztásának optimális kialakítására.

4. Az iskola és a munkaerő-piac közötti kapcsolat kiépítése

A munkaerő-piaci történéseket állandóan nyomon kell követni:

- Fel kell venni a kapcsolatot helyi vállalkozásokkal, hogy lehetőség nyíljon a napi gyakorlat megismerésére, valamint a tanárok néhány napos gyakorlati képzésére.
- A munkáltatókat meg kell hívni iskolai találkozókra, hogy közvetlenül, az iskolai közegben, megismerkedhessenek a tanulókkal.
- Biztosítani kell az iskolát elhagyó, végzett növendékek utókövetését.

5. Az oktatásból a „munka világába” való átmenet

Az „átmeneti terveket” már a tanuló iskolába lépését követően el kell kezdeni kialakítani:

- Előre meg kell határozni azt a tanárt, aki a tanulónak az oktatásból a munkaerőpiacra való átmenetét nyomon fogja követni, s tanácsadóként mellette fog állni.
- Az átmenet segítése munkahelyi feladatként jelenjen meg, kellő anyagi juttatással támogatva.

2002-ben előrelépést jelentett a fogyatékossgal élők munkavállalási és szakképzési jogait illetően a The Framework Directive Perspective for Equal Treatment in Employment and Occupation – a foglalkoztatásban az azonos bánásmódról kiadott irányelvek megfogalmazása is. Mivel az EU a fogyatékossgot emberi jogi, jóléti és rehabilitációs alapú területnek tekinti, ennek értelmében a fogyatékos személyekért tevékenykedő szervezetek feladatai, hogy nemzeti szinten ennek érvényt szerezzenek.¹⁹

E európai folyamattal párhuzamosan, az ENSZ Nevelésügyi, Kulturális és Tudományos Szervezete szintén az oktatási esélyegyenlőséget célzó nemzetközi programot hívott életre. 1990-ben az UNESCO és a Világbank által rendezett oktatási világkonferencián megfogalmazódott a nemzetközi közösség azon állásfoglalása, hogy valamennyi gyermeknek, fiatalnak és felnőttnek emberi joga, hogy olyan képzésben részesüljön, amely megfelel

¹⁹ Kőpatakiné Mészáros Mária, Táguló horizont, OKI, 2004, 7-8.o..

alapfokú oktatási szükségleteinek, és hogy az oktatást a tudás-alapú társadalmakban, mint egész életen át tartó folyamatot kell tekinteni.²⁰

Az Oktatást mindenkinek program 2015-ig szóló oktatáspolitikájának fő célkitűzései a következők²¹ voltak:

- emelni kell a kora gyermekkortól kezdődő gondozás és nevelés színvonalát, különösképpen a legveszélyeztetettebb és leghátrányosabb helyzetű gyermekek körében;
- biztosítani kell, hogy minden gyerek, mindenekelőtt a lányok, a hátrányos helyzetű és az etnikai kisebbségekhez tartozó gyermekek ingyenes, kötelező és minőségi alapfokú képzésben részesüljön és általános iskolai tanulmányait be is tudja fejezni;
- a mindennapi élethez szükséges ismeretek és képességek folyamatos elsajátítását célzó megfelelő programok segítségével biztosítani kell, hogy valamennyi fiatal és felnőtt igénye szerinti képzésben részesülhessen;
- 2015-re ötven százalékos javulást kell elérni a felnőtt analfabétizmus visszaszorításában, különösen a nők esetében, s biztosítani kell, hogy az alapfokú, illetve a folyamatos felnőttoktatáshoz mindenki egyenlő arányban hozzáférjen;
- az általános és középiskolai képzés terén, 2005-ig meg kell szüntetni a nemek közötti durva megkülönböztetést, s 2015-re el kell érni a nemek közötti teljes egyenlőséget, különös tekintettel arra, hogy a lányok teljes mértékben és egyenlő arányban színvonalas alapfokú oktatásban részesüljenek, s ott eredményesen szerepeljenek;
- minden szempontból javítani kell az oktatás minőségét, hogy az oktatásban résztvevők kellő mennyiségű és minőségű tudást szerezhessenek elsősorban az olvasás, az írás, a számolás és a mindennapi élethez szükséges alapjártasságok terén.

E fenti célok értelmében az ENSZ közgyűlése 1993-ban elfogadta a fogyatékos személyek esélyegyenlőségére vonatkozó alapszabályzatát²², amely kimondja, hogy a tagállamoknak biztosítani kell a fogyatékos gyermekek, fiatalok és felnőttek részére is az alap-, közép- és felsőfokú oktatási lehetőségekhez való egyenlő hozzáférést integrált módon, a nem fogyatékosokkal élők számára fenntartott iskolákban.

²⁰ Education for All, Oktatást Mindenkinek. 1990.

²¹ <http://www.unesco.hu/index.php?id=103&type=node>

²² The UN Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities Rule 6.

1994-ben az ENSZ a fogyatékosokkal élők oktatási esélyegyenlősége gyakorlati megvalósításának megvitatására összehívta az ún. salamancai konferenciát, amely zárónyilatkozatában²³ minden korábbi dokumentumnál nyomatékosabban állt ki az integrált nevelési forma preferálása mellett. A nyilatkozat kimondja, „az iskolának be kell fogadnia minden gyermeket, függetlenül annak fizikai, szellemi, szociális, lelki, nyelvi vagy egyéb más állapotától.”²⁴ A nyilatkozat szerint, az integrációt felvállaló többségi iskola a diszkrimináció elleni küzdelem legjobb eszköze, a befogadó közösségek létrejöttének a legjobb terepe, a befogadó társadalom életre hívásának megalapozója, vagyis az oktatást mindenkinek-elv megvalósítója.

2000-ben a dakari Világ Oktatási Fórum résztvevői meghatározták az implementáció lépéseit, vagyis kidolgozták az irányelvek megvalósításának akciótervét, összhangban az ugyancsak 2000-ben elfogadott Milleniumi Fejlesztési Célokkal²⁵.

2001-ben az Oktatást Mindenkinek kezdeményezés keretében megjelenik az „Inklúzió felé: Jogot az oktatáshoz a fogyatékosokkal élők számára” elnevezésű zászlóshajó program²⁶, amely feladata a majd 2005-ben megjelenő, az inklúzió megvalósítását segítő vezérfonal kidolgozása lesz. „Az oktatáshoz való hozzáférés biztosítása mindenki számára” című útmutató²⁷ leszögezi, hogy az UNESCO szemléletében az inklúzió egy olyan dinamikus megközelítés, amely pozitívan reagál a tanulók különbözőségére, s amely a tanulók közötti egyéni különbségekre nem problémaként, hanem a tanulást gazdagító tényezőként tekint²⁸. Az inklúzió célja nem a tanuló „megváltoztatása”, hanem az oktatási rendszer és a tanulási környezet olyatén átalakítása, amely megfelelően szolgálni tudja a tanulók sokféleségét.

Az inklúzió:	Az inklúzió
Elfogadja a sokféleséget	NEM csupán a speciális nevelés reformja

²³ Salamanca Statement & Framework for Action on Special Needs Education, Spain, 1994.

²⁴ Salamanca Statement, 1994, 3. bekezdés.

²⁵ Millenium Development Goals, 2000.: a súlyos szegénység és éhínség megszüntetése, mindenkire kiterjedő alapfokú oktatás, a nemek közötti egyenlőség és a nők felemelkedése, a gyermekhalandóság csökkentése, az anyák egészségi állapotának javítása, küzdelem a HIV/AIDS, a malária és más betegségek ellen, a környezeti fenntarthatóság biztosítása, a globális partnerség kiépítése a fenntartható fejlődés érdekében.

²⁶ EFA Flagship on The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion.

²⁷ Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, UNESCO, Paris, 2005.

²⁸ Guidelines..., 2005, 12.o.

Minden tanuló javát szolgálja, nem csak a fogyatékosokkal élőkét	NEMcsak a másságra fókuszál, hanem a mindenki számára elérhető minőségi oktatásra
Az oktatási intézmény minden peremhelyzetű tanulóját megszólítja	NEMcsak a fogyatékosokkal élők jogait biztosítja
Minden fajta tanuló számára lehetővé teszi az oktatáshoz való hozzáférést	NEM egy tanuló érdekeit helyezi a többiek elé

2. táblázat. Az inklúzió természete. (Forrás: Guidelines..., 2005, 15.o.)

A dokumentum szerint, az inkluzív nevelés alapvetően négy dimenzió mentén ragadható meg. Ezek a következők:

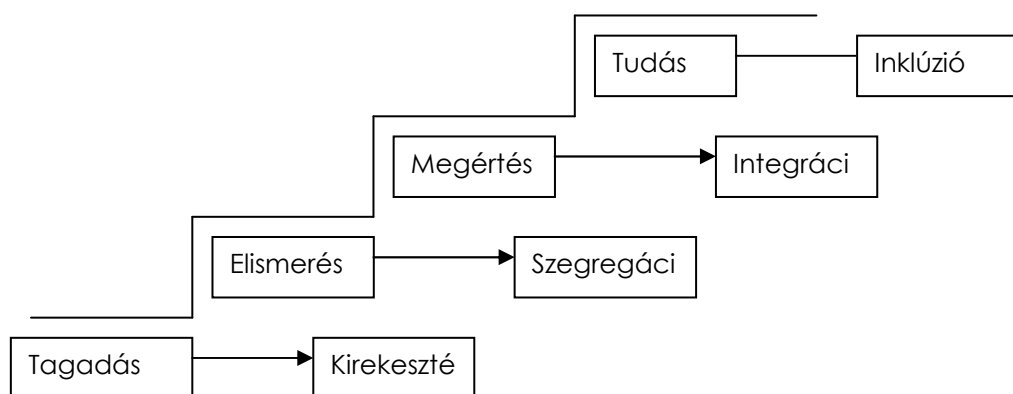
1. Az *inklúzió egy folyamat*. A sokféleségre adható jó válaszoknak soha véget nem érő folytonos keresése.

2. Az *inklúzió az akadályok beazonosítására és felszámolására törekszik*. Azaz a források széles skálájából információkat gyűjt és értékkel annak érdekében, hogy a policy és a gyakorlat területén fejlesztéseket lehessen tervezni.

3. Az *inklúzió az oktatási folyamatban való jelenlétet, részvételt a teljesítményt jelenti minden tanuló számára*. Ebben az esetben a jelenlét, a tanulóknak az iskolában való fizikai jelenlétére utal, a részvétel a tanulási tapasztalatuk minőségére, míg a teljesítmény nemcsak a vizsga-, és teszteredményekre, hanem a tantervi követelményeknek az egész éves elsajátítására utal.

4. Az *inklúzió különös hangsúlyt fektet a tanulók azon csoportjaira, amelyek a marginalizáció, kirekesztés és az alulteljesítés veszélyének vannak kitéve*. Ez azt jelenti, hogy a leginkább „rizikós” csoportok szakszerű monitorozása folyamatosan zajlik, annak érdekében, hogy ha probléma lép fel, azonnali segítséget tudjanak biztosítani.

A dokumentum bemutatja, hogyan lehet eljutni néhány lépésben a kirekesztéstől az inklúzióig. E négy lépés magában foglal nemcsak egy teljes attitűdváltást, de egy teljes policy-fordulatot is.



1. ábra. A kirekesztéstől az inklúzióig vezető út. (Forrás: Guidelines for Inclusion, 2005, 24. o.)

A fenti ábra egyértelműen rávilágít arra a tényre, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók számára biztosított szolgáltatások a társadalmi attitűd és elköteleződés mértéke szerint alakulnak. Épp ezért az útmutató kiemeli, hogy a teljes egészében inkluzív oktatási rendszer megvalósítása csak akkor lehetséges, ha maguk az iskolák is úgy érzik, hogy még inkluzívakká akarnak válni. Az inklúziót preferáló oktatáspolitikai szándék, a helyi önkormányzati támogatás, a megfelelő tantervek és értékelési módok „csupán” az inklúzió megvalósításának megfelelő környezetétől szolgálnak²⁹. Az inklúzió felvállalása olyan iskolákat képes teremteni, amelyek nem rutinszerűen látják el alapfeladataikat, hanem nagy hangsúlyt fektetnek a tapasztalati, aktív és kooperatív tanulásra.

5. Inkluzív pedagógia

Az iskolai teljesítmény iránti érdeklődés éppen egy olyan időszakban erősödött fel, amikor a szegregált gyógypedagógiai oktatás egyre fokozódó kihívással került szembe. Ez a kihívás olyan tényezők együttes jelentkezése és hatása következtében kezdett megfogalmazódni, amelyek több országban a 1970 – es években jelentek meg, az az inkluzív oktatás és a közösségi gondolkodás átfogó zászlója alatt egyesületek. Ezen égisz alatt az érintett oktatáspolitikai rendszerek elkezdtek felülvizsgálni és újraértelmezni az esélyegyenlőség fogalmát, s ezzel párhuzamosan arra törekedtek, hogy fokozottan reagáljanak a nemzetközi versenyképességre és a gazdasági siker igényeire.

²⁹ Guidelines..., 2005, 23.o.

Az integrációtól különböző, úgynevezett inkluzív oktatás kialakulása azon, perifériára szoruló csoportok esélyegyenlőségének és emberi jogainak a felismerésére épül, akik azt megelőzően hagyományosan kiszorultak az oktatási és közösségi szolgáltatások köréből. Tehát a rendszer az egyént az adott szituációba vagy egy emberi kapcsolatba magával hozott tulajdonságai, jellemzői szerint értékeli, ahelyett, hogy megkísérelné vele elfogadtatni az adott feltételeket.

Így, habár az integráció sok szempontból azt a végső célt jelenti, hogy az embereket egyenlőnek fogadják el, az inklúzió azt helyezi előtérbe, melynek során a fogyatékossgal élő embereket elfogadják, illetve elismerik másoktól különböző részvételüket az egyes emberi interakciókban.

Az inklúzió támogatói a fogyatékossgal élő emberek számára nyújtott oktatási és szociális szolgáltatások szisztematikus, szegregáló jellegeiről a következőképpen fogalmazzak:

„ *Exklúzió* alatt nem azt értem, amikor egy értelmes ember egyértelmű döntést hoz a *sérült kultúra elkülönítése* mellett, sőt nem is azt, amikor a sérült és nem - sérült emberek, saját döntésük eredményeképpen, bizonyos mértékben elkülönülő életet élnek egy céltudatosan létrehozott idealisztikus közösségben. A *szisztematikus* alatt sem azt értem, hogy bárkinek szükségszerűen szándékában állna ezeket az embereket kirekeszteni. Egy olyan rendszerről beszélek, mely a sérült gyermekek számára roppant kevés választási lehetőséget nyújt, ha nyújt egyáltalán és amelynek elkerülhetetlen következménye az, hogy a gyermekek a kirekesztésben (exklúzióban) megvalósuló felnőtt életre nőnek bele.” (Tyne 2001, 151)

5. 1. Az inkluzív pedagógiai mozgalom

Az inkluzív pedagógia mozgalom az együttnevelés szükségességét sokoldalú elemzés és megközelítés alapján vezeti le, indokolja.

Dyson (1999) azt tekintette elméletének kiindulási alapjának, hogy a társadalmi egyenlőtlenséget újratermeli az oktatási rendszer. Ez a mai magyar viszonyokra is hangsúlyosan jellemző (vö. PISA 2000, 2003, 2006). Véleménye szerint azok az egyének, akik a kulturális tőkét birtokolják, többszörös előnyben vannak a peremhelyzetűekkel szemben, mégpedig a tekintetben, miszerint az oktatási rendszerek a domináns csoportok tudására és értékeire épülnek. Ebben a viszonyrendszerben az egyértelműen kimondható, hogy a gyógypedagógiai nevelés – oktatás, amely történelmileg szegregált és

párhuzamosan fut a többségi pedagógia rendszerével, maga is további privilégiumokat ad bizonyos csoportoknak azzal, hogy elválasztja, és peremhelyzetűvé teszi a problémásnak vagy nehezen kezelhetőnek tartott tanulókat. A gyógypedagógia létezése így a többségi pedagógiát teszi normává, és a gyógypedagógiát deviánsnak tünteti föl, elrejtve így azt az igényt, hogy újrastrukturáljuk a társadalmi körülményeket.³⁰

Így a szegregált gyógypedagógiai rendszer nincs összhangban a társadalmi igazságosság, a méltányos oktatás kérdéskörével, és ezzel összefüggően a demokratikus alapelvekkel.

A mozgalom egy más szempontú elemzése a hatékonyságot állítja a középpontba, és ennek mentén veti össze a szegregált gyógypedagógiát és az inkluzív pedagógiát. Ennek háttérében azok az érvek és kutatások állnak, amelyek azt bizonyították, hogy a legjobb minőségű szegregált oktatás sem mutat olyan jelentős hatékonyságot, mint amit integrált környezetben nevelt, oktatott tanulóknál elértek, holott nem különbözhetnének egymástól a különböző fogyatékkal élők számára kidolgozott programok és többségi pedagógia oktatási-módszertani gyakorlata. (Lipsky és Gartner, 1996)

A szegregált gyógypedagógiai környezet determinálja a következőket (Bunch – Valeo, 2000)

- A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók önmeghatározásának és önmegvalósításának problémái, nehézségei megerősödnek;
- Annak a meggyőződésnek az erősítése, miszerint a többségi diákokat tanító pedagógusok nem felelősek a fogyatékossgal élő gyermekekért, és hogy számukra sokkal jobb a szegregált nevelés – oktatás;
- Annak a társadalmi meggyőződésnek a támogatása, miszerint a fogyatékossgal élő gyermekek, tanulók képességihiányosak, és negatívan hatnak a tanulási környezetre, és hátráltatják ép társaik előmenetelét;
- A sajátos nevelési igényű tanulók állampolgári jogainak csökkenése;
- A sajátos nevelési igényű tanulók elkülönített nevelésük során nem részesülnek a méltányos és hatékony oktatás lehetőségeiben

A pragmatikus irányzatra vonatkozó kutatások áttekintése a következőket mutatja a többségi pedagógiai kontextusban tanuló fogyatékkal élők inklúziójával kapcsolatban (U.S. Department of Education, 1999):

- gyakoribb interakciók az ép tanuló társakkal;
- nagyobb és tartósabb kapcsolati hálózat az ép társakkal;

³⁰ Alfredo J. Artiles: A gyógypedagógia változó identitása - Iskolakultúra 2006. 10.

- jobb szociális és kommunikációs készségek (például kezdeményezés, önszabályozás, választás, kapcsolat befejezése);
- változatosság a kapcsolatokban és a csoporton belüli helyzetben, ahhoz hasonlóan, ahogyan az az ép tanulók kapcsolataiban megfigyelhető;
- a nekik nyújtott segítségnyújtás függvényében a szülők segítették a fogyatékos és az ép tanulók közötti barátságok létrejöttét;
- néhány tantárgyban nagyobb léptékű fejlődés;
- siker a kooperatív és a társtanulásban (bár nem világos annak hatása, hogy ebben mekkora a szerepe a képességszint szerinti heterogén csoportok képzésének)

Néhány vizsgálat, amely azt mutatta ki, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív oktatása sikertelen volt, annak hátterében az áll, hogy az osztálytermi folyamatokban a pedagógusok által felhasznált oktatási módszerek, tanulás-szervezési eljárások egységesek (undifferentiated) voltak. (Gersten és mtsai, 2001.)

Több vizsgálat azonban arra mutat, hogy az inkluzív osztályokban jelen lévő fogyatékos tanulók nem gyakorolnak negatív hatást ép társaik fejlődésére és iskolai eredményeire. (például Staub, 2000) Néhányan amellet érvelnek, hogy ezekben a vizsgálatokban a legkövetkezetesebben megjelenő eredmény, hogy az ép tanulók nyernek az inklúzióval. (Manset és Semmel, 1997)

Végső soron az inkluzív pedagógiai mozgalom azt tűzte ki célul, hogy megváltoztassa az iskolai légkört és az iskolai gyakorlatot, hogy elősegítse az igazán befogadó modelleket, és végső soron elősegítse a tanulók tárgyi tudásának fejlődését, szociális kompetenciájának, szociális készségeinek, attitűdjeinek megváltozását és a pozitív társas kapcsolatok kialakítását.

Az inkluzív pedagógiai mozgalom magában foglal számos lényeges elvet és jellegzetességet a tanulókra, a tanárookra és az oktatási rendszerre vonatkozóan:

- minden gyermek képes tanulni,
- az erős közösségi szellem elősegíti a tanulást,
- és a szolgáltatásoknak az igényekhez kell igazodniuk a helyhez kötöttséggel szemben

Támogatja

- a tanárok együttműködését,
- a továbbfejlesztett oktatási stratégiák kialakítását,
- a tantervkészítést és -módosítását, és további fejlesztését a többségi pedagógiai környezetben

E közös meggyőződések és jellemzők mellett tisztázatlan célok és többféle definíció is áthatja az inklúzióról folytatott párbeszédet és kutatási gyakorlatot. (Dyson, 1999; Fuchs és Fuchs, 1994) Például a definíciók többfélék, egészen onnan, hogy a fogyatékkal élőket teljes tanítási időben vagy annak egy részében helyezték-e el a többségi osztályteremben, az iskolai légkör átalakítás. Az integráció és inklúzió fogalmának és a mögöttes tartalmának azonosságai, különbözőségei, a pedagógiai kultúrára gyakorolt hatása tetten érhető az együttnevelés elméleti és gyakorlati megvalósításának folyamataiban.

5. 2. Integráció – inklúzió

Az integráció és inklúzió fogalmának és a mögöttes tartalmának azonosságai, különbözőségei, a pedagógiai kultúrára gyakorolt hatása tetten érhető az együttnevelés elméleti és gyakorlati megvalósításának folyamataiban.

A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók inkluzív iskoláztatásánál a szelekciós mechanizmusok, az orvosi, diagnosztikai szempontok jelentősége csökken, inkább azokra a fejlesztési lehetőségekre helyeződik a hangsúly, amelyek alkalmazkodnak az eltérő nevelési szükségletekhez. Az inkluzív oktatás optimális esetben előkészített – mind a pedagógust, mind a tanulót – és a gyógypedagógus, segítőként a továbbiakban is rendelkezésükre áll.

Az „integráció” szó eredete a latin „integrare” ige, jelentése: egységesülés, beilleszkedés, egyes részek egészévé összegződése. A kifejezést több tudomány is használja (pl. a matematika, a pszichológia, a szociológia), és a pedagógiában eleinte a „szociális integráció” értelmezés terjedt el, később alkalmazták a fogyatékos gyerekekre vonatkozóan.

- „Az integráció általánosan azt jelenti, hogy a fogyatékos, akadályozott, azaz sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok beilleszkednek ép társaik közé.” (Illyés S., 2000)
- Az inklúzió (befogadás) fogalma: „Az integrációval az egyéneket be kívánják olvasztani az iskola meglévő struktúráiba, míg az inklúziónál újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják.” (Sebba, 1996)

A minőségi oktatás olyan oktatás, amely inkluzív, mivel célja minden tanuló teljes részvétele.”³¹

Az integrált nevelés-oktatás a gyógypedagógiai szakma megközelítése szerint három szinten valósulhat meg.

- Amikor közös épületben folyik a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése ép társaikkal, de a gyermekek között nincs kapcsolat – például külön osztály vagy csoport működik egy-egy iskolában vagy óvodában, akkor azt *lokális integrációnak* nevezzük.
- Azokban az intézményekben, amelyekben különleges gondot fordítanak arra, hogy – bár a tanórákon külön csoportokban folyik a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése – a tanórán kívüli időben (napköziben, szakkörön, étkezési időben, szabadidős és sporttevékenységek során) tudatosan szervezve együtt legyenek a társaikkal, *szociális integráció* folyik.
- Ha az együttnevelés, az együttfejlesztés minden tanórán és minden foglalkozáson megvalósul, akkor az a funkcionális integráció. Ez az együtt töltött idő tekintetében változhat: bizonyos órákon, foglalkozásokon úgy szervezhetik a csoportokat, hogy azokon a gyerekek együtt vannak (részleges integráció), vagy úgy is, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek minden idejét együtt tölti ép társaival (*teljes integráció*).

Történetiségét tekintve, ez eleinte a különböző fogyatékkal élők együttnevelésének módját, lehetőségeit jelentette.

Napjainkban az inklúzió gyakran összekapcsolódik egy-egy jelzővel, például “sajátos nevelési igényű gyermekek/ tanulók inklúziója”, „hátrányos helyzetű gyermekek/ tanulók inklúziója”, mely osztályba sorolást jelent, és *némileg* ellentmond annak a ténynek, mely szerint a befogadó oktatás egyik jellemzője, hogy feloldja az osztályba sorolást.

Az inklúzióról való tudás is változott, gazdagodott az elmúlt években - mindenütt megjelentek a változásra változtatásra irányuló törekvések.

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

- Az integráció szintjében bekövetkező minőségi különbségek a *fogadás (integráció)* és a *befogadás (inklúzió)* kifejezésekkel értelmezhetőek. A fogadó iskolában a sajátos nevelési igényű gyermek csak jelen van,

³¹ Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO, 2005.

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 képviselik³².

A későbbiekben az inklúzió fogalma elsősorban szemléletbeli váltásként jelent meg. Az eddig használt inklúzió, mely azonosított, sztereotipizált a tanulói identitás egyes vonásaival (például "csökkent képesség", "etnikai hovatartozás"), az inklúzió fogalmát negatív irányba szűkítette, a témában megjelenő tudásgyarapodás során elmondható volt, hogy az inkluzív pedagógia lényege, hogy a tanulók teljes emberek, sokszoros és összetett identitással. Az inklúzió a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és felértékelését jelenti. Ennek terepe az oktatásban való egyenlő részvétel, mely magában foglalja a hozzáférést is.

Ma már az inkluzív oktatás „nem arról szól, hogy néhány sajátos nevelési igényű tanulót hogyan lehet integrálni a többségi oktatásba, hanem sokkal inkább szemléletmódot jelent, és arra keresi a választ, hogy hogyan lehet átalakítani az oktatási rendszereket és más tanulási környezetet, hogy azok meg tudjanak felelni a tanulók sokféleségének.

Az inklúzió arra keresi a választ, hogy hogyan lehetséges a tanulási folyamatokban minden gyermek (tehetséges és sajátos nevelési igényű) közreműködő részvételét egyéni képességének és fejlődési ütemének megfelelően biztosítani.

Újraértelmezik a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják. Az *inkluzív intézmények nem csak a sajátos nevelési igényű tanulók befogadására alkalmasak, hanem kezelni tudják az átlagtól bármilyen módon eltérő gyermekek (tehetséges, szorongó, lemaradó, újrakezdő) együttnevelését is*. Mindez szakmai és szakmaközi együttműködések során valósulhat meg. Célja, hogy a gyermekek olyan iskolában tanulhassanak, amely alkalmas a befogadásra, ahol a szakemberek átgondolják az együttnevelés megvalósításának szervezeti, tartalmi kereteit és a tanulási környezetet.

³² Csányi Yvonne: Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. Budapest, 2001.

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.

Az inklúzió a sokféleség minden aspektusának felismerését, méltányolását és felértékelését jelenti. Ennek terepe az oktatásban való egyenlő részvétel, mely magában foglalja a hozzáférést is.

A különböző kultúrák találkozása mentén, a hátrányos helyzetű, elsősorban roma/ cigány gyerekek iskolai helyzetének leírására született az a hazai - inkluzív iskolai nevelést részletesen elemző – szakirodalom³³, amely hangsúlyozza, hogy az egyén tanulása mellett más is meg kell valósítani: együttműködést a közös órákon, mely egyben a másik megismerését és elfogadását is jelenti. Az egyenlőség azon a szemléletét helyezi előtérbe, amelyben az egyén másokkal együttműködve vesz részt a tanulásban és a mindennapokban, ahol a többiek megismerik, elfogadják és értékelik olyannak, amilyen.

Az inkluzív iskola – hangsúlyozottan - egy folyamatosan fejlődő rendszer, mely rendszer adott ponton való állapotának minősége olyan kritériumok mentén írható le, mint például a decentralizáció mértéke, a nyitott szervezeti formák alkalmazása, a tanítás-tanulás eszközrendszerének széles tárháza, az iskolavezetései és tanári professzionalizmus, a tanulói különbségek inkluzív szemléletű értelmezése, a minőségfejlesztés, valamint az iskola működtetésének jellegzetességei (feltételek, ellátottság, jogi szabályozás, társadalmi környezet).

³³ Réthy Endréné(2004). Inkluzív pedagógia. Nahalka István-Togyik Judit szerit. Megközelítések. Eötvös Könyvkiadó Budapest, 2004. 231-245.

5.3. Az inklúzió pedagógiai kontextusa³⁴

Először Dániában, 1959 – ben fogalmazódott meg normalizációs koncepció, mint a fogyatékossgal kapcsolatos, szemléletében teljesen új felfogás. Ez a megközelítés, a normalizáció elv, elismeri, elfogadja a fogyatékossgal identitását, nem tekinti anomáliának azt.

A fogyatékos egyenlővé tétele, magának a másságának, különbözőségének a respektálását, a fogyatékos életének „normálissá” tételét jelenti (*Thimm, Ferber, Schiller, Wedekind, 1985; Réthy, 1990*).

Mindez azt e pedagógiai megközelítést eredményezte, miszerint az együttnevelés nem valósulhat meg másképpen, mint egy gyermekközpontú, humánus, demokratikus, az egyénért és a közösségért felelős iskolai modell megalkotásában, működtetésében. Mindennek filozófiai háttérében a Rousseau-i gondolatokra, Claparede „egyenre szabott iskola” modelljére, Decroly „érdeklődési központokra” épülő pedagógiájára, valamint Vigotszkij, Galperin, Leontyev, Piaget, Aebli elméleti alapvetéseire támaszkodik (*Bintinger, 1997; Feuser, 1995*).

Tekintettel arra, hogy az emberek különböző minőségben, különböző képességekkel vesznek részt a társadalomban, „teljesen normális” különbözőnek, másnak lenni (*Bürli, 1997*). A fogyatékossgal akceptálása, megértése, teljes elfogadása az esélyigazságosság kontextusában válik fontossá. Etikai problémává válik tehát a stigmatizáció az élet minden területén, így az iskolában is. Minden tanuló számára címkézés, szociális kirekesztettség nélküli, minden eszközt és segítséget megadó lehetőség kell, hogy legyen tehát a tanulásra. A fogyatékos gyermekek számára az esélyigazságosság biztosítása e nélkül ugyanis lehetetlen. Nagyon fontos két fogalom összevetése, tisztázása. Míg az esélyigazságosság a lehetőségek hasonlóságát jelenti, akár pozitív diszkriminációval is, addig az esélyegyenlőség az eredmények hasonlóságát. Nem kell külön hangsúlyozni talán, hogy e két kategória elkülönítése mennyire fontos lenne a magyar pedagógiai szakirodalomban is!

A legfontosabb cél a személyiség fejlesztése, nevelése, oktatása, szociális adaptálása annak érdekében, hogy a társadalomban, a munkában, a családban, a közéletben elismert helyet vívhasson ki a fogyatékos személy is. Természetesen ez a koncepció a speciális nevelési szükségletű tanulóól is

³⁴ Ez a fejezet rövidített kivonata - Réthy Endréné: A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában; MAGYAR PEDAGÓGIA 102. évf. 3. szám 281–300. (2002)

nagy erőfeszítést igényel, azaz minden érintett optimális közreműködése révén érhető csak el (Riedel, 1997).

Az integrált nevelés fogalmát a különböző szerzők eltérő nézőpont szerint közelítik meg. Az egyik alapvető értelmezés az mondja, hogy az integratív pedagógia a kompetenciaorientált nézőpontot helyezi előtérbe, a „sokféleség pedagógiája”, a „pedagógia mindenki számára”.

(Papp, 2002)

Alapvető pedagógia, mivel minden fejlettségi szintű gyermeket és fiatalot szociális kirekesztettség nélkül képes tanítani és velük együtt tanulni. Általános pedagógia, mert egy embert sem zár ki a minden ember számára azonos jelentőséggel bíró összes társadalmi tapasztalat megszerzéséből. Gyermekközpontú pedagógia, mert megelőlegezi az ember szubjektivitását (biográfiai értelemben) és ezzel az emberi csoportosulások heterogenitását, a tanítási tanulási kínálatot az emberi fejlődés törvényszerűségeihez méri, vagyis egy tanuló fejlődésének aktuális szintjét figyelembe véve, ahhoz cselekvően viszonyulva a fejlődés következő szintjére orientál.

Az inklúzió során a fogyatékos nem fogyatékos gyermekek együttnevelésén, fejlesztésén túl, a gyermeket valóban szociálisan is befogadja az adott intézmény gyermek- és felnőtt közössége, tehát hatékonyan megvalósul a diszkrimináció elleni küzdelem, s ezáltal az iskola mindenki számára hatékonyabbá válik (Hall, 1992).

Az inkluzív didaktika koncepciója több didaktikai irányzat, felfogás megállapításaira támaszkodik (Werner és Meyer, 1994).

Az inklúzió és a pedagógia *posztmodern* szemlélete szoros kapcsolatban áll. Ez megmutatkozik többek között az autoriter nevelés lebontásában, a bürokráciaellenességben, a plurális szemléletmódban, s a különféle irányzatok relativizálásában. Értelmezésében az integráció, az életvilág, a szociális háló és az életminőség egymásra épülő fogalmakká váltak (Bleidick, 1994).

A kommunikatív didaktika (Winkel és Schaller, 1971) egy olyan kritikai nevelési és oktatási koncepció, amely a tanár és a tanuló szolidáris eljárásait úgy tekinti, mint az emberi emancipáció, a permanens demokratizálódás és humanizáció társadalmi gyakorlatának iskolai megnyilvánulásait.

A nyitott oktatás egy nyitott, dinamikus folyamat, s e folyamat számára minden tanárnak magának kell kidolgoznia a megfelelő elméletet. Elsősorban a reformpedagógiai tradíciókra támaszkodik, a tanár moderátora az önvezérelt tanulási folyamatnak.

A tevékenységorientált didaktika részben a reformpedagógia tradícióján, részben a kognitív tevékenységelméleti orientáción, valamint a szovjet tevékenységteoretikusok, *Leontyev*, *Galperin* megállapításai alapján szerveződő oktatás.

A tapasztalatra épülő oktatás esetében a megélt gyakorlatból kiindulva építkezik a tanár didaktikai-metodikai tevékenysége. Mint vissza-visszatérő koncepciónak a reformpedagógiába ágyazódó történeti tradíciói vannak.

A konstruktív didaktika (*Maturana és Varela, 1987*) szerint a kognitív és szociális rendszer önreflektáló, nem lineáris, önszabályozott. Neurobiológiai kutatási eredmények szerint a központi idegrendszer, amely operacionálisan zárt, létrehoz egy autopoetikus rendszert, egy saját struktúrát. Ez az autopoetikus rendszer nem a külső hatások által meghatározott, hanem a belső struktúra, mint rendszer által. E felfogás hatása a pedagógiára sokrétű, a tanulás újragondolására készíthet bennünket. A pedagógus e koncepció értelmezésében a tanulási-fejlődési folyamatot ösztönzi, de nem determinálja. Továbbá az oktatás nem technokratikusan tervezett és irányított folyamat, hanem konstrukciója a tanítást és fejlődést segítő életvilágnak. Jellemzője a konstrukció, ami az új, szubjektív valóság konstruálását jelenti, a rekonstrukció, az új konstruálása a kulturális tradíciókra, előzetes ismeretekre, és környezeti hatásokra vezethető vissza, a dekonstrukció pedig a saját nézőpontból való újra definiálása a dolgoknak, jelenségeknek.

A szubjektív didaktika (*Kösel, 1993*): a szubjektivitás, mint tudományos fogalom a posztmodern, plurális világunkba fontos szerepet játszik, így erőteljesen hat az inkluzív pedagógia elméleti alapjaira is. A szubjektivitás az inkluzív nevelésben is hangsúlyozottan érvényesül. Az ember és az intézmény tevékenysége szubjektíve egy meghatározott miliőben, önszervező módon (autopoetikus rendszerben), a lineáris gondolkodásról az ok - következmény gondolkodásra való áttérésként értelmezhető, cirkuláris és rekurzív didaktikai tevékenységként zajlik. Az oktatás e szerint az irányzat szerint modellálás.

Mindent a tanítási folyamatban szabad és kell is egyéni módon modellálni. Sokféle pedagógiai nézetből, felfogásból, koncepciókból táplálkozik tehát az inkluzív didaktika, melynek alapja egy biológiai-, fejlődéslogikai- és individuális fejlődésre alapozott belső differenciáció és kooperatív tevékenység.

Az *inkluzív, befogadó* iskolai oktatás egy személyiségre orientált nevelés, feladata minden tanuló egymással való sokoldalú interakciós, kommunikációs és kooperatív nevelési- oktatási lehetőségének megteremtése. A

tudáselsajátítás, a jártasságok, készségek, képessége, kompetenciák, gondolkodási erők, megszerzésének, fejlesztésének aktív, konstruktív ösztönzési folyamatának biztosítása.

Az *inkluzív didaktika* az adott fejlődési-gondolkodási- és tevékenységi szint bázisára épít, gyermekcentrikus. Mindenkinek mindent meg szabad tanulni a comeniusi és ratkei elvek alapján. Legfontosabb *módszere* a reflektív tanulást elősegítő, a felfedezést, a kreativitást, a kooperációt előtérbe helyező oktatási stratégia. Sokat és bátran merít a reformpedagógia gyakorlatából.

TRADICIONÁLIS GYÓGYPEDAGÓGIA	INKLUZÍV ÁLTALÁNOS PEDAGÓGIA
<p>Emberkép Defektusorientált, a gyermeket a defektusára redukálta. E defektusokat osztályozta, a fogyatékoság képezte a pedagógiai tevékenység alapját</p>	<p>Emberkép Az ember mint egység. Minden ember a biológiai, pszichikai és szociális tényezők egysége általi individuum. Maga a pedagógia ezen emberi lét aspektusára alapozódik</p>
<p>Szociális forma: „homogén” Az iskolarendszer abból indult ki, hogy az azonos fogyatékosági fajtával megjelölt gyermekek hasonlóak tehetség, intelligencia, fejlődés és akarati szint tekintetében, és egy osztályban azonos pedagógiával hatékonyan oktathatók.</p>	<p>Szociális forma „heterogén” Egy tanulócsoporthban heterogének a gyermekek kompetencia, képességek, készség, érdeklődés, szükséglet tekintetében. A csoport sokoldalú interakciója a csoporttagokban új képességeket alakít ki.</p>
<p>Didaktikai alap: „szelekció” A teljesítménykritérium alapján szelektál.</p>	<p>Didaktikai alap: 'kooperáció' Középpontban a gyermekek kooperációja áll.</p>
<p>Oktatási tartalom: redukált, parcellázott</p>	<p>Oktatási tartalom: azonos tananyag</p>
<p>Szegregáció külső differenciálással</p>	<p>Belső differenciáció és individualizáció</p>

Az inklúzió tendencia jellegű lehetőség és nem abszolút, egyszerre elérhető állapot, egy folyamat, egy gondolkodási és cselekvési irány (Bürli, 1997a. 379. o.).

5.4. Európai gyakorlatok

A fenti álláspontot - azaz az aktív, kooperatív tanulás előtérbe helyezésének szükségességét – támasztják alá az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési

Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért által végzett kutatás eredményei is³⁵.

A nemzetközi szakirodalom tanulmányozásával, tizenöt európai országból származó esettanulmány feldolgozásával, hét országban megvalósult tanulmányutak és szakértőkkel, illetve az Ügynökség partnereivel folytatott megbeszélések nyomán került sor az együttnevelés iskolai gyakorlatának vizsgálatára. A projekt megkísérelte feltárni, elemezni, dokumentálni és népszerűsíteni az együttnevelés hatékony gyakorlatát. Az elemzők arra keresték a választ, hogy *mi* válik be leginkább a befogadó oktatásba, valamint arra, hogy mindez *hogyan* és *miért* működik.

„A legfontosabb következtetés, hogy a magatartási, szociális és/vagy érzelmi problémák jelentik a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésének legnagyobb kihívását. Másodsor: a különbségek kezelése nagy nehézségeket okoz az osztályteremben. Harmadszor pedig az esettanulmányok és a szakértőkkel folytatott megbeszélések azt támasztják alá, hogy ami jó a sajátos nevelési igényű tanulóknak, az jó az összes tanulóknak is. Végül pedig a tanulmányban kooperatív tanításként, kooperatív tanulásként, együttműködésen alapuló problémamegoldásként, heterogén csoportképzésként és hatékony tanításként említett fogalmak járulhatnak hozzá az együttnevelés kialakulásához.”³⁶

A kutatás során készített esettanulmányok arra engednek következtetni, „hogy az együttnevelés iránt elkötelezett pedagógusok gyakran hivatkoznak a sajátos nevelési igényű tanulókkal való munkára, mint az osztály szempontjából hasznos dologra, és nem megoldandó problémaként kezelik. Ugyanakkor a pozitív hozzáállás önmagában nem elegendő a tanulók közötti különbségek kezeléséhez az osztályban. A pedagógusoknak megfelelő módszerekre és oktatási segédanyagokra ugyanúgy szükségük van, mint a feladatok elvégzéséhez szükséges elegendő időre, illetve (tovább) képzések során elsajátítható tudásra, készségekre és tapasztalatra. Ezekre kivétel nélkül figyelmet kell fordítani.”³⁷

Ennek az álláspontnak az elfogadása és alkalmazása azonban az Európai Unió tagállamaiban is - országról országra - eltérő képet mutat. Egy 2003-

³⁵ Inclusive education and classroom practices. European Agency for Development in Special Needs Education, 2003.

³⁶ Az együttnevelés gyakorlata. 2003. március. 35.o.

³⁷ i.m. 14.o.

2004-ben készült európai összehasonlító policy elemzés³⁸ szerint a tagállamok három fő csoportba sorolhatók:

- „Egy-utas” megközelítés. Az oktatáspolitikai intézkedések az ún. „mainstream” oktatásra, annak minden tanulót befogadó jellegére összpontosítanak. Az ebbe a kategóriába sorolható országokban a többségi, befogadó iskolákat speciális szolgáltatásokkal, külső támogató-hálózatokkal segítik.
- „Több-utas” megközelítés. Az e csoportba tartozó országok esetében az inklúzióhoz többféle módon lehet eljutni, nem csupán többségi iskolákról és/vagy speciális iskolákról beszélhetünk, hanem a két intézménytípus közötti számos megoldási lehetőségről is.
- „Két-utas” megközelítés. Az adott ország két, egymástól elkülönült oktatási rendszert működtet, egyet a többségi, egyet pedig a speciális nevelési igényű tanulók részére. Ebben az esetben nemcsak külön iskolatípusokról, de elkülönült jogi szabályozásról és eltérő tantervről is beszélhetünk.

1. „Egy-utas” megközelítés	2. „Több-utas” megközelítés	3. „Két-utas” megközelítés
Spanyolország, Görögország, Olaszország, Portugália, Svédország, Izland és Norvégia	Dánia, Franciaország, Írország, Luxemburg, Ausztria, Finnország, Egyesült Királyság	Belgium, Svájc, Magyarország

3. táblázat. A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának különféle típusai.

Az egyes országok oktatási irányelveit és gyakorlatát vizsgáló kutatók jelentésükben³⁹ kiemelik, hogy statisztikailag szignifikáns összefüggés állapítható meg a szegregált iskolarendszer preferenciája és az adott terület népsűrűsége között. Az alacsony népsűrűséggel bíró országokra inkább az „egy-utas” megközelítés a jellemző, hiszen felesleges idő és pénzkidobás volna a tanulók nagy távolságokra való utaztatása csupán abból a célból, hogy napi oktatási kötelezettségeiknek eleget tudjanak tenni, valamint helyi társas kapcsolataikra is negatív kihatással lenne. Ezzel ellentétben, a magasabb népsűrűséggel jellemezhető országok többsége speciális iskolákat is működtet, mivel ezekben az esetekben azok kevesebb negatív következménnyel járnak: fenntartásuk kevesebb anyagi ráfordítást igényel, s mivel tanulóik többsége az iskola körzetében él, így nem kell benntlakásos

³⁸ Special Education Across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries. European Agency for Development in Special Needs Education, 2004.

³⁹ i.m. 130.o.

intézményként sem működniük. Természetesen, a népsűrűség hatása az inkluzív nevelés vs. szegregált speciális iskolai modell közötti választásban csak egy adalék, az egyes országok gyakorlatát többnyire történeti tényezők, helyi szokások befolyásolják.

Egy másik európai ország-elemzés⁴⁰ szerint, ugyan különbség tapasztalható az integrációt kiváltó okok tekintetében a vizsgált országok között, de a felmerült problémák megoldására alkalmazott policy minden esetben az integráció/inklúzió felvállalása volt. Az inklúzió megvalósításának lendülete azokban az államokban erőteljes, amelyek az ún. „egy-utas” vagy a „több-utas” megközelítés hívei, s ott nevezhető akadozónak, ahol a speciális iskolák erőteljesen, törvényi szabályozás tekintetében is, elkülönülnek, vagyis a többségi iskolahálózattól függetlenül, saját hálózatban működnek.

Ország	Kiváltó ok	A megvalósulást segítő célkitűzések, lépések	A megvalósulás lendülete	A szegregált intézmények jelenléte
Skandinávia	Normalizációs elv	A megfelelő életfeltételek megteremtése a fogyatékos emberek számára	Folyamatos, lendületes	Van
Olaszország	Anti-pszichiátriai mozgalom. A kisebbség diszkriminációja elleni fellépés	Az állami speciális iskolák felszámolása	Radikális, élénk tapasztalat- és eszmecserékkel teli	Szülői kezdeményezésre létrejött alapítványi és állami fenntartású is megjelent, de csekély arányban
Dánia	A dán parlament határozata az akadályozott tanulók normál iskolai környezetben történő neveléséről	Parlamenti határozat: szülővel egyeztetve, és szakértői bizottság egyetértésével integrálnak	Folyamatos, egyértelműen növekvő arányban	Van, ha a speciális intézmény gondoskodása feltétlenül szükséges része a fejlesztésnek
Egyesült	A	Törvényi	Lendületes,	Vannak,

⁴⁰ Kőpatakiné Mészáros Mária: A befogadás megvalósulása felé. In: Táguló horizont. Pedagógusok az együttnevelésről. (szerk. Kőpatakién Mészáros Mária) Országos Köznevelési Intézet, Budapest, 2004.

Királyság	gyógypedagógiai iskolák eredményességi vizsgálatának tapasztalatai	szabályozás: „valamennyi speciális nevelési szükségletű gyermeket integrálni kell az oktatás és a közösségi élet területén”	növekvő	csökkenő arányban és létszámmal
Németország	A szülők követelése	Integrációs kísérletek beindítása, az adatok tudományos értékelése	Lassú, akadozott, a tanárképzés nem lép kellő gyorsasággal	Jól kiépült speciális iskolahálózat (középfokon is), színvonalas pedagógiai kompetenciával

4. táblázat. Miérték és hogyanok. Az integrált nevelés megvalósulásának okai, segítői, lendülete (Forrás: Kőpatakiné, i.m. 2003, 11-12.o..)

Az inkluzív gyakorlat előtérbe kerülésének természetes velejárója, a speciális iskoláknak a közoktatásban betöltött szerepének fokozatos átalakulása. Kutatási adatok⁴¹ tanúsága szerint, a szegregált speciális iskoláknak módszertani központokká való átalakítása a leggyakrabban felvázolt cél. Annak ellenére, hogy e központok hivatalos elnevezése országonként más és más – van ahol tudásközpontoknak, van ahol szakértői központoknak, vagy éppen pedagógiai-módszertani központoknak hívják őket – általános feladataik nagy hasonlóságot mutatnak. Fő feladataik a következők⁴²:

- Továbbképzések biztosítása tanárok és más szakértők számára;
- Módszerek és oktatási segédanyagok fejlesztése, disszeminációja;
- A többségi iskolák és a szülők szakmai támogatása;
- Tanulók egyéni fejlesztése (nem szegregált módon);
- A sajátos nevelési igényű tanulók munkaerő-piaci jelenlétének támogatása.

Az együttműködésre nyitottá váló speciális iskolák hatásköre is országonként változik. Vannak országok, amelyekben nemzeti módszertani központokként, míg másutt regionális vagy csupán lokális intézményekként működnek.

⁴¹ Special Needs Education in Europe – Thematic publication. European Agency for Development in Special Needs Education, 2003 January.

⁴² i.m. 11.o.

Már évek óta tudásközpontokként működnek a speciális iskolák	A speciális iskolák módszertani központokká alakulása jelenleg is zajlik	A speciális iskola törvényileg előírt szerepe a többségi iskolával való kooperáció
Ausztria, Norvégia, Dánia, Svédország, Finnország	Ciprus, Hollandia, Németország, Görögország, Portugália, Csehország	Belgium, Egyesült Királyság, Spanyolország

4. táblázat. A speciális iskolák szerepe Európa néhány államában. (Forrás: Special Needs Education in Europe, 11.o.)

Trendek és folyamatok

A speciális iskoláknak tudás-, illetve szolgáltató központokká való átalakítása mellett, az inklúziót támogató jogi normaváltás is általános európai trendként írható le. A törvényi szabályozás megváltoztatása főként azokban az országokban volt erőteljes, amelyek markánsan elkülönült speciális iskolarendszerrel rendelkeztek. Ezekben az esetekben új jogszabályokban fektették le a speciális iskolák fő feladatául a mainstream iskolák támogatását.

Több ország oktatásirányítói a minél teljesebb inkluzív szolgáltatás megteremtésének elengedhetetlen feltételeként az adott ország oktatásfinanszírozási rendszerének átalakítását jelölték meg. Tették ezt azért, mert általános tapasztalat, hogy a speciális iskolák bemeneti normatív, központi támogatása (minél több gyerek, annál több támogatás) egyértelműen az inklúzió megvalósítása ellen ható tényező, mivel az iskoláknak érdekük minél több tanulót magukhoz vonzani, azaz szegregált környezetben tartani. Ezzel ellentétben a decentralizált oktatási rendszerekben, ahol az önkormányzatok rendelkeznek a sajátos nevelési igényű tanulók anyagi támogatásának elosztása felett, a támogatás – ideális esetben - a helyi iskolai szükségletekre reagál, mind a speciális iskola, mind a többségi iskola vonatkozásában. .

A szülői döntés fontossága az iskolai környezet megválasztásában szinte minden vizsgált európai országban állandó vitatéma. Az inkluzív nevelés támogatói erőteljes lehetőséget látnak a szülői szabad döntés támogatásában. Véleményük szerint, ha a szülők szabad kezet kapnak abban, hogy saját maguk döntsenek arról, hogy sajátos nevelési igényű gyermeküket szegregált vagy integrált környezetben taníttassák-e, akkor

határozottan megemelkedne a többségi iskolákban tanuló fogyatékossgal élők száma.

Napjainkra már a legtöbb megkérdezett országban a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása egyéni oktatási tervek alapján történik. Ebben a dokumentumban határozzák meg azt, hogy az egyes tanuló, a nem speciális tanterv milyen mértékű módosított változata szerint tanuljon. Ez az adaptáció számtalan változatban történhet, sok esetben, ha a tanuló igényei úgy kívánják, akár az általános tanterv bizonyos tantárgyainak az elhagyása is lehetséges. Az egyéni oktatási tervek alkalmazásának elméleti háttérében az a meggyőződés áll, hogy minden tanulónak joga van a mainstream oktatásban való részvételre, és a tantervnek is minden tanuló számára írotnak kell lennie. Egyéni szükségletekhez való igazítására pedig, ezekben az egyéni tervekben van mód. Sokszor e dokumentumok a tanulók, szülők, tanárok és egyéb szakértők közötti szerződésnek is értelmezhetők.

Ilyen típusú gyakorlatok azonban nem képzelhetők el a pedagógusok aktív, elkötelezett együttműködése nélkül. Szakértők véleménye szerint⁴³ a tanároknak az inkluzív oktatás melletti elköteleződésének növekedését bizonyítja az a tény, hogy a speciális oktatás kérdése az eddigi főként pszichológiai-orvosi megközelítésből egy sokkal inkább pedagógiai-módszertani kérdéskörre alakult át, egy olyan interaktív paradigmává, amely hatására megváltoztak az eddigi – főként a szegregált, speciális iskolák fenntartását támogató - tanári vélemények, elképzelések.

Írország – kísérlet egy komplex inkluzív modell megvalósítására

Az elmúlt tíz évben gyökeres változások történtek az ír közoktatási rendszerben. 1998 és 2006 között nemcsak az oktatás jogi háttérét szabták át, de négy nemzeti akcióterv is született a társadalmi befogadás és esélyegyenlőség előmozdítása érdekében. A hátrányos helyzetű és veszélyeztetett csoportok oktatáshoz való hozzáférése és az abban való részvétel feltételeinek optimalizálása a 2007–2013-as időszakra vonatkozó Nemzeti Fejlesztési Terv oktatási programjainak is a fókuszában áll. Az oktatási integrációt célzó új kormányzati akcióterv (DEIS⁴⁴) a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok (3 éves kortól 18 éves korig) oktatási szükségleteire koncentrálnak. A rendkívül részletes, számos problématerületet figyelembe vevő terv újdonsága az, hogy e csoport tagjainak nehézségeit komplexen kezeli.

⁴³ Special Education Across Europe in 2003, 134.o.

⁴⁴ Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS).

Az egyes részproblémák megoldását célzó kezdeményezések támogatásáról egy komplex, integrált megközelítés felé próbálják tudatosan terelni a hangsúlyt.

A DEIS-program a hátrányos helyzet definíciójának és egyes aleteinek azonosítására alkalmas standardizált rendszert dolgozott ki, és meghirdette az ún. *Iskolatámogatási programot (SSP⁴⁵)*. Az SSP-program a többszörösen hátrányos helyzetben lévő iskolák számára készült, s célja az eddig külön-külön alkalmazott támogató intézkedések együttes használata. A program három sarokköve az óvodai ellátás biztosítása, az alapkompenciák (írás, olvasás, számolás) kialakítása, valamint az iskolából való korai kimaradás visszaszorítása. Már az SSP-program bevezető leírásában is nagy hangsúlyt kap az az elv, hogy nem lehet eredményeket elérni, ha a szülői közösséget nem vonják be a gyermekek tényleges oktatásába.

Az Oktatási Minisztérium kimaradást visszaszorítani célzó stratégiájának fő komponense az ún. *Befejezett iskola program (SCP⁴⁶)*, amelynek célcsoportját a négy és tizenhét év közötti, lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók alkotják. A programban az általános és középiskolák kis csoportokat hoznak létre: minden egyes általános iskolához egy vagy két középiskola kapcsolódik, és együttműködésüket egy közösen felállított helyi menedzsment segíti. A menedzsment munkájában nemcsak a csoportba tartozó iskolák vezetői, hanem megyei fejlesztési együttműködési kapcsolatok, drog-prevenációs egyesületek munkatársai és helyi civil-, valamint más szervezetek munkatársai is részt vesznek. A menedzsment feladata a helyi igényekre épülő integrált megközelítést alkalmazó, lemorzsolódást csökkentő terv kidolgozása és megvalósítása az adott csoport iskoláiban.

A SCP nyolc alapelv szerint működik.

- A program sikerességének záloga a partnerségi együttműködés.
- A program tanulóközpontú. Minden egyes veszélyeztetett tanuló saját személyes és tanulmányi igényeire szabott támogatást kap.
- A program kulcsa a prevenció. A veszélyeztetett tanulókat minél fiatalabb koruktól kezdve vonják be a programba.
- A program „alulról” építkezik, azaz minden iskolai kiscsoport esetében a kidolgozott megelőzési terv a helyi tényezők figyelembevételével készül.
- A programba bevonandó tanulók kiválasztása egyezményes, előre meghatározott kritériumrendszer alapján történik.
- A bevont tanulók iskolai stigmatizációjának elkerülése érdekében nélkülözhetetlen feltétel a befogadó iskolai közeg kialakítása.

⁴⁵ School Support Programme (SSP).

⁴⁶ School Completion Programme (SCP).

- A tanulók támogatása nemcsak az iskolában, de a tanórák után, iskolán kívül, még a nyári szünetben is zajlik, mivel a lemorzsolódás csak folyamatos és töretlen segítségnyújtással előzhető meg.
- A program eredményessége azon múlik, hogy sikerül-e megtörni az iskolából való korai kimaradás mintáját.

Az iskolákban működő SCP-koordinátor tevékenysége szerteágazó. Nemcsak a tanulási folyamatba kapcsolódik be, hanem ún. kreatív terápiát, tanácsadást nyújt, relaxációs technikákat tanít, felügyeli a tanulók iskolalátogatását, és besegít a tanulók étkeztetésének lebonyolításába is. A tanórák után délutáni szabadidős klubokat működtet, a szünidőben pedig sport- és közösségi tevékenységeket, kézműves, valamint főzőfoglalkozásokat, nyári olvasási versenyt, kirándulásokat és zenei eseményeket szervez. A cél a programban részt vevő tanulók idejének minél hatékonyabb kitöltése.

A szülők és az iskola kapcsolatát hivatott javítani az Oktatási Minisztérium immár 16 éve működő másik programja, az ún. *Otthon-iskola-közösség kapcsolatépítő program* (HSCL⁴⁷) is. A programban jelenleg 370 helyi koordinátor támogatásával több mint 650 iskola kétszáz ezer tanulója vesz részt. A program, miként az elnevezése is tükrözi, az iskola és a szülői ház, illetve a közösség kapcsolattartását igyekszik erősíteni. A kapcsolattartáson azonban nem a hagyományos értelemben vett, formális kereteken nyugvó (szülői értekezlet, fogadóóra, értesítő) kommunikációt értik. A helyi szakértők által a minisztérium kiemelkedő „mainstream” prevenciós intézkedéseként jellemzett program a szülők tanítási-tanulási folyamatba való aktív bevonására épít. Alaptézisük szerint célcsoportjuk a szülő, akinek a bevonásával a gyermek indirekt módon nemcsak jobb iskolai teljesítményre sarkallható, hanem az iskolából való korai kimaradás kockázata is nagymértékben csökkenthető.

A program fontos eleme a tanulási nehézséggel vagy diszlexiával küzdő tanulók szülői támogatása. Az egyébként integráltan, a többségi tanulókkal egy osztályban tanuló diákok heti két alkalommal külön fejlesztésen vesznek részt, amely azonban a szülőkkel párban történik. A fejlesztésre kijelölt tanuló egyik szülője gyermeke mellé ül az iskolapadba, hogy a tanár utasításait követve az értő olvasást gyakorolják. A programba bevont, általános iskolai végzettséggel nem rendelkező szülők számára az iskola délutánonként vagy hétvégenként – mindenki egyéni ritmusa, igénye alapján – lehetőséget biztosít az alapfokú végzettség és/vagy szakma megszerzésére.

⁴⁷ Home School Community Liaison (HSCL).

A fentiekben röviden bemutatott két program – a korai lemorzsolódás csökkentését célzó minisztériumi program, a Befejezett iskola program (SCP), illetve az Otthon-iskola-közösség kapcsolatépítő program (HSCL) nem egymástól elszigetelten működik. A HSCL-koordinátorok a szülőkkel és a tanulók iskolai életútjának alakulását befolyásoló felnőttekkel foglalkoznak, míg az SCP munkatársai közvetlenül azokkal a gyerekekkel és fiatalokkal dolgoznak, akiknek iskoláztatása – sok esetben épp a tanulási útvonalat alakító felnőttek miatt – veszélyeztetett. Így a HSCL és az SCP programok integrált módon, egymást kiegészítve működnek, a támogatandó családok kiválasztásától kezdve egészen az egyes családokra és tanulókra kidolgozott fejlesztési tervek hétköznapi szintű megvalósításáig.

A komplex modell tanulságai

- Minden egyes intézkedés, intézkedéscsomag már a kezdeti tervezés – sőt az azt megelőző stratégia kialakításának – időszakától különféle *állami és civilszervezetek aktív együttműködése* révén születik meg. Az intézkedések gyakorlati megvalósítása is a helyi szereplők és a programok munkatársainak közös tevékenysége által jön létre. A települési helyi önkormányzatok képviselői is aktívan részt vesznek az oktatási programok lebonyolításában.
- A tanulók iskolai eredményességének növelését, valamint az iskolából való korai kimaradás csökkentését célzó, az Oktatási Minisztérium által támogatott *programok mindegyike akciókutatások eredményeire, valamint célzott adatgyűjtésekre épül.* A programok eredményességét a Tanfelügyelőség által végzett iskolai folyamatmegfigyelések segítségével mérik.
- Az Oktatási Minisztérium a közoktatási intézmények *kötelező adatszolgáltatására épülő, részletes tanulói adatbázisokkal* rendelkezik. Az általános iskolai tanulók, valamint a középfokú intézmények diákjainak adatbázisa nemcsak a tanulók iskolai teljesítményét és iskolalátogatási adatait tartalmazza, hanem a családok szociális háttérének jellemzőit, sőt a szülők nevét és pontos lakcímét is. Így a programok kidolgozói nem fiktív közösségi szükségletek és igények kielégítésén, hanem célirányos támogatási konstrukciók megalkotásán fáradoznak.
- A szülők és az iskola kapcsolattartása a *hátrányos helyzetű szülők tanítási-tanulási folyamatba való aktív bevonását* és a szülők akár tanulásirányítói szerepvállalását jelenti. Az osztályfőnökök és a szaktanárok az egyenlő partnerség elvét alkalmazva alakítják ki kapcsolatukat a szülőkkel. Az Oktatási Minisztérium programfelelőseinek vélekedése szerint a hátrányos helyzetű közösségek legjobb

információszolgáltatói az oktatási folyamatban aktívan részt vevő szülők.

- A minisztérium vagy az EU által finanszírozott oktatástámogató programok az *integrált megközelítés, a komplex problémakezelés és a hosszú távú fenntarthatóság* hármasság köré szerveződnek. A tanköteles korú gyerekek tanulói útvonalainak támogatása három/négy- és tizennyolc éves koruk között szisztematikusan olyan programok segítségével zajlik, amelyek nem a „quick fix”-re, azaz egy-egy részprobléma gyors megoldására, hanem a nehézségek gyökereinek felkutatására és azok időigényes orvoslására fókuszálnak.

6. Felhasznált irodalom

1. Alfredo J. Artiles: A gyógypedagógia változó identitása - Iskolakultúra 2006. 10.
2. Az együttnevelés gyakorlata. European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. március. Budapest, 2001.
3. Csányi Yvonne: Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. In: Csányi (szerk.) Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. A tanulásban akadályozott, értelmileg akadályozott látássérült, hallássérült mozgáskorlátozott gyermekek integrált oktatása-nevelése. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. 2001.
4. Education for All, Oktatást Mindenkinék. 1990.
www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/
5. Education Policy Analysis — 2003 Edition, OECD, Paris.
http://www.oecd.org/document/14/0,3343,en_2649_39263231_1773588_6_1_1_1_1,00.html
6. European Report on Quality Indicators, 2002.
7. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, UNESCO, Paris, 2005.
8. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO, 2005.
9. Inclusive education and classroom practices. European Agency for Development in Special Needs Education, 2003.
10. International Standard Classification of Education. UNESCO, Paris, 1997.
11. Keller Judit – Mártonfi György: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In. Halász Gábor - Lannert Judit (szerk). Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
12. Kőpatakiné Mészáros Mária, Táguló horizont, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004.
13. Kőpatakiné Mészáros Mária: A befogadás megvalósulása felé. In: Táguló horizont. Pedagógusok az együttnevelésről. (szerk. Kőpatakiné Mészáros Mária) Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2004.
14. Memorandum az élethossziglani tanulásról, 2001, 2.o.
15. Mihály Ildikó: Speciális igényű tanulók oktatása a nemzetközi statisztikai adatok tükrében. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2003.
16. Réthy Endréné(2004). Inkluzív pedagógia. In: Nahalka István - Togyik Judit (szerk.) Megközelítések. Eötvös Könyvkiadó Budapest, 2004.
17. Réthy Endréné: A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában; Magyar Pedagógia, 102. évf. 3. szám. 2002.
18. Salamanca Statement & Framework for Action on Special Needs Education, Spain, 1994.
19. Special Education Across Europe in 2003, European Agency for Development in Special Needs Education, 2004.

20. Special Education Across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries. European Agency for Development in Special Needs Education, 2004.
21. Special Needs Education in Europe – Thematic publication. European Agency for Development in Special Needs Education, 2003 January.
22. Special Needs Education. Statistics and Indicators. OECD, 2000.
23. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages – Statistics and Indicators. OECD, Paris, 2007.
24. The UN Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities Rule 6.
25. Vargáné Mező Lilla: Inkluzív nevelés – Integrált oktatás jogi háttere. (Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára sulinova Kht. Bp. 2006.