

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

Elemi projekt száma: 6.6.2.

**AZ INKLUZÍV ISKOLA KONCEPCIÓJA
NEMZETKÖZI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS ÉRTELMEZÉSEK**

Elemzőtanulmány

Készítette:

Koczor Margit – Németh Szilvia

Alkotó szerkesztő:

Dr Arany Erzsébet

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	3	
MÉLTÁNYOSSÁG ÉS OKTATÁS		3
EURÓPAI TENDENCIÁK		5
A SZEGREGÁLT GYÓGYPEDAGÓGIAI GYAKORLAT		6
TERMINOLÓGIAI VÁLTOZÁSOK		8
A FOGYATÉKOSSÁG FOGALMA		8
SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY FOGALMA		9
MINŐSÍTÉSI ELJÁRÁSOK		10
AZ EGYÜTTNEVELÉS ELMÉLETI ELŐZMÉNYEI		11
A SZEGREGÁCIÓTÓL AZ EGYÜTTNEVELÉS FELÉ		13
SZÜLŐI ELÉGEDETLENSÉG, A JOGRENDSZER ÁTALAKULÁSA		13
AZ EGYÜTTNEVELÉS ALAKULÁSÁT SEGÍTŐ KUTATÁSI EREDMÉNYEK		14
INTEGRÁCIÓ VS. INKLÚZIÓ	15	
INTEGRATÍV PEDAGÓGIA	18	
AZ INKLÚZIÓ MEGVALÓSÍTÁSA - FELTÉTELRENDSZER		22
INTÉZMÉNYI GYAKORLAT	25	
ISKOLAKULTÚRA, ISKOLAFEJLESZTÉS		27
OSZTÁLYTERMI FOLYAMATOK – BEFOGADÓ PEDAGÓGIA		32
HÁLÓZATOK SZEREPE AZ INKLUZIVITÁSBAN		38
SZEGREGÁLT INTÉZMÉNYEK SZEREPVÁLTÁSA		41
ÖSSZEGZÉS	42	
IRODALOMJEGYZÉK	43	

BEVEZETÉS

Célunk az, hogy 6.6.2 projekten belül, felvázoljuk az elfogadó iskola koncepcionális kereteit, értelmezzük az inkluzivitás fogalmát, az inkluzív iskola jellegzetességeit, feltárjuk az inkluzív iskolai modell elemeit és egészét.

MÉLTÁNYOSSÁG ÉS OKTATÁS

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 részesülhet, melynek segítségével képességeik és tehetségük alapján hozhatnak döntéseket életútjuk vonatkozásában, nem pedig etnikai vagy szociális alapon megkülönböztetett kényszerpályákon mozognak. 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.

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*).

1. 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 előrejutását.
2. 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 környezetekre 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.¹

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.

A sokszínűség értékelése, a méltányosság elősegítése és a minőség ellenőrzése a mai oktatás három fő, sürgető feladata². E három fogalom nem választható el egymástól, miként a méltányos oktatás megteremtése sem csak a hátrányos helyzetűk, az etnikai, szociális, kulturális kisebbségben vagy fogyatékkal élő tanulók ügye, hanem kihatással van az egész társadalmi és gazdasági életre is. Miként az OECD 2007-es beszámolója³ kimondja, a fair és inkluzív oktatás magasabb jövedelemmel, jobb egészségi állapottal, hosszabb élettel, sikeresebb szülői tevékenységgel és aktívabb civil szerepvállalással jár. Ezért a méltányosság elősegítése az oktatásban az OECD

1 Keller Judit – Mártonfi György: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In. Halász Gábor - Lannert Judit (szerk): Országos Közoktatási Intézet Budapest, 2006.

² Barbara Ischinger, OECD Directorate for Education, European Access Network, York, 23 June 2009.

³ Ten Steps to Equity in Education,

üzleti közösségének is elemi érdeke, mint a fenntartható gazdasági növekedést és az erősebb társadalmi kohéziót megalapozó tényező⁴.

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, tanulónak 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).

Az oktatás expanziója az elmúlt fél évszázad sikere, viszont az a remény, hogy a különféle társadalmi rétegek képviselőinek tömeges megjelenése és részvétele a köz-, és felsőoktatásban egy méltányos oktatási és társadalmi közeget eredményez, hiú ábránd volt, holott az alapelv rendkívül humánus, s a befogadó társadalom kialakulását vizualizálja, ahol befogadó közösségek fogadják az iskolákban az odakívánkozó bármely jellemzőkkel rendelkező tanulókat.

Sok esetben az oktatás hozzáférhetősége sem eredményezett felfelé való társadalmi mobilitást, sőt nőttek az egyes társadalmi csoportok közötti jövedelmi és szociális különbségek is. Nyugat-Európában a migránsok és menekültek, míg Közép-, Kelet-, és Dél-Európában a roma közösség társadalmi és oktatási integrációjának megvalósítása is csak kis részben volt sikeres. Hasonló megállapítás tehető a fogyatékkal élők, a sajátos nevelési igényű tanulók társadalmi, és az oktatás fősodrába való befogadásával kapcsolatban is.

Ennek oka feltehetően többek között az, hogy túl rövid idő áll, állt rendelkezésre a „metamorfózis” drámai mozzanatára (társadalmi-gazdasági viszonyok adottságai, az emberek: pedagógusok, szülők szemléletbeli változása, változtatása, nem beszélve a változást kísérő személyesen megélt krízisek befolyásoló hatásáról stb)

EURÓPAI TENDENCIÁK

Ám e folyamatok eredményes felgyorsítása érdekében az Európai Közösség az 1970-es években kezdett el foglalkozni a fogyatékos emberekkel, és a társadalomba való integrálásukkal (Olivier, 1997). Majd 1981-ben születik meg egy olyan intézkedés, mely a fogyatékosok diszkriminációját megakadályozta és meghatározta a fogyatékos emberek társadalmi integrációját. (Council Resolution, 1981). A dokumentum főként a fogyatékos emberek szakmai, társadalmi és kulturális integrációját célozta meg, de csak 1983-ban váltak ezek a célok a gyakorlatban is megteremthetővé.

Az Európai Közösség 1984-ben, majd 1987-ben állásfoglalásokat fogadott el és programokat indított el az oktatás területén (Council of the

⁴ Improving Equity in Education, BIA Submission to Informal Ministerial of OECD Ministers of Education, Oslo, 9-10 June, 2009.

European Union, 1987). Ez a folyamat vezetett oda, hogy a Miniszterek Tanácsa határozatot fogadott el a közös oktatási integrációs politikáról.

1986. életbe lépett a fogyatékosok munkavállalásáról szóló törvényt.

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)

Az integrált oktatásról szóló törvényt 1990-ben adták ki, mely a fogyatékos gyerekek, és fiatalok többségi iskolában való oktatását szabályozta (Resolution of the Council, 1990; Halász, 2004) és egyértelműen kimondta, hogy az integráció kell, hogy jelentse a fő oktatási formát.

1992-ben készült el az Európai Közösség jelentése, melyben a szegregált intézményi rendszert megkérdőjelezték (EC, 1992).

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

1996-ban EU egy új, fogyatékossgal élő embereket, érintő stratégiát fogalmazott meg, mely magában foglalja a fogyatékossg testi, szenzoros, értelmi és intellektuális formáit, és számos társadalmi megmozdulást tervez, beleértve az oktatásban meglévő társadalmi különbségek kiküszöbölését is (EC, 1996).

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

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)..

Európai Szociális Alap (ESZA – 1965 óta)⁵ létrehozásával az Európai Foglalkoztatási Stratégia megvalósításának legfontosabb politikai és pénzügyi eszköze lett, amely a Nemzeti Fejlesztési Tervhez igazodva támogatást nyújt a tagállamokban.

Az Európai Közösségek Bizottsága 2003. okt. 30-án kiadott közleménye⁶ a kibővített Európában a fogyatékossg 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.

⁵ 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.

⁶ A Bizottság Közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának.

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

Az Európai Unió olyan állásfoglalásokat, direktívákat fogalmazott meg⁷, és tett közzé, amely fokozottan hangsúlyozza a társadalmi méretű integrációt, azt az elvet, hogy hátrányos helyzete, speciális problémái miatt semmilyen csoport vagy egyén se lehessen a társadalomban hátrányosan megkülönböztetve, kirekesztve.

Ez a megközelítés alapjában véve az egyenlő esélyek modelljén alapul, mely az egyenlő jogokat hangsúlyozza, és olyan területeket foglal magában, mint például: az oktatás, a szakmai rehabilitáció, a foglalkoztatás, az akadálymentesítés, a társadalombiztosítás, a társadalmi integráció és az információs technológia.

A SZEGREGÁLT GYÓGYPEDAGÓGIA GYAKORLATA

A társadalmi szelekció jelensége közismert, a társadalmi – gazdasági - földrajzi adottságok bizonyos országokat, régiókat, településeket hátrányos helyzetbe hoznak. Egyre inkább a közoktatásban is megjelenik a szelekció, a hátrányos helyzetű iskolákban, alacsonyabban kvalifikált oktatás folyik.

A társadalmi szelekció magával hozta a tanulói közösségek homogenizálódását. Ezt a jelenséget nem akadályozta, de fokozták a beiskolázási hagyományok, közoktatási törvénykezések is. (kisegítő iskolák, spontán kialakult mélyszegénységben élő cigány tanulók közössége, nívócsoportok, elitképzés stb.) A hátrányos helyzetű, migráns, roma, kisebbségi tanulóknak a többségi gyermekek által látogatott iskolákból való kiszorítása, a közép-, és felsőbb osztálybeli szülőknek a hátrányos helyzetűek által is látogatott intézményekből való elvándorlása, az ún. *whiteflight*⁸, valamint a szegregációnak az oktatási rendszerben megjelenő különféle formái, mind arra hívják fel a figyelmet, hogy a fentiekben említett társadalmi gyakorlat, a megkülönböztetés és a kirekesztés, a közoktatásban is hétköznapi szinten jelen van.

A fogyatékosok beiskoláztatását vizsgálva, a következő tendenciákat fogalmazhatjuk meg.

- A 19. század végén és a 20. század elején megjelent, a fogyatékkal élők egyes csoportjai számára elkülönített, zárt oktatási intézmények a század folyamán több európai országban, a többségi oktatási rendszer mellett párhuzamosan létrehozták saját oktatási rendszerüket. Ebbe a „mellék-oktatási rendszerbe”, s annak speciális intézményeibe, való bekerülés az alapján történt, hogy az adott tanuló esetében milyen típusú hiány állt fenn. Az Egyesült Királyságban egészen az 1981-ben elfogadott Oktatási Törvény hatálybalépéséig a fogyatékos tanulók iskolába sorolásának alapjául a fő fogyatékoságuk szolgált, azaz hogy

⁷ A Bizottság Közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának.

⁸ Lásd pl. Green paper on migration, European Commission, DG EAC, 2008.

milyen területen igényelnek speciális gondoskodást. Így a gyengénlátók, a mozgásukban korlátozottak, a siketek és nagyothallók is elkülönített intézménybe kerültek, tanulási szükségleteiktől, képességeiktől, igényeiktől függetlenül.

Az elkülönítés, mint a különböző tanulói igényekre adott reakció, ebben az időszakban a társadalom és pedagógia természetes válasza volt nem csak a fogyatékosok esetében, de a tehetséggondozás tekintetében is, nem foglalkozva „a „külön nevelés” negatív hatásaival, a „gettó-effektussal”, a stigmatizáció következményeivel, az izolációs hatással, a szocializációs zavarokkal” sem.⁹ Úgy gondolták, hogy a hasonló problémákkal küzdő gyermekek a számukra kialakított speciális feltételek mellett jobban fejlődhetnek, s egyidejűleg homogénebbek, s problémamentesebbek lehetnek azok a csoportok is, ahonnan kiemelték őket¹⁰.

- „A 70-es évekre a gyógypedagógia elméletével foglalkozó szakemberek már rájöttek arra, hogy még az azonos fogyatékoságnak megfelelő homogén csoportok kialakítása is utópia, bizonytalanok ugyanis a kvantitatív diagnosztikai teszteljárások. Az egyes fogyatékosági kategórián belül pedig igen nagyok az eltérések az okok, a tünetek, a különböző képességek, a szociokulturális háttér tekintetében, azaz az azonos fogyatékosági kategórián belüli tanulóknak is más és más a nevelési szükséglete. Maga a fogyatékoság ténye is relatív, csak az egyén és környezetének kölcsönhatásában határozható meg. Az egyéni eltérések tehát óriásiak lehetnek még azonos fogyatékosági csoport tagjai között is”¹¹. A gyógypedagógiai intézményrendszeren belül az egyre erősebb specializálódás, differenciálódás jelenik meg, és ennek következménye lett a tartós szegregáció, elkülönülés a társadalomtól.
- Ahogy a 90-es évektől kezdődően megjelentek az integrációs törekvések, úgy változik meg a korábban kizárólag sajátos nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó intézmények funkciói Európa szerte, Magyarországon is. Nyitottabbá válnak, bekapcsolódnak a többségi iskolák munkájába, s központi szerepet vállalnak a rászoruló fogyatékosok s velük kapcsolatba kerülő felnőttek megsegítésébe.

TERMINOLÓGIA VÁLTOZÁSOK

A FOGYATÉKOSSÁG FOGALMA

⁹ Réthy Endréné - Vámos Ágnes: Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia, Bölcsész Konzorcium, 2006. 7.o.

¹⁰ Csányi Yvonne: Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. In: Értelmileg és tanulásban akadályozott gyermekek integrált nevelése és oktatása. (szerk. Csányi Yvonne) ELTE, Budapest, 2001.

¹¹ Réthy Endréné: A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. MAGYAR PEDAGÓGIA, 102. évf. 3. szám 2002, 284.o.

A gyógypedagógia szakszókincsében végbemenő változások háttérében társadalmi, etikai, jogi, finanszírozási, pedagógiai háttértényezők is állnak.

A fogyatékos kifejezés elsősorban a gyógypedagógia alapfogalma. Így annak központi kérdése, hogy hogyan is definiálható az. Az egyes tudományos diszciplínák mindig a saját szempontjukból legfontosabbnak ítélt kritériumok alapján próbálták meg a gyakorlati tevékenységük alapjául szolgáló definíciót megalkotni. Nem a fogyatékos ember, hanem a fogyatékoság definiálódott az orvostudomány, a gyógypedagógia, a pszichológia különböző szakágaiban. Hiányzott az egész ember bio – pszicho – szociális összefüggéseit holisztikusan integráló szemlélet.

A fogyatékos elnevezés és annak mögöttes tartalma is változott az elmúlt évszázadban. Két fontos dokumentumban is tükröződik a változások lényege, amely Egészségügyi Világszervezet egységesítő törekvéseit fejezi ki.

1980-ban biológiai háttérű sérülésből (*impairment*), mint okból vezették le a pszichológiai természetű képességzavart, fogyatékoságot (*disability*), mely következményként szociális akadályozottságot (*handicap*) von maga után (WHO, 1980). Az már nem csak egyéni tulajdonságként értelmezi a fogyatékoságot az 1997 – es állásfoglalás, hanem rámutat arra, hogy annak keletkezésében és a súlyossági fok megnyilvánulásában az érintett személy tevékenységének, társadalmi participációjának, a tágabb társadalmi környezet pozitív vagy negatív hatásainak fontos szerepe van. Ezek a tényezők egymással szoros kölcsönhatásban állnak (WHO, 1997).

A megváltozott szemléletet a Rogow értelmezése is alátámasztja, miszerint „A fogyatékoságot tekinthetjük úgy, mint valakire jellemző személyiségjegyet, de nem engedhetjük meg, hogy a gyermekek életét determináló faktorrá válják.” (Rogow 2001.)

Az elmúlt évtizedekben, a gyógypedagógiában és a társtudományokban új szemlélet, filozófia jelent meg. A filozofikus gondolkodás következtében az emberről alkotott nézetek számbavételére került sor, az emberképről alkotott vélekedések befolyásolták a pedagógiai gondolkodást. (Haeberlin, 1990). A gyógypedagógiai gyakorlatban erős bírálat érte a korábbi deficitorientált diagnózist, a holisztikus szemlélet előretörésével a gyermeki individuumban került a középpontba és mára már a gyermeket és környezetét összefüggő rendszerként értelmezik, vagyis egyre nagyobb teret hódít az ökológiai szemléletmód.

A XXI. század iskoláinak, illetve a tágran értelmezett oktatásnak hangsúlyossá kell tennie az egymás mellett létező és egymással állandó kölcsönhatásban álló értékek és kulturális jelenségek sokszínűségét. Földünkön jelenleg mintegy 10 ezer népcsoport él, kb. 200 államban. A pluralizmus azonban üres szó marad csak, ha az egyes közösségek nem mutathatják meg értékeiket másoknak, ha nem kommunikálhatnak más társadalmak tagjaival.

A globalizációnak, a holisztikus szemlélet megalapozásának tehát csupán ez, a sokszínűség lehet az alapja, az alárendelő viszony helyett az egyes emberek és népek mellérendelő kapcsolódása lehet a megoldás. Ehhez pedig problémaérzékenységre nevelő, kreativitást és együttműködést

fejlesztő nemzeti és világméretű oktatási programok kidolgozása és éltetése szükséges.

A fogyatékoság sokak által megbélyegzőnek talált kifejezés meghaladására és a gyógypedagógia szóhoz kötődő negatív konnotációk elkerülésére szolgáló reformelképzelések talaján született világszerte a „special need” kifejezés (children with special educational needs, special needs education) (Heward, 1996), melyet 2003 óta a magyar közoktatási törvény is alkalmaz „sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók” megfogalmazással.

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY FOGALMA

A gyógypedagógia célcsoportját, illetve a kapcsolódó fogalmak leírását adó szakterminusokat vizsgálva sokféle elnevezéssel találkozhatunk, amint az fenn is láthatjuk. Az azonban minden bizonnyal elmondható, hogy alapvető szemléletbeli különbséget tükröz ez a fogalom a korábbihoz képest, valamint az érintett populáció ellátásában is komolyan érezteti hatását.

Ahogy a tudományos fogalomalkotás differenciálódásával megjelent a szociális nézőpont figyelembe vétele, úgy alkották meg a sajátos nevelési igény fogalmát. Ez egy alapvető koncepcióváltás sokféle szempontból:

- Általános elnevezés, amely a fogyatékosági kategóriákat és azok súlyosságát kerüli
- Átfogóbb, mint a fogyatékoság kifejezés, hiszen nem kizárólag az organikus károsodásra és ahhoz kapcsolódó ellátásra fókuszál, hanem minden olyat magába foglal, amelyhez többletszolgáltatás szükséges a pedagógiai folyamatokban
- Nem a személyből eredő deficitre, képességihiányra helyezi a hangsúlyt, hanem a gyermeki individuum kerül a középpontba
- Nem a defektológiai, hanem ökológiai oldalról közelít

A biológiai megközelítésű orvosi modellel és az ennek alapján a fogyatékos gyermekek állapotának leírására használt terminológiákkal szemben, a szemlélet átalakulásával egy időben folyamatosan nőtt az elégedetlenség. A leghatásosabb ellenérv az volt, hogy az alkalmazott diagnosztikus terminusok pusztán a deficit jellegét és mértékét határozzák meg, de semmilyen támpontot nem adnak arra vonatkozólag, hogy az iskolának milyen oktatást kell ezeknek a gyermekeknek nyújtania. A diagnosztikai kategóriákkal szemben a pedagógiai szempontokat hangsúlyozó, fejlesztésre orientált terminusok kidolgozását és elterjedését szorgalmazták. Ennek az igénynek a nyomán jött létre és vált ma már széles körben használttá a „sajátos nevelési igény” terminus és a kategória.

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 gyógypedagógiai oktatási intézmények – ténylegesen távol vannak a mainstream 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 1997-es ISCED - meghatározás alapján a 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 csökkenlátók, 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.*

MINŐSÍTÉSI ELJÁRÁSOK

A fogyatékoság megállapításának folyamata az EU országokban igen változatos képet mutat, az azonban tény, hogy hivatalos formában történik mindez.

Azoknál a gyerekeknél, akik a szülők és/vagy a tanárok szerint ebbe a speciális csoportba tartoznak, a fogyatékoság jellegének és mértékének a meghatározása egy hivatalos eljárás keretében zajlik, egyéni alapon történik, és rendszerint számba veszi a kognitív képességeket, az alapvető tantárgyakban elért eredményeket, a szenzoros és motoros készségeket, egészségi állapotot, szociális és emocionális fejlettséget.

A fogyatékoság meghatározása pedagógusok, pszichológusok, orvosok és szociális munkások, azaz egy szakemberekből álló team közreműködésével történik. Van arra példa (Izland), hogy egy elismert országos diagnosztikai intézet szakvéleménye kell ahhoz, hogy egy tanuló jogosult legyen a fogyatékosoknak járó támogatásra. Mindenütt egyre gyakoribb a szülők bevonása, legalább tanácsadói szinten, de gyakran a csapatok tagjaiként vesznek részt a folyamatban.

A fogyatékoság hivatalos értékelésében részt vevő szakemberek mindenütt kulcsszerepet játszanak abban a napi döntéshozatalban, hogy az egyéni tanulási utak, fejlesztési programok szerint tanuló gyerekek közül kinek szükséges szegregált gyógypedagógiai iskolában tanulnia, és egyik fő feladatuk gyakran az, hogy gondoskodjanak arról, hogy csak az igazán rászoruló gyerekek kerüljenek ezekbe az intézményekbe. A cél az, hogy a

mainstream iskolában egyéni program szerint tanuló gyerekek a „normál” tantervű osztályban maradjanak.

Kivétel nélkül mindenütt működött azonban valamiféle külső szakmai ellenőrzés, amelyet általában a körzeti szinten kijelölt szakemberek végeztek, akik a fogyatékoság hivatalos meghatározásában is közreműködtek

Ott, ahol a bevonás láthatólag a legnagyobb sikereket érte el, a fogyatékoság megállapítását és az egyéni oktatási programok kidolgozását a közönséges iskolai tantestület végezte. Szintén iskolai szinten született döntés arról, hogy, vagy inkább speciális tantervű osztályba kerüljenek a tanítási idő egészére vagy egy részére.

A „sajátos nevelési igény” fogalom tehát a fogyatékoság és/vagy a tanulási, beilleszkedés, magatartási zavarok sok formájára ráilleszhető. Hangsúlyozódik benne a folyamatos pedagógiai támogatás, fejlesztés szükségessége. A gyermekben rejlő okok orvosi modellje helyett egyre inkább a gyermek és környezete közötti kölcsönhatás egyensúlyi zavaraként értelmezi. Ennek a kölcsönhatásnak a felismerése jelentős mértékben meghatározza az oktatás szerepének (újra)értelmezését:

- maga után vonja, hogy az szükségletek egyszerre fokozatok kontinuumaként és különféle formákban jelentkeznek;
- csak részleges jelzést ad az egyén fejlődésének további menetéről az egyén által, egy meghatározott időpontban elért teljesítményszint, a legjobb esetben is;
- ebből következően az oktatási – nevelési folyamatoknak is folyamatosan és rugalmasan kell reagálnia a tanuló fejlődésére és előmenetelét segítenie.
- amennyiben ezt a nevelés-oktatás képes hatékonyan megtenni, abban az esetben maga az oktatás is változást tud eredményezni a tanuló tanulási szükségleteiben;
- a tanulók fejlesztési, fejlődési forrásai közül az oktatási rendszer csak az egyik közreműködő, ezért az oktatásnak együtt kell működnie más elérhető forrásokkal, akár ágazati együttműködésben, szakmaközi konzultációkkal, team – munkákkal;

Az országok között, a terminológia értelmezésében 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. 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, beszéd fogyatékos, 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).

A szakértői/tanulási képességet vizsgáló bizottságok, pedagógusi teamek tehát különböző vizsgálati eljárásoknak vetik alá a gyermekeket (intelligencia tesztek, szocializációs szinteket mérő attitűdskálák, megfigyelések, beszélgetések, interjúk, anamnesztikus felmérések stb.), s ezek alapján kategorizálják őket, majd javasolják számukra a megfelelő oktatási intézményt.

Szegregált vagy integrált oktatásban vehet –e részt. A szülők véleménye is befolyásolhatja a döntést.

AZ EGYÜTTNEVELÉS ELMÉLETI ELŐZMÉNYEI

Az elkülönítés gyógypedagógiai elvének és gyakorlatának háttérbeszorítását, a pedagógiai szemléletváltást jól példázza a már a fentiekben is említett 1981-es angliai oktatási törvény. A törvény szakított az addigi – a fogyatékosokra koncentráció - kategorizációs gyakorlattal, s a tanulókat, egy egységes nevelési-képzési egyenesen képzelte el, ahol a speciális nevelési igényű tanulókat csupán az különbözteti meg a többiektől, hogy tanulásuk során plusz segítségre szorulnak¹².

Ez a szemléletbeli fordulat, a komprehenzivitást, a „mindenki iskolája” elképzelést helyezi az előtérbe, vagyis azt, hogy a pedagógusoknak felkészülteknek kell lenniük minden tanuló fogadására, azaz - a nem speciális iskolákban is - minden gyermek pedagógiai eszközökkel megközelíthető, fejleszthető kell, hogy legyen.

Ennek az elképzelésnek alapjául Vigotszkij kulturális - történelmi nézete szolgál, hogy a fejlődés törvénye azonos minden gyermek esetében. Vigotszkij szerint az egyének közötti különbségek, elmaradások elsősorban nem biológiai-fiziológiai síkon, mintegy statikusan értelmezendők, hanem elsősorban *szociális* problémaként, azaz a környezettel való érintkezés zavarait jelentik. Tehát, a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók között semmiféle lényegi különbség nincs, a különbség csak a fejlődés módjában rejlik¹³.

Vigotszkij bírálta a tanulók ún. képesség-szerinti nívócsoporthoz sorolását, mert véleménye szerint, ilyenkor a szelekció alapja a *nem tudás*. Ha a tudás és képesség pozitív oldaláról közelítjük meg a csoportokba sorolt tanulókat, akkor az egyes csoportokon belül lévők között semmilyen közös vonás sem lelhető fel, csupán a tudásukban, műveltségükben lévő hiány az, ami a csoportrészvételüket indokolja¹⁴. Ráadásul a hiány köre szerveződő

¹² Peter Evans: Some implications of Vygotsky's work for special education. In: Charting the agenda. Educational activity after Vygotsky. (ed. Harry Daniels) Routledge, London, 1993. 31.o.

¹³ Vigotszkij, L. Sz. : A defektológia alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. Idézve in Réthyiné i.m., 2002. 285.o.

¹⁴ Lásd Peter Evans, i.m. 31-33.o.

csoporthoz csorbul a tanítás-tanulás „valóságghű” társas aspektusa, hiszen a tanulói csoportok szocio-kulturális és minden egyéb típusú sokszínűsége biztosítja a problémák megoldására használt pedagógiai stratégiák hatékony közegét.

Ha az oktatási intézményeket kompakt mikro-kultúrákként¹⁵ tételezzük, amelyeket a kulturális alapon szerveződő emberi tevékenység dominálja, akkor az iskolák feladata elsősorban nem a tudásátadás, hanem az, hogy rávegye a tanulókat arra, hogy miképp lehetnek „beszélők és hallgatók, megfigyelők, emlékezők, résztvevők, stb. úgy, hogy az mások számára is értelmet nyerjen¹⁶.”

A szegregált tanulócsoportok tagjai, de a mainstream intézmények diákjai is, csak saját referencia-rendszerben mozoghatnak, amelyek között közösen kialakított kommunikációs formák, közös nyelv és fogalomrendszer hiányában, szinte lehetetlen az átjárás. Vigotszkij koncepciójával élve, a két gyermekcsoport eltérő szocio - történetiségbe ágyazott tudatossággal fog rendelkezni, amely hosszú távon, ellehetetleníti az izolált környezetben nevelkedő sajátos nevelési igényű tanulók társadalmi integrációját is. Mivel a gyermek mentális funkcióinak kialakulása társas tevékenység során történik, s csak ezt követően interiorizálódik, ezért meghatározó a társas közeg heterogén jellege:

„Bármilyen funkció kétszer, két szinten, jelenik meg a gyermek kulturális fejlődésének színterén, egyszer társas, másszor lelki szinten, először emberek között, másodszor a gyermekben magában¹⁷.”

A SZEGREGÁCIÓTÓL AZ EGYÜTTNEVELÉS FELÉ

A múlt század 60-70-es éveiben egyre inkább felerősödtek azok a hangok, amelyek elutasítva a fogyatékkal élő tanulók elszigetelt oktatását, a nem fogyatékos gyermekekkel közös oktatás mellett érveltek.

E jelenség két fő okra vezethető vissza. Egyrészt, a szülők oktalan megkülönböztetésnek érezték, hogy gyermekeik nem használhatják a lakóhelyükhöz közel lévő oktatási intézményeket, azaz maradéktalanul nem élhetnek az oktatáshoz való állampolgári jogukkal, másrészt, megjelentek olyan kutatási eredmények, sőt pedagógiai tapasztalatok is azt mutatták, hogy a nem izolált körülmények között tanuló sajátos nevelési igényű tanulók sem fejlődtek kevésbé, mint az elkülönítetten nevelt társaik. Adatok igazolták, hogy a tanulásban akadályozott gyerekek a többségi iskolában jobb, vagy legalább ugyanolyan teljesítményt értek el, mint a speciális iskolában tanulók.¹⁸

¹⁵ House, E. R.: Three perspectives on innovations: technological, political and cultural. In Improving schools – Using what we know. (Ed. R. Lehming – M. Kane) London, Sage, 1981.

¹⁶ J. Shor: Vygotsky's psychology: joint activity in a developmental zone. New Issues in Psychology 7. 1989. Idézve in: Peter Evans, i.m.1993, 42.o.

¹⁷ Vygotsky L.S.: Collected works 1982-1984. vol. 3, Progress Publishers, Moscow, 1984, 145.o.

¹⁸ Kutatási tapasztalatok összefoglalását, lásd például: Haeblerlin, U: Die Integration von Lernbehinderten. Verlag Paul Haupt, Bern/Stuttgart, 1991.

E két ok hatására a gyógypedagógia szó-, és fogalomhasználata is gyökeres átalakuláson esett át, amely változás, természetesen a minősítési eljárásokra, s az addigi pedagógiai gyakorlatra is hatással volt.

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.¹⁹

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

SZÜLŐI ELÉGEDETLENSÉG, A JOGREND ÁTALAKULÁSA

A fentiekben felvillantott két tényező hatására az Egyesült Államokban már az 1960-as évek közepén polgárjogi mozgalom indult a fogyatékkal élő gyermekek ingyenes, minőségi közoktatáshoz való szabad hozzáférése érdekében²⁰.

Ennek hatására a Kongresszus 1966-ban a Közoktatási Törvény 6. paragrafusába beillesztett egy kitételt, mely szerint létrehozzák a Fogyatékos Gyermekek Oktatásának Hivatalát²¹, amely munkájának köszönhetően 1970-ben elfogadták a sajátos nevelési igényű gyermekek szabad, többségi közoktatási intézményekben folyó oktatását megalapozó, *A fogyatékos tanulók oktatása* elnevezésű törvényt²². Ezzel egyidőben, a helyi oktatási irodákat²³ arra kötelezték, hogy részben állami költségvetésből, a sajátos nevelési igényű tanulóknak is nyújtsanak pluszszolgáltatásokat, támogatást.

Ezen intézkedések ellenére, a fogyatékkal élő tanulók jelentős része nem jutott minőségi oktatáshoz, szülői panaszok és kutatási eredmények²⁴ hívták fel a figyelmet az intézkedések gyakorlatba ültetésének hiányosságaira. Így egyértelművé vált, hogy tagállami szintű törvényi szabályozás is szükséges. Azonban ezek meghozatala után sem csökkent a

¹⁹ Alfredo J. Artiles: A gyógypedagógia változó identitása - Iskolakultúra 2006. 10.

²⁰ A mozgalom céljának rövidítése: FAPE (free appropriate public education).

²¹ Bureau for Education of the Handicapped under Title VI of the Elementary and Secondary Schools Act (ESEA).

²² Education of the Handicapped Act, P.L. 91-230

²³ Local Education Agencies, LEAs.

²⁴ Martin, Martin, & Terman, 1996, p. 28

szülői elégedetlenség a szolgáltatásokkal – vagyis inkább azok hiányával - kapcsolatban.

A törvények betartása csak azután vált általánossá, hogy 1971-ben és 1972-ben egy-egy precedens értékű szövetségi bírósági ítélet született: az egyik esetben a Retardált Gyermekek Pennsylvániai Szövetsége perelte be a Pennsylvániai Nemzetközösséget²⁵, míg a másik esetben a Kolumbia Kerület Oktatási Bizottságát vádolta meg egy szülő²⁶. A bíróság az ítéletekben megállapította, hogy az állam és a helyi iskolakerületek azon feladata, hogy a fogyatékossgal élők is befogadja, és számukra is biztosítsa a minőségi oktatáshoz való hozzáférést, az Amerikai Egyesült Államok Alkotmánya 14. kiegészítésének egyenlő bánásmód és védelem cikkelyéből eredeztethető²⁷.

E döntés után kidolgozott szövetségi szintű policy - amelynek sarkövei a mai napig is iránymutatóként szolgálnak – értelmében a sajátos nevelési igényű tanulók többségi keretekben történő oktatásának célja, hogy minden gyermek ingyenes, megfelelő közoktatásban részesüljön, természetesen egyéni szükségleteinek figyelembevételével, az ő és szülei védelmével, a helyi és állami szervezetek anyagi és morális támogatásával, és három-négy évenkénti külső értékelésekkel, hatásvizsgálatokkal ellenőrizve a rendszer eredményességét²⁸.

EGYÜTTNEVELÉS ALAKULÁSÁT SEGÍTŐ KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Az 1980-as, 1990-es évek hatásvizsgálatai, valamint európai példák is azt mutatják, hogy az együttnevelés gyakorlati megvalósításának változatos módjai léteznek.. Ez nemcsak a helyi sajátosságokból, de abból is fakad, hogy szinte a mai napig az inklúzió kifejezésnek sokféle pedagógiai interpretációja létezik²⁹.

Vizsgálatok az inkluzív oktatás hatékonyságát állítja a középpontba, és ennek mentén veti össze a szegregált gyógypedagógiát és az inkluzív pedagógiát. Ennek hátterében 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 értek, 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 a következőket determinálja: (Bunch – Valeo, 2000)

- A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók önmeghatározásának és önmegvalósításának problémái, nehézségei megerősödnek;

²⁵ Pennsylvania Association for Retarded Children v. Commonwealth of Pennsylvania.

²⁶ Mills v. Board of Education of the District of Columbia.

²⁷ US Department of Education, 1995a, p. 1

²⁸ OSEP 22nd Annual Report to Congress, US Department of Education, 2001.

²⁹ Ezzel kapcsolatos kutatási eredményeket lásd például: Fuchs & Fuchs, 1994; Hewitt, 1999; Kauffman, & Hallahan, 1995; Stainback, & Stainback, 1992; Will, 1986.

- 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):

Szélesebb társas kapcsolati rendszert tudnak kialakítani, mely változatos kommunikációs „gyakorlatot” jelent számukra. A szociális, társas készségük gazdagodott. Szabálytudatuk, önkontolljuk erősödött. Tanulmányi teljesítményük eredményesebb lett.

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

INTEGRÁCIÓ VS. INKLÚZIÓ

Az inklúzió fogalmi tisztázása elengedhetetlenül megköveteli, hogy számba vegyük az integráció és az inklúzió közötti különbségeket, s történeti keretbe ágyazva rávilágítsunk a két fogalom tartalmi eltéréseire.

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)

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 egészéé 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.”³⁰

³⁰ Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. UNESCO, 2005.

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

1. 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.
2. 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.
3. 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*).

A gyakorlatban ez különböző minőségű nevelő-oktató viszonyrendszerben valósulhat meg, melyben a pedagógusoknak nagy szerepük lehet.

A pragmatikus irányzatra vonatkozó kutatások áttekintése a következőket mutatja a többségi pedagógiai kontextusban tanuló fogyatékkal élők inklúziójával kapcsolatban³¹ :

- gyakoribb interakciók az ép tanulótársakkal;
- nagyobb és tartósabb kapcsolati hálózat az ép társakkal;
- 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 képesszint szerinti heterogén csoportok képzésének)

Történetiségét tekintve, ez eleinte a különböző fogyatékossgal 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

³¹ U.S. Department of Education, 1999.

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, különleges igényeit nem veszik figyelembe, beilleszkedését és tanulását nem segítik adekvát módon.
- Az inkluzív (befogadó) iskolai oktatás és nevelés az integrált nevelés továbbfejlesztett formája. A befogadó intézmény pedagógusai az *egyéni differenciálás* talaján az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviselik. (Csányi 2001)

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. Arra keresi a választ, hogy hogyan lehet átalakítani az oktatási rendszereket és tanulási környezetet (társas környezet, személyre szabott, rugalmas, interaktív tanulást ösztönző környezet, információforrások,) - mindazon tényezőknél a rendszerét, amelyek befolyásolják a formális és nem formális tanulás eredményességét.

Az együttneveléssel kapcsolatosan néhány alapfogalmat mindenképp célszerű elkülöníteni, bár az egyes országok között sem mindig van egyezés az értelmezést tekintve. A **mainstreaming** (Salend, 1998 idézi Flem, Keller, 2000) a tanulók alaposan megtervezett és ellenőrzött elhelyezését jelenti elméleti és szociális programmal rendelkező többségi osztályokban. Az **integráció** Evans (1996 idézi Csányi, 2000) szerint az a folyamat, amely a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti interakció maximális megvalósítását célozza. Ahhoz, hogy ez sikeres és hatékony legyen, mindenképp alkalmazkodni kell a feleknek egymáshoz.

Három szintet különíthetünk el:

1. az asszimiláció során a fogyatékos emberek alkalmazkodnak a többséghez. Magyarországon jelenleg ez a legjellemzőbb.

2. A következő szinten akkomodációról beszélünk, amikor is a többségen van az alkalmazkodás kényszere. Hosszú távon – lássuk be – ez sem működőképes.
3. A legideálisabb lenne az adaptáció, amelynek során mindkét fél kölcsönösen alkalmazkodna egymáshoz.

Dyson, Millward (1997) szerint az integráció korlátozott fogalom olyan értelemben, hogy a gyógypedagógia reformjára vonatkozik, vagyis a sajátos nevelési igényű tanulók a többségi osztályokba kerülnek, és ezzel egyidejűleg adaptálják a többségi tantervet.

A harmadik és talán legfontosabb fogalmunk, az **inklúzió**. Ezen értelmezés szerint egy olyan oktatási rendszer, amely a diákok sokféleségét befogadja, és a differenciált oktatást ehhez igazítja. Az inklúzió reprezentálja a teljes oktatási rendszer sokkal kiterjedtebb reformját, annak érdekében, hogy minden gyermek szükségletével találkozzon (Meijer, 1997 idézi Flem, Keller, 2000). Ez jelentené a mindenkori iskoláját (*school for all*).

Az integratív pedagógia ennek az elméleti háttérét biztosító interdiszciplinális tudomány.

INTEGRATÍV PEDAGÓGIA

Az integratív pedagógia antropológiai szemlélete megváltozott a fogyatékos tanulókkal kapcsolatban, tehát a koncepció nem a másságra, a deficitre, a képességhiányra, a szociális problémákra, az esetenként halmozottan jelentkező hátrányokra fókuszál, hanem azokra a sajátos nevelési igényre (szükségletekre), amelyek minden egyes tanulót jellemeznek.

Ez szorosan kapcsolódik ahhoz a teljesen új felfogáshoz, amely 1959 – ben fogalmazódott meg Dániában, és nem más, mint a normalizációs koncepció. A normalizáció elve a fogyatékos személy identitását ismeri, fogadja el, nem pedig a „normálissá tevést” tűzi ki célként, ezzel egyetemben tagadja a fogyatékos emberek antropológiai különállását, és a fogyatékoság tényét nem tekinti anomáliának. Az egyenlővé tételt, magának a másságának, különbözőségének a respektálását, a fogyatékos emberek életének „normálissá” tételét jelenti (Thimm, Ferber, Schiller, Wedekind, 1985; Réthy, 1990). A normalizációs elv az előítéletek fokozatos megszűnését jelenti, egyben az egyenlő esély megteremtődését is.

A személyiség fejlesztésnek, nevelésnek, oktatásnak, szociális adaptálásnak a legfontosabb célját abban fogalmazhatjuk meg, hogy mindez annak érdekében történik, 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 tanulótól is nagy erőfeszítést igényel, azaz minden érintett optimális közreműködése révén érhető csak el (Riedel, 1997).

Az inklúzió pedagógiai jelentése: minden gyermek és tanuló megkülönböztetés, kirekesztés nélkül, egymással együttműködve, a

mindenkori fejlettségi szintjén, pillanatnyi észlelési, gondolkodási és cselekvési kompetenciájához mérten, egy közös tárggyal és tárgyon tanul és játszik. (Réthyné 2002)

Az inklúzió filozófiája a gyermekközpontúságra, 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).

A legfőbb törekvés a szociális elfogadás, a fogyatékos személy életértékeinek feltétlen igenlése, az életben való szabad részvétel alapigényként történő elismerése.

Az integráció alapelve: az iskola mindenkié! Ebből következik a feladat: egy gyermekközpontú, humánus, demokratikus, szolidáris, kommunikatív, életszerű, kooperatív, felelős iskola megteremtése (*Feuser*, 1999; *Eberwein*, 1995, Réthyné 2002).

Az integratív pedagógia értékek mentén zajló döntés a demokratikus jogok elfogadásáról, amellyel kifejezésre juttatja szolidaritását az akadályozott emberekkel. A deficitorientált diagnózis helyett a kompetenciaorientált nézőpontot helyezi a középpontba. Ebből adódóan megváltozik a nevelés – oktatás elmélete is. Az akadémikus tudásátadás helyett az értelmi, lelki, testi fejlesztés kerül a középpontba, amely egyaránt fókuszál a jártasságok, készségek, képességek, kompetenciák egyéni fejlesztésére. Így a pedagógiai folyamatokban az önálló tevékenység, feladatvállalás és végzés, az egyéni szabadság, az együttműködés, a kölcsönös tolerancia és tisztelet, a máság elfogadása kerül a középpontba, tehát megvalósul a diszkrimináció elleni küzdelem, s ez által az iskola mindenki számára hatékonyabbá válik.

Az integratív pedagógiát egy alapvető, általános, gyermekközpontú szemlélet alapozza meg. Alapvető pedagógia, mivel minden fejlettségi szintű gyermeket és fiatalt 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. (Réthyné 2002)

A pedagógiai posztmodern szemlélete és az inklúzió szoros kapcsolatban állnak. Így az integratív pedagógiai azoknak az elméleteknek, cselekvéseknek az összessége, amelyek az azonosság megtapasztalását segítik a különbözőség mentén, amelyet a plurális szemléletmód, az autoriter nevelés elkerülése, és a gyermekközpontú, humánus irányzatok szemléletére épül. Értelmezésében az integráció, az életvilág, a szociális háló és az életminőség egymásra épülő fogalmakká váltak (*Bleidick*, 1994).

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

A kognitív pszichológia didaktika: (Hans Aebli) Piaget nyomán állítja, hogy a tevékenységek sémákba, mintázatokba ágyazottak, s a kognitív fejlődés az oktatás során megy végbe új struktúrák konstruálásával. A tanári munkához erős pszichológiai és didaktikai kompetencia szükséges, hiszen a pedagógus feladata a tanulók kognitív struktúráinak fejlesztése, differenciálása és integrálása. Mindez fontos alapja az integratív pedagógiának, amely a tanulók sokféleségéből, a sokféle előzetes tudásból építkezik, erre épít.

A tanuláselméleti didaktika: (Paul Heimann) az oktatás állandó, karakteres jegyeit ragadja meg. Ebben a konstans oktatási struktúrában antropológiai és szociokulturális viszonyfelületeket (dimenziókat) helyez el. Így alkalmas egy komplex tervezőmunka kivitelezésére, az összefüggések felismerésére és átalakítására.

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 tanulási célorientált (curruculáris) didaktika: (Benjamin Bloom): a közkedvelt taxonómia hat kognitív (ismeret – megértés – alkalmazás – analízis – szintézis – értékelés) és öt affektív (befogadás – válaszadás – értékek kialakítása – értékrendszer kialakítása – az értékrendszer belső jellemképző erővé alakítása) követelményszintet jelenít meg. Az irányzat a tanulási terven kívül meghatározza a tanulásszervezés és a tanulás ellenőrzésének követelményeit is. Az inkluzív pedagógia egyik fontos eleme, mivel a különböző képességű, tudású, és ugyanakkor eltérő attitűddel rendelkező gyermekcsoport fejlesztésében a differenciálás az egyik leglényegesebb eszköz.

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-következménygondolkodásra való áttérésként értelmezhető, cirkuláris és rekurzív didaktikai tevékenységként zajlik. Az oktatás e szerint modellálás. Mindent a tanítási folyamatban szabad és kell is egyéni módon modellálni.

A tanításelméleti didaktika irányzatát (Wolfgang Schulz), azaz a „hamburgi modellt” három oszlop tartja: a kompetencia, az autonómia és a szolidaritás. A didaktikai cselekvési térben a résztvevőknek fontos szerepük van az oktatási

cél, a kiindulási helyzet meghatározásában, a lehetőségek közvetítésében, valamint az eredményesség ellenőrzésében (önellenőrzés és külső kontroll). Az inkluzív pedagógiai egyik fontos alapja, hiszen a másság elfogadása, az egyenlő esély, az együttműködés megteremtése alapvető cél.

TRADICIONÁLIS GYÓGYPEDAGÓGIA	INKLUZÍV ÁLTALÁNOS PEDAGÓGIA
Emberkép Defektusorientált, a gyermeket a defektusára redukálta. E defektusokat osztályozta, a fogyatékoság képezte a pedagógiai tevékenység alapját	Emberkép Az ember, mint egység. Minden ember a biológiai, pszichikai és szociális tényezők egysége általi individuum. Maga a pedagógia ezen emberi lét aspektusára alapozódik
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.	Szociális forma „heterogén” Egy tanulócsoportban heterogének a gyermekek kompetencia, képességek, készség, érdeklődés, szükséglet tekintetében. A csoport sokoldalú interakciója a csoporttagokban új képességeket alakít ki.
Didaktikai alap: „szelekció” A teljesítménykritérium alapján szelektál.	Didaktikai alap: 'kooperáció' Középpontban a gyermekek kooperációja áll.
Oktatási tartalom: redukált, parcellázott	Oktatási tartalom: azonos tananyag
Szegregáció külső differenciálással	Együttnevelés: belső differenciáció és individualizáció

1. táblázat. Réthyné (2002)

Az integratív pedagógia alapelveire mindenképpen számottevő hatást gyakorolnak azok a tanuláskutatások, amelyek a jelentősen befolyásolják az oktatáspolitikai döntéseket.

Az egyik ilyen figyelemreméltó példa a 2000 – ben indult Tanítás és Tanulás – kutatás Program (Teaching and Learning Research Programme, Anglia). A program egyik legfontosabb eredményeként számon tartott „Pedagógiai elvek” részben a tanuláskutatás által létrehozott evidenciákra, részben a tanuláskutatók, és az iskolák közötti konzultációkra épül. (Halász 2009)

- Az eredményes pedagógiai a legtágabb értelemben készíti fel a tanulókat az életre
- Az eredményes pedagógiai a tudás értékes formáit viszi a tanulókhöz
- Az eredményes pedagógia felismeri a korábban megszerzett tapasztalatok és az előzetes tudás fontosságát
- Az eredményes pedagógia a tanulás fokozatosan építkező jellegére épül

- Az eredményes pedagógiának olyan értékelésre van szüksége, amely összhangban van a tanulással
- Az eredményes pedagógia elősegíti a tanulók aktív elkötelezettségét
- Az eredményes pedagógia egyaránt támogatja az egyéni és a társas folyamatokat, valamint kimeneteket
- Az eredményes pedagógia felismeri az informális tanulás fontosságát
- Az eredményes pedagógia szükségessé teszi azoknak a tanulását is, akik mások tanulásának megszervezéséért felelnek
- Az eredményes pedagógiának olyan politikai környezetre van szüksége, amely a tanulást helyezi a középpontba (TLRP, 2008. Halász, 2009)

Ezek a pedagógia alapelvek lényegében azokat a kereteket fogalmazzák meg, összegzik, amelyek biztosítják az egyéni fejlődés, fejlesztés optimális kereteit, és amelybe a mássággal, fogyatékkal rendelkező, sajátos nevelési igényű tanulók is potenciális résztvevőkként lehetnek jelen.

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 integratív pedagógiáról történő gondolkodásban, az inkluzív oktatás megvalósításához szükséges adekvát pedagógiai eszközrendszer kiválasztásában, jelentő szerepe van annak, hogy még sok olyan eleme van, amely nincs azonosítva, kidolgozva, s amely az inkluzív iskolai modellek működésének és fejlesztési folyamatok eredményeként még a későbbiekben szükséges feltárni, leírni.

AZ INKLÚZIÓ MEGVALÓSÍTÁSA – AZ INKLUZÍV ISKOLA FELTÉTELRENDSZERE

1994-ben az ENSZ a fogyatékkal élő oktatási esélyegyenlősége gyakorlati megvalósításának megvitatására összehívta az ún. salamancai konferenciát, amely zárónyilatkozatában³² 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.”³³ 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.

A nyilatkozatban visszaköszönnek az Egyesült Államok speciális oktatással kapcsolatos törvényeinek³⁴ tartalmi elemei, úgy mint:

³² Salamanca Statement & Framework for Action on Special Needs Education, Spain, 1994.

³³ Salamanca Statement, 1994, 3. bekezdés.

³⁴ Lásd a jelen tanulmány Szülői elégedetlenség, a jogrend átalakulása című fejezetét.

- „ minden gyermeknek alapvető joga van a közoktatáshoz, és mindenkinek meg kell adni a lehetőséget arra, hogy elérhető és fenntartható legyen számára egy elfogadható színvonalú tanulás;
- az oktatási rendszereket úgy kell megtervezni és az oktatási programokat úgy kell bevezetni, hogy azokban figyelembe vegyék a tanulók sajátosságainak és szükségleteinek legkülönbözőbb voltát;
- mindenkinek, aki sajátos nevelési igénnyel rendelkezik, legyen lehetősége arra, hogy olyan többségi iskolába járjon, amely alkalmazkodik hozzá, továbbá egy gyermekközpontú pedagógiával képes kezelni ezen sajátos nevelési igényeket;
- az ilyen inkluzív orientáltságú iskolák a leghatékonyabb eszközei a diszkrimináció elleni küzdelemnek, mert létrehoznak egy befogadó társadalmat, és mindenkinek lehetőséget biztosítanak a tanuláshoz; ráadásul a gyermekek többségének hatékonyabb oktatást nyújtanak, és javítják az egész oktatási rendszer eredményességét és hatékonyságát.³⁵”

A dokumentum aláíró országai³⁶ felkérték minden kormányt, hogy törekedjenek arra, hogy a törvényhozás elveiben és a költségvetésben is részesítsék előnyben az oktatás fejlesztését és kiterjesztését az egyéni különbségektől és nehézségektől függetlenül minden gyermekre, és, hogy a törvényekben jelenjen meg az inkluzív oktatás alapelve, és vegyenek fel minden gyermeket a többségi iskolákba, hacsak nincs nyomós ok arra, hogy másként cselekedjenek³⁷.

A nyilatkozat mellett megjelent egy ún. Cselekvési Tervezet is, amely operacionalizálja az inkluzív intézmény létrehozását, azaz az iskola és környezete egyes szereplőinek tevékenységére és felelősségére lebontva mutatja be, hogy miként lehetne olyan, mindenki számára megfelelő iskolákat létrehozni, amelyek mindenkit befogadnak, sőt nagyra értékelik az emberek közötti különbségeket, segítik a tanulást és figyelembe veszik a személyes szükségleteket³⁸.

A Cselekvési Tervezet *Iskolai tényezők* című alfejezete³⁹ bevezetőjében ekképp határozza meg inkluzív iskola kialakításának elengedhetetlen feltételeit:

„A tanulók széles körét befogadó - mind városi, mind vidéki területeken működő - inkluzív iskolák kialakításához a következőkre van szükség: a befogadás elvének világos és hangsúlyos megfogalmazására, a megfelelő anyagi ellátással együtt; hatékony tájékoztatásra az előítéletek leküzdése, a tájékozott és pozitív hozzáállás kialakítása érdekében; széleskörű tájékoztatási és képzési programra és a szükséges támogató szervezetek biztosítására. Változtatások szükségesek az iskoláztatás minden alábbi, valamint sok más

³⁵ A Salamancai Nyilatkozat. A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK OKTATÁSÁNAK ALAPELVEIRŐL, PROGRAMJÁRÓL ÉS GYAKORLATÁRÓL. Spanyolország, Salamanca, 1994. június 7-10. 7-8. o.

³⁶ 92 ország és 25 nemzetközi szervezet képviselője írta alá a nyilatkozatot.

³⁷ i.m. 8-9.o.

³⁸ i.m. 3.o.

³⁹ A Cselekvési Tervezet, Az országos szinten való cselekvés irányelve című fejezetének B. pontja.

tényezőjében az inkluzív iskolák sikeréért: tanterv, épületek, iskolaszervezés, pedagógia, értékelés, személyzet, iskolai etika és a tanterven kívüli tevékenységek területein.⁴⁰

A tervezet szövegében megjelenő, az inkluzív iskola feltételrendszereként meghatározható tényezőket három téma köré lehet csoportosítani. Az „iskolaépítés” három fő pilléréként a tanterv, az iskolaigazgatás és a tájékoztató/tájékoztató kutató komponens jelenik meg. Mindhárom elem elvárt jellemzője a rugalmasság. A dokumentum szerzői a tantervi rugalmasságot, a rugalmas igazgatási eljárásrendet, és a helyi igényeket és a döntéshozók szempontjait is rugalmasan befogadni képes akciókutatást emelik ki, mint a hatékony és eredményes befogadó intézmény alapját.

TANTERVI RUGALMASSÁG	ISKOLAIGAZGATÁS	TÁJÉKOZTATÁS ÉS KUTATÁS
A gyermekek igényeihez igazított	Rugalmas eljárásrend	Jó gyakorlatok terjesztése
Mindenki számára közös tanterv használata	Tanulási lehetőségek változatosságának biztosítása	Tapasztalatok összegyűjtése, dokumentációs központok létrehozása
Figyelembe veszi a gyermekek saját tapasztalatait, gyakorlati érdeklődését	Hatékony együttműködés kialakítása a tanárok és a segítő munkatársak között	A tanítás-tanulás folyamatát vizsgáló gyakorlati kutatások támogatása
Fejlesztő értékelés dominanciája	Az iskola, felelős közösséggé tétele	Tanárok aktív részvétele a kutatásban, s annak értékelésében
SNI tanulók folyamatos osztályon belüli támogatása	A szülők aktív szerepvállalásának motiválása	Kísérleti kutatások vezetése a döntéshozatal támogatása céljából
Megfelelő és megfizethető technikai segédeszközök használata	Tanárok, segítő, tanulók és szülők kreatív bevonása	

2. táblázat. Az inkluzív iskola létrehozásának feltételei. (A Cselekvési Tervezet *Iskolai tényezők* fejezete alapján.)

Az iskolai tényezők járulékos elemeként kiemelik a tanárképzés kulcsszerepét. Minden általános- és középiskolai tanárképzésben résztvevő hallgatónak olyan gyakorlati képzést kell nyújtani, mely elfogadó szemléletet

⁴⁰ i.m. 26.pont, 28.o.

közvetít számára a fogyatékossgal élők felé, s egyben képesek a sajátos nevelési igényű tanulók problémáinak felismerésére is. Ezenkívül hangsúlyozzák, hogy fontos olyan fogyatékossgal élő tanárok egyetemi, majd iskolai felvétele, akik példaként szolgálhatnak a fogyatékos gyermekek számára⁴¹.

Az iskolai feltételek másik fontos kiegészítő eleme az ún. külső támogató szolgáltatások biztosítása és igénybevételenek elősegítése. Ezért az iskolafenntartó nem feledkezhet meg arról a feladatáról, hogy a befogadó többségi iskola számára szakmai segítséget nyújtó szervezetekkel, intézményekkel kössön megállapodást. A támogatást biztosíthatják a tanárképző intézmények és a speciális iskolák szakszolgálatai is.

„Ez utóbbi válhatna mindinkább a többségi iskolákat támogató központtá, közvetlen segítséget nyújtva a sajátos nevelési igényű gyermekek számára. A képző intézmények és a speciális iskolák is biztosítani tudják azokhoz a speciális eszközökhöz és módszerekhez való hozzáférést és azokat a tanítási stratégiákat, amelyek nem adóttak a megszokott osztályterekben.⁴²”

Az inkluzív iskola feltételei felsorolásának zárásaként még egy indirekt hatást kifejtő tényező-együttesség megemléítése elengedhetetlenül fontos: még pedig az, hogy az oktatási rendszer fejlesztésében kötelező fejlesztendő területként jelenjen meg a kisgyermekkorai nevelés, a lányok oktatása, és az iskola világából a felnőttek világába való átmenet időszaka⁴³.

INTÉZMÉNYI GYAKORLAT

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

Az inkluzív iskola – hangsúlyozottan - egy folyamatosan fejlődő rendszer, mely rendszer adott ponton való állapotának minősége olyan kritériumok mentén írható le, mint

- 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,
- az iskola működtetésének jellegzetességei (feltételek, ellátottság, jogi szabályozás, társadalmi környezet).

Az inkluzív iskolai szolgáltatások oktatásszervezési kerete a heterogenitás alapelvén nyugszik. Tartalmi jellemzői között hangsúlyosan jelenik meg a

⁴¹ i.m. 33-34. o.

⁴² i.m. 50. pont, 36.o.

⁴³ i.m. 52. pont, 38.o.

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 célja nem a tanuló „megváltoztatása”, hanem az oktatási rendszer és a tanulási környezet olyatén átalakítása, amely megfelelően szolgálni tudja a tanulók sokféleségét.

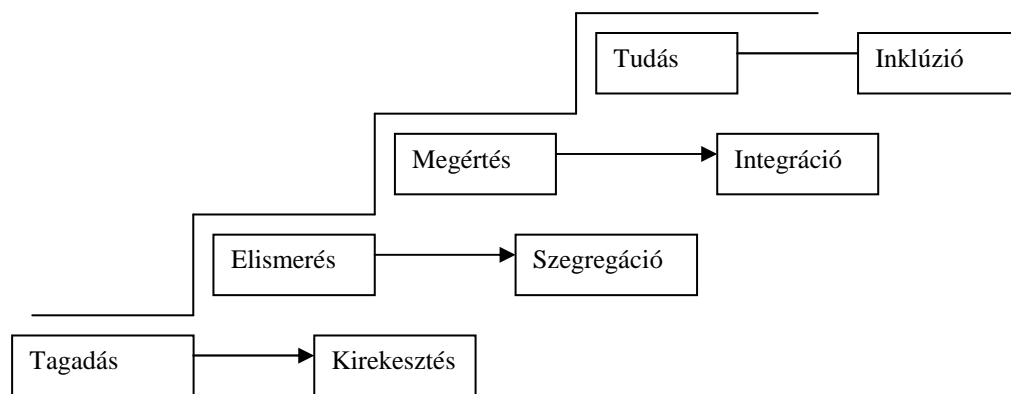
AZ INKLÚZÓ:	AZ INKLÚZIÓ
Elfogadja a sokféleséget	NEM csupán a speciális nevelés reformja
Minden tanuló javát szolgálja, nem csak a fogyatékossgal élőkét	NEM csak a másságra fókuszál, hanem a mindenki számára elérhető minőségi oktatásra
Az oktatási intézmény minden peremhelyzetű tanulóját megszólítja	NEM csak a fogyatékossgal élők jogait biztosítja
Minden fajta tanuló számára lehetővé teszi az oktatáshoz való hozzáférést	NEM egy tanuló érdekeit helyezi a többiek elé

3. 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 értékeli 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.



4. 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 környezetét szolgálják. (Guidelines..., 2005, 23.o.)

Az inklúzió felvállalása olyan iskolakultúrákat képes teremteni, amelyek nem rutinszerűen látják el alapfeladataikat, hanem nagy hangsúlyt fektetnek a tapasztalati, aktív és kooperatív tanulásra, és amely a tanulási folyamatokban biztosítani tudja minden diák (tehetséges és sajátos nevelési igényű) közreműködő részvételét, egyéni képességének és fejlődési ütemének megfelelő előrehaladást.

Ennek megvalósításának érdekében az intézmények egészére vonatkozó fejlesztéseket, innovációkat kell generálni, amelyben érinti az iskola pedagógiai kultúráját, az iskolafejlesztés folyamatait, a pedagógiai tevékenységeket, az osztálytermi munkát, a tantervet, az intézmény külső kapcsolatait, a hálózati működést, és a szülőkkel történő szoros együttműködést.

ISKOLAKULTÚRA, ISKOLAFEJLESZTÉS

A sajátos nevelési igényű tanulók oktatása az iskola egészének problémája, nem csak egyes pedagógusoké. A sikeres bevonás

megtervezésénél nemcsak a hagyományos tantárgyak tanítására kell figyelmet fordítani, hanem a fejlődés szociális és emocionális oldalaira is. Ebből a megközelítésből adódóan a pedagógusoknak és az iskolavezetésnek is nyilvánvalóan aktívan részt kell vennie az innovációban, különösen azért, mert ők felelősek az egész iskola működéséért, szellemiségéért, kultúrájáért és azért, hogy a pedagógusokat motiválják arra, hogy az iskola összes tanulójaért dolgozzanak.

Az iskolakultúra jelentőségére az 1960 – as években folytatott kutatásai közben figyelt fel Seymour Sarason, a Yale Egyetem pszichológusa.

Kiderült, hogy az iskolák ritkán veszik komolyan a reformokat. A valódi változások, fejlesztések, innovációk akadályai a kulturális "szabályszerűségek" – a diákoknak nyújtotta lehetőségek, a diákokkal szemben támasztott elvárások és az iskolaközösség egészének kapcsolatrendszerei, az iskola, mint szervezet, működésében voltak. Amikor felmerült a reformok, az iskolafejlesztések lehetősége, a pedagógusok és a közösségek úgy gondolták, hogy a dolgok rendje – tehát a kulturális szabályszerűségeik – normálisak, a működés, a kultúra nem kíván változtatást, beavatkozást, újítást.

Így tehát ahelyett, hogy úgy alakították volna át az iskolát, hogy azok teret biztosítsanak a reformoknak, a szemléletváltásnak, a pedagógusok és az iskolavezetők számára ésszerűbb megoldásnak tűnt, hogy a reformokat alakítsák át iskolájuknak megfelelően. Ez általában azzal járt, hogy a változás külsődleges szempontjait szem előtt tartották, miközben keveset változtattak az osztályok vagy az iskolai kapcsolatok szintjén, a szervezet működésében, remélve azt, hogy az adott reform iránti lelkesedés úgymint elmúlik...

Mára a reformokkal, innovációkkal kapcsolatos alapvető problémák sokkal letisztultabbá váltak, és reményteljes jelek utalnak arra, hogy a reformok elindítói az iskolakultúra felől kezdik vizsgálni az adott intézmény alapvető módszereinek megváltoztatásra irányuló törekvések sikerességét vagy sikertelenségét.

A jó iskolában olyan szokásrend uralkodik, amely szerint az az érték, ha a tantestület valamennyi pedagógusa megfelelő módon tanít, és ahol a diákok is jól tanulnak.

Az Egyesült Államok egyik legnagyobb pedagógiai reformmozgalma, Hatékony iskolák koalíciója (Coalition of Essential Schools) egyik központi elve az, hogy „a jó iskolák” olyan kultúrával, közös irányadó elvekkel rendelkeznek, amelyeket közösen alkalmaznak, még akkor is, ha ezek a gyakorlatba átültetve, a saját, napi tevékenységeik során másként jelennek meg”⁴⁴

Így tehát ahelyett, hogy az iskoláknak az ideális módszerek hosszú sorát nyújtanák, az iskolakultúra jellemzőinek központi gondolatait gyűjtötték össze, amelyek segítik az iskolák reformtevékenységét. Ezek közé tartozik a tanulók gondolkodásának ösztönzés, a fejlesztések központi jellegének hangsúlyozása, a pedagógusok és a diákok közötti személyes kapcsolat lehetővé tétele és a demokratikus módszerek követése, az intézmény szervezetének átalakítása, az együttműködés, az egyenlő esélyek biztosítása.

⁴⁴ Coalition of Essential School, www.essentialschools.org

Azok az iskolakultúrák, amelyekben a pedagógusok jól tanítanak, és a diákok tudnak tanulni, az alábbi sajátosságokat mutatják:

1. Mindenkit a tanulás és a társadalmi igazságosság irányába terelnek
2. Széles körű, elmélyült tanulási lehetőségeket biztosítanak
3. Nagy hangsúlyt fektetnek a tanulók együttműködésére, a kooperativitásra
4. Együttműködő kapcsolatok hálózatát építik ki
5. Elősegíti a pedagógusok önfejlődését, önreflexióját⁴⁵

Az iskola kultúrájának megértése, elemzése, jelentősen befolyásolja mindazt, hogy egy iskola képes – e a befogadás, az inkluzív nevelés megvalósítására. Mindezt, csak az iskolakultúra feltáró elemzésére épülő fejlesztésekkel, reformokkal lehetséges elérni.

Az inklúzió az attitűdökről és a közös felelősségről, iskolai kultúráról szól. A rendszer nem képes egyedül megbirkózni az inklúzió kihívásaival, de a puszta tény, hogy az iskolarendszer válik egyre inkább az egyetlen olyan társadalmi térére, ahol majdnem mindenki – szociális háttértől, etnikai hovatartozástól és egyéni képzettségtől függetlenül – találkozik egy bizonyos időre, kivételes felelősséget ruház az iskolára.

Az inklúzióval kapcsolatos viták egyik leggyakrabban hangzottatott kérdése, hogy vajon vannak-e az inklúzió határai, és ha igen, miben állapíthatjuk meg ezeket, milyen "iskolakultúra-elemek" megléte szükséges ahhoz, hogy valódi befogadásról beszélhessünk.

Végső soron a válasz attól függ, hogy az iskolák maguk hogyan értelmezik a szerepüket.

Úgy határozzák-e meg feladatukat, mint lehetővé tenni a sajátos nevelési igényű tanulók számára, hogy integrálódjanak egy már kialakult érték- és normarendszerrel rendelkező csoportba, amelynek értékeihez és normáihoz alkalmazkodniuk kell?

Vagy inkább abban látják szerepüket, hogy létrehozzanak egy olyan iskolai kultúrát, amely minden tanulót befogad?

A sikeres inklúzió korlátait az iskola flexibilitásának és befogadóképességének (komprehenzivitásának) mértéke fogja meghatározni.

A kiindulópont ebben az esetben, hogy minden tanuló a helyi tanulóközösséghez tartozik, és éppen ezért az erőfeszítéseknek arra kell irányulniuk, hogy olyan kultúrát teremtsen, amely a gyermeket nem zárja ki a közösségből. A felelősség mindenkié, és megkívánja az iskola szerkezetének átgondolását, beleértve a tantervet, a munkamódszereket, a szervezeti kereteket, továbbképzéseket stb. Az inklúzió e stratégiáját nevezhetjük „hozzunk létre rugalmas iskolákat” megközelítésnek.

Nagyon fontos, tudatában legyen minden intézmény annak, melyik megközelítésre alapozza az inklúzióval kapcsolatos saját meggyőződéseit, mivel az ennek megfelelő stratégiák és módszerek más célokat szolgálnak. Ha az első megközelítést veszik alapul, a sajátos nevelési igényű gyermeket

⁴⁵ Martin Lipton – Jeannie Oakles: Teaching to Change the World. McGraw-Hill College, 2002

megpróbálja úgy alakítani, hogy minél jobban beilleszkedjen az adott közösségbe. Ha viszont az utóbbi meghatározást követik, akkor magát az iskolát próbálják meg átalakítani olyan módon, hogy az a tanulók igényeihez legyen szabva; bevonva mindenkit, hogy aktív résztvevővé váljanak.

Az inkluzív iskola kialakítása csak akkor lehetséges, ha a téma megközelítésében, a kiindulópontban, a tanulók közötti „különbségek” fogalmának átértékelése megtörténik, és a különbségek megnevezése helyett a közösség sokszínűsége kerül a fókuszba.

Sedgwick (1994) meggyőzően mutatta be, hogy a változatosság koncepciója a liberális pluralizmus politikájában gyökerezik, és ennél fogva a „változatosság megbecsülése” könnyen üres kifejezéssé válhat. Az inklúziót így aggályok és dilemmák övezik, amelyek abban gyökereznek, hogy hogyan értelmezzük a fogyatékoság és a normalitás fogalmát a pedagógiai gyakorlatban, valamint azt a szocioökonómiai kontextust, amelynek az iskola, mint intézmény, részét képezi.

A fent jelzett dilemma és olyan iskolai kultúra kialakítása, amely a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelést valósítja meg, szorosan összefügg azzal a ténnyel, hogy az intézményi kultúra átalakítását komplex iskolafejlesztési programokkal lehet elérni.

Az oktatási intézmények rugalmassága, alkalmazkodó képessége (szűkebb, tágabb környezethez, a tanulói populációhoz, az elvárásokhoz) csak akkor lehetséges, ha maga, az intézmény tanulószervezetté válik. Ez hangsúlyozottan jelenik meg az inklúzió kapcsán, hiszen az iskola egészének kell a befogadás gyakorlatát interiorizálnia, nem maradhat a feladat egyetlen tanár, vagy egy tanári csoport feladata, mert ebben az esetben az integráció szintjén marad a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése.

Az inkluzív iskola kialakítása megköveteli, hogy a formális struktúrák megváltoztatása, a szerkezetátalakítás, a szabályozási környezet és maguknak, a szabályoknak a megváltoztatása együtt járjon a normák, szokások, megoldásmódok és meggyőződések változásával is a szervezet életében.

A folyamatok, nézetek akkor válnak az iskola - mint tanuló szervezet, amely képes a megújulásra -, szerves részeivé, ha Senge öt alapelvét együttesen kezeljük:

1. Belső meggyőződések (Mental Models): Azok az egyéneknél mélyen rögzült belső képek, képzetek, általánosítások, amelyek segítik a környezeti jelenségek megértését, a velük való kommunikációt.
2. Az önépítés/önfejlesztés képessége (Personal Mastery): Megtanulni azt, hogy miként tágíthatók az egyéni képességek a vágyott határig, s egyben olyan szervezeti környezetet kialakítani, amely valamennyi tagját támogatja az önfejlesztésben, hogy elérhesse az általa kitűzött célokat.
3. Csoportos tanulás (Team Learning): A csoporttagok egymással megosztott gondolataiból kialakított közös gondolkodás.

4. Közös jövőkép (Shared Vision): A közösség valamennyi tagja számára vonzó és mindenki által elfogadott perspektíva, amely a változás melletti hosszú távú elköteleződést segíti.
5. Rendszerben való gondolkodás (System Thinking): A teljesség komplexitása, az egészet alkotó részek egymással kölcsönös kapcsolatára való épülő és e viszonyokon belüli fejlesztés elve.⁴⁶

Az oktatásügyi változásokra és a gyakorlati tapasztalatokból építkező elméletek egy koherens értékrendszerre épülő autentikus iskolafejlesztési modellt eredményezett. Az iskolafejlesztés elmélete fél évszázad alatt felhalmozott annyi tudást és tapasztalatot, amelyre építve valóban sikeres oktatás- és intézményfejlesztésekbe lehetne kezdeni. Ennek legfőbb jellemzői tömören:

- *A tanulói teljesítményre összpontosít* - pontosabban a diák tanulásának fejlesztésére, ami lényegesen többet takar, mint pusztán a vizsgaeredmények vagy a nagy felmérések teszteredménye.
- *Az érintettek aktív részvételére épít* - azaz a változási folyamat valamennyi szereplőjét felruházza azzal a tudással, szükséges képességekkel, amelyek révén maguk is a változtatás képviselőivé válhatnak.
- *Összefüggés - specifikus* - tekintetbe veszi az adott iskola sajátos helyzetét és feltételeit, valamint biztosítja a sajátos kontextus elemzésére épülő stratégia kialakításának lehetőségét.
- *Természetében rejlik a kapacitásépítés* - célja a folyamatos fejlődésre képes, illetve az ezt célzó és támogató szervezet kialakítása.
- *Az implementációra figyel* - az osztálytermi folyamatokra, a diák tanulására összpontosít.
- *A stratégiai beavatkozásra épül* - az egész rendszer és/vagy az adott iskola adott helyzetének javítására szóló hosszú távú program készül, amely megjelöli, hogy ehhez középtávon milyen eredményeket kell elérni, s eszerint tervezi a fejlesztési prioritásokat.
- *Kívülről támogatott* - az iskola köré a különböző szervezetek olyan támogató rendszerét építi, amely biztosítja a szükséges és célirányos segítségnyújtást, valamint olyan hálózatok létrejöttét is támogatja, amelyek elősegítik a jó gyakorlat terjedését.
- *Rendszerben gondolkodik* - realitásként fogadja el a politikai kontextust és azt is, hogy e külső változásokhoz alkalmazkodni kell a belső célok elérése érdekében, ehhez szükséges építeni a

⁴⁶ Bognár Mária: Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón (2009).

rendszeren belüli kreativitásra és szinergiákra (Hopkins 2001, Bognár 2009).

Az autentikus iskolafejlesztés a Kurt Lewin nevéhez fűződő iskolafejlesztés és az OECD ISIP (International School Improvement Project) Nemzetközi Iskolafejlesztési Programjában kidolgozott „Eredményes Iskola” tudásbázisából szintetizálódik.

Az inkluzív iskolák kialakulásának, eredményes működésének, fenntartásának tekintetében az ilyen iskolafejlesztési stratégia jelentheti azt az alapot, amely a szervezeti és a pedagógiai célok megvalósítását eredményezheti.

Egyaránt koncentrálnak arra, hogy miként segíthetik a különböző mentális és fizikai állapotú tanulók előrehaladását, hogyan fejleszthetik tanulási teljesítményüket, hogyan alakíthatnak olyan befogadó környezetet, amely biztosítja minden tanuló számára az együttműködést és lehetőséget az optimális fejlesztésre. Ezzel párhuzamosan arra is módot ad, hogy hogyan biztosítható az eredményesen működő intézményrendszer, intézménymenedzsment, a pedagógusi csapatok együttműködése, a hálózati tanulás megvalósulása.

Az újgenerációs iskolafejlesztésekhez vezető útnak a kulcsa a két szisztéma együttese. A kutatások arra engednek következtetni, hogy ha külön-külön csak az egyik vagy a másik aspektus megerősítése került a figyelem középpontjába, az nem eredményezhet jelentős javulást a diákok tanulási teljesítményében, az egyéni tanulási utak megvalósulásában.⁴⁷

ISKOLAFEJLESZTÉS

„Lentről felfelé” orientáció, a fejlesztés az adott iskola és dolgozóinak a tulajdona.

A kvalitatív módszerek elkötelezettje. A szervezeti folyamatok változása fontosabb, mint a kimeneti eredmények.

A nevelési eredmények sosem tekinthetők adottságként, folyamatos vizsgálatuk szükséges.

Az iskola dinamikus, átfogó megfigyelést igénylő szervezet, nem írható le egy-egy „gyorsfénykép” alapján.

EREDMÉNYES ISKOLA

Az oktatáspolitikai kezdeményezéseire adott gyakorlatias válasz.

A kvantitatív módszerek elkötelezettje. Az iskola mint formális szervezet fontosabb, mint informális folyamatai.

Azok az eredmények, amelyek „jó”-nak minősülnek, sosem kérdőjeleződnek meg.

Az iskolát nagy, átfogó kutatások által feltárt és leírt statikus, homogén szervezetnek tekintik.

⁴⁷ Bognár Mária (2003): *Iskolafejlesztés, oktatási reform – tapasztalatok az ezredforduló idejéről*. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=iskolafejlesztes-Bognar-Iskolafejlesztes.html>

Az inkluzív intézmények kialakítása a cél, amely biztosítja az együttnevelés pedagógiai, szervezeti kereteit.

Az Európai Unió törekvéseiben ez manifesztálódik, ami az oktatáspolitikai irányvonalak megjelölésében, a szolgáltatások rendszerének bővítésében, a pedagógusok szakmai kompetenciáinak fejlesztésében tendenciaként jelentkezik.

Jelenleg az Európai Unió tagországaiban jellemzően a következő megközelítések, törekvések mutatkoznak:

- One – track, egy utas megközelítés – ezen országok oktatáspolitikájában és a pedagógiai gyakorlatban is arra törekszenek, hogy minden SNI diákot bevonjanak a többségi oktatásba: Norvégia, Izland, Svédország, Spanyolország, Görögország, Portugália, Ciprus, Olaszország
- Multi – track, több utas megközelítés – ezen országokban többfajta megközelítése létezik az integratív pedagógiának. A speciális és a többségi oktatás igénybe vételére sok lehetőség nyílik. Ausztria, Dánia, Csehország, Írország, Franciaország, Luxemburg, Szlovákia, Finnország, Lettország, Liechtenstein, Észtország, Litvánia, az Egyesült Királyság Lengyelország, Szlovénia
- Two – track, két utas megközelítés – a speciális iskolákban és a többségi iskolákban tanuló diákok jól elkülöníthető rendszerben tanulnak, ahol külön szabályozási és ellátási rendszer működik. Belgium, Svájc (www.european-agency.org)

Amennyiben a jövő oktatási intézményeit olyan iskolakultúra jellemzi, amelyben az adaptív szemlélet a jellemző, mely igazodik a tanulók egyediségéhez, így az autentikus iskolafejlesztés olyan eszköz lehet, amely mindezt sikeresen megvalósítja. Ezt mind policy, mind helyi szinten alapvetésként tekinthető.

OSZTÁLYTEREMI FOLYAMATOK – BEFOGADÓ PEDAGÓGIA

Az integratív 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

⁴⁸ Bognár Mária: Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón (2009). www.ofi.hu

Támogatja

- a tanárok együttműködését,
- a továbbfejlesztett oktatási stratégiák kialakítását,
- a tantervkészítését 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 sajátos nevelési igényű tanulók teljes tanítási időben vagy annak egy részében helyezték-e el a többségi osztályteremben. 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.

Ezen kutatási adatok alapján elmondható, hogy néhány tanár az inklúziót, dichotóm tanítási formaként értelmezi: annak ellenére, hogy egy osztályteremben belül foglalnak helyet a sajátos nevelési igényű és többségi tanulók, a foglalkozásokon mégsem együtt vesznek részt, hanem a két csoporttal, egymás után, felváltva foglalkozik a pedagógus, sőt nem ritka, hogy a tanulók térben is egymástól elkülönítve foglalnak helyet.

A rosszul értelmezett inklúzió másik gyakori fajtája az, amikor az iskola egyszerűen helyet biztosít a sajátos nevelési igényű tanulóknak, azaz felveszi őket, így heterogén osztályközösségeket alakít ki, de nem várja el a pedagógusoktól, hogy változtasson instrukciós rutinjain.

A differenciálás nélküli, frontális munkamódszer preferenciája sokszor gondot okoz a sajátos nevelési igényű tanulóknak. Például egy 2000-ben készült kutatás⁴⁹ felhívja a figyelmet arra, hogy a megkérdezett és megfigyelt tanárok jelentős hányada az olvasástanítás során olyan módszereket használ, mintha azonos képességű tanulók csoportját oktatná. Ezek a tanárok nagyon rövid és gyors instrukciókkal dolgoztak, nem fordítva figyelmet arra, hogy segítsék tanulóik szövegismerési képességeinek fejlesztését, vagy szövegértési stratégiákkal vértessék fel őket.

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, tanulásszervezési eljárások egységesebbek (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 amellettt érvelnek, hogy ezekben a vizsgálatokban a legkövetkezetesebben megjelenő eredmény, hogy az ép tanulók nyernek az inklúzióval. (Manset és Semmel, 1997)

⁴⁹ Moody et al.

Mi is történik az osztályteremben? A tanítás-tanulás mely formái dominálnak, hogyan motiválják a tanárok a pedagógiai stratégiáikat, és hogyan tudja mindez befolyásolni a tanulók akadémikus jellegű tudását és szociális kimenetelét?

Annak érdekében, hogy meg tudjuk válaszolni a kérdéseket, Suzanne Carrington (1999) elmélete szerint különbséget kell tenni a tanár pedagógiai tudásának két rétege között. Carrington megkülönbözteti a tanárok elméletben vallott nézeteit (amit szavakban feltételeznek, hisznek és tenni szándékoznak) és az elmélet gyakorlati felhasználását (ezek a feltételezések, meggyőződések és szándékok, amelyek a viselkedésükből szűrhetőek le).

Ez arra utal, hogy az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék meglétét az osztálytermi folyamatokban tetten érhetjük.

Egy dán kutatás (Tetler 2000) arra következtetésre jutott a tantermi folyamatokat, tanárokkal és szülőkkel történő interjúkat elemezve, hogy a konfliktusok és feszültségek „örökkévalóak” abban az értelemben, hogy az inklúzió természetes velejárójának tűnnek. Ezért kritikus pont lehet, hogyan értelmezzük a konfliktust.

Úgy értelmezzük-e őket, mint valódi ellentéteket, mint egyfajta dichotómiát, amely megakadályozza a produktív szintézist? Vagy úgy értelmezzük-e, mint versengő nézeteket, amelyek hatékony eszközei lehetnek a reflexiónak és a tevékenységnek, ahogyan azt Ferguson (2000) mondta?

A tanulmányban öt pedagógiai dilemmát azonosít, amelyekkel a tanároknak szembe kellett nézniük, amikor inkluzív osztályokat próbáltak létrehozni. A dilemmákra adott megoldásokat az osztálytermi munka vizsgálatát elemző kutatásai alapján összegzi

1. az egyén vagy az osztályközösség figyelembevétele;
2. speciális képzettségű vagy általános képzettségű tanárok;
3. a különbségek értékelése vagy törekvés egy standard-alapú tanterv követésére;
4. az iskolák tanulmányi vagy szociális dimenziója;
5. hasonlóság vagy különbözőség

Az egyén vagy az osztályközösség figyelembevétele

Az első dilemmát Tetler alapvetőnek ítéli. Lényege, hogy minden tanuló egyéni szükségletéhez, specialitásához illeszkedően adaptált folyamatok jelenjenek meg a tanulás – tanítás rendszerében, amely azonban nem hagyja figyelmen kívül magát az osztályközösséget sem.

Az a mód, ahogyan ezt a dilemmát a pedagógus kezeli, azt is meg fogja határozni, ki a felelős az inklúzió sikeréért: a sajátos nevelési igényű gyermek vagy a tanulóközösség? Mi határozza meg az inklúzió határait? Az egyén képessége, hogy adaptálódjon a standardizált normákhoz vagy az iskola készsége, hogy olyan rugalmas kereteket teremtsen, amelyben megbecsülik a különbségeket?

A pedagógiai gyakorlat azt mutatja, hogy a tanárok gyakran egyéni programokat terveznek és alkalmaznak annak érdekében, hogy kielégítsék a tanulók egyéni szükségleteit, egy tantervi programot, amelyet gyakran párhuzamosan tanítanak a többségi tanulók számára szóló tantervvel. Ez a

dilemma azonban nem kívánja meg, hogy az egyénre vagy a közösségre tevődjön a nagyobb hangsúly. A pedagógiai munkában azonban nyomatékosan oda kell figyelni arra, hogy az egyén és a közösség ne váljon szét, hanem olyan közös tevékenységek, fejlesztések valósuljanak meg, amelyen keresztül minden gyermek kifejezheti magát, és mivel a gyermek megtanulja, hogy saját közreműködése fontos a közös történethez, fontosnak fogja érezni magát, motiváltabbá válik. A gyermek többé már nem csupán néző, hanem aktív résztvevővé válik.

Speciális- vagy általános képzettségű tanárok

Ez a dilemma indirekt módon ugyan, de szintén a tanulók közötti különbségből ered. A sajátos nevelési igényű tanulók támogatását biztosító többletszolgáltatásként speciális, kiegészítő eszközök állnak a pedagógiai folyamatok és a pedagógusok rendelkezésére.

Ez leggyakrabban egy általános vagy egy speciális képzettségű tanár szimultán jelenlétének formájában jelenik meg. A felelősség megosztása – melynek értelmében az általános tanár foglalkozik a többségi tanulókkal, míg a gyógypedagógus hatásköre, hogy megtervezze és kivitelezze a fogyatékkal élő gyermekek számára szóló egyénre szabott programot – úgy tűnik, a szegregáció új formáját hozza létre, csak most a helyi iskola keretei között. Az ilyen osztályokban a tanítás olyan formája valósulhat meg, amely párhuzamos tevékenységekből áll, s ezek gyakran izolálják a sajátos nevelési igényű tanulót.

Ez a modell a kooperációt is kérdésessé teszi, mivel a „speciális” tanárnak alá kell rendelnie saját tevékenységét a többségi tanárénak. Olyan csapatként dolgozva, amelyben a felelősség az osztályban lévő tanulókért megoszlik a tervezésben, a tanításban, a szülőkkal való együttműködésben, úgy tűnik, lehetőség nyílik egy befogadóbb légkör megteremtésére. A gyógypedagógiai képzettség nélkülözhetetlen, de részévé válhat a csapat közös képzettségének. Továbbá ez a modell megnyitja az utat a tanulók számára, hogy „természetes” módon támogassák egymást. Ez a fajta szoros együttműködés azonban számos egyeztetést kíván egy közös pedagógiai szemlélet elfogadása érdekében

Különbségek megbecsülése vagy törekvés egy standard-alapú tanterv követésére

A harmadik dilemma lényege, hogy hogyan és milyen mértékben kell a sajátos nevelési igényű tanulókat a tanterv standardjainak megfeleltetni.

Az iskola által képviselt érték- és eszmebeli sokszínűség nemcsak azt teszi szükségessé a tanárok számára, hogy megtanulják kezelni a különbségeket, hanem, hogy tiszteljék is a másik egyéniségét, ha a hosszú távú megoldások még váratnak is magukra.

A tanítás-tanulás differenciálásának módszere biztosíthatja minden diák tanulmányi eredményességét, ez a módszer ugyanis elismeri a tanulók tanulási- és kifejezőmódbeli különbségeit. Ugyanakkor megfigyelhető egyfajta törekvés a standard-alapú normák követésére annak érdekében, hogy az akadémikus jellegű teljesítményt növeljük iskoláinkban.

Tetler kutatása azt mutatja, hogy a tanárok sokkal inkább hajlandóak a tanterv, az idő és a módszerek tekintetében differenciálni, mégpedig olyan módon, hogy a középpontban a közösség érdekei álljanak, ha gyakorlati, művészeti, vagy pedig tantárgyakon átívelő projekt munkáról van szó. Ezekben az esetekben, úgy tűnt, bátrabban mernek a hagyományokon túllépni annak érdekében, hogy felkarolják minden egyes tanuló egyéni és közösségi érdekét, szükségleteit, tapasztalatait és a bennük rejlő lehetőségeket.

A főbb tantárgyakban viszont az oktatás továbbra is standard-alapú, és ha néhány tanuló képtelen megfelelni a kívánt szintnek más körülményeket biztosítanak számukra, például más közösségekbe helyezik át őket, vagy egyéni, az osztályközösségből „kiemelt” fejlesztéseket biztosítanak számukra.

Az iskolák tanulmányi vagy szociális dimenziója

Az iskolák tudományos és szociális dimenziója közötti egyensúllyal kapcsolatos a negyedik dilemma.

A tanulói együttműködés fejleszti a szociális, kulturális és kommunikációs képességet, és a különböző szemléletmódok jelenléte elősegítője ennek a fejlődésnek. A kortársak fontos társakká válnak e folyamatokban, a tanárok, pedig hasonlóan fontos szerepet játszanak abban, hogy biztosítsák a társas érintkezés lehetőségét a gyerekek számára.

Nehézséget okoz azonban, ha az iskolákat arra kötelezik, hogy az alapvető készségekre és képességekre fektessék a hangsúlyt olyan területeken, mint az olvasás, a matematika és a természettudományok. Ennek eredményeként, a tanárok szerint, nincsen elég idő olyan osztályszintű társas tevékenységekre, amelyek a szabadidőben, a tanuláson kívül, az együttműködést, a szociabilitást erősítene.

Ezekből a kijelentésekből Tetler azt a következtetést vonta le, hogy a tanárok összetévesztik az „együttlétet” az együttműködést kívánó tevékenységekkel. Ahelyett, hogy úgy tekintenék az iskola tanulmányi és szociális dimenziójára, mint az iskolai élet két egymástól nem elhatárolandó területe, a feladatot az jelenti, hogy ezeket integrálják, annak érdekében, hogy a többirányú és a kölcsönös kapcsolatok fejlődését elősegítsék, csakúgy, mint az akadémikus képességek fejlődését.

Hasonlóság vagy különbség

Ez a dilemma azt a kérdést veti fel, hogy hogyan tudják az iskolák, a pedagógusok a sajátos nevelési igényű tanulók számára megteremteni a lehető legjobb feltételeket az egyéniségük kifejtéséhez.

Mint arra már több kutatás is rámutatott, a sajátos nevelési igényű tanulók igénylik a hozzájuk hasonló diákok társaságát, akikkel őszintén beszélgethetnek, anélkül, hogy félniük kellene a megaláztatástól, és akik ösztönösen megértik őket, hiszen nekik is hasonló tapasztalataik voltak. (Gustavsson, 1997)

Ennek biztosítása inkluzív keretek között újabb dilemmát okoz a szakembereknek, mégpedig amiatt, hogy az iskolákban nincsen lehetőség a különböző sajátos nevelési igényű tanulók számára egyformán megadni ezt a

lehetőséget. Ezért lenne szükségszerű, hogy az iskolák különféle tanulási módokat kínáljanak ezeknek tanulóknak. Az egyhetes kurzusok, tanulmányi kirándulások vagy az interaktív média például lehetőséget nyújt arra, hogy kapcsolatba kerüljenek a hasonló problémákkal küzdő gyermekek.

A fejlődésük érdekében azonban a gyerekeknek ugyanígy szükségük van kapcsolatokra olyan társaikkal is, akik mások, mint ők, és ezért más perspektívákkal is rendelkeznek, amelyek kihívást jelentenek a fogyatékkal élő tanulók számára. Kutatások bizonyítják ugyanis, hogy a fiatal fogyatékkal élőknek gyakran nincs lehetőségük befolyásolni a saját életkörülményeiket. (Hogsbro és mtsai, 1999; Ringsmose és Buch-Hansen, 2004)

Ezért fontos, hogy biztosítsuk számukra a lehetőséget, hogy céltudatosak legyenek saját tanulmányaikat illetően, még akkor is, ha verbálisan nehezen is fejezik ki szándékaikat.⁵⁰

Nagyfokú kreativitást, kitartást és empátiát igényel a tanárok részéről, hogy felismerjék diákjai vágyait, és kivitelezhető gyakorlattá formálják azokat. Különösen nagy figyelmet kell fordítani arra, hogy hogyan találják meg az egyensúlyt olyan összeegyeztethetetlen folyamatok között, mint a támogatás és a kihívások biztosítása minden gyermek számára, a segítség és a függetlenség, védelem és autonómia, biztonság és kockázat, azzal a szándékkal, hogy bátorítsák a gyermeket az aktív részvételre. (Tetler, 2002) Így követhetik nyomon majd az inkluzív iskolák sokkal tudatosabban minden egyes tanuló én-fejlődési folyamatát, ami azért szükséges, hogy megakadályozzák egy olyan társadalmi életút vagy pálya kialakulását, melyben az egyén csak a függetlenséget, a passzivitást és a beletörődést sajátította el.

Az European Agency 15 európai országban végzett kutatása alapján egy olyan szakmai ajánlás született, amely hivatkozási alapot nyújthat az együttnevelés gyakorlatának fejlesztésére szolgáló stratégiák kidolgozására. A jelentés a Tanítás az osztályteremben és az iskolában (Classroom and School Practice) című projekt legfontosabb megállapításait ismerteti. A tanulmány leginkább arra a kérdésre keresi a választ, hogy miként lehet a tanulók közötti különbségeket kezelni, továbbá kísérletet tesz a tanulók közötti különbségek kezeléséhez szükséges feltételek azonosítására.

A kutatás eredményeiben két nagy fókuszcsoportra koncentrált – a feltételekre, és az osztálytermi módszerekre.

A feltételek egyik legjelentősebb csoportja maguk a pedagógusok. A kutatás a következőket összegzi ezen területen:

Általában a pedagógusok hozzáállása a legfontosabb tényező, amely hozzájárul a befogadó szemlélet erősödéséhez az iskolákban. A befogadó oktatás minősége döntő mértékben azon múlik, hogy a tanárok hogyan viszonyulnak a sajátos nevelési igényű tanulókhöz, az egyes tanulók közötti különbségekhez, és a különbségek kezelésének hatékony eszközeihez.

Az esettanulmányok által feltárt tények azt mutatják, hogy az inkluzív nevelés iránt elkötelezett pedagógusok nem megoldandó problémaként

⁵⁰ Tetler, Susan (2002): School life quality in the inclusive school

kezelik az osztályban lévő sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztését, hanem inkább a közösség szempontjából hasznos dolognak. Ugyanakkor azt is feltárta a tanulmány, hogy a megfelelő módszerek, eszközök, a pedagógusi professzionizmus és az azt elősegítő továbbképzésekre nagy szükség van, és nem elegendő önmagában a pozitív tanári attitűd.

Arra is fény derült, hogy a gyakorlati megvalósítás során, - azok a pedagógusok, akik nincsenek kellőképpen elkötelezve, nem tekintik munkájuk szerves részének minden tanuló adaptív fejlesztését, úgy burkolt szegregációt alakítanak ki, a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztését és annak felelősségét másra, általában a gyógypedagógusra hárítják.

A pedagógusok számára a legnagyobb kihívást a tanulók sokszínűsége, különbözősége jelenti. Ebben az esetben mind a sajátos nevelési igényű tanulók, mind a tehetséges diákok optimális fejlesztésének megvalósítása a legégetőbb kérdés, vagyis a különbségek kezelése az osztályteremben folyó munka legfontosabb kérdése. A különbségek kezelésében a tanárnak segítségre van szüksége az osztályban, ami érkezhét a kollégák (vagy egy gyógypedagógus), vagy egyéb szakember részéről.

A tanulmány öt olyan módszerre hívja fel a figyelmet, amelyek a befogadó osztálytermi gyakorlatot biztosítják, s amelyek az inkluzív iskolakultúra részét képezik.

Az esettanulmányok, és a szakértők véleménye azt bizonyítja, hogy a megjelölt módszerek a tanulók és a pedagógusok számára is hasznosak, támogatják az inklúzió professzionális megvalósulását.

- Kooperatív tanítás

A tanulmány rávilágít arra, hogy a kooperatív tanítás fogalma alá tartozó módszerek hozzájárulnak az együttnevelés megvalósulásához. A pedagógusoknak együttműködésre, illetve gyakorlati és rugalmas segítségre van szükségük a kollégák részéről. A sajátos nevelési igényű tanulók tudományos és szociális kompetenciáinak fejlesztése szempontjából is ez a leghatékonyabb munkamódszer. Világosan látszik, hogy a segítségnek és támogatásnak rugalmasnak, jól szervezettnek és tervezettnek kell lennie.

- Kooperatív tanulás

A tanulmány megmutatta, hogy a kortársakkal való közös munka és a kooperatív tanulás hatékonyan fejlesztik a tanulók értelmi és érzelmi (szociális-érzelmi) képességeit. Az egymást segítő tanulók, különösen, ha egy rugalmas és jól átgondolt csoportképzési rendszer veszi körül őket, profitálnak a közös munkából. Sőt, semmi nem utal arra, hogy a tehetségesebb tanulók ebből kifolyólag kárt szenvednének el azáltal, hogy kevesebb kihívással vagy lehetőséggel találkozhatnak. A tapasztalatok alapján a tárgyi tudás és a szociális képességek terén egyaránt fejlődés figyelhető meg.

- Csoportos problémamegoldás

Különösen azoknak a pedagógusoknak, akiknek segítségre van szükségük a szociális-érzelmi problémákkal küzdő gyerekek befogadó oktatásával kapcsolatban, az országban folytatott vizsgálat és a nemzetközi irodalom feldolgozása megmutatta, hogy a nem kívánt

magatartás következetes módon történő kezelése hatásos eszköz az óra megzavarására alkalmas jelenségek előfordulásának és intenzitásának csökkentésére. A tanulókkal közösen lefektetett egyértelmű iskolai szabályok (megfelelő ösztönzőkkel együtt) hatásosnak bizonyultak.

- Heterogén csoportok kialakítása
A heterogén csoportok kialakítása és a differenciálás szükséges és hatásos eszköze az osztályon belüli különbségek kezelésének. Az előre meghatározott célok, a célok eléréséhez vezető alternatív tanulási utak, a rugalmas módon folytatott oktatás, és a gyakran alkalmazott csoportmunka segítenek a befogadó oktatás megvalósításában. Ezek a fontos megállapítások bemutatják az egyes országok részéről jelentkező igényeket az osztályon belüli sokféleség kezelésével kapcsolatban. Természetesen a heterogén csoportok kialakítása feltétele a kooperatív tanulásnak.
- Hatékony tanítás
Végül, pedig a hatékony oktatás során a figyelemnek a következő területre kell összpontosulnia: a hatékony oktatást folytató iskolák és a hatékony oktatással kapcsolatos szakirodalom megállapításai alkalmazhatóak a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában, azaz célok kitűzése, mérésen és értékelésen alapuló oktatás, magas követelmények, közvetlen utasítás és visszajelzés. Az esettanulmányok rámutatnak továbbá a normál tantervi kereteknek való megfelelés fontos szerepére. Ugyanakkor a tanterv egyéni igényeknek való megfeleltetése nem csak a skála egyik végén elhelyezkedő sajátos nevelési igényű tanulók, hanem a kimagaslóan tehetséges gyerekek számára is szükséges. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében ezt a legtöbb országban egyéni fejlesztési tervnek nevezik. Az összegyűjtött példák alapján megfogalmazott egyik fontos tanulság, hogy az egyéni fejlesztési tervnek illeszkednie kell a normál tantervi követelményekhez.⁵¹

A pedagógusok felkészültsége és elkötelezettsége, az osztálytermi jógyakorlatok mellett a tanulmány felhívja a figyelmet a tantervek jelentőségére is.

Az együttnevelés különböző szinteken, többféle módon is megvalósulhat, de végül a pedagógusnak nagyobb különbségekkel kell foglalkoznia az osztályában, és a tantervet úgy kell átalakítania vagy elkészítenie, hogy az minden tanuló, így a sajátos nevelési igényű tanulók, a kiemelkedően tehetséges tanulók, és a többségi tanulók igényeinek egyaránt megfeleljen. Ugyanez a témája egy másik tanulmánynak is, amely az inkluzív nevelés megvalósítását célzó tantervi fejlesztéssel foglalkozik.

Az általános tanterv értékelésével, hozzáférhetőségének kutatásával foglalkozó Egyesült Királyság-beli nemzeti központ⁵² egy átfogó inklúzió

⁵¹ Cor J. W. Meier: Inclusive Education and Classroom Practice

⁵² National Center on Accessing the General Curriculum, U.K.

értelmezést tett közzé⁵³. Eszerint az inklúzió azt jelenti, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók:

- a. ugyanabba az iskolába járnak, mint testvéreik és szomszédjaik,
- b. azonos korosztályú tanulótársakkal, egy általános tanterv szerint tanuló osztályközösség tagjai,
- c. egyéni, számukra releváns tanulási célkitűzéseik vannak,
- d. s olyan eszközöket biztosítanak számukra, amelyek lehetővé teszik a tananyaghoz való hozzáférést.

A definíciót megalkotó nemzeti iroda munkatársainak véleménye szerint, ha elfogadjuk ezt a definíciót, akkor az általános/ mainstream tantervű osztályok felkészültté válnak több sajátos nevelési igényű tanuló fogadására is.

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.

HÁLÓZATOK SZEREPE AZ INKLUZÍV OKTATÁSBAN

A horizontális tanulás és a bechmarking az oktatás területén is egyre nagyobb teret kap, és egyre nagyobb jelentőséggel bír. Ez mind arra fókuszál, hogy a szakemberek és az oktatási intézmények egymástól való tanulását erősítse.

Mindennek biztosítására az oktatási szférában is egyre erőteljesebben jelentkezik a hálózatok kialakítása, illetve működtetése. Mindez az inkluzív oktatás megvalósításához, az inkluzív intézmények kialakításához, a szegregált gyógypedagógiai intézmények arculatváltásához szorosan kapcsolódik.

A szakmai hálózatok működésére sok példát találunk a piaci szférában, azonban az oktatás területén még kevés, bár egyre növekvő számú ilyen típusú együttműködéssel és az ehhez kapcsolódó kutatással ismerkedhetünk meg.

Az oktatási hálózatok működését vizsgáló egyik kutatás, a Van Aalst⁵⁴, a jellemző tevékenységeik alapján három típusba sorolja:

A tapasztalati közösség (Community of Practice),

Ez a típusú hálózat a gyakorlati problémák megoldására jön létre. A szakemberek és a szervezetek tapasztalatcseréje áll a fókuszban. A hálózat tagjainak segít abban, hogy a felmerülő problémáira megtalálják az adekvát megoldást, és adatbázisokat működtetnek a cél érdekében. Az ilyen „tapasztalati közösségek” elsősorban egy

⁵³ A definíció York 1997-es meghatározásának a továbbfejlesztett változata.

⁵⁴ VAN AALST (2003)

szakmai, területi csoportba tartoznak, és kifejezetten az adott csoport speciális kérdéseik megoldására szerveződnek.

A virtuális közösségek (*Networked Organisations*)

Az ilyen típusú hálózatok az info - kommunikációs technológiához kapcsolódnak. Az IKT eszközeinek felhasználásával építik ki és tartják fenn a kapcsolatokat, és az információcsere is ezen az úton történik. Az ilyen típusú közösségek egyre nagyobb szerepet töltenek be a közsféra életében.

A szervezetek hálózata (*Virtual Community*).

Ez a hálózattípus laza kapcsolaton alapuló, autonóm szervezetek közötti együttműködés. A csoport tagjait az interdependencia jellemzi, amely egymás kompetenciáinak és speciális piaci pozícióinak használatából származik. Az ilyen típusú szerveződésekben az egyes szervezetek megtarthatják önállóságukat, viszont valamennyien eredményesebbé válnak, hiszen jobb terméket tudnak előállítani, illetve a megrendelők igényeihez jobban igazodó szolgáltatást tudnak biztosítani.

Van Aalst az alábbiakban foglalta össze a sikeres hálózati működés jellemzőit:

- A hálózatokban nemcsak a „termelők”, a „szolgáltatók”, vagy „szakemberek” között vannak kapcsolatok, hanem egyre nagyobb mértékben a „fogyasztók”, a „felhasználók” között is. A hálózat elősegíti a megrendelők igényeinek megismerését és kiszolgálását is.
- A kapcsolatok interaktívak. A megrendelők nemcsak megfogalmazzák elvárásaikat, hanem értékelik is azok megvalósulását.
- A hálózatok fenntartását, működtetését egy megosztott irányításon alapuló önmenedzselés tartja fenn.
- A hálózat tagjainak közös érdekei vannak, amely a hálózat céljában meg is fogalmazódik. A résztvevők úgy jutnak hozzá a hálózat által nyújtott előnyökhöz, hogy aktívan részt vesznek annak működésében, irányításában és a célok elérésében.
- A hálózatok dinamikus szerkezetek, amelyeknek életciklusuk van.
- Az elektronikus kapcsolatok megkönnyítik a hálózatok működését, de a hálózatokban az ember a lényeg. Az elektronikus kommunikáció alapja a kölcsönös bizalom. A virtuális hálózatok sikeres működéséhez is szükség van időközönként személyes találkozókra a tagok között.
- A nagyhálózatok eredményességéhez nélkülözhetetlen, hogy tagjainak közös értékrendje legyen, és hogy fontos legyen számukra az összetartozás tudata.⁵⁵

Egyre több intézmény működik hálózatban, felismerve annak jelentőségét, hogy az együttműködő szakmai szervezetek, intézmények minőségi működésüket, a tanulók minőségi oktatását úgy is biztosíthatják, hogy a horizontális együttműködést megvalósítják. Az inkluzív iskolák számára ez jelentős tudástökhét biztosíthat, hiszen az együttnevelés elmélete és gyakorlata nem tekint vissza hosszú múltra, és sok olyan szegmense várta még

⁵⁵ Szabó Mária: Oktatási hálózatokkal az iskolai eredményesség fejlesztéséért

kidolgozásra, amely a stabil, magas színvonalú működést biztosíthatja. A hálózati tanulás ezen intézmények számára lehetővé teszi a bottom-up szemléletét, folyamatait.

Megállapítható, hogy a hálózatok:

- szélesítik a tanárok szakértelmét és a diákok tanulási lehetőségeit;
- közvetlen lehetőséget teremtenek a tanári gyakorlattal kapcsolatos szakértelem cseréjére;
- sokféleséget, rugalmasságot és olyan lehetőségeket tudnak felkínálni, amire a „magányos” iskolák képtelenek;
- elősegítik a kreativitást, a kockázatvállalást és az innovációt, és ezáltal fejlesztik a tanulást és a tanítást;
- fejlesztik a gyerekek képességeit;
- a tanítás fejlődését eredményezik.⁵⁶

A hálózatok működésével, „használva” foglalkozó kutatások rámutatnak, hogy ez egy olyan rendszerben, amely válaszolni akar az egyéneknek a tanulással kapcsolatos sokféle szükségletére, és autonómiát ad az iskoláknak a helyi megoldások kialakításában. Ebben a helyzetben a tanároknak és az iskoláknak együtt kell működniük, és ehhez az iskolák közötti hálózatok hatékony szervezeti megoldásokat kínálnak.

A sajátos nevelési igényű tanulók ellátása több európai országban és az USA – ban is „kimondatlan” hálózatok működésével, működtetésével valósították, valósítják meg.

A tanulók számára szükséges többletszolgáltatásokat az intézmények más szakmai, civil szervezetek együttműködésével biztosítják.

Azok a kutatások, amelyek az oktatási szférában működő hálózatok jelentőségét tárták fel, olyan szakmai „rásegítés” lehetőségét nyújtják az inkluzív intézmények számára, amely a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésének feltételeit tudatosan és szervezeten képesek kialakítani, támogatni. Itt kell megemlíteni azt is, hogy a szegregált gyógypedagógia intézmények és a gyógypedagógiai tanárok tudására, az egyre erősödő inklúziós folyamatok mellett is nagy szükség van. De ez már egy másfajta szervezeti és együttműködési keretrendszerben oldható meg, amelynek egyik legjelentősebb eleme a hálózat, a hálózati működés.

SZEGREGÁLT INTÉZMÉNYEK SZEREPVÁLTÁSA

A szegregált gyógypedagógiai iskolák és intézmények pedagógiai szolgáltató központokká történő átalakítása általános trend Európában. A

⁵⁶ Szabó Mária: Oktatási hálózatokkal az iskolai eredményesség fejlesztéséért

legtöbb országban már vagy lezajlott a szolgáltató központok hálózatának kialakítása, vagy most zajlik éppen illetve tervezik azt. A központok különböző elnevezéssel és kijelölt feladatkörrel működnek. Néhány országban ismeretközpontra nevezik őket, máshol szakértői központra vagy szolgáltató központra. Általánosságban a központok következő feladatköröket látnak el:

- Képzések és tanfolyamok szervezése tanárok és más szakmabeliek részére
- Anyagok és módszerek fejlesztése és terjesztése
- A közönséges iskolák és a szülők támogatása
- Egyes tanulók rövid távú és részidőben történő segítése
- A belépés segítése a munkaerőpiacra

Néhány központ nemzeti szintű feladatokat is ellát, különös tekintettel egyes meghatározott célcsoportokra (elsősorban a speciális szolgáltatásokat kevésbé igénylők); míg mások szélesebb és inkább regionális szintű tevékenységkörrel bírnak.

A speciális gyógypedagógiai iskolák inklúzió szempontjából betöltött szerepe természetesen szoros kapcsolatban áll az ország oktatási rendszerével. Olyan országokban, ahol szinte nincsenek speciális iskolák szerepük is szerény. Például Cipruson, törvény által előírt, hogy az új speciális gyógypedagógiai iskolákat a mainstream iskolák körzetén belül építsék, hogy elősegítsék a kapcsolattartást és a hálózatfejlesztést, valamint, amennyiben ez lehetséges, ösztönözzék az inklúziót.

Kiterjedt speciális gyógypedagógiai oktatási rendszerrel bíró országokban a speciális iskolák aktívabban vesznek részt az inklúzió folyamatában. Ezekben az országokban meghatározó jelentősége van a speciális és a mainstream iskolák közötti kooperációnak. Ugyanakkor ezekben az országokban a szegregált iskolák létét fenyegeti az inklúzió folyamata (például Belgium, Hollandia, Franciaország).

Ez többé-kevésbé egyenes következménye a relatíve nagy speciális gyógypedagógiai oktatási rendszer létének: egyfelől szükséges a speciális iskolák együttműködése az inklúzió folyamatában, másfelől az inklúzió folyamata önmagában veszélyt jelent a létükre. Az is jellemző, hogy ezekben az országokban az inklúzió nehezen valósul meg, mivel a mainstream iskolák többé-kevésbé megszokták, hogy problémáikat az iskola-rendszer egy másik részére: a szegregált gyógypedagógiai intézményekre hárítsák.⁵⁷

Emellett a gyógypedagógusok és más, a gyógypedagógiai iskolarendszerben dolgozó szakemberek gyakran tekintik magukat a speciális oktatás egyedüli szakértőinek, akik meg tudnak felelni a szükségleteknek, és így megkérdőjelezzik az inklúzió gondolatát. Egy ilyen status quo megváltoztatása rendkívül nehéz.

Természetesen ez az átalakulás jelentős következményekkel jár a gyógypedagógiai oktatás területén is. Röviden, a szegregált

⁵⁷ Centre for Educational Research and Innovation

gyógypedagógiai intézményeknek át kell alakulniuk tanárok, szülők és mások számára fennálló segítő szervezetekké vagy szolgáltató központokká. Új feladatuk a mainstream iskolák segítése, tananyagok és módszerek kidolgozása, információk gyűjtése és ezek elérhetővé tétele a szülők és tanárok számára, gondoskodás a szükséges együttműködésről oktatási és nem oktatási intézmények között, valamint támogatás nyújtása az iskolából a munkába történő átmenet során. A gyógypedagógusoknak és a mainstream iskolák pedagógusainak – megfelelő szakmai, integratív pedagógiai felkészítés hiányában – együtt kell működniük a sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív nevelésének megvalósításában..

ÖSSZEGZÉS

„A képességek javítása a XXI. században: az iskolarendszerekre irányuló európai együttműködés menetrendje” című közleményében az Európai Bizottság kifejti, hogy amennyiben a közösségi iskolák eleget kívánnak tenni azon feladatuknak, hogy a fiatalokat maradéktalanul felkészítsék a század elvárásaira, akkor sok esetben radikális változtatásokra van szükség.

A Bizottság együttműködési menetrendet javasol a következő három területen:

- A tanulók ellátása az élethez szükséges kompetenciákkal. Ami a következőket jelenti: az olvasási és számolási készség szintjének fejlesztése; a tanulási készségek erősítése; valamint a tananyag, az oktatási segédanyagok és a tanártovábbképzés modernizálása és az ezeknek megfelelő értékelési rendszer bevezetése;
- Elkötelezettség a tekintetben, hogy valamennyi tanuló magas színvonalú oktatásban részesüljön. Ez alatt az alábbiak értendők: az iskoláskor előtti nevelés általános bevezetése; a méltányosság javítása az iskolarendszerekben; a korai iskolaelhagyás visszaszorítása; valamint a speciális tanulási igényekkel rendelkező tanulók nagyobb mértékű támogatása az általános oktatás során;
- A tanárok és iskolai alkalmazottak hozzáértésének javítása. Ez a következőket jelenti: több és magasabb színvonalú tanárképzés; a tanárok hatékonyabb módon történő toborzása; az iskolavezetők segítése abban, hogy a tanulási folyamat javítására összpontosítsanak.

Az iskolai oktatást egyre inkább az egyik olyan alapvető területnek tartják, ahol javításokra van szükség, ha a tagállamok a növekedést és foglalkoztatást célzó lisszaboni stratégia céljait teljesíteni kívánják.

„Ahhoz, hogy az új munkahelyek betöltéséhez szükséges készségekkel tudjuk ellátni a fiatalokat, szükség van iskolarendszereink megváltoztatására is, mivel olyan munkahelyekre kell felkészítenünk őket, amelyek ma még esetleg nem is léteznek.” – jelentette ki Ján Figel oktatásért és képzésért felelős biztos. *„Sőt, a tanulók későbbi életének lehetőségeire is kézzelfogható hatással van az,*

hogy mennyire eredményesek az iskolában, ezért bizonyos egyenlőtlenségeket meg kell szüntetnünk annak érdekében, hogy iskolarendszereink hatékonyabbá és eredményesebbé váljanak.” – fűzte hozzá. „Arra bízattjuk tehát a tagállamokat, hogy működjenek együtt ezen a téren.”⁵⁸

Az inkluzív intézmények kialakítása és a sajátos nevelési igényű tanulók optimális fejlesztése a fenti nyilatkozatban megfogalmazott célokat szolgálják. A befogadó iskolai gyakorlathoz szorosan kapcsolódik olyan társadalmi befogadást erősítő környezet is, amely azt szolgálja, hogy a marginálizálódott csoportok gyermekei minőségi és a XXI. század elvárásainak megfelelő iskoláztatásban részesüljenek, amelyek biztosítják számukra a társadalmi integrációt, és amely hozzájárul magasabb iskolai végzettség eléréséhez, a munkavállaláshoz és a jobb életminőség kialakításához, fenntartásához.

⁵⁸ http://ec.europa.eu/education/index_en.htm