



FOGYATÉKKAL ÉLŐ GYERMEKEK INTEGRÁLT NEVELÉSE A FRANCIA ÓVODÁKBAN

A FRANCIA HATÓSÁGOK IMMÁR HARMINC ÉVE fejtenek ki erőfeszítéseket annak érdekében, hogy a többségi oktatási intézmények, így többek között az óvodák, fogadni tudják a fogyatékkal élő gyermekeket. E szándék mögött az a megfontolás húzódik meg, hogy nem csak gondozásra van szükségük a szóban forgó gyermekeknek, hanem az is fontos, hogy családjukon kívül is olyan környezetben lehessenek, amely kedvezően hat fejlődésükre és amely felkészíti őket a társadalomban való élésre.

Az első lépést ezen az úton egy 1975-ös, a fogyatékkal élők érdekeit szolgáló törvény megalkotása jelentette. Ez kimondta, hogy minden gyermeknek joga van az oktatáshoz. Ennek elsősorban többségi intézményekben kell megvalósulnia, feltéve, ha a gyermek adottságai ezt lehetővé teszik. Ha nem ez a helyzet, a speciális nevelés valamelyik intézményében is folyhat az oktatás. E törvény nyomán megalakultak a speciális nevelés bizottságai, amelyeknek valamennyi fogyatékosnak tekintett gyermek esetében értékelniük kell, hogy milyen az illető gyermek egészségi állapota és iskoláztatással kapcsolatos helyzete. Ezeknek a bizottságoknak kell eldönteniük azt, hogy mekkora anyagi támogatás illeti meg családát, és esetenként a gyermek speciális intézményben történő elhelyezését is javasolhatják. Az óvodákba felvett gyermekek félnapos vagy egész napos ellátásban részesülhetnek.

Utóbb a fogyatékkal élő gyermekek iskoláztatásának módozatait pontosabban meghatározó utasítások is megszülettek. Ezek figyelembe veszik azt a körülményt, hogy a fogyatékkal élő gyermekek integrációját nem csak a gyermekek adottságai határozzák meg, hanem az is, hogy milyen körülmények között tudják őket fogadni az óvodák, iskolák. Franciaországban, akárcsak számos más ilyen irányba elindult ország esetében, az integráció megvalósulása szempontjából döntő jelentőségűnek tartják a speciális intézmények integrációt segítő tevékenységét. A francia rendeletek olyan ajánlásokat is tartalmaznak, amelyek azt javasolják, hogy lépjenek partnerkapcsolatra egymással az érintett felek, azaz a pedagógusok, a speciális intézmények munkatársai és a szülők. 1982-ben és 1983-ban pedig olyan utasítások jelentek meg, amelyek értelmében az összes érintett partnerrel történő egyeztetés keretében individualizált oktatási terveket kell kidolgozni, amelyek azt hivatottak elősegíteni, hogy összehangolt és egymást kiegészítő módon folyhassanak a terápiás és a pedagógiai tevékenységek. Nem sokkal később, 1989-ben egy olyan rendelkezés született, amely a speciális nevelés intézményeinek és az egészségügyi intézmé-

nyeknek a feladatává tette az integráció segítését. Mindezen változások szükségessé tették azt, hogy megváltozzon a speciális intézmények működés módja, illetve hogy ez utóbbiak partnerkapcsolatra lépjenek a többségi iskolákkal.

Ugyanakkor az 1989-es oktatási kerettörvény a fogyatékkal élő gyermekek integrációját a közoktatás egyik prioritásaként említi. 1990 óta elvben minden iskolának nyitva kell állnia a körzetébe tartozó fogyatékkal élő gyermekek előtt. Ugyanakkor az iskolák fogadókészségét nagymértékben meghatározza az, hogy az egyes intézmények miként vélekednek arról, hogy milyen anyagi és emberi erőforrásokat tudnak mozgósítani a gyermekkel való megfelelő foglalkozás érdekében. Az ilyesfajta célok érvényre juttatása érdekében kétféle erőforrást lehet mozgósítani:

- az egészségügyi intézmények és a speciális nevelés intézményei az iskolán belül nyújthatnak támogatást az érintett gyermekeknek,
- vannak olyan szakképzettséggel nem rendelkező „iskolai/óvodai segédedzők”, akik az osztályért/csoportért felelős pedagógus felügyelete mellett szintén nyújthatnak, főként fizikai természetű segítséget a gyermekeknek az iskolai/óvodai tevékenységek során.

Ugyanakkor az integrációs cél érdekében mozgósított sokféle jogi eszköz ellenére az óvodai és az iskolai lehetőségek korántsem elégitik ki azokat a növekvő társadalmi szükségleteket, melyek megfogalmazásában az érintett gyermekek szüleit tömörítő egyesületek játszanak különösen fontos szerepet. Több jelentés, így egyebek között az az elemzés is, amelyet közösen készített el az oktatási és szociális tárca (*Gosso 1999*) mutatott rá arra, hogy eddig még nem hozott megfelelő eredményeket a szóban forgó szakpolitika. A jelentésekben említett nehézségek részben a két érintett nevelési alrendszer különféle szakembereinek fenntartásaira vezethetők vissza. A viszonylagos eredménytelenséget ugyancsak előidézhetik bizonyos diszfunkcionális működés módok, illetve az intézmények közötti merev válaszfalak: gyakran szakadék tátong az iskolarendszer különböző fokozatai között, a többségi iskolák és a speciális intézmények nehezen tudnak kapcsolatra lépni egymással, a különböző irányítószervek működése nincs kellőképpen összehangolva.

A fogyatékkal élők társadalmi beilleszkedéséről folyt nyilvános vita nyomán 2005-ben továbbfejlesztették az 1975-ös törvényt. Ez utóbbival kapcsolatban többek között az a bírálat fogalmazódott meg, hogy a jogszabály a speciális intézmények fejlődésének kedvezett és nem a többségi intézményekben megvalósuló integrációs gyakorlatnak (*Assante 2000*). Az új törvény egyébként több tekintetben is azt szeretné előmozdítani, hogy a társadalom váljon nyitottabbá a mássággal szemben. Az idevágó szövegekben immár nem „a fogyatékkal élőkéről való gondoskodásról” beszélnek, hanem a társadalmi életben való „részvételről” és arról, hogy miként lehet valakiből felelős polgár (citoyen), továbbá arról is, hogy „egyenlő jogokat és esélyeket” kell biztosítani az érintettek számára. (*Plaisance 2005*) Ami pedig az iskoláztatást illeti, minden gyermek számára lehetővé kell tenni azt, hogy beiratkozhasson a saját iskolakörzetén belül működő iskolába. A gyermek kompetenciáinak és szükségleteinek felmérése után személyre szóló nevelési tervet kell kidol-



gozni az érintettek számára, ugyanakkor amennyiben ez indokolt, a dokumentum kidolgozói továbbra is javasolhatják, hogy speciális intézményben helyezték el az erre rászoruló gyermekeket.

Természetesen az is igen fontos, hogy ne csak kinyilvánítsák, hanem valóra is váltsák a fenti elveket. Ez utóbbiak egyébként, úgy tűnik, összhangban vannak azokkal a nemzetközi szinten érzékelhető törekvésekkel, amelyeket az „inklúzió” fogalmával szoktak jelölni. E felfogás szerint az oktatási intézményeket nyitottabbá kell tenni a mássággal szemben, és egyben növelni kell az iskolának azt a képességét, hogy megfelelően tudjon bánni a különböző gyermekekkel, bármilyenek legyenek is ez utóbbiak egyéni, kulturális vagy szociális jellemzői. Ezt a célkitűzést különböző nemzetközi szervezetek, így az UNESCO és a Speciális Nevelési Igények Európai Fejlesztési Ügynöksége is támogatják. Mindez természetesen maga után vonja az oktatási intézmények funkcióinak újraértékelését, és persze a speciális nevelés intézményeinek szerepe is felülvizsgálatra szorul. Az inkluzív nevelés célkitűzését szem előtt tartva ez utóbbiaknak mind több segítséget kell nyújtaniuk az iskoláknak, óvodáknak, rendelkezésükre kell bocsátaniuk sajátos szakértelmüket, hogy ily módon segítsék az óvodákat, iskolákat abban, hogy a gyermekek szükségleteinek sokféleségét figyelembe vevő válaszokat tudjanak kidolgozni.

Ami Franciaországot illeti, az 1989-es törvény szeretné elősegíteni a nevelési gyakorlat olyan irányú fejlődését, hogy az minél inkább tekintettel legyen a gyermekek sokféleségére. A jogszabály elő kívánja segíteni a pedagógusok közötti együttműködést, illetve azt, hogy saját programot dolgozzanak ki az egyes óvodák, iskolák. A kerettörvény az iskoláztatást hároméves ciklusok szerint szervezi meg, Ezek révén akarják megakadályozni az évvisméltéseket és egyben lehetővé akarják tenni, hogy egy-egy cikluson belül rugalmasan lehessen megszervezni a nehézségekkel küszködő gyermekek óvodai nevelését illetve iskoláztatását. A végrehajtást szabályozó szövegek ehhez még azt is hozzáteszik, hogy ezeknek az új feltételeknek elő kell segíteniük azt, hogy bizonyos gyermekek sajátos szükségleteihez igazodó megoldások szülessenek. Az óvodákat, iskolákat tehát pedagógiai munkájuk megújítására szólítják fel, ugyanakkor az osztályokban/óvodai csoportokban megvalósítandó gyakorlat jellemzői továbbra is körülhatárolatlanok. Milyen pedagógiai gyakorlat segíti elő a fogyatékkal élő gyermekek integrációját? Továbbra is épp oly aktuális ez a kérdés, mint korábban.

Ami pedig a többségi iskolák és a speciális intézmények közötti partnerkapcsolatokat illeti, a kívánatosnak mondott együttműködésnek olyan környezetben kell megvalósulnia, amire az jellemző, hogy egymástól elszigetelten működik az oktatás két szóban forgó szektora, amelyek ráadásul két különböző tárca (az oktatási és a szociális minisztérium) alá tartoznak. Az elszigeteltség következtében két különböző, egymásról tudomást nem vevő szakmai kultúra alakult ki, amelyek képviselői gyanakvással néznek a másikra, és ez nemigen kedvez az együttműködésnek. Hogyan lehet előmozdítani a két szféra szakemberei közötti kapcsolatok javulását, és miként lehet elősegíteni azt, hogy a speciális intézmények a mostaninál nagyobb segítséget nyújtsanak az iskolák, óvodák számára az integrációs folyamat során?

Egy sor kutatást végeztünk annak érdekében, hogy előbbre léphessünk a szóban forgó kérdések tekintetében. Egyes vizsgálataink során a fogyatékkal élő gyermekeket fogadó óvodák, iskolák pedagógusainak gyakorlatát vizsgáltuk, más kutatásaink keretében azt elemeztük, hogy integrált nevelés esetén milyen együttműködés alakul ki a pedagógusok és a speciális nevelés szakemberei között. Vizsgálataink elsősorban az alapfokú oktatás (azaz az óvodák és az elemi iskolák szintjén) folytak. E cikk keretében elsősorban az óvodákkal kapcsolatos kutatási eredményeket mutatjuk majd be.

Az integrációs gyakorlat

Az egyik első kutatás arra irányult, hogy feltárjuk milyen konzekvenciákkal jár a fogyatékkal élő gyerekeknek hagyományos osztályokban történő integrációja, mindekenélőtt a tanszemélyzet pedagógiai tevékenységére nézve (*Lantier et al 1994*). Irányított mélyinterjúk segítségével hozzávetőleg negyven, az alsófokú oktatásban dolgozó pedagógus tapasztalatait gyűjtöttük össze. Annak érdekében, hogy megragadhasuk az integráció dinamikáját és azt, hogy e folyamat során milyen megoldások születnek, két ízben kérdeztük meg a pedagógusokat, a tanév elején és végén.

Az érintett gyermekek, kiknek egynegyede óvodába járt, mindegyikére jellemző volt valamilyen tényleges fogyatékoság: hallás-, látás-, mozgás-, vagy mentális zavar (Down-kór, autizmus, pszichés probléma). Hogy feltárhassuk, miként adaptálódhatnak a pedagógusok az új helyzethez, olyan integrációs kísérleteket igyekeztünk vizsgálni, amelyekre viszonylag jó körülmények között került sor: pl. a gyerekek mindegyike kapott segítséget valamilyen, az óvodához, iskolához képest külső speciális intézmény szakembereitől. Az elemzés nem tárt fel lényeges különbségeket az óvodákban és az elemi iskolákban lezajlott folyamatok között.

Mi változott?

A pedagógusok megnyilatkozásaiból kiderült, hogy a fogyatékkal élők bekerülését követően változások következnek be a pedagógiai gyakorlatukban. A megkérdezettek egybehangzóan azt állították, hogy megkülönböztetett figyelmet fordítottak a szóban forgó gyermekekre és ügyeltek arra, hogy azok részt vehessenek az óvodai csoport illetve az osztály életében. Előfordult, hogy fizikai jellegű változtatásokra is szükség volt: változtatni kellett a bútorokon vagy a terem térbeli elrendezésén. De a leglényegesebb változások elsősorban pedagógiai jellegűek. A legtöbbször individuális segítséget kap a gyermek: segítik a mozgásban, egyéni magyarázatokban részesül, módosított feladatot kap. Például az írás gyakorlásakor az a pedagógus, akinek az osztályába egy vak gyermeket integráltak, olyan Braille-írásos feladatot adott ez utóbbinak, amely azokhoz a feladatokhoz volt hasonló, amelyeket korábban egy speciális intézmény pedagógusával gyakorolt.

A pedagógusok nehézségként élik meg azt, hogy bizonyos területeken változtatásokra van szükség. Kezdetben ez utóbbiak gyakran okoznak ellenérzéseket.



Még mielőtt bekerül a gyermek az osztályba/csoportba, a pedagógusok máris félni kezdenek attól, hogy a gyerek nem lesz önálló, és ez nagyon megnehezíti majd számukra az új feladatnak való megfelelést, és attól is tartanak, hogy nem fognak tudni megfelelni azoknak a kihívásoknak, amelyeket a szóban forgó gyermek jelenléte támaszt majd. Ebből a szempontból igen fontos lehet az, ha a pedagógusok már korábban hozzájuthatnak bizonyos elemi információkhoz. Megnyugtatóan hathat a pedagógusra az, ha már előzetesen találkozhat a gyermekkel, illetve az, ha egy speciális intézmény munkatársa tájékoztatja őt arról, hogy milyen nehézségekkel küzd a gyermek, illetve milyenek a képességei. A feszültségek oldását elősegítheti az, ha a pedagógus számíthat a speciális intézményekben dolgozók segítségére, miként annak is jótékony hatása lehet, ha a pedagógus olyan kollegákkal válthat szót, akik megoszthatják vele azokat a tapasztalatokat, amelyeket az adott gyermekkel kapcsolatban szereztek.

Kutatásunkból az is kiderült, hogy menet közben enyhülnek a szóban forgó feszültségek. Az integráció területén szerzett tapasztalatok hatására a legtöbb pedagógus más szemmel néz a fogyatékkal élő gyermekekre. Gyakran fedeznek fel olyan gyermekeket, akik nagyon motiváltak, akik igen nagy kitartásról tesznek tanúságot annak érdekében, hogy leküzdhessék nehézségeiket. Arról is beszámolnak a pedagógusok, hogy alaposabb ismeretekre tesznek szert a gyermekek fogyatékoságával kapcsolatban. Bizonyos előítéleteik megkérdőjeleződnek, így például az, hogy egy süket gyermek nem tud kommunikálni, vagy az, hogy a Down-kóros gyermekek nem tudnak tanulni. A pedagógusok tapasztalatokat szereznek arról, hogy fejlődőképeseek a gyermekek, de egyúttal pontosabb képet alkothatnak a fogyatékkal élők nehézségeiről, és ez segítséget adhat számukra ahhoz, hogy ezeket figyelembe véve változtassanak pedagógiai gyakorlatukon. Mindez azt mutatja, hogy a kezdeti féltelmek, melyek az integrációval szembeni ellenérzések forrásai lehetnek, elsősorban a fogyatékosággal kapcsolatos ismeretek elégtelenségére vezethetők vissza. Az integrációs folyamatok során szerzett tapasztalataik hatására egyes pedagógusok rájönnek arra, hogy a szóban forgó gyermekeknél tapasztalt nehézségek viszonylagosak a többi óvodás/iskolás nehézségeihez képest. E felismerések hatására módosulhatnak a pedagógusoknak a többi gyermekkel kapcsolatos beállítódásai: törekedni kezdenek arra, hogy individualizáltabb módon forduljanak feléjük, hogy elvárásaikat illetően rugalmasabbak legyenek, és egyben jobban figyeljenek arra, hogy milyen nehézségei vannak a gyermekeknek.

Az összes gyermek hasznára való pedagógiai megoldások

A pedagógusoknak az a törekvése, hogy változtassanak gyakorlatukon gyakran olyan követelmények elé állítja az érintetteket, amelyeket látszólag nehéz egymással összeegyeztetni. Hogyan fordíthatunk fokozott figyelmet egy gyermekre, hogy közben mégse stigmatizáljuk őt? Hogyan segítsük úgy a gyermeket, hogy ezzel ne veszélyeztessük önállóvá válását? Hogyan tegyük rugalmasabbá a tanítást anélkül, hogy ezenközben ne mondjunk le a kitűzött fejlesztési célokról, és ne zavar-

juk meg az osztály/csoport megszokott működés módját? Hogyan fordítsunk több időt egy gyermekre anélkül, hogy ezzel a többieket büntessük, kiváltképp azokat, akiknek szintén segítségre és odafigyelésre van szükségük? Ezeknek a látszólagos ellentmondásoknak egy részét maguk a pedagógusok is fel tudják oldani saját tapasztalataik alapján.

Valójában azok az erőfeszítések, amelyeket az integrált gyermek aktivizálása érdekében fejtenek ki a pedagógusok, gyakran a csoport többi tagja számára is hasznosak lehetnek. Ugyanis a pedagógusok általában nagyobb erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy jobban megértsék őket, hogy világosabb magyarázatokkal szolgáljanak, és végül hogy módszeresen ellenőrizzék, mennyire értik meg őket a gyerekek. Arra is törekedni szoktak a pedagógusok, hogy átalakítsanak bizonyos pedagógiai tartalmakat illetve változatosabbá tegyék a pedagógiai tevékenységeket és az ezeket segítő eszközöket. Mindezt azért teszik, hogy az új megoldások az integráltan nevelődő gyermekek számára is megfeleljenek, ugyanakkor ezek a változtatások általában a többi gyermeknek is a javára válnak. Amikor egy nagycsoportos óvónő egy nagyothalló gyermek érdekeit szem előtt tartva nagyobb súlyt fektetett a hangok megtanítására, megítélése szerint ez hasznos volt a többi gyermek számára is, akikkel éppen akkor készült elsajátíttatni az íráshoz szükséges alapokat.

Megfordítva, azok a megoldások, amelyeket a többi gyermek tanulási nehézségeinek leküzdése érdekében alkalmaznak, a fogyatékkal élők számára is hasznosak lehetnek. Ilyen megoldás lehet például az, ha a lehetővé teszik a pedagógusok számára azt, hogy néhány gyermekkel külön is foglalkozzanak, vagy az, ha olyan kiscsoportokat alakítanak ki a csoporton/iskolai osztályon belül, amelyek tagjai együttműködnek egymással, illetve tutorként segítik egymást. Ilyenkor a szóban forgó tevékenységekbe a fogyatékkal élő gyermekeket is be lehet vonni. Ezekben az esetekben úgy tekintenek ez utóbbiakra a pedagógusok mint akiknek, akárcsak a többi gyermeknek, van valamilyen nehézségük.

A szóban forgó kutatási eredményekből az következik, hogy a tanulási helyzetben lévő fogyatékkal élő gyermekek szükségleteit csak bizonyos mértékben tekinthetjük speciális jellegűeknek. Valójában a szóban forgó gyermekek egyes nehézségei nagyon hasonlóak a többi gyermek nehézségeihez. A fogyatékkal élők jelenléte sok esetben segíthet feltárni azt, hogy általában milyen nehézségekkel kell megküzdeniük a gyerekeknek. Előfordul, hogy egy gyermek fogyatékosága miatt nehezebben tanul meg beszélni, mint a többiek, miként az is, hogy társainál lassabban tanulja meg azt, hogyan kell megoldani egy feladatot. De ezek olyan általános nehézségek, amelyek minden óvodai csoport/iskolai osztály esetében felmerülnek, és bizonyos pedagógiai megoldások minden gyermek esetében eredményesek lehetnek.

A fentiek alapján azt mondhatjuk, hogy:

- az integráció során valóban tekintettel kell lenni a speciális szükségletekre, és ez szükségessé teszi azt, hogy a pedagógusok együttműködjenek a speciális nevelés szakembereivel,



– ugyanakkor az integráció előhívhat olyan általános pedagógiai kompetenciákat, amelyek segítséget nyújthatnak a gyermekek közötti különbségek számbevételéhez.

Integráció és a gyermekek közötti különbségek figyelembevétele

Több olyan vizsgálat is született, amelyek azt kívánták feltárni, milyen pedagógiai feltételek kedveznek annak, hogy különféle gyermekek – bármilyenek legyenek is egyéni vagy szociális jellemzőik – azonos helyzetek közepette gyarapíthassák tudásukat. Ezek a kutatások olyan nevelőtestületekkel való szoros együttműködés keretében valósultak meg, amelyek tagjai pedagógiai munkájuk eredményesebbé válását elősegítendő szívesen bekapcsolódtak egy ilyesfajta fejlesztési folyamatba. (*CRESAS, 1991, 2000*) A vizsgálatok elméleti háttérét a kognitív fejlődéssel kapcsolatos konstruktivista megközelítés alkotta. Abból a felismerésből kiindulva, hogy a csecsemők már első életévükben aktívan igyekeznek feltérképezni az őket körülvevő anyagi és társadalmi környezetet, a szóban forgó megközelítés alapvető jelentőséget tulajdonít a gyermekek aktív részvételének. E megközelítés ugyanakkor a felnőttekkel és a kortársakkal folytatott szociális interakcióknak is kitüntetett jelentőséget tulajdonít a konstrukciós folyamat szempontjából.

Ezek a vizsgálatok azon a hipotézisen alapulnak, hogy a gyermekeket annál könnyebb bevonni egy nevelési szituációba, minél inkább tekintettel vannak pedagógusok a tanulási folyamat alapvető sajátosságaira. Az interaktív pedagógia kísérletekkel is alátámasztott alapelve szerint ahhoz, hogy jó tanulási feltételeket teremtsünk a gyermekek számára, igen fontos, hogy cselekvési szükségleteiket figyelembe véve tervezzék meg a pedagógiai folyamatokat, és egyúttal egyfajta reflexív távolságtartásra és az elsajátítandó tudások kognitív tartalmának megbeszélésére is lehetőség adjanak.

E megközelítésből konkrétan az következik, hogy olyan pedagógiai helyzeteket kell felkínálni a gyermekek számára, amelyek kezdeményezéseket és reflexiókat hívnak elő belőlük. Olyan helyzeteket kell tehát teremteni, amelyek időt és lehetőséget adnak a gyermek számára, hogy a megcélzott tudásterülettel kapcsolatban kialakítsa saját stratégiáit, és egyben arra is, hogy saját szintjének és érdeklődési irányainak megfelelően kapcsolódhasson be a felkínált feladat megoldásába. Ugyancsak elő kell segíteni a gyermekek közötti érintkezést, illetve azt, hogy a gyermekek szembesítsék egymással a különféle cselekvési és gondolkodási módokat. Hogy mindez megvalósulhasson, olyan légkört kell teremteni, amely kedvez a kommunikációnak és az együttműködésnek, és amely egyben azt is elősegíti, hogy tudásszintjétől függetlenül mindenki meg merje fogalmazni gondolatait.

Az ilyesfajta helyzetek létrehozása ugyanakkor azt is megkívánja, hogy megváltozzon a pedagógus szerepe. Ahelyett, hogy ő határozná meg azt, milyen úton kell haladnia a gyermekeknek, úgy kell megkísérelnie a rábízott gyermekek gondolkodásmódjának fejlesztését, hogy igyekezzen felkarolni kezdeményezéseiket illetve megpróbáljon kapcsolódni az ő kérdésfeltevéseikhez. Ugyancsak elő kell segítenie

azt, hogy a gyermekek kifejezzék és egymás között kicseréljék gondolataikat és egyben arra is törekednie kell, hogy értékes színben tüntesse fel a másik meghallgatását, az érvek mérlegelését, illetve annak figyelembe vételét, hogy milyen nézőpont fejeződik ki az egyes véleményekben.

Ez a megközelítésmód, amelyet annak érdekében dolgoztak ki, hogy figyelembe lehessen venni a gyermekek sokféleségét, vajon elősegítheti-e azt, hogy a fogyatékkal élő gyermekek aktívan vegyenek részt az óvodai csoport illetve az osztály életében? A szóban forgó vizsgálódások keretében lefolytatott egyik monografikus kutatásunk alapján alkothatunk képet erről a kérdésről (*Belmont & Vérillon, 2003*). E monográfia keretében azt elemeztük, hogy miképpen valósult meg egy mozgászavarral küszködő, járni csak négykézláb tudó hároméves kislány, Mélissa óvodai integrációja.

Mélissa integrációja: a kontextus

A vizsgálódásokra egy olyan kutatás keretében kerül sor, amely azt volt hivatott feltárni, hogy a gyermekek sokfélségének számbavétele érdekében milyen pedagógiai megoldásokat kell kialakítania a pedagógusoknak. A kutatásban két pedagógus, Daniel és Lisiane vettek részt, akik egy óvodában a legfiatalabb, két és fél illetve négy év közötti gyermekek számára kialakított részleget vezetik. A kicsik részlegébe járók összetételének heterogeneitása részint a gyermekek életkorára vezethető vissza, lévén hogy a kétévesek és a négyévesek között igen nagyok a fejlődési különbségek, részint arra, hogy nagyon különböző szociális háttérű gyermekek járnak az óvodába.

A két pedagógus szorosan együttműködik egymással, a gyermekekkel végzendő munkájukat közösen tervezik meg. Bizonyos tevékenységek esetében összevonják a hozzájuk tartozó két csoportot, amelyekbe összesen hozzávetőleg ötven gyermek jár. Első megközelítésben azt mondhatjuk, hogy jó feltételek közé került Mélissa. Azt követően, hogy a szülők kérelmezték felvételét, a szóban forgó pedagógusok feletteseik és kollegáik egyetértését élvezve önként fogadták be csoportjukba a kislányt.

Milyen célt kell szolgálnia az integrációnak?

Ugyanakkor az első időkben sajátos problémákat vetett fel a szóban forgó gyermek jelenléte. Két hónappal az óvodakezdést követően az óvopedagógusok már arra hajlottak, hogy megkérdőjelezzék Mélissa óvodáztatását. Kutatásunk keretében együtt gondolkodunk velük a felmerült problémákon. Kiderült, hogy az óvodapedagógusok idejének nagy részét az tölti ki, hogy ide-oda vigyék a gyermeket, az óvodaudvaron például kézben viszik, hogy csúszdázhasson. Ez a privilegizált státus arra készítette a kislányt, hogy egyre gyakrabban vonja magára az óvopedagógusok figyelmét. Ez utóbbiak viszont mindinkább úgy érezték, hogy nem tudnak eleget foglalkozni a többi gyerekkel.



Ezt a helyzetet elemezve kérdésként fogalmazódott meg az, hogy mi is az integráció értelme figyelembe véve azt, hogy milyen céljai vannak a gyermekek óvodáztatásának. A hivatalos dokumentumok szerint a kisgyermek nevelése során az önállóságra nevelésnek, a kultúra iránti kíváncsiság felkeltésének és a közösség életébe való beilleszkedésnek elsőbbséget kell élveznie. A szóban forgó óvopedagógusok szakmai felfogása szerint fontos, hogy a gyermekek kezdeményezően lépjenek fel a nekik felkínált tevékenységek során és hogy előnyükre váljanak a kortárs csoportba tartozó gyermekek közötti interakciók. Viszont a felnőttek karjaiban Mélissa nem tudja kibontakoztatni azokat a benne rejlő képességeket, amelyek révén önállóvá válhat. Kevés kapcsolat fűzi a többi gyermekhez. Együttes gondolkodásuk során arra jutottak az óvopedagógusok, hogy a jövőben úgy kell viszonyulniuk a gyermekhez, hogy az jobban be tudjon illeszkedni a többiek közé. Hogy ez miként is valósult meg, azt a „böngészde” névvel illetett tevékenység kapcsán figyelhettük meg és tehattük elemzés tárgyává.

A sokféle pedagógiai kezelése: a böngészde

Korábban az óvopedagógusok kétféle tevékenység révén próbálták felkelteni a gyermekekben a könyvek iránti érdeklődést:

- egyfelől voltak olyan irányított tevékenységek, amelyek során a könyvek különböző jellemzőit próbálták megismertetni (cím, illusztrációk, szerző), de nehéz volt egyszerre felkelteni az összes gyermek érdeklődését egy, a felnőtt által kiválasztott téma iránt.
- másfelől voltak olyan, két szervezett tevékenység közé eső szabad időszavok, amikor a gyermekek egyedül nézegethettek könyveket a „könyves sarokban”. Az ilyen időszakokban végzett megfigyelésekből kiderül, hogy a könyvek milyen sokféle interakcióra adnak alkalmat a gyermekek között, és hogy ez utóbbiak mekkora érdeklődést mutatnak eme, spontán felfedezésekre lehetőséget adó tevékenység iránt.

A fentieket is figyelembe véve az óvopedagógusok egy újfajta pedagógiai helyzetet hoztak létre, amit a böngészde névvel illettek. Ezt úgy szervezik meg, hogy az óvopedagógusok a gyermekek felfedezéseivel kapcsolatos megfigyeléseikből kiindulva ösztönözhetik és fejleszthetik az óvodások gondolkodását.

A böngészdét egy olyan időszávban működtetik, amikor a gyermekek szabadon választhatnak több tevékenység között, és ezekkel bármikor felhagyhatnak egy másik kedvéért. Ilyenkor a könyves sarkot párnák és a gyermekek számára is elérhető könyvtartók segítségével vonzó módon rendezik be. A böngészdének vannak bizonyos működési szabályai: nem szabad odavinni a kisautókat, a könyveket vissza kell tenni a helyükre. Az óvopedagógusok szerint ez a fajta működésmód elősegítheti, hogy a gyerekek a könyvek révén tegyenek önálló felfedezéseket, illetve interakcióba lépjenek egymással, esetenként – ha ez szükséges – egy felnőtt segítségével.

Több videofelvételt készítettünk ezekről a foglalkozásokról, melyek azt mutatják, hogy apránként valamennyi gyermek rákapott a böngészésre, és láthatóan örö-

mét lelte ebben. Az is kiderült, mennyire eltérő lehet a gyermekek viselkedése és érdeklődése. Ugyancsak megfigyelhető a tevékenységek és az érdeklődési irányok sokfélesége: ezek folyton változnak, minduntalan egymást keresztezik, egymást gazdagítják illetve ösztönzően hatnak egymásra. A felvételek arra is rávilágítanak, hogy milyen fontos a foglalkozást vezető óvopedagógus szerepe: ügyel a csoportdinamikára, különféle javaslatokat tesz, igyekszik előmozdítani a gyermekek közötti érintkezést, időnként pedig információkat ad, amikor úgy érzi, hogy ezzel segítheti elő a csoporton belüli közös gondolkodást. Ahhoz, hogy a megfelelő időpontban avatkozhasson be, ideje java részét arra kell fordítania, hogy megfigyelje illetve meghallgassa a gyermekeket. Ez a fajta nyitottság teszi lehetővé, hogy az óvopedagógus kellőképpen odafigyelhessen a nehézségekkel küszködő gyermekekre.

Az integráció folyamata

A videofelvételek alapján nyomon kísérhetjük azt, hogy miként alakult Mélissa részvétele a csoport életében és azt is, hogy a pedagógusok és a gyerekek cselekedetei mennyiben segítették elő az integrációt.

Az óvopedagógusok, miután már tisztázták egymás között, hogy milyen nevelési célokat érdemes követni Mélissa esetében, a kislánynak a különböző tevékenységekbe való bekapcsolódását megkönnyítő sajátos segítséget nyújtottak a számára:

- sajátos mozgásproblémáit figyelembe véve segítették őt a helyváltogatásban és az elhelyezkedésben,
- tekintettel arra, hogy félnksége miatt eleinte inkább visszahúzódo magatartást tanúsított, igyekeztek arra ösztönözni őt, hogy aktívabb legyen.

Az első filmen Lisiane Mélissa-t két kezénél fogva, vidám biztatások közepette kíséri oda a könyves sarokhoz, majd leül mellé egy párnára. Mindaddig intenzíven odafigyel rá, ameddig a kislány kezébe nem vesz egy könyvet. Igyekszik kapcsolatba hozni őt a többi gyermekkel, felhívja a figyelmét arra, hogy a többiek éppen mivel foglalkoznak: ezt megkönnyíti az, hogy több könyvben is vannak olyan rajzok, amelyek ugyanazt az állatot ábrázolják. Amint Mélissa érdeklődést mutat a könyvek iránt és nézegetni kezdi azokat, Lisiane már csak időről-időre avatkozik be.

Egyébként pedig önállóságra ösztönzi kislányt: arra biztatja, négykézláb menjen oda a könyvekhez, hogy kiválaszthasson közülük egyet. Másfelől a többi gyermeknél azt igyekszik elérni, hogy ők is hasonlóan járjanak el. Értékként jeleníti meg előttük az önállóságot, arra sarkallja őket, figyeljenek oda arra, hogy Mélissa szabadon mozoghasson, anélkül, hogy bárki fellökné őt. Akárcsak a többi gyermek esetében, vele kapcsolatban is arra törekszik, hogy személyiségét tiszteletben tartva segítsenek neki: amikor egy gyerek odanyújt Mélissa-nak egy olyan könyvet, amit a földről szedett fel, Lisiane elmondja, arra is figyelni kell, hogy a kislány mit választott ki magának, és nem akármilyen könyvet kell odanyújtani neki.

A két hónappal később készült film nyilvánvalóvá teszi, hogy mennyit fejlődött a gyermek. Míg korábban Mélissa a többiektől eltérően visszahúzódo volt, ma már nem az. Mikor egy könyv kapcsán az óvopedagógus irányításával beszélgetés alakul



ki a gyerekek között, ő is részt vesz ebben. Az is jól érzékelhető, mekkora fejlődésen ment át a kislány, és ugyanakkor miként vált sokkal visszafogottabbá az óvopedagógusok speciális segítő tevékenysége. Amikor Mélissa egy új tevékenységbe akar fogni, minden teketória nélkül négykézláb megy oda a másik helyszínre, anélkül, hogy ez különösebb figyelmet igényelne az óvopedagógusoktól. Önállóságának köszönhetően könnyen kapcsolatra tud lépni a többiekkel, és ezt anélkül teheti, hogy igénybe kelljen vennie a felnőttek közvetítését.

A megfigyelt, most csak töredékesen felidézett helyzetekből kitűnik, hogy a Mélissa integrációját megkönnyítendő az óvopedagógusok ugyanolyan eszközökhöz folyamodnak, mint amilyeneket bármely másik gyermek bevonása érdekében alkalmaznak a szóban forgó pedagógiai kontextusban. Arra biztatják ezt a bátor talan gyermeket, hogy lépjen kapcsolatba a többiekkel. A böngészde ürügyén igyekeznek felkelteni kíváncsiságát, érdeklődését. Arra ösztönzik a kislányt, hogy ő is aktívan kapcsolódjon be ebbe a tevékenységbe: a maga módján megközelítve a könyves sarkot ő maga válasszon könyvet magának. Figyelnek arra, hogy fogyatékosága miatt ne kerüljön nehéz helyzetbe Mélissa, ugyanakkor arra is ügyelnek, hogy elismerjék a kislány meglévő képességeit, és egyben támaszkodjanak is ezekre. A megfigyelések tanúsága szerint a gyermekek is magukévá tették az óvopedagógusok azon célját, hogy úgy segítsenek Mélissa-nak, hogy közben önállósága is növekedjen.

Az óvodákban, iskolákban és a speciális intézményekben dolgozó szakemberek közötti együttműködés

Ahhoz, hogy a pedagógusok létre tudjanak hozni olyan pedagógiai helyzeteket, amelyek révén aktív résztvevőkké válhatnak a fogyatékkal élők, és általában véve a legkülönfélébb gyermekek, szükség van arra, hogy ők maguk képesek legyenek saját tevékenységük reflektív módon történő elemzésére. Joggal feltételezhetjük, hogy ez utóbbira ösztönzően hathat a szakemberek közötti együttműködés. Mélissa esetében például a két óvopedagógus közösen végzett munkája adott lehetőséget arra, hogy a fogyatékkal élő gyermekhez fűződő viszonyukat megfelelő távolságtartással és a többi gyermekkel kapcsolatban kialakított pedagógiai céljaikat is figyelembe véve elemezzék, majd ennek fényében ténylegesen változtassanak addigi gyakorlatukon.

Egyébként azok a pedagógusok, akiket kutatásunk során megkérdeztünk integrációs gyakorlatukról, mind azt jelezték, feltétlenül igényt tartanak arra, hogy hasznosíthassák a speciális nevelés kérdéseiben jártas szakemberek szaktudását. Gyakran mondták azt, hogy nem rendelkeznek elég szakismerettel a fogyatékoságokról és arról, hogy ez utóbbiak hogyan befolyásolják a gyermekek fejlődését, tanulását. Attól is tartanak, hogy nem tudják kielégíteni az integrált módon nevelődő gyermekek szükségleteit. Ugyanakkor egyáltalán nincsenek megelégedve azokkal a kapcsolatokkal, amelyek köztük és a szóban forgó szakemberek között kialakultak.

Két kutatást is végeztünk annak feltárására, hogy valójában milyen kapcsolatok jönnek létre a pedagógusok és speciális nevelés szakemberei között és ezek mennyiben elégítik ki a pedagógusok igényeit. Miként az előző kutatás esetében is, az érintett gyermekek között ezúttal is vegyesen voltak érzékszervi, és mozgászavarral küzdők, illetve értelmi fogyatékosok.

Többnyire nem kielégítők a kapcsolatok

Az első kérdőíves kutatás révén, amely két francia megye valamennyi integrált nevelésben részesülő gyermekére kiterjedt, képet alkothattunk arról, hogy általában mi jellemző ezekre a kapcsolatokra. A pedagógusok számos olyan szakemberrel kerülhetnek kapcsolatba, akik valamilyen kezelést vagy egyéb segítséget nyújtanak az integrált módon nevelődő gyermekeknek: ezek között egyaránt lehetnek orvosok, pszichológusok, gyógypedagógusok, logopédusok, konduktorok és gyógytornászok.

A szakemberek segítő tevékenysége igen különböző formákat ölthet. A legtöbbször az iskolán/óvodán kívül fejtik ki tevékenységüket, de az is előfordul, hogy az integrált nevelés színhelyén, esetleg magában az iskolai osztályban illetve az óvodai csoporton belül kerül sor erre. Individuálisan és kiscsoportos formában is foglalkozhatnak a fogyatékkal élő gyermekkel. Ritkábban az is előfordul, hogy a pedagógussal együtt tartanak olyan foglalkozást, amelybe valamennyi gyermek bekapcsolódhat. Az iskolai osztályok, illetve az óvodai csoportok keretében végzett tevékenységek különösen kedvezőek a pedagógusokkal kialakuló kapcsolatok szempontjából.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a pedagógusok és a speciális szükségletek okán igénybe vett szakemberek között kialakulnak kapcsolatok, de a legtöbb esetben ezek nem felelnek meg a pedagógusok elvárásainak. A túl ritka, általában csak negyedévenként egyszer sorra kerülő találkozások nem teszik lehetővé azt, hogy termékeny kommunikáció alakuljon ki arról, hogy milyen pedagógiai megoldásokat kellene alkalmazni az iskolában/óvodában nap mint nap jelentkező problémák megoldása érdekében.

A kapcsolattartás kielégítőnek tartott formái

Egy második kutatás keretében azt vizsgáltuk, hogy milyen együttműködés alakul ki azon ritkább esetekben, amikor a pedagógusok és a speciális szükségletek okán igénybe vett szakemberek rendszeresen (általában hetente egyszer) találkoznak. A kutatásnak nem az volt a célja, hogy leírjuk a tipikus kapcsolatok jellemzőit, hanem az, hogy felmérjük, milyen potenciális lehetőségeket rejtenek magukban ezek a szakmai együttműködések. Ez a kutatás olyan csoportos keretek között végzett, strukturált mélyinterjúkon alapult, amelyben egyfelől fogyatékkal élő gyermekekkel integrált módon foglalkozó pedagógusok, másfelől egy vagy két másik szakember vett részt (8 óvodás és 8 elemi iskolába járó gyermek kapcsán 37 embert kérdeztünk meg). Ezt a vizsgálati módszert annak érdekében alkalmaztuk, hogy a



megkérdezett személyek közötti interakciók alapján mélyebb képet alkothassunk az együttműködések dinamikájáról.

Amennyiben a feltételek lehetővé teszik, hogy a szakemberek tevékenységük kapcsán kicserélhessék gondolataikat, kielégítő együttműködés alakulhat ki a partnerek között. Az együttműködés az integráció legkülönbözőbb aspektusaira kiterjedhet: így a gyermeknek az osztályban illetve óvodai csoportban végzett munkájára, a szakemberek segítő tevékenységére, a szülőkkel való kapcsolattartásra, illetve a gyermekek egyéni nevelési tervével kapcsolatos teendőkre.

A partnerek közötti együttműködés különböző formákat ölthet, és általában maga után vonja azt, hogy valamiféle közös munka alakuljon ki az érintettek között. Az együttműködés mindenekelőtt azt feltételezi, hogy az egyes szakemberek megosszák egymás között mindazokat az információkat, tudásokat, gyakorlati megoldásokat, amelyeket hasznosítani tudnak a gyermekkel végzett munkájuk során. Így például egy gyógypedagógus elmondhatja azt, hogy miként kell kezelni a gyermek fáradékonyásával kapcsolatos problémákat, ugyanígy egyes, az óvodai csoportokon, illetve osztálytermen belül kialakított tevékenységek bekerülhetnek a gyermekkel végzett egyéni fejlesztések programjába. Sok esetben arra is szükség lehet, hogy a partnerek megállapodjanak egymással, milyen nevelési módszert lenne célszerű alkalmazni: például számba vehetik, hogy egyáltalán melyek azok a tevékenységek, amelyekbe hajlandó energiát befektetni egy bizonyos gyermek. Az együttműködés esetenként közös tevékenységek megvalósítására is kiterjedhet, például arra, hogy közösen lépjenek kapcsolatba a szülőkkel. Esetenként olyan közös tevékenységek is létrejöhetnek, amelyekbe valamennyi gyermek bekapcsolódhat. Ezekre az esetekre többnyire az jellemző, hogy a partnerek egyfelől igyekeznek olyan nevelési szükségleteket meghatározni, amelyek tekintetében az integrált gyermeknek és a többi óvodásnak/kisdiáknak is szüksége van a fejlesztésre, másfelől tudásukat összeadva együtt igyekeznek fejleszteni az összes gyermek kompetenciáit. Úgy tűnik, ezek a munkaformák, kedveznek annak, hogy az integrációt elősegítő megoldások szülessenek, és egyben csökkentik a speciális intézkedések alkalmazásával együtt járó marginalizáció veszélyét.

Az együttműködési formák lényegi vonása az, hogy a partnerek közötti érintkezésnek sajátos belső dinamikája alakul ki: ez azon a közös célon alapul, hogy az adott gyermeket be kell vonni a csoport egészének tevékenységébe. Az együttműködésben érintettek reflektív tevékenységének elsősorban a gyermekkel kapcsolatos megfigyelések összevetésén kell alapulnia. Ennek köszönhetően közös, a korábbiaknál pontosabb és megbízhatóbb értékelés alakulhat ki arról, hogy a gyermeknek milyen nehézségei vannak és arról is, hogy mire lenne képes. Az így kialakult kép alapján az érintett szakembereknek meg kell határozniuk az adott gyermek nevelési szükségleteit, majd olyan pedagógiai megoldásokat kell kialakítaniuk, amelyek lehetővé teszik a szóban forgó szükségletek kielégítését. Ahhoz, hogy a szakemberek meg tudjanak egyezni a munkájuk során követendő célokat illetően, igen fontos, hogy pontosabban fogalmazzák meg a gyermekekkel szemben követendő

célokat, majd a gyermek fejlődésének függvényében rendszeresen felülvizsgálják azokat. Az együttműködés ugyanakkor ahhoz is ösztönzést adhat, hogy a szakemberek explicit formában is számot adjanak arról, hogy miként dolgoznak az adott gyermekkel. A tevékenységük más szakemberek általi megítélése ugyanakkor annak is kedvez, hogy az érintettek korrigálják addigi gyakorlatukat.

Hogyan legyünk úrrá az integráció során jelentkező nehézségeken?

A közösen végzett munkának köszönhetően a pedagógusok képet kapnak az integrált gyermek fogyatékoságáról, és arról is, hogy ez miként befolyásolhatja a tanulási folyamatokat és miként hathat a gyermek óvodán/iskolán kívüli viselkedésére. A speciális nevelés szakemberei pedig arról alkothatnak képet, hogy a gyermek miként viselkedik egy hagyományos óvodában, iskolában, illetve miként tud alkalmazkodni ezekhez a körülményekhez. Azáltal, hogy mindkét fél pontosabb képet tud alkotni a gyermekről, mindenki felül tudja vizsgálni a gyermekkel kapcsolatos attitűdjeit és elvárásait. A közös munka nyomán az együttesen elindított tevékenységek kapcsán egyfajta felelősségmegosztás alakul ki. Az egyes partnereknek immár nem egyedül kell szembesülniük a nehézségekkel, lehetőségük nyílik arra, hogy közösen keressék a megoldásokat. A gyermekek fejlődésével kapcsolatos közösen kialakított értékeléseknek és a munka során követendő célokkal kapcsolatos megállapodásoknak köszönhetően az egyes szakemberek magabiztosabban végezhetik munkájukat.

Az együttműködés egyúttal szakmai fejlődésre is lehetőséget ad. Az információk, az alkalmazott megoldások megbeszélése és a partnerek közötti együttes gondolkodás a pedagógusok és a speciális nevelés szakemberei esetében egyaránt elősegítik azt, hogy fejlesszék azokat a kompetenciáikat, amelyek révén fejlődést érhetnek el a normál intézményekben nevelődő gyermekek esetében. Az együttműködés esetenként azt is elősegítheti, hogy reflexió tárgyává tegyék a többi gyermeknél észlelhető nehézségeket, majd olyan megoldásokat találjanak, amelyik mindegyik nevelt javára válhat. Ily módon tehát új szakmai kompetenciák alakulhatnak ki, amelyek révén a pedagógus képessé válik olyan megoldások alkalmazására, melyek nem csupán egyetlen gyermek szükségleteinek felelnek meg, hanem összhangban állnak az általa nevelt összes többi gyermek szükségleteivel is.

A partnerek közötti folyamatos építkezés

A partnerek közötti, a feleket kölcsönösen kielégítő együttműködés módjai ugyanakkor nem eleve adóttak, hanem az idő előrehaladásával egy sajátos közös építkezési folyamat eredményeként fokozatosan alakulnak ki.

BRIGITTE BELMONT & ALIETTE VÉRILLON
(Bajomi Iván fordítása)



IRODALOM

- ASSANTE V. (2000) *Situations de handicap et cadre de vie (A fogyatékkal élők helyzete és életkörülményei)*. Rapport du conseil économique et social. Párizs, Editions des Journaux officiels.
- BELMONT B. & VÉRILLON A. (1997) Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle: partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés. (A fogyatékkal élő gyermekek óvodai integrációja: az óvopedagógusok és a speciális intézmények munkatársai közötti partnerkapcsolatok.) *Revue Française de Pédagogie*, No. 119. 15–26. o.
- BELMONT B. & VÉRILLON A. & AUBLÉ J.-P. (1999) Pour intégrer des enfants handicapés en classes ordinaires, quelles collaborations? (Hogyan integráljuk a fogyatékkal élő gyermekeket a többségi osztályokba – milyen együttműködésekre van szükség?) *Nouvelle revue de l'AIS*, No. 8. 186–197. o.
- BELMONT B. & VÉRILLON A. (ed) (2003) *Diversité et handicap à l'école: quelles pratiques éducatives pour tous?* (Sokféleség és fogyatékkal élők az iskolában: milyen pedagógiai megközelítéseket alkalmazunk?) Párizs, INRP-CTNERHI.
- BELMONT B. & VÉRILLON A. (2004) Relier les territoires par la collaboration des acteurs. (Hogyan teremtsünk kapcsolatot az egyes területek között a partnerek közötti együttműködés révén.) In: Poizat D. (ed) *Education et handicap, d'une pensée territoire à une pensée monde*. Ramonville Saint Agne, Erès.
- CRESAS (1991) *Naissance d'une pédagogie interactive*. (Az integratív pedagógiai születése.) Párizs, ESF-INRP
- CRESAS (2000) *On n'enseigne pas tout seul. A la crèche, à l'école, au collège, au lycée*. (Nem egyedül tanít az ember: mi a helyzet a bölcsődékben, óvodákban, iskolákban, középiskolákban.) Párizs, INRP.
- GOSSOT B. (et al) (1999) *Scolariser les jeunes handicapés*. (A fogyatékkal élő fiatalok oktatása.) Párizs, CNDP – La Documentation française – Hachette.
- LANTIER, VERILLON, AUBLÉ, BELMONT & WAYSAND (1994) *Enfants handicapés à l'école. Des instituteurs parlent de leurs pratiques*. (Fogyatékkal élő gyermekek az iskolában – Pedagógusok beszélnek gyakorlatukról.) Paris, L'Harmattan-INRP, *Collection Cresas*, No. 11.
- PLAISANCE E. (2005) *Petite enfance et handicap. La prise en charge des enfants handicapés dans les équipements collectifs de la petite enfance*. (Kisgyermekkor és fogyatékoság. A fogyatékkal élő gyermekek helyzete a kisgyermekeket fogadó intézményeiben.) Dossiers d'études, No. 66., CNAF – Université Paris 5, CERLIS.
- VÉRILLON A. & BELMONT B. (1999) Integration of disabled children in French schools: partnership between mainstream school teachers and specialist professionals. (Fogyatékkal élő gyermekek integrációja a francia iskolákban: együttműködés a többségi iskolák pedagógusai és a speciális intézmények munkatársai között.) *European Journal of Special Needs Education*, London, 14 évf., No. 1. 1–11. o.