

Laki Tamásné

Az együttnevelés műhelye

A RAMPA integrációs programsorozatának tapasztalatai***

Magyarországon az 1980-as években merült fel először az integráció gondolata, ettől kezdve foglalkoztak vele tudományos kérdésként. Az esélyegyenlőségi törvény (1998) megteremtette az integráció jogi hátterét, melyet további jogszabályok követtek. Eközben külföldi példák, szülői kezdeményezések és szakmai érdeklődés alapján egy-egy óvodában és iskolában kísérleti jelleggel elkezdődött az integrált nevelés. A cikk az együttnevelés feltételeivel foglalkozik, azzal, hogy hol találhatóak az egyes felelősségi területek, ezek hogyan függenek össze, és mik lehetnek az integrált oktatás gyakorlati megvalósulásának következő lépései. Mindehhez kapcsolódik egy modellprogram bemutatása.

A skandináv államokban és Nyugat-Európa egyes országaiban a 20. század ötvenes-hatvanas éveiben, Magyarországon a nyolcvanas években merült fel először az integráció gondolata, ettől kezdve foglalkoztak vele tudományos kérdésként, egyre több szakmai konferencia témái között szerepelt. „Magyarországon tudatosan és hivatalosan a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán 1981-ben kezdtünk el kutatni és kísérleteket végezni az integrációval kapcsolatban. Egyszerűen a szakmai érdeklődés motivált: a szakirodalomból tudtuk, hogy külföldön az integráció gondolata, sőt már a gyakorlata is létezik, és saját gyógypedagógusi tapasztalataink alapján egyértelmű volt, hogy itthon is szükség volna erre.” (CSÁNYI 2003, 67.) Az esélyegyenlőségi törvény (A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény) megteremtette az integráció jogi hátterét, melyet jogszabályok követtek. Eközben külföldi példák, szülői kezdeményezések és szakmai érdeklődés hatására egy-egy óvodában és iskolában kísérleti jelleggel elkezdődött az integrált nevelés. Elmondható tehát, hogy míg például Svédországban az együttnevelés gondolata évtizedeken át érlelődött, szakmai vitákon ment keresztül, folyamatosan alakultak hozzá a törvényi feltételek, majd megvalósult a gyakorlatban, Magyarországon ezek a folyamatok párhuzamosan, folyamatos kölcsönhatásban zajlottak és zajlanak. Ennek tudása megnyugtató lehet abból a szempontból, hogy részben magyarázatot adhat a sikertelen próbálkozásokra, arra, hogy miért nem tudja Magyarország kellő gyorsasággal átvenni vagy adaptálni a jó külföldi példákat, és miért nem terjednek rohamosan a hazai kezdeményezések tapasztalatai. Ugyanakkor az a tény, hogy nálunk időben egymásra

* A RAMPA mozaikszó, a „Rehabilitációs és Akadálymentesítési Programok Alapítvány” rövidített neve, ugyanakkor utal a rámpára, amely a hozzáférés szimbóluma, hiszen biztosítja a mozgássérült és a kisgyerekekkel közlekedő személyek számára az épületekbe bejutást.

** A cikk 2008 áprilisában íródott.

csúsztak az elméleti gyógypedagógiai integrációs viták, az egyes érdekcsoportok ütközése és a módszertani kísérletek, nehéz feladat elé állítja az egyes felelősségi területek képviselőit: a törvény alkotóit, az iskolák fenntartóit, vezetőit és pedagógusait és természetesen a sérült gyermekeket, szüleiket és az őket befogadó osztálytársakat, szülőtársakat.

FOGALMAK

A közoktatási törvény alapján „**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, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd,
- b) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd (121. § 29.);

Ebben a cikkben az a) csoportba sorolt gyermekek integrált oktatásáról van szó, beleértve azokat a gyermekeket is, akiket valamilyen oknál fogva a szakértői és rehabilitációs bizottság (még) nem sorolt be. Ezeket a gyermekeket összefoglalóan **sérült, fogyatékkal élő, fogyatékos**, gyermekeknek nevezem. Amikor az a) és a b) csoportba tartozó gyermekek valamennyien érintettek, akkor a sajátos nevelési igényű kifejezés szerepel.

Társadalmi integráció, integráció - A sérült személyek egyenjogúságának és egyenértékűségének elfogadása a többségi társadalom részéről. Jelen cikk csak a sérült emberek integrációjával foglalkozik, nem érinti a legalább ilyen jelentőségű szegregált társadalmi csoportok integrációját. Több tanulmány foglalkozik mindkét csoport integrációjával, utalva arra is, hogy gyakran a hátrányos társadalmi, anyagi, családi helyzet az oka egy-egy kisgyermek sajátos nevelési igényűvé nyilvánításának.*

Integrált oktatás (más szakirodalmak ezt funkcionális integrált oktatásnak nevezik) - Sérült és ép gyermekek egy tanulócsoporthoz történő oktatása, tehát nem csupán egy épületben és egy teremben, hanem a csoport tagjaként oktatják a sérült gyermekeket.

Együttnevelés; inkluzív oktatás - A sérült gyermek többségi óvodába, iskolába jár, és ott biztosított a szükséges, speciális, személyre szabott fejlesztése, oktatása. „Az együttnevelést megvalósító intézmény többet vállal, magasabb értéket kínál, mint részvétet és védettséget. Sikerkritériumnak a tanulók beilleszkedése, a többi tanulóval való együtt haladása tekinthető.”** Indokolt esetben a sérült gyermekek egyéni vagy kiscsoportos fejlesztésben részesülnek, azonban a tanítási órákon alapvetően ép osztálytársaikkal vannak együtt.

* Pl.: NEMÉNYI 2004; BÁNFALVY 2005. Metzger Balázs körültekintően foglalkozik a „hátrányos helyzetű” és a „sajátos nevelési igényű (SNI)” gyermekek csoportjának pontos meghatározásával, hivatkozva európai és hazai direktívákra és jogszabályokra (METZGER 2004).

** 2/2005. (III. 1.) OM rendelet 2. számú melléklet 1.5

AZ INTEGRÁCIÓ ELŐNYEI ÉS HÁTRÁNYAI

Az együttnevelés előnyeit és hátrányait a szakcikkek különböző nézőpontokból közelítik meg, különböző csoportosításokat alkalmaznak.¹ Az ép gyermekek szempontjából az előnyök között szerepel az együttműködés, a társadalmi érzékenység, a kreativitás, a kommunikáció fejlődését segítő technikák kialakulása. A sérült gyermekek számára a húzóerő, a családban maradás lehetősége, a szakemberek együttműködése és a módszerek gyarapodása a leggyakrabban említett előnyök. Hátrányként szokták emlegetni a pedagógusokra háruló többletmunkát, a tárgyi-személyi feltételek hiányát, az előkészítetlen próbálkozásokat. Ha ezeket a listákat alaposan megvizsgáljuk, akkor a csoportosítás más értelmezési keretbe helyezhető. Az előnyök valódi előnyöket jelentenek mind az ép, mind a sérült gyermekek számára,² míg a hátrányok valójában nem hátrányok, hanem kihívást jelentő feladatok az osztálytársak, a pedagógusok, az intézmények és a társadalom számára. A különböző európai országokban végzett vizsgálatok arra a következtetésre jutottak, hogy „az inkluzív oktatás kevésbé költséges, mint a szegregált”.³

Hosszú távú gazdaságossági szempontból is egyértelmű az integráció létjogosultsága, hiszen követéses vizsgálatok bizonyítják, hogy a szegregált intézményben oktatott gyermekek felnőttkorukban nagyobb arányban lesznek munkanélküliek,⁴ ami anyagi terhet is jelent a társadalom számára. Ha a sérült gyermekek kisgyermekkoruktól ép társaikkal együtt nőnek fel, és megtanulnak helytállni a közösségben, kapcsolatokat létesíteni, konfliktusokat kezelni, akkor lesz valódi esélyük arra, hogy felnőttként is érvényesüljenek a többségi társadalomban. Ez természetesen csak egy befogadó környezetben valósulhat meg.

1 Kópatakiné Mészáros Mária (2004) gyógypedagógusokat és együttnevelésre nyitott többségi pedagógusokat kérdezett, ennek alapján részletes listát állított össze. Végső Pálné a szülők szempontjából sorol fel szempontokat (VÉGSŐ 2003, 1–2). A Nyíregyházi Főiskola Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei osztályfőnökök körében végzett vizsgálatot (VENTER 2003, 148–149).

2 OECD, 1999: „Függetlenül attól, hogy egy gyermek mennyire súlyosan fogyatékos, bevonható a közönséges iskolai oktatásba anélkül, hogy a bevonás akár a fogyatékos gyermekre, akár a többi tanulóra hátrányos hatással lenne.” (125. pont) A jelentés beszámol arról, hogy az együttnevelésnek köszönhetően valamennyi tanuló jobb eredményt ért el, és bizonyítottan tekinti, hogy a közoktatásban nincs pedagógiai magyarázata a szegregált oktatás fenntartásának (53. pont, 126. pont). Ugyanakkor a jelentés a dán példa kapcsán beszámol arról, hogy több esetben a szülők kéri, hogy gyermekük speciális tantervű osztályba járhasson. Ennek értelmezéséhez hozzátartozik, hogy az OECD-jelentés idejében Dániában a gyermekeknek csupán 1,5%-a tanult egyéni tanterv szerint, és ezeknek a tanulóknak is a nagyobb része egy többségi iskola speciális tantervű osztályába járt, speciális tantervű intézményben csak a gyerekek 0,65%-át oktatták. Azokban a dán többségi iskolákban, ahol speciális tantervű osztály is létezik, a legtöbb tanuló különböző mértékben részt vesz a kortársakkal közös tanórákon és egyéb programokon. Hasonló tapasztalatokról számol be Rogers (2007) egy angol szülők körében készített felmérés kapcsán. Az általa kérdezett szülők többsége fontosnak tartja gyermeke szociális integrációját, azonban ezt a speciális intézményben folyó oktatás segítségével látja megvalósíthatónak. A beszámoló értelmezéséhez hozzátartozik, hogy a megkérdezett szülők gyermekeinek többsége halmozottan sérült, és ennek ellenére mégis 10–12 éves korig többen jobbnak tartják az integrált oktatást, ezt követően igénylik a speciális intézményi oktatást.

3 Inclusive Education... 1999.

4 Lásd CSANÁDI–GERŐ–LADÁNYI 1996.

A JELENLEGI HELYZET

Az egyes fogyatékosági csoportok integrált oktatása

Magyarországon a 2006/2007-es tanévben nappali tagozatos intézményi oktatásban az általános iskolás sajátos nevelési igényű gyermekek 54%-a vett részt integrált oktatásban. Ha csak a sérült⁵ gyermekeket tekintjük, akkor egészen más arányszámot kapunk. 6758 tanuló (közel 20%)⁶ vett részt integrált oktatásban, míg 27 143 fő (80%) speciális intézményben tanult. Az egyes fogyatékosági csoportokat külön vizsgálva nagy különbségek mutatkoznak. A nappali tagozatos oktatásban részt vevő 548 ép értelmű mozgássérült gyermek közül például 407 (74%) tanult integráltan. Tehát az ép értelmű mozgássérült gyermekek túlnyomó részét többségi iskolában oktatják. Ha azonban a mozgáskorlátozottsághoz enyhe fokú értelmi sérülés is társul, akkor már csak 7%-uk kerüli el a speciális intézményi oktatást. A 111 ép értelmű vak gyermekből csupán 23 tanult többségi iskolában (21%), a 329 ép értelmű siket tanuló közül csak 40 (12%). Összességében elmondható, hogy az integráltan oktatott gyermekek közül a diszlexiások és a súlyos magatartási és tanulási zavarral küzdők az átlaghoz képest erősen felülreprezentáltak, míg például a siket, a vak és a halmozottan sérült gyermekek csoportja erősen alulreprezentált.

Mivel az enyhe fokban értelmi sérült gyermekek az összes sérült gyermek 74%-át jelentik, érdemes ennek a csoportnak az adatait külön is megvizsgálni. Míg a többi fogyatékosági csoportnál az általános iskola egyes évfolyamain tanulók száma nagyjából egyenletesen oszlik el, addig az enyhe fokban értelmi sérült gyermekeknél igen jelentős különbségek tapasztalhatók. Például a 2006/2007. tanévben az előkészítő és első osztályba járók összes létszáma 2140 volt, 24%-uk (517 fő) tanult többségi iskolában. 3807 nyolcadikos volt ugyanebben a tanévben, közülük csupán 14% (540 fő) részesült integrált oktatásban. Minden valószínűség szerint nincs kevesebb értelmi sérült első osztályos, mint nyolcadikos (a csökkenő gyerekszám és az esetleges évismétlések, lemorzsolódások csak csökkenthetnék a nyolcadikosok számát), hanem csupán az értelmi sérültnek minősített első osztályosok száma kevesebb. Összességében elmondhatjuk, hogy az enyhe fokban értelmi sérült gyermekek közül egyre kevesebb a speciális gyógypedagógiai intézményben oktatottak száma az általános iskola egyre alacsonyabb évfolyamaiban, ugyanakkor az integráltan oktatott tanulók száma lényegében változatlan. Ennek oka további vizsgálatok tárgya lehet.

5 A közoktatási törvény hatályos rendelkezése értelmében sajátos nevelési igényűnek számítanak a sérült gyermekeken kívül a magatartás- illetve részképességzavarral küzdő gyermekek is. A sérült gyermekekre vonatkozó adatoknál ők nem szerepelnek. Részletesen lásd a Fogalmaknál.

6 OKM-adat – személyes információ alapján (2007. október) saját számítással. Az ebben és a következő fejezetben szereplő valamennyi adat az OKM hivatalos adatbázisa és a személyes információ (2007. október) alapján készült saját számítások eredménye.

A szegregáltan oktatott gyermekek aránya

Amellett, hogy megállapítható, hogy az integráltan oktatott gyermekek aránya évről évre nő, érdemes megvizsgálni, minek köszönhető ez a növekedés, illetve, hogyan változik a speciális tantervű csoportban oktatott gyermekek aránya a tanulók összlétszámához viszonyítva.

Míg 1996/1997-ben az összes általános iskolás gyermek közül 3,94%-ot minősítettek sajátos nevelési igényűnek, 2006/2007-re ez az arány 7,43-re nőtt. Közben a szegregáltan oktatott gyermekek aránya az elmúlt tíz évben alig csökkent (3,74%-ról 3,41%-ra). Ez európai összehasonlításban,⁷ illetve az elmúlt tíz év integrációs oktatás felé elmozduló törekvéseit látva is igen magas.⁸ Tehát az adatok alaposabb vizsgálata azt mutatja, hogy valójában alig nőtt az integrált oktatás aránya, hanem a valóságban az történt, hogy egyre több gyermeket minősítettek sajátos nevelési igényűnek.⁹

Összefoglalva elmondható, hogy az elmúlt tíz évben a törvényi szabályozás egyre inkább az együttnevelést támogatta, ugyanakkor a gyakorlatban az integráltan oktatott sérült gyermekek aránya alig növekedett, többségük gyógypedagógiai intézményekben vagy többségi iskolák gyógypedagógiai célú osztályaiban tanult, illetve magántanuló lett.

FELELŐSSÉGI TERÜLETEK

Ahhoz, hogy az együttnevelés mindennapi gyakorlattá váljon, számos szereplő összehangolt együttműködése szükséges. Több szakcikkben található felsorolások arra vonatkozóan, hogy melyek azok a felelősségi területek, amelyek befolyásolják az integrált oktatás gyakorlattá válását. Ezek között mutatkoznak ugyan eltérések, lényegében azonban mindenhol a következők (illetve ezek egy része) szerepelnek.¹⁰

- Központi, állami felelősség: törvényhozás; pénzügyi fedezet. Az együttnevelés alapvető feltételeit törvény szabályozza.¹¹
- Intézményi felelősség: korai fejlesztés; pedagógusképzés; többségi pedagógusok és gyógypedagógusok szakmai támogatása; gyógypedagógusok szakmai támogatása;

⁷ Lásd SUJBERT-VAJDA 2006, 22.

⁸ Különösen magas a 3,41%-os arány, ha figyelembe vesszük, hogy 1970/1971-ben az összes nappali tagozatos általános iskolás gyermek közül még csak 2,41% részesült speciális oktatásban, 1960/1961-ben pedig csak 1,09%. Ez utóbbi adatok vizsgálata azonban szükségessé tenné annak figyelembevételét, hogy az 1960/1961-es és az 1970/1971-es tanévben még a sérült gyermekek közül igen sokan nem vettek részt a nappali rendszerű képzésben, sőt közülük sokan „képezhetetlen”-ként semmilyen képzésben nem vehettek részt.

⁹ Ennek a pozitív és negatív hatásai további vizsgálatok tárgya lehet. A minősítésnek köszönhetően több speciális segítségben részesülnek-e ezek a gyermekek? Az „SNI” minősítés megbélyegzést, pszichés vagy szociális nehézséget jelent-e? Stb.

¹⁰ Többek között: EADSNE, 2001; OECD, 1999, 102–103., 151., 195. o. 129. pont; VARGÁNÉ 2006, 11.; METZGER 2004; JUST 2005. Kovács Andrásné és Novák Valentin a többi feltétel mellett a nevelőtestület felkészültségét, érzelmi beállítódását és pedagógiai tevékenységét hangsúlyozza (KOVÁCS–NOVÁK 2006, 68–71.)

¹¹ Közoktatási törvény – 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

támogató iskolai környezet; befogadó tanári attitűd. A korai fejlesztést a jogszabály csak azok számára biztosítja, akik szakértői bizottsági javaslattal rendelkeznek. Az alacsonyabb érdekérvényesítő képességű szülők gyermekei közül (különösen kisebb településeken, ahol kevés az elérhető közelségben lévő szakember) sokan kimaradnak az ellátásból (vagy nem férnek hozzá a számukra leginkább fejlődést hozó módszerekhez még akkor sem, ha rendelkeznek a szükséges szakvéleménnyel). A pedagógusképzésben nagy előrelépések történtek az elmúlt évtizedben, ugyanakkor nagyon sok ma végző pedagógus nem rendelkezik sem elméleti ismeretekkel, sem gyakorlati tapasztalatokkal az együttnevelésre vonatkozóan.¹² Ma már számos olyan óvoda és iskola van, amelyekben kialakult a befogadó környezet, ahol természetes a sérült gyermekek részvétele. Ez gyakran egy-egy gyermek sikeres integrációjának köszönhető. Ebben vitathatatlanul kulcsszerepet játszanak a pedagógusok, különösen az osztályfőnökök. Az egyes intézményekben kialakul a sérült emberekkel való bánásmód kultúrája, ami hat az ott tanítókra, tanulóira. Vizsgálat bizonyította például, hogy a pedagógusok együttnevelésre vonatkozó attitűdje összefügg azzal, hogy melyik intézményben dolgoznak.¹³

- Egyéni felelősség: szülők ismerete, bátorsága, érdekérvényesítő képessége; sérült gyermekek befogadó viszonyulása; ép gyermekek és felnőttek befogadó viszonyulása; pedagógusok befogadó viszonyulása. A felsorolt egyéni szereplők kezdeményezőkézsége, nyitottsága, kitartása. Ahhoz, hogy az együttnevelés sikeres lehessen, önmagában kevés a törvényi feltételek megléte, kevés az intézményi szintű befogadás, szükség van az egyes emberek befogadó viszonyulásához. Csak akkor valósulhat meg valódi együttnevelés, ha az egyes pedagógusok, a sérült gyermek, a szülei és az osztálytársai is nyitottak, elfogadóak tudnak lenni. Több olyan esetet is publikáltak, ahol éppen a szülők döntöttek úgy, hogy gyermekük számára inkább a több védelmet nyújtó speciális intézményt választják.¹⁴ Más esetben viszont éppen a sérült gyermekek szülei az együttnevelés kezdeményezői és sürgetői.¹⁵

¹² Nem reprezentatív felmérés során 2005–2007-ben főiskolán, illetve egyetemen végzett tanítókat, általános és középiskolai tanárokat kérdeztünk. Átlagosan 4–5 alkalommal történt említés az együttnevelésről a teljes képzés során, kifejezetten ezzel foglalkozó tantárgy felvétele a legtöbb intézményben nem kötelező, ennek ellenére néhány főiskola tantervében szerepel.

¹³ A pedagógusok integrációhoz való viszonyulásában szignifikáns különbség van néhány iskola átlaga között, ami nem köthető ahhoz, hogy az intézmény integrál-e vagy sem, és hogy fővárosi vagy vidéki (HORVÁTHNE 2006, 93.).

¹⁴ „Az Utolsó Padból Program keretében újra megvizsgálják az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített iskolásokat. Orosz Lajos, a program felelőse az [origo]-nak elmondta, hogy 2100 fogyatékos osztályba járó gyereket vizsgáltak meg független szakértők, és 222-öt helyeztek vissza a hagyományos képzésbe. A programban dolgozókat meglepte, hogy több mint negyven esetben a szülők ragaszkodtak ahhoz, hogy a gyerekük továbbra is a fogyatékosok között tanulhasson. Ezt részben a gyerekközpontú oktatással, részben pedig azzal indokolták, hogy az ilyen osztályokban a tanárok toleránsabbak a kulturális különbségekkel.” (www.origo.hu, 2005. február 2.) Idézi: BÁNFALVY 2005. Egy angol kutatás beszámol arról, hogy autista, illetve halmozottan sérült gyermekek szülei számos esetben a kamaszkor közeledtével gyermeküket speciális iskolákba vitték át (ROGERS 2007).

¹⁵ Salné és Kópatakiné (2001) 549 intézményt vizsgálva megállapította, hogy minden helyszínen a legnagyobb arányban a szülők kezdeményezték az integrált oktatást.

Az egyes pedagógusok felelőssége csak az intézményi és társadalmi háttérrel figyelembe véve értelmezhető. Papp Gabriella kutatása összefoglalójában ezt írja: „Számos helyen kényszerből kerülnek az osztálytanítók az együttneveléssel kapcsolatba. Fontos lenne a jövőben, hogy ne kényszerítsék a pedagógusokat erre a feladatra, ha mégis részt kell venni ebben, akkor pedig biztosítsák a pedagógusok felkészülését a feladatra. Gyógypedagógus jelenléte nélkül, az osztálytanítók jelenlegi felkészültsége mellett lehetőleg ne vállalják az együttnevelést, vagy legalábbis ne az ilyen gyakorlatból vonjanak le következtetéseket az együttnevelés hatékonyságára.”¹⁶ Több pedagógus számolt be arról, hogy alapvetően az együttnevelés mellett áll, ugyanakkor nem érzi, hogy elég tudása lenne ehhez, illetve elég segítséget kapna a folyamatosan adódó nehézségek megoldásához. Ezen felül többen számolnak be arról, hogy nagy létszámú osztályban több hátrányos helyzetű, köztük sérült gyermek integrációját kell önállóan megoldaniuk, amihez hiányosnak érzik erőforrásaikat és kompetenciaszintjüket.¹⁷

Összefüggés az egyes felelősségi szintek között

A különböző szintű és ezen belül is a különböző jellegű felelősségi területek szervesen kapcsolódnak egymáshoz, hatnak egymásra és kölcsönösen feltételezik egymást. A társadalmi szemlélet, az adott környezetben általánosan elfogadott nézetek hatnak az intézményekre és az egyénekre, ugyanakkor az intézményi és az össztársadalmi attitűd az egyéni attitűdök hatására alakul ki.¹⁸ Az egyes szereplők azonos mértékben vesznek részt, egyikük sem helyettesíthető. Az objektív feltételek a központi, állami szabályozás (törvényi szabályozás, pénzügyi fedezet) és az intézmények („a speciális eszközök, taneszközök megléte, a megfelelő osztálylétszám, a segítő szolgáltatások és személyek biztosítása, de ide sorolhatjuk a korrekt diagnózist, a pedagógusképzésben megjelenő speciális ismereteket és a megfelelő

16 PAPP 2001, 118.

17 További kutatások tárgyát képezheti, hogy milyen létszámú és összetételű osztályba hány, milyen sajátos nevelési igényű gyermek milyen formában integrálható. Hornyák Ferencné szerint a sérült gyermekek együttnevelését a legalkalmasabb elit intézményben folytatni, csoportonként vagy osztályonként legfeljebb 2-3 főt befogadva. Az 1991 óta működő Gyermekek Házában 18–24 fős osztályokban 1-3 gyermek tanul integráltan (LOCSMÁNDI 2004, 1. táblázat). Kőpatakiné szerint „...optimális a 20 fős osztály, benne legfeljebb 2-3 sajátos nevelési igényű tanulóval” (KŐPATAKINÉ 2004, 45.). Több európai országban terjedőben van a csoportos integráció, amikor a hasonló sérültségű gyermekek egy csoportja a nap egy részében külön foglalkozásokon vesz részt, de egyre nagyobb mértékben bevonják őket az osztály munkájába. A sérült gyermekekből álló néhány fős csoportnak külön pedagógusa van, aki a többségi iskola tantestületéhez tartozik. A közös foglalkozások során a gyógypedagógus és a többségi pedagógus is foglalkozik a teljes csoporttal.

18 „A társadalom nem absztraktnan létezik, hanem mindig adott lokalitásokban kristályosodik ki. A társadalom helyi 'kikristályosodása' jelenti azt a környezetet, amelyben az egyének tevékenykednek, csoportokat alkotnak, bennük maradnak vagy kiszakadnak azokból. A környezet részint szociálisan értelmezhető – azaz jelenti a társadalmi rétegek, csoportok, politikák jelenlétét és együtt játszását –, részint az adott természeti-földrajzi adottságokat, részint és nem utolsósorban a társadalmi szervezetek, intézmények elérhetőségét jelenti.” (FORRAY 2005, 94.)

iskolai követelményeket, értékelési rendszert is¹⁹⁾ felelősségi területére tartoznak. A szubjektív feltételek egy részéért az intézmények (a gyógypedagógus és a többségi pedagógusok közti kapcsolat,²⁰ a sérült gyermekekhez viszonyulás intézményi szinten), más részéért az egyének (szülők, sérült gyermek, osztálytársak, pedagógusok attitűdje) a felelősek. Ha az objektív feltételek teljes mértékben adottak is, a szubjektív feltételek megléte nélkül nem jöhet létre valódi együttnevelés, hiszen a konkrét helyzetek konkrét megoldása mindig az egyes, ott lévő embereken múlik. Fordított helyzetben, ha a szubjektív feltételek adottak, helyi szinten sikeresen megvalósulhat az integráció az objektív feltételek hiányos teljesülése ellenére, azonban ez mindig csak lokális megoldást jelenthet. Fontos tehát az integráció, illetve az együttnevelés szempontjából, hogy valamennyi intézményi intézkedés során figyelemmel legyenek az érintett egyénekre, ugyanakkor az egyéneket megcélzó, szemléletbeli korlátok áttörését célzó intézkedések vagy civil kezdeményezésű figyelemfelhívó események során szükségszerű az intézményeket is bevonni, érintetté tenni.

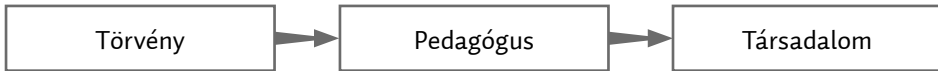
Összefoglalóan tehát elmondható, hogy az állami szintű szabályozás biztosítja az együttnevelés kereteit, intézményi szinten történnek gyakorlati előrelépések. A konkrét döntéseket mindig egyéni élettörténettel, értékrendszerrel, tudással és tapasztalattal rendelkező személyek hozzák, és ezek a döntések más egyének rövid és hosszú távú jövőjét, szemléletét, értékrendjét befolyásolják. Ezek az egyéni értékrendek formálják az intézmények arculatát, befolyásolják működésüket és alakítják a társadalmi attitűdöt. A kérdés, hogyan lehet egymásra vonatkoztatni a szereplők tevékenységét. A sérült emberek integrációjának egyik kulcskérdése, hogy mi az első lépés, honnan lehet elindulni, mi az útja annak, hogy mindenki számára természetessé váljon a sérült emberek egyenjogúsága és az együttnevelés. Az elmúlt években számos különböző gyakorlati próbálkozás és elméleti megközelítés került nyilvánosságra.

KÜLÖNBÖZŐ MEGKÖZELÍTÉSI MÓDOK

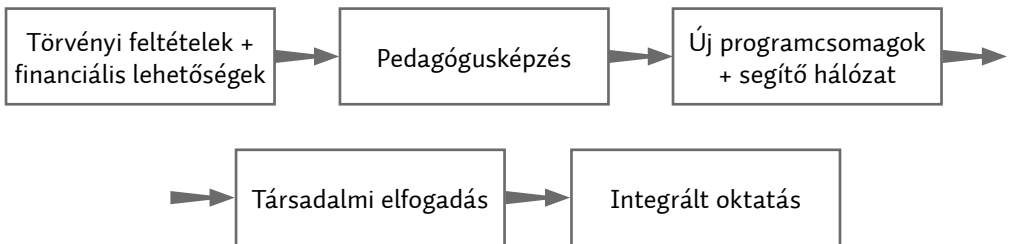
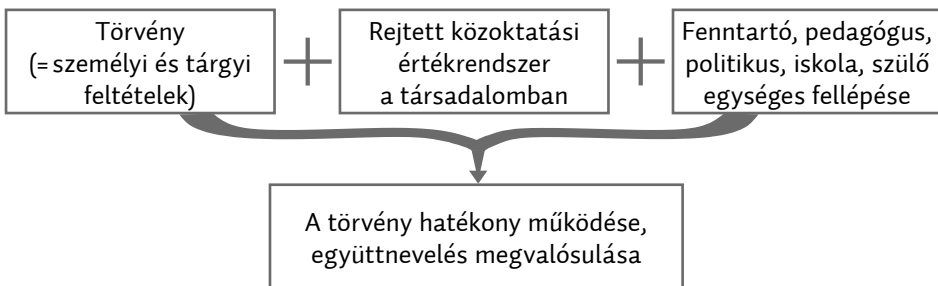
Számos megközelítési mód lehetséges azzal kapcsolatban, hogy mi lehet a legsürgetőbb vagy a legalapvetőbb feladat ahhoz, hogy közelebb kerüljünk az integrált oktatás gyakorlatához. Az egyes megközelítési módok más-más területeket hangsúlyoznak, de a legtöbb rámutat arra, hogy összetett kérdéskörrel van szó, ahol az egyes szereplők kompetenciái között átfedések lehetnek. Ugyanakkor több olyan modell él párhuzamosan, amely egyes szereplőket tesz az integráció elsődleges felelősévé, ami egyfajta egymásra épülési sorrendet határoz meg.

19 Lásd HORVÁTHNÉ 2006, 83.

20 Lásd CSÁNYI 1993. Idézi HORVÁTHNÉ 2006, 83.

1. modell²¹

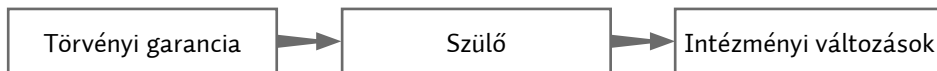
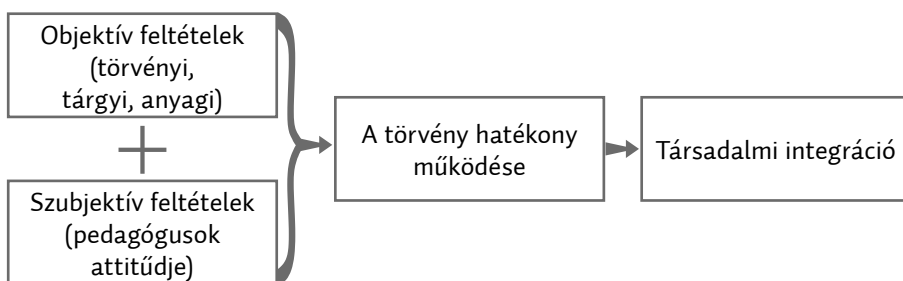
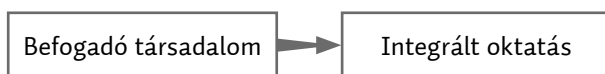
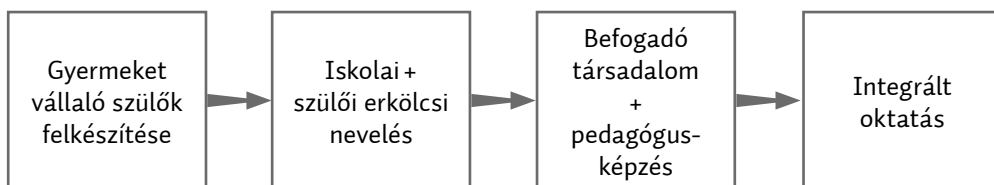
Az előző modellnek egy részletesebben bemutatott változata a **2. modell²²**.

**3. modell²³**

21 „A törvényeket, rendeleteket ismerő és azok szellemében tevékenykedő befogadó pedagógus szakmai felkészültsége, embersége mellett törvény adta lehetőségei, kötelezettségei tudatában és eszközei birtokában nevel egy elfogadóbb társadalmat.” (VARGÁNÉ 2006, 56.)

22 „Az eltelt 10 év nem hozott áttörő változást a pedagógusok szemléletében, az integráció az emberek tudatában még nem vált normává. Az integrált oktatás társadalmi feltételeit a fogyatékosok társadalmi elfogadása, az integráció szemléletének kiterjesztése teremti meg. A szakmai kérdéseken, felkészültségen túl finansziális lehetőségeken is múlik majd, hogy az átforgalmazás mennyi időt vesz igénybe. <...> Az Európai Szociális Alap forrásai Magyarország számára <...> hozzáférhetőek. A támogatásnak köszönhetően a közeljövőben pozitív változás következik a pedagógusképzés, és pedagógus-továbbképzések terén, elérhetőek lesznek az integrációt segítő új programcsomagok, jó gyakorlatok, és hamarosan szervezett szakmai segítő hálózat is rendelkezésre áll majd.” (VARGÁNÉ 2004)

23 „A törvényt ma a többségi pedagógia és a gyógypedagógia is az együttnevelés személyi és tárgyi feltételeinek oldaláról szemléli. Ezek egy része kikényszeríthető, más része, mivel a kikényszerítésnek számtalan akadálya lehet, csak hosszabb távon állhat elő. De vajon megvannak-e a közoktatás irányítóiban, a fenntartókban és az iskolák pedagógusaiban azok a felkészültségbeli és elkötelezettségbeli feltételek, amelyek ennek az új eszménynek a megvalósításához szükségesek? Vajon a társadalmon belül létezik-e egy olyan rejtett közoktatási értékrendszer, amelyben a politikusok, az iskola és a szülők egységesen az együttnevelés eszményét képviselik? Létezik-e olyan közmegegyezés, amely a pénzfelhasználás kritikus döntési helyzeteiben az együttneveléshez szükséges anyagi feltételeket biztosítja? A törvény csak e sokféle előfeltétel megléte esetén működhet hatékonyan és alakíthatja át a közoktatást az együttnevelés eszményének megfelelően.” (ILLYÉS 2004, 4.)

4. modell²⁴**5. modell²⁵****6. modell²⁶****7. modell²⁷**

A bemutatott modellek társadalmi és intézményi felelősséget hangsúlyoznak, és az egyes felelősségi területek sorrendiségéről beszélnek. Elképzelhető azonban olyan modell is, amely az együttnevelés érdekében valamennyi felelősségi területre egyszerre összpontosít, egyszerre kezdi el a munkát az intézményekben és a társadalomban, méghozzá oly módon, hogy az óvodákkal és iskolákkal együttműködve az osztályteremben, a tanári szobában

24 Lásd SALNÉ-KÓPATAKINÉ 2001, 27.

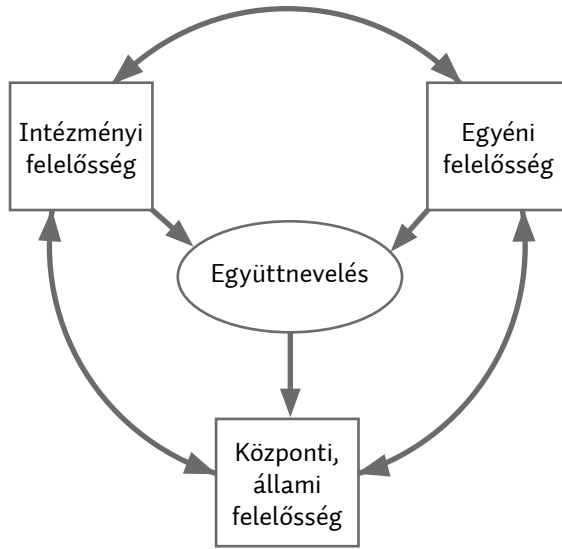
25 Lásd HORVÁTHNÉ 2006, 81., 94.

26 „Ne csak az iskola legyen az integráció színtere, hanem a társadalom is. Jobb lett volna egy olyan társadalmi közegben elindítani az integrációt, ahol befogadják ezt a szemléletet, ahol a társadalmi feltételek már adottak.” (KERESZTY 1999, 54.)

27 „Éretté kellene először nevelni a társadalmat a másság helyes kezelésére, a tolerancia valódi gyakorlására, nemcsak iskolai környezetben, hanem az élet minden területén.” (BORSFAI 2007, 30–31.)

és az igazgatói irodában a sérült emberek, az őket képviselő civilszervezetek és a szülők közreműködésével kezdődik meg a szemléleti korlátok áttörése. Mindeközben figyelembe veszi az egyes felelősségi szintek egymásra hatását.

8. modell



A következőkben egy 8. modell szerinti gyakorlatot mutatunk be.

EGY LEHETSÉGES GYAKORLATI ÚT²⁸

A RAMPA (Rehabilitációs és Akadálymentesítési Programok Alapítvány) 2001-ben létrehozott magánalapítvány, és legfőbb céljai közé tartozik a sérült emberek integrációjának elősegítése. Mivel sem intézményhez, sem önkormányzathoz nem kötődik, könnyen megőrizheti függetlenségét, ugyanakkor jó kapcsolatot alakíthat ki önkormányzati szervekkel, oktatási intézményekkel, más hasonló területen működő civilszervezetekkel. Sajátossága még, hogy valamennyi fogyatékosági csoport támogatását egyformán fontosnak itéli, a lehetőségeket és igényeket figyelembe véve igyekszik támogatni őket. Egyes tevékenységeit országos hatáskörben fejti ki, azonban számos programot valósít meg a bajai kistérségben.²⁹

²⁸ Az itt bemutatott programról részletes képes beszámoló olvasható a www.rampa.eu internetes oldalon.

²⁹ A kistérség Baja városból és 19 községből áll, lakossága 76 753 fő, ebből 5341 sérült ember (2001. évi népszámlálási adatok. KSH 2003, 110.). Található a kistérségben többek között egy enyhe értelmi fogyatékosok számára létesült ÁMK (óvoda, általános iskola, szakiskola és diákotthon), egy értelmi sérült felnőtteknek ellátást biztosító bentlakásos szakosított otthon (Garán), egy alapítványi fenntartású lakóotthon (Baján) és több civilszervezet, amelyek az egyes fogyatékosági csoportok támogatására jöttek létre. Ezen felül a legtöbb településen működik többségi intézményként egy óvoda és egy általános iskola, Baján 12 óvoda, 9 általános és 7 középiskola

A RAMPA munkatársai azt vallották, hogy akkor tudunk valami újba kezdeni, ha részesei voltunk vagy vagyunk valami hasonlónak, ha van valami olyan tudás vagy élményanyag, amelyet lehet transzformálni és alkotó módon felhasználni. Igaz ez az egyes emberek és a társadalom előtt álló feladatokat nézve egyaránt. Az egyes pedagógusok munkájuk során úgy tudnak integráltan oktatni, ha kialakul saját viszonyuk a fogyatékosokhoz, majd személyes kapcsolatba kerülnek sérült emberekkel, közöttük saját tanítványaikkal.³⁰

A RAMPA munkatársai úgy gondolták, hogy a személyes jó élmény semmivel sem pótolható, és elengedhetetlen feltétele annak, hogy valaki bármilyen szinten is tenni tudjon az integráció érdekében.³¹ A személyes találkozásnak hihetetlen ereje van. Ha egy sérült emberrel jó kapcsolatba kerül egy pedagógus, önkormányzati szakember vagy akár egy diák, az elég lehet ahhoz, hogy felelősnek érezze magát azért, hogy a rá váró kisebb-nagyobb lépéseket megtegye.

Ebből kiindulva dolgozta ki és valósította meg a RAMPA a „Korlátainkon innen és túl” sorozatot.

Előzmények

A 2001–2002-ben kezdődött koncepcionális előkészítés keretében párhuzamosan három szintéren zajlottak kísérleti programok, amelyek célja annak feltérképezése volt, hogy egy későbbi, átfogó program keretében kik és milyen módon tudnak együttműködni. A három szintér: óvoda, általános iskola, gimnázium.

Óvoda ■ Óvodáskorú, közösségbe nem járó sérült gyermekek és egy többségi óvodai csoport³² (amely akkor már megkezdte látássérült gyermekek együttnevelését) vett részt közös fejlesztő foglalkozásokon, amelyek egyúttal az óvoda dolgozói számára bemutató foglalkozások voltak, többségében mozgásos és nyelvi feladatokkal.

Általános iskola ■ Egy többségi általános iskola³³ és egy speciális általános iskola diákjai számára tartottak a két intézmény pedagógusai közös kézműves-foglalkozásokat. Ezek a foglalkozások évekig nagy sikerrel működtek. A pedagógusok társadalmi munkában,

és 1 főiskola. Ez jó táptalaj a szemléletformálásra, hiszen elég kis térség ahhoz, hogy a pedagógusok és az intézményvezetők ismerjék egymást, hogy jó személyes kapcsolat alakulhasson ki valamennyi résztvevővel, ugyanakkor elég nagy ahhoz, hogy megtalálhatók legyenek a különböző intézményi formák, a különböző szakterületek szakemberei. Elég nagy ahhoz, hogy legyen működő helyi sajtó és televízió, és elég kicsi ahhoz, hogy az ezek által bemutatott programok a kistérségben széles körben ismertté váljanak.

30 Sokszor kiderül egy-egy jó szakemberről, hogy közeli hozzátartozója, gyermekkori barátja él valamilyen fogyatékkal, vagy hosszabb időt töltött olyan országban, ahol az együttnevelés már mindennapi gyakorlat.

31 Szekeres Pál, az akkori Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztérium államtitkára nyilatkozta: „Mindenképpen pozitív élményekhez kell kötni a fogyatékosokkal kapcsolatban megszerzhető ismereteket. Legyenek olyan fogyatékos személyek, akik saját teljesítményükkel formálják a tudatot, mert ők a hitelesek. De gondolkodunk azon is, hogy a fogyatékosokkal kapcsolatos ismeretek és szemléletformálás hogyan épüljön be például az osztályfőnöki órák anyagába.” (SZEKERES 2003, 66.)

32 A Szent László ÁMK óvodája.

33 Az Eötvös József Főiskola Gyakorló Általános Iskolája.

sokszor szabadidejükben, hatalmas energiát fordítva rá örömmel végezték a munkát. Úgy tűnt, hogy a RAMPA nélkül is működne, hiszen az alapítvány egy-egy telefonhíváson, az alkalmankénti személyes részvételen és a nyersanyagok költségének megtérítésén kívül az első néhány foglalkozást követően semmilyen támogatást nem adott. A pedagógusok tervezték a program folytatását, azonban tudomásunk szerint a RAMPA együttműködése nélkül nem valósult meg több foglalkozás.

Gimnázium ■ Gimnazista fiatalok³⁴ beszélgetőkör keretében sérült diákokkal és felnőttekkel ismerkedhettek meg.

A program

Valamennyi alkalom közös célja volt, hogy a személyes találkozás, a beszélgetések, az élményt jelentő közös tevékenység és együttgondolkodás segítségével formálódjon a részt vevő gyermekek és pedagógusok attitűdje, alakuljon ki, illetve erősödjön a sérült emberek iránti nyitottság, tolerancia és megértés. A programba összesen 20 intézmény, tagintézmény és civil csoport kapcsolódott be, ennek köszönhetően kb. 220 óvodás, 1500 alsó tagozatos, 1500 felső tagozatos gyermek és 2000 középiskolás fiatal vett részt benne. 2002-től 2007-ig ISM- és NCA-támogatással összesen több mint 200 foglalkozás valósult meg sérült emberek integrációja céljából a bajai kistérségben lévő óvodákban, általános és középiskolákban 3–19 éves gyermekek és fiatalok részvételével.

Munkatársak³⁵

Az évek során hosszabb-rövidebb időre egyre több sérült és ép kiképzett munkatárs vett részt a programban. Legnagyobb szerepük természetesen a sérült embereknek volt, akik kiálltak egy-egy csoport elé, vállalva akadályozottságukat, sokszor egész élettörténetüket. Egyértelművé vált, hogy ezt a munkát csak olyan ember tudja végezni, aki vállalja sérült voltát, akinek egészséges önidentitása van. A sérült vendégen kívül minden találkozáskor jelen volt még egy munkatárs, akinek moderáló és közvetítő szerepe volt,³⁶ ezenkívül mintát

³⁴ Magyarországi Németek Általános Művelődési Központja Gimnáziumának diákjai.

³⁵ A program munkatársai voltak: Dékán Alexa pedagógus, szakfordító (mozgássérült); Dudás Imre rendszertervező informatikus (vak); Horváthné Dunaveczy Leona szociológus (vak); Joszt László gyógypedagógus (vak); Katona Ottó sportoló (mozgássérült); Kurcsics Károly sportoló (mozgássérült); Memhölczér Katalin gyógypedagógus (vak); Mikesey György pedagógus, intézményvezető (siket); Nagy Bendegúz építészmérnök, rehabilitációs szakmérnök, fotóművész, sportoló (mozgássérült); Neményi Eduárd civilszervezeti munkatárs (nagyothalló); Patai István gondolkodó ember (vesetranszplantált, állami gondozásban felnőtt); Sebestyén András sportoló (mozgássérült). A felkészítő képzés vezetője: dr. Hantos Ágnes pszichoterapeuta. Az értelmi sérült és ép gyermekekkel közösen végzett foglalkozások vezetői: Balatoni Zsolt pedagógus; Baloghné Balázs Judit gyógypedagógus; Deákné Obermann Helga gyógypedagógus; Katanich Katalin pedagógus; Konkoly Katalin gyógypedagógus; Tiszai Jakab gyógypedagógus. Moderátorok: Pethő Dávid zeneművészeti hallgató; Weidinger Yvette pedagógus. Jeltolmács: Gergely Nóra.

³⁶ Az ő szerepe volt, hogy oldja az esetleges félelmeket, megindítsa a kommunikációt a sérült vendég és a gyermekek között. Néha előfordult, hogy megrekedt a beszélgetés, ilyenkor nagy előnyt jelentett, hogy ott volt valaki, aki

adott, hiszen ő egy ép ember, aki kiáll a csoport elé, és arról beszél, hogy neki sérült barátai és kollégái vannak, és apró jelekből látható, hogy a két ember között valóban több mint munkatársi kapcsolat alakult ki. A siket vendéget kezdetben jeltolmács kísérte, azonban a gyermekek meglepően nyitottak és találékonyak voltak, egymásnak segítettek, és arckifejezésükkel jelezték, amikor valamit nem értettek. A foglalkozás előtt a tanulók mindig arra számítottak, hogy olyan valaki lép be a terembe, akit ők nem értenek, és aki őket nem érti. Váratlan volt, de az első csodálkozás után minden alkalommal valódi beszélgetés alakult ki, amely hatalmas élményt jelentett: „Beszélgettem egy siket emberrel!” Esetenként arra volt szükség, hogy a hátsó padból érkező hozzászólásokat tolmácsolja a segítő a nem halló munkatársnak.

A munkatársak felkészítése

2006 őszén szükségessé vált a különböző területen egy célért dolgozó munkatársak találkozási, a közös alapelvek kidolgozása.³⁷ A résztvevők több szempontból is jelentősen különböztek egymástól (iskolázottság, életkor, nem, egészségi státusz). Közös volt azonban bennük, hogy mindannyian a befogadó társadalom létrejöttéért vállalták a feladatot. A képzés sikerét mutatta, hogy annak ellenére, hogy később időben és térben külön-külön zajlottak a foglalkozások, csapatmunka alakult ki. Létrejött egy azóta is működő aktív levelezőlista, ahol mindenki időről időre beszámolt, szakmai kérdéseket tehetett fel, amelyekre választ kaphatott.

A felkészítés legfontosabb elemei

A használható kommunikációs formák alapos átbeszélése és rögzítése ■ Jeltolmács segítségével a siketek is jól értették a vakokat, érdekes módon már kezdetben sem jelentett lényegi problémát egymás megértése. Ennek bizonyára oka volt az egy célért tenni akarás, valamint az, hogy ha különböző helyeken is, de szocializációja során valamennyi résztvevő számára természetessé vált a körben ülő, egymásra figyelő beszélgetés.

Közös együttműködés ■ Mindenképpen kihívás volt olyan játékokat, feladatokat találni, amelyekhez nem kell mindenkinek felállnia, látnia, hallania, amelyekben ezek a funkciók vagy helyettesíthetők, vagy kis segítséggel a hátrány kiküszöbölhető, amelyekben egyenrangúként vehet részt mindenki.

Szerepcseré ■ Dramatikus játék során az egyes résztvevők behelyezkedhettek a szemben ülő gyermekek, a váratlan helyzet elé állított pedagógusok vagy a különböző fogyatékkal élő munkatársak helyébe.

a sérült személyt jól ismerte, és egy kérdéssel, egy történet elmesélésével segítségére lehetett. Ha vak embert kísért, akkor az elején az ő segítségére volt a helyszín megtalálásában, a csoport bemutatásában.

³⁷ A 2006. szeptemberi képzést dr. Hantos Ágnes pszichoterapeuta és családorvos tartotta.

Partnerintézmények

A helyszínek között szerepelt nagy múltú, városi sokosztályos iskola és kis falusi óvoda. Lényegi különbséget az intézmény mérete és jellege nem jelentett, sokkal jelentősebb volt az intézményi koordinátor és az egyes pedagógusok, gyermekek hozzáállása. Az intézmény jellegétől, szervezeti felépítésétől és a RAMPÁ pillanatnyi lehetőségeitől függően voltak hetekkel előre pontosan megszervezett és aznap alakuló teljesen spontán órák. Erről is az mondható el, hogy bármelyik rendszer működhessen, de nagyon fontos, hogy illeszkedjen az adott intézmény írott és íratlan szabályaihoz.³⁸ Minden intézményben volt koordinátor, aki az ottani kollégákkal egyeztetett. Szinte minden alkalommal először egy-két foglalkozáson részt vett, ezt követően vállalhatta önként ezt a szerepet.³⁹ Vezető, helyettes, munkacsoport-vezető, osztályfőnök, védőnő végezte a koordinátori munkát. Összességében elmondható, hogy valamennyi megoldás működött, azonban minél kevésbé volt vezetői funkcióban a koordinátor, annál gördülékenyebben ment a szervezés. Ennek oka talán az lehet, hogy egyrészt nekik több idejük volt, másrészt személyesebb kapcsolatuk volt a kollégákkal és a diákokkal.

Óvodásoktól az érettségiző diákokig

Nagycsoportos óvodástól érettségizőkig vettek részt gyerekek és fiatalok a programokon. Az öt év alatti gyermekekkel való próbálkozások gyakorlatilag értelmetlennek bizonyultak. Ezek a gyermekek ugyanis még lényegesen kevesebb előítélettel és elvárással rendelkeznek, nekik semmilyen szempontból nem jelent gondot, ha egy másik gyerek nem hall, nem lát, máshogyan mozog, vagy akár folyamatosan nyitva van a szája és csorog a nyála. Ha valamit meglepőnek tartanak, gátlások nélkül rákérdeznek, majd napirendre térnek fölötte.⁴⁰ Az osztályok felkészítése tudatosan különbözőképpen történt, változatos módszerekkel. Volt, hogy az osztály azt sem tudta, hogy osztályfőnöki órára vendég érkezik, volt, hogy egy képet és néhány mondatos leírást kaptak az érkező vendégről, de nem tudták, hogy ő siket, máskor az osztályfőnök tájékoztatta őket előre. Többször más osztálybeli diákoktól informálódtak, néha egészen furcsa és valótlan előzetes információk keringtek. Ez azon-

38 Mennyire rugalmas a terembeosztás? Lehet-e termeket cserélni? Mennyire szokásos az óracseré? Mennyire kötött a napirend? Stb.

39 Kicsiben itt ugyanaz történt, mint amit társadalmi szinten szeretnénk megvalósítani. Amikor először beléptünk egy intézménybe, mindig tapasztaltunk egyfajta idegenkedést, értetlenséget. Sokféle próbálkozásunk volt, mégsem lehetett elméletben elmondani, mit kínálunk. Amikor valaki személyesen részese lehetett egy foglalkozásnak, onnantól mellé állt, lelkesen, önkéntes munkával végezte az intézményi koordinátor szerepét.

40 Pontosán ezért kiemelkedően fontos, hogy minden sérült gyermek (a súlyosan és halmozottan sérültek is!) legkésőbb öt éves korától kezdve járjon gyerekközösségbe. Későbbi integrációja szempontjából ez elengedhetlenül fontos számára és a többiek számára is, akik így tanulnak meg természetes módon viszonyulni a sérült emberekhez. A közoktatásból már kikerült fiatalok körében valószínűleg érdemes lenne hasonló programokat szervezni, különösen a pedagógusképzésben részt vevők számára, de ez egy másik program keretében valósulhat meg.

ban legfeljebb az óra első néhány percében jelentett különbséget, ezt követően olyan erős élmény volt az ott és akkor zajló találkozás, hogy gyakorlatilag megszűnt a jelentősége az előzetes információknak. Talán az egészen kicsiknél előnyt jelent, ha valamennyire tudják, hogy mire számíthatnak, talán azért is, mert náluk igen rövid idő, amíg egészen aktívan figyelni tudnak, ehhez képest viszont hosszú időt jelenthet, mire megértik, hogy például ez a bácsi nem hall.

A csoport összetételétől és korábbi tapasztalataitól függően többször volt kezdeti ellenállás, de az egy óra mindenhol elég volt ennek az oldására, a legtöbb diák gyorsan bevonódott. Hogy az ismeretlentől való félelmet, a saját sérültségeinkkel való szembesülést ki hogyan dolgozta fel, erről a visszajelzések alapján vannak elképzeléseink, de módszeres felmérések nem készültek. A program folytatása esetén érdemes lenne ezt alaposan vizsgálni. Több mint száz óvodásrajz gyűlt össze, néhányan személyes levelet írtak, és többször szólították meg diákok a RAMPA munkatársait, akár hónapokkal a foglalkozásokat követően is. Többször vett részt ugyanaz a csoport több órán, különböző fogyatékkal élő szakemberekkel. Egyértelműen érződött a „már ismerjük egymást” hangulatú fogadtatás. Másodszor már kevésbé hatott a meglepetés, az újszerűség, a beszélgetés során kicsit tovább lehetett jutni, árnyaltabb kép alakulhatott ki. A háromszori, körülbelül havonkénti alkalmak tartása talán a legmegfelelőbb, ennek alátámasztása vagy cáfolása is képezheti későbbi vizsgálat tárgyát.

A részt vevő pedagógusok

Az osztályfőnökként, illetve szaktanárként részt vevő pedagógusok legtöbbször nyitottak voltak, érdeklődőek, gyakran érzelmileg érintettek és nemritkán igen tájékozatlanok. Segítség volt, amikor az osztályfőnök, illetve más olyan tanár volt jelen, akit a diákok tiszteltek. Egy-egy megjegyzéssel, kérdéssel jól tudta motiválni a gyerekeket, hozzájárult a sérült ember és az osztály közötti beszélgetés nyitottságához, egymás jobb megértéséhez. Hasznos volt, amikor volt lehetőség egy előzetes beszélgetésre az osztályfőnökkel, ha ő bemutathatta a vendégeket.

A találkozások szinterei és tartalmuk

A csoport összetételétől, a sérült vendégtől, a korosztálytól, a helyszíntől függően az egyes órák menete egészen különböző volt. Mindenképpen nyitottabb légkör alakult ki ott, ahol egymást ismerő tanulók voltak egy csoportban. Néhány alkalommal különböző osztályokból önként jelentkezők vettek részt egy-egy foglalkozáson. Ennek két hátránya volt: egyrészt kevésbé mertek őszintén kérdezni és beszélni, másrészt általában azok a gyerekek jöttek, akik már egyébként is találkoztak sérült emberekkel, akiknek kevésbé voltak előítéleteik, így nehezebb volt a meghatározott célcsoportot elérni. A program keretében beszélgetéssorozat zajlott egy sok éve együtt lévő, baráti közösséggé kovácsolódott hittanos csoportban. Itt volt a legoldottabb légkör, itt mertek a fiatalok a legmerészebben kérdezni és válaszolni.

Valamennyi sérült vendég beszélt saját magáról, nehézségeiről és sikereiről, innen kiindulva a fogyatékról. Kisebbségnél természetesen a játék, a szemléltetés játszott kulcsszerepet, az érettségéhez közel álló fiatalokkal viszont valódi beszélgetést lehetett folytatni.

A siket vagy nagyothalló vendéggel a jelelés volt a kiindulópont, mert ez látványos, a gyerekek is (korosztálytól függetlenül) szívesen bekapcsolódtak. A legkisebbek állatokat, óvodásjeleket tanultak, a nagyobbak köszönési formákat, iskolai kifejezéseket. A jelnyelvről mindenki tud valamit, hiszen egyre többször látható a televízió képernyőjén is, innen kiindulva lehet tovább beszélgetni, kérdéseket feltenni és megválaszolni. A vak vendégek különböző segédeszközöket mutattak be, ki-ki a saját maga által használtakat. Braille-szöveget, számítógépes olvasóprogramot, tapintható koordináta-rendszert, órát, fehér botot stb. Mozgássérült szakembereknél a legfeltűnőbb a kerekesszék volt, a kisebbek szívesen irányították, alul-felül megcsodálták. Akárki volt is a vendég, akármilyen csoportba érkezett is, a legtöbb kérdés mindig arra vonatkozott, hogyan boldogul a mindennapi életben. Hogyan közlekedik, főz, vagy hogyan tanul és dolgozik, illetve hogyan talál barátokat, társat. Ezek a kérdések egyrészt sok konkrét információra kérdeznek rá, másrészt közel hozzák az embert. Egy ilyen beszélgetőpartner már nem egy vak, egy siket vagy egy kerekesszékes, hanem egy másik ember, aki éppen vak vagy siket, vagy kerekesszéket használ.

Az értelmi sérült emberekkel a program során használt beszélgetős forma kevésbé jól működik, hiszen számukra nehéz egy osztály elé kiállni és kérdésekre válaszolni, és nem is biztos, hogy ez oldaná a feszültséget. Ha viszont egy kísérő veszi át az irányító szerepet, az értelmében akadályozott ember alárendelt szerepbe kerülne. Ezért olyan foglalkozásokat szerveztünk, amelyek során a sérült és ép gyerekek közösen vettek részt valamilyen tevékenységben. Tehát itt nem felnőtt vendégek érkeztek, hanem egy sérült és egy ép gyermekekből álló csoport vett részt közösen kézműves-, zenei és sportfoglalkozásokon. Ezek olyan tevékenységek, amelyek során az enyhébb értelmi fogyatékoság nem jelent hátrányt, ezen belül is figyeltek arra, hogy a gyerekek biztonságban érezzék magukat. Egy általuk jól ismert és szeretett pedagógussal voltak, és olyan foglalkozásokon vettek részt, amelyek számukra megszokottak voltak.⁴¹

A program után

2007 júniusában a program befejeződött. Abban az óvodában, ahol a legtöbb foglalkozás zajlott, a program kezdetén összesen egy vak kislányt neveltek, 2007 őszétől pedig két Down-kóros, egy siket és két viselkedési problémákkal küzdő gyermek jár már. A szemléltetési változás egyik indikátora lehet az arányokban bekövetkező változásnak.

⁴¹ Különösen jól sikerült két napközis csoport több éven át tartó közös kézműves-tevékenysége. Ehhez hozzájárult a két tanárnő hihetetlen lelkesedése és tehetsége és talán az, hogy az ép gyerekek néhány évvel fiatalabbak voltak, nagy tisztelettel néztek fel a náluk ügyesebben vágó-hajtó-varró nagyokra, mit sem törődve az ő sérülésükkel.

TOVÁBBI LEHETŐSÉGEK

A hat éven át tartó program folytatása, kiterjesztése más kistérségekre vagy az ország egész területére bizonyára hasznos lenne, finanszírozása azonban nem biztosított. 2001-től 2007-ig a foglalkozásokat az ISM, a GYISM és az NCA támogatta. A folytatás költségeivel járna, azonban megtérülése hosszú távon nem lehet kétséges.⁴²

A programban a szemléletformáláshoz a következők járulhattak hozzá:

- élményt nyújtó személyes találkozások;
- célcsoport aktív részvétele a találkozásokon;
- segédeszközök bemutatása, kipróbálása;
- nyíltság, kérdés és véleménynyilvánítás lehetősége;
- sérült és ép munkatársak együttműködése
 - a program kidolgozásában, alapelvek megalkotásában,
 - a találkozásokon,
 - folyamatos szakmai konzultációkon,
 - értékelésben;
- látás-, hallás-, mozgás- és értelmi sérült munkatársak közös fellépése;
- szerepcsere a felkészítés során;
- intézményi koordinátor bevonása;
- vezetőket, pedagógusokat és gyermekeket megcélzó párhuzamos programok;
- egy intézményben több hónapon vagy éven át zajló sorozat.

A konkrét tanulságokon kívül *általános érvényű következtetések* is megfogalmazhatók. A különböző felelősségi területek szereplői önmagukban kevesek ahhoz, hogy alapvető változás jöhhessen létre. Ezért szükséges, hogy valamennyi résztvevő előzetesen kialakított koncepció alapján összefogva lépjen fel. Olyan programokra van szükség, amelybe az intézmények szervezatként is bekapcsolódnak, bevonódnak, amelyeket a pedagógusok is magukénak éreznek, és ahol a szülők és a gyerekek is megtalálják a feladatukat. Ha mindenkinek van feladata, átérezheti a felelősségét, és hozzáteheti a közöshöz saját kis mozaikdarabkáját. Az egyéni felelősség szintjén a legjobb eredmények a mindkét oldalon állókat megszólítva érhetők el, azaz egyszerre van szükség arra, hogy a sérült emberek családjukkal együtt kilépjenek zárt világukból, előítélet nélkül nézzék a többieket, és az ép gyerekek és felnőttek is előítélet nélkül fogadják a beilleszkedni igyekvő, gyakran bizonytalan szülőt, új

⁴² Összehasonlításlul megemlíthetjük a Szociális és Munkaügyi, az Oktatási és Kulturális és az Egészségügyi Minisztérium támogatásával hatodik éve zajló A-HA szexuális felvilágosító programot, amely során külső szakértők (orvosok és védőnők) az ország 1200 középiskolájának majdnem a felébe eljutottak, több mint 4000 órát tartottak, 80 000 diákcsoportot osztottak szét. Szőnyi György, a program vezetője szerint ennek jelentős szerepe van abban, hogy 2001 és 2006 között felére csökkent a 18 év alattiak körében végzett abortuszok száma (A-HA 2007).

osztálytársat, padtársat. Intézményi szinten is a gyógypedagógia és a többségi pedagógia összefogására van szükség, valamint a civil társadalom, az érdekvédő szervezetek, az egyházak erőinek felhasználására.

A különböző felelősségi területek egymással folyamatos kölcsönhatásban tudnak csak erősödni. Fontos, hogy egy-egy személyes siker intézményi szinten is megjelenjen. És fordítva, ha az iskolák, óvodák, képző intézetek úgy hozzák meg döntéseiket, hogy az érintettek bevonva érzik magukat, akkor ezekből a döntésekből a gyakorlatban megvalósuló változások lesznek. Hasonlóan, egy szinttel feljebb szükséges a központi és az intézményi szint egymásra figyelése. Az, hogy a helyi jó példák hassanak a központi irányításra, és fordítva: a folyamatosan változó jogszabályokat azokkal egyetértve alkalmazni tudják az intézmények. Lényegi elmozdulás akkor lehetséges az együttnevelés felé, ha valamennyi szereplő vállalja a saját felelősségét. Ez pedig akkor fog megtörténni, ha bevonódik, ennek pedig a személyes találkozás, a kapcsolatok létrejötte, a kérdés lehetőség és a jó tapasztalatok átélése a feltétele.

A program modellértékűségét az alábbiakban látjuk:

- civilszervezet koordinálásával a felelősségi szintek együttes kezelése;
- ép és sérült munkatársak a problémakezelésben, előzetes felkészítést követően;
- ép és sérült személyekből álló célcsoportok párhuzamos szemléletformálása személyes találkozásokon keresztül;
- közvetítő szerep tartalmi kialakítása a hatékonyság érdekében (pedagógus és moderátor).

IRODALOM

- A-HA (2007. szeptember 21.) Napközben. Közérdekű szolgáltató magazin. Riport Szőnyi Györggyel az A-HA programról. Kossuth Rádió, Budapest.
- BÁNFALVY CSABA (2005): *A fogyatékos tanulók a közoktatásban*. Országos Közoktatási Intézet, kézirat.
- BÁRDOSSY ILDIKÓ (2003): A tanulók közötti különbségek és a tanulás fejlesztése. In Monostori Anikó (szerk., 2002): *A tanulás fejlesztése*. Az Országos Közoktatási Intézet szakmai konferenciája, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- BORSFAI LÁSZLÓ (2007): Együttnevelés vagy különnevelés a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok körében. *Mester és Tanítvány*, 14. 24–32.
- CSANÁDI GÁBOR – GERŐ ZSUZSA – LADÁNYI JÁNOS (1996): A megszüntetve megőrzött „gyogyó”. *Kritika*, 7. sz. 8–12.
- CSÁNYI YVONNE – FÓTINÉ HOFFMANN ÉVA – KERESZTY ZSUZSA – NAGYNÉ DR. KOVÁCS ILDIKÓ – WILLUMSEN, JOHN (SZERK., 2004): *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára*. Oktatási segédanyag. GYISM, Budapest.
- CSÁNYI YVONNE (1993): Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. In Csányi Yvonne (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Az integrált fejlesztés lehetőségei. 22–28. ALTERN füzetek. 5. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- CSÁNYI YVONNE (2003): Speciális szükséglet vagy fogyatékos? Beszélgetés Csányi Yvonne-nal a befogadó pedagógia helyéről a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 67–73.

- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education) (2001). In Kőpatakiné Mészáros Mária: *A befogadás megvalósulása felé.*
- FORRAY R. KATALIN (2005): Oktásökológia és regionális oktatáskutatás. *Iskolakultúra*, 2. sz.
- Hornyák Ferencnével, a bajai Szent László ÁMK vezetőjével készített interjúk, 2001–2007.
- HORVÁTHNÉ MOLDAVAY ILONA (2006): Attitűdvizsgálat pedagógusok körében az integrált nevelésről. *Iskolakultúra*, 10. sz. 81–97.
- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttnevel-es-Metzger-Fenntarto>
- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttnevel-es-vargane-pedagogus>
- ILLYÉS SÁNDOR (2001): Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás megújulásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 3–7.
- Inclusive Education at Work: *Students with Disabilities in Mainstream Schools* (1999). OECD. In Országos Közoktatási Intézet Kiadványai. Schüttler Vera összeállítása.
- JUST, HELMUT (2005): *Individuelles Leben in der Gemeinschaft*. A RAMPA által 2005. április 13–15. között Dobogókőn megrendezett Élhető Otthon – Mérhető Otthon konferencián elhangzott előadás.
- KERESZTY ZSUZSA (1999): Pro és kontra az integrációról. Riport Kereszty Zsuzsával és Salné Lengyel Máriával. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 52–61.
- KOVÁCS ANDRÁSÉ – NOVÁK VALENTIN (2006): Mozgássérültek a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 65–71.
- KŐPATAKINÉ Mészáros Mária (2004): A befogadás megvalósulása felé. In Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Táguló horizont – Pedagógusoknak az együttnevelésről*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Tagulo-Befogadas>
- KŐPATAKINÉ Mészáros Mária (2004): Közben felnő egy elfogadó nemzedék. A sajátos nevelési igényű tanulókat integráltan nevelő-oktató intézmények gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 38–48.
- LOCSMÁNDI ALAJOS (2004): Ahol jó gyermeknek lenni. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 49–63.
- METZGER BALÁZS (2004): *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről fenntartó önkormányzatoknak*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttnevel-es-Metzger-Fenntarto>
- NEMÉNYI Mária (2004): A fogyatékosághoz vezető út. *Iskolakultúra*, 5. sz. 27–49.
- OECD (1999): *A bevonó oktatás fenntartása: A speciális oktatást igénylő gyermekek bevonása a többségi iskolákba*. Az esettanulmányokból levonható tanulságok.
- OKTATÁSI ÉS KULTURÁLIS MINISZTERIUM (2007): *Oktatásstatisztikai évkönyv 2006/2007*. Szerk.: dr. Könyves Tóth Kálmán. Budapest.
- PAPP GABRIELLA: *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Doktori disszertáció. Budapest, ELTE, 2001. (Idézi: Bánfalvy 2005)
- Rogers, Chrissie (2007) Experiencing an 'inclusive' education: parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education*. Vol.28, No. 1, January 2007, 55–68.
- SALNÉ LENGYEL Mária – KŐPATAKINÉ Mészáros Mária (2001): Fogyatékos tanulók helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 20–29.
- SUJBERT MÓNKA – VAJDA ZSUZSANNA (2006): Együtt nevelés vagy külön nevelés? Dilemmák a másság ellátásában Európában. *Iskolakultúra*, 12. sz. 15–27.
- SZEKERES PÁL (2004): Szándék és valóság: Quo vadis? Pódiumbeszélgetés a „Felelőség, együttműködés – befogadó társadalom” című konferencián. *Hotel Agro*, Budapest, 2003. december 2. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 64–69.

- SZIRA JUDIT (2005): Gondolatok az integráció nemzetközi gyakorlatáról. In Mayer József (szerk.): *Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=3I-Szira>
- VARGÁNÉ MEZŐ LILLA (2004): *Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyuttneveles-Vargane-Pedagogus>
- VARGÁNÉ MEZŐ LILLA (2006): *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- VÉGSŐ PÁLNÉ (2003): *Az akadályozott fejlődésű gyermekek integrált nevelése a Pécs, Siklósi úti óvodában*. <http://www.pecsiovodak.hu/>
- VENTER GYÖRGY (SZERK., 2003): *Különleges bánásmódot igénylő gyermekek helyzete Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.

JOGSZABÁLYOK ÉS EGYEZMÉNYEK

- Közoktatási törvény – 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
- 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.
- ENSZ (2007): A fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezmény.
- Salamancai nyilatkozat (1994): A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának alapelveiről, programjáról és gyakorlatáról.
- KSH (2003): 2001. évi népszámlálás adatai. www.ksh.hu