

KÖRKÉP A BEFOGADÓ NEVELÉSRŐL EURÓPÁN INNEN ÉS TÚL

NÉMETHNÉ TÓTH ÁGNES

A magyarországi többségi pedagógusok befogadói attitűdjei a sajátos nevelési igényű tanulók többiekkel együtt nevelése iránt, ha lassan is, de pozitív irányban változnak, mutatja egy 2007-ben Nyugat-Magyarországon, Zala megyében végzett kutatás. A vizsgálatban részt vevő 170 pedagógus 2/3-a általános iskolai tanítóként, vagy tanárként, míg 1/3-a középiskolai tanárként válaszolt arra a harminc kérdésre, amelyekkel befogadói attitűdjeiről kérdeztük (1. ábra).

Az adatok alapján megállapítható, hogy az alacsonyabb iskolafoktól a magasabb felé haladva, egyre kisebb mértékű az elfogadás. Az általános iskolák alsó tagozatain tanítók könnyebben, a felső tagozatos tanárok kevésbé, a középiskolákban tanítók pedig alig-alig fogadják el osztályaikban a speciális bánásmódot igénylő tanulókat. Az is egyértelműen kiderült a vizsgálatból, hogy iskolai szinten egyetlen pedagógusnak sincs kifogása a sajátos nevelési igényű tanulókkal, ám saját tanulócsoportjukban már nem szívesen látják őket. A háttérben a magát még mindig szilárdan tartó ismeret- és teljesítményközpontú oktatást, a verseny-pedagógia túlzott dominanciáját véljük meghúzódnai a sajátos nevelési igények kielégítésével kapcsolatos pedagógusi információ-hiány mellett. A negatív attitűdök nem alakítanak ki szükségszerűen ellenszenvet vagy diszkriminációt, de olyan korlátokat hozhatnak létre, amelyek között a gyermek ugyan teljesít, meglevő tanulási nehézségei azonban fokozódhatnak [1].

Vajon Európa más országaiban is „integrációs tsunamiként” élük meg a ta-

nárok a befogadással járó újszerű pedagógusi feladatokat?

Az Unió fejlettebb országaiban a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai integrációjának régebbi hagyományai vannak. Így Franciaországban például speciális iskolai egység tanterve alapján foglalkoznak a nem integrálható tanulókkal, amely tanegység az „adaptív oktatás” filozófiája alapján tanulóként változik. Minden tanulónak egyéni haladási ütemterve van, amit a 14–15 éves korosztályban 2–3 hét munkatapasztalat biztosításával egészítenek ki. A tanulók egy bizottsági javaslat alapján részesülnek speciális megsegítésben. E bizottság iskolai vagy közvetlenül szülői javaslatra vizsgálja a tanulót, mely vizsgálaton a szülő is jelen lehet, amennyiben ezt kéri. A bizottság állandó tagjai a regionális tanfelügyelő vagy annak képviselője, a regionális iskolaegészségügyi megbízott és a szociális gondoskodás regionális meghatalmazottja. A bizottság meghívott tagjai között 3 éves tagsággal a sajátos nevelési igények kielégítésének regionális felügyelője, iskolapszichológus, általános iskolai tanító és tanár és karrier-tanácsadó, szociális munkás vagy a szülői szervezet képviselője.

A speciális tanterv szerint tanulók heti 4–5 óra anyanyelvi, 2–3 óra történelmi, földrajzi, állampolgári, 2–4 óra matematikai és természettudományos, 2–4 óra művészeti és sport, 10–12 óra háztartás-gazdaságtan, illetve szakismereti foglalkozáson vesznek részt. A foglalkozásokat tanítók, általános iskolai tanárok és szakoktatók tartják. A speciális képzés felelős vezetője tagja az iskolai vezető testületének. Feladatkö-

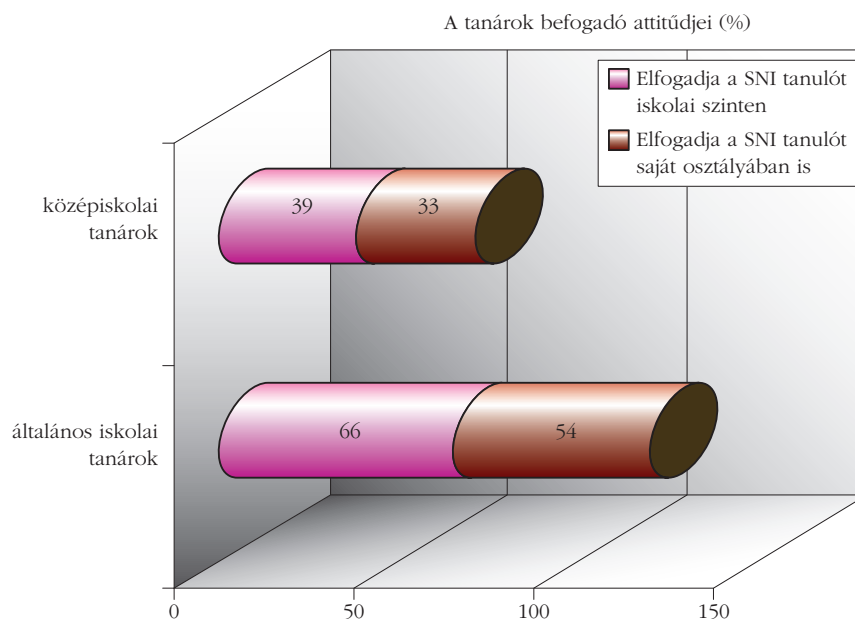
re a tantervvel összefüggő tevékenységek ellenőrzése/segítése, szakmai megbeszélések szervezése a tantestületben és a szülői közösségekben, tanórai és tanórán kívüli tevékenységek koordinációja a sajátos nevelési igények kielégítése területén, mint például a szociális munka vagy iskolai mentálhigiéné. A speciális képzés általában finanszírozott, így minden iskola képes biztosítani tanulóinak számára ezt a szolgáltatást. 2005 óta azonban a többségi iskolák számára jogszabály írja elő a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatását, így az említett speciális szolgáltatásban részesülők száma évről évre csökken [2].

Németország, noha ahány tartománya van, annyiféle rendszert működtet a sajátos nevelési igények kielégítésére, azt az álláspontot képviseli, hogy amennyiben lehetséges, minden tanulót (SNI és nem SNI) együtt kell nevelni. A feltételek az iskolarendszerben, a tanárokból és az eszközökből adódnak. Ennek ellenére a 2006/07. tanévben a sajátos nevelési igényű tanulóknak csupán 16%-a tanult a többségi iskolákban. Természetesen az arányok tartományonként változnak. Míg Niedersachsen tartományban a SNI-tanulók 5%-a, addig Brémában a tanulók 45%-a tanul többségi iskolákban. A szélsőségek mellett Németország élen jár az iskolarendszert idő előtt elhagyók számát tartalmazó európai statisztikákban is. 2000 és 2006 között 0,2%-kal emelkedett a képzést be nem fejező, iskolarendszertől kilépő tanulók száma, ami hazánkban 0,3%-os csökkenést mutat ugyanebben a statisztikában (2. ábra).

Az integrált oktatás ma még elsősorban csak az iskolák alsó tagozatain jellemző, mivel a szülők iskolaválasztási joga nem teljes körű, bár ezt a szülői szervezetek egyre inkább szorgalmazzák. A tanárképzés tartalmi változásai érintették a sajátos nevelési igényekkel kapcsolatos stúdiumok kötelező tananyagba kerülését, és megindult a párbeszéd a speciális és többségi iskolák között [3].

Olaszországban már a 70-es évek nagy áttörést hoztak az integráció terjedésében, hiszen a kormány a speciális iskolák megszüntetéséről döntött. Az oktatás kötelező és a 6–16 éves korosztályban mindenki számára ingyenes. Az integrált nevelés általánosan elfogadott, mint a sajátos nevelési igények kielégítésének kizárólagos szintere, módja. A sajátos nevelési igény fogalma azonban inkább „eltérő készségként” jelenik meg a szakmai köznyelvben. A SNI-tanulók a tanulási képességek diagnózisát követően (mentális és fizikális állapotfelmérés) egyénileg nyernek elhelyezést a többségi osztályokban. A folyamatnak az iskola és a szülő egyaránt szereplője, az elsődleges felelős azonban az egészségügyi gondoskodás hálózata. A nehézségek legtöbbször abból adódnak, hogy a tantestületben nincs megfelelő tudás a SNI kezeléséhez, vagy a szülő nem megfelelő partner a folyamatban. Az iskolaigazgató feladata, hogy az intézménybe kerülő sajátos nevelési igényű tanulók szakszerű ellátásáról gondoskodjon. Meg kell találni a kapcsolódási pontokat a tanterv és a tanuló egyéni fejlesztésének programja között (3. ábra).

Az iskolák szervezeti felépítése a miénkhez hasonló, bár kiegészül azzal, hogy a tantestületbe a közismereti tanárokon kívül az ő munkájukat segítő tanár-asszisztensek, vagy ún. segítő/támogató tanárok is tartoznak. A támogató tanár feladatköre speciálisan a hátrányos helyzetű vagy fogyatékos tanulóakra terjed ki. A „támogató tanár” speciális végzettséggel rendelkező pedagógus, aki tudását a képzés befejezése után egy kétéves speciális kurzuson sajátítja el, ezt követően team-munkában dolgozik a tantervi órákat tartó tanárral. Kapcsolatot tart a szülőkkel, a családdal és a szociális gondoskodás szervezetével. Készíti és ellenőrzi a tanulók egyéni fejlesztési



1. ábra. A többségi pedagógusok integráció iránti attitűdjei

programját. A pártfogó tanár és a szaktanár közösen dolgozzák ki a tanuló számára leghatékonyabb fejlesztő programot. Olaszországban nagy hangsúlyt fektetnek a kooperatív tanulásra a tanórák és azon kívül is.

Az igazgatók nehézségei azonban a szűkös állami támogatás, az iskolára nehezedő szülői nyomás, a tanárok szakmai elégedetlenségének kezeléséből, valamint a súlyos adminisztrációs terhek kezeléséből fakadnak [4].

Belgium Flamand tartományaiban tanulási szempontból négy csoportra (problémamentes; tanulási gyengeséggel rendelkező; tanulási képesség funkcionális gyengeségben szenvedő; szociális interakciók képességzavarával küzdő), valamint a segítő oktatás szempontjából öt szintre, amelyekre egyaránt az adaptivitás jellemző, osztják a tanulókat (prevenció; kompenzáció; egyéni tanterv; egyéni tanterv+ terápia; részleges nevelés pl. egészségügyi otthonok).



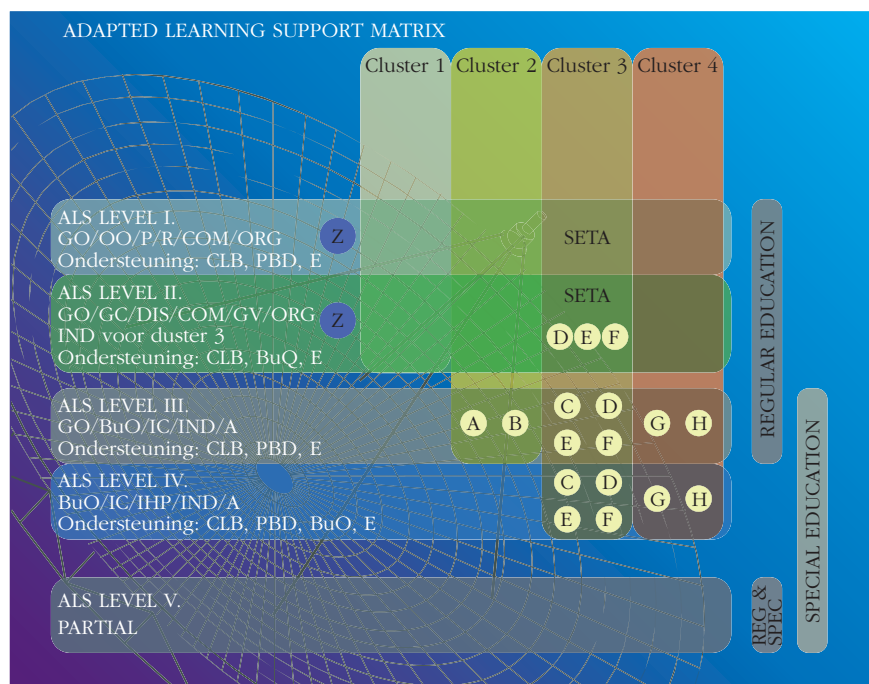
2. ábra. Forrás: Bick, Hans-Werner (2008): School system in Germany, előadás Dublin, 2008. november



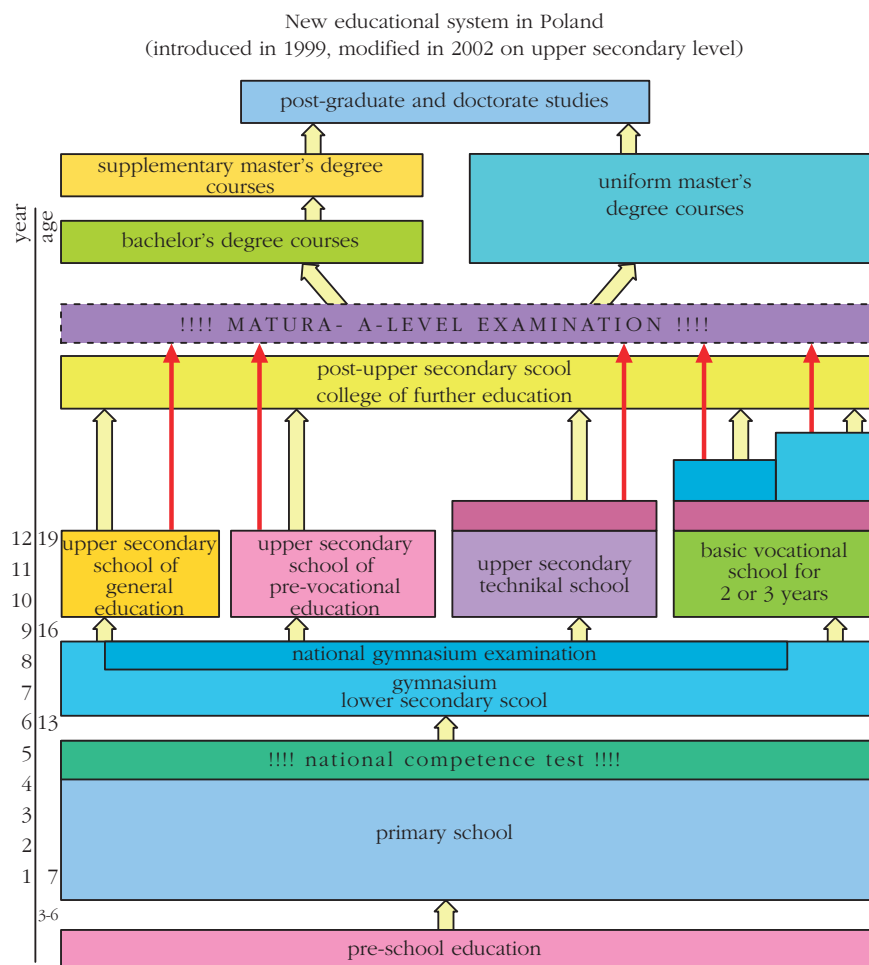
3. ábra. Forrás: Impellizzeri, Salvatore-Filella, Salvatore (2008): The Italian model for the inclusion of students with special needs, előadás Dublin, 2008. november

Ennek megfelelően a közoktatásban súlyosság szerint nyolc SNI csoportról beszélnek (az egészségügyi gyermekotthonok lakói külön rendszerbe tartoznak). Az első két csoportba a tanulási gyengeséggel rendelkező, egyéni tanterv szerint haladó gyermekek tartoznak, akik a többségi iskolákban tanulnak. A következő négy kategóriába azokat sorolják, akik valamilyen tanulási képességbeli gyengeséggel küzdenek és számukra egyéni haladási ütem és/vagy terápia biztosítása szükséges. Ezek a tanulók integráltan és szegregáltan is tanulhatnak. Az utolsó két kategóriába tartozók súlyos tanulási zavarral, a szociális interakciók nehezítettségével rendelkeznek (pl. súlyos érzékszervi fogyatékosok) és számukra egyéni tanterv és terápia egyaránt javallott. Akár többségi, akár speciális iskolákban részesülhetnek speciális segítségnyújtásban (4. ábra).

A speciális szakképzést a tanulók igényeihez alakítva három képzési típusban valósítják meg, melyek közül mindegyik integrációban történik. Az első típusban védett tanulási környezetet, a másodikban védett tanulási és munkakörnyezetet, míg a harmadikban a szokásos vagy hagyományos tanulási és munkakörnyezetbe integrálják a SNI-tanulókat. A védett környezet a speciálisan képzett tanárok jelenlétét és a sajátos nevelési igények kielégíté-



4. ábra. Forrás: Thys Gilberst (2008): Special education in Flanders, előadás Dublin, 2008. november



5. ábra. Forrás Bartmanska, Aleksandra (2008): Inclusion in Polish education, előadás Dublin 2008. november

sére történő fokozott odafigyelést jelent. A speciális szakképzésbe való felvétel feltétele a megfelelő életkor, a vizsgálati szakvélemény (szakmai alkalmassági és a sajátos nevelési igényt megállapító vizsgálat!), továbbá a pályaválasztási tanácsadó javaslata [5].

Lengyelországban a speciális oktatás biztosítása a helyi önkormányzatok és az azt felvállaló speciális intézmények közös felelőssége. Így a közoktatás rendszerében a speciális iskolától/osztálytól az integrált formáig minden változat megtalálható. A speciális oktatás a megfelelő többségi és speciális iskola tantervének megvalósításán nyugszik. A tanulók létszáma a többségi iskola mellett működő speciális tagozatokon ugyanannyi, mint a speciális iskolák osztályaiban. Az enyhén értelmi fogyatékosok és a magatartási, beilleszkedési zavarral küzdők osztályaiban 10–16; a középsúlyos fokban értelmileg akadályozottak osztályaiban 6–8; az érzékszervi akadályozottak osztályaiban 6–8; a mozgásban akadályozottak osztályaiban 8–12; az autisták osztályaiban 2–4 fő. A speciális iskolákban és a többségi iskolák inkluzív osztályaiban speciálisan képzett tanárok taníthatnak, akiknek munkáját iskolapszichológus és módszertani tanácsadó segíti (5. ábra).

A sajátos nevelési igényű tanulók a többségi iskolák tanulóival együtt vesznek részt a nemzeti vizsgaközpont által szervezett műveltségi és érettségi vizsgákon. Számukra a vizsgafeltételeket a sérülésnek megfelelően alakítják, így speciális szakembereket vonnak be vagy speciális eszközöket bocsátanak a rendelkezésükre a meghosszabbított időkereten túl. A nemzeti vizsgarendszerben az első osztályosok kompetencia-tesztet, a felsőbb évfolyamosok human, természettudományi és idegen nyelvi tesztet, a középiskolát befejezők pedig érettségi vizsgát tesznek. Az érettségi vizsga két szóbeli és három írásbeli vizsgából áll. A szakképző intézményeket befejező tanulóknak elméleti és gyakorlati vizsgát kell tenniük [6].

Írországban a fogyatékosok inkluzív nevelését nem választják külön sem a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek, sem a kisebbségek integrációjától. Az ír



6. ábra. Többségi inkluzív iskola Dublinban



7. ábra. Egy harmadikos ír tanuló „írásfüzete”

társadalom meglepően toleráns az idegenekkel szemben, ezért az ország a társadalmi integrációnak kimagasló eredményeivel büszkélkedhet, ám ennek ellenére a különféle szakmai bizottságok különféle cselekvési programokat és/vagy javaslatokat tesznek az oktatási rendszer további korszerűsítésére. A szociális inklúzió jelenleg is érvényes akcióterve a 2007-től 2013-ig terjedő időszak tennivalóit veszi sorra. Ezek közül legfontosabbak az általános műveltségi szint emelése, az idő előtti „iskola-elhagyás” csökkentése, a kisebbségek

és vándorló életmódot folytatók oktatásának kiszélesítése (travellers!!), fokozott figyelem a sajátos nevelési igények kielégítésére stb.

Az országban éppúgy megtalálhatók a szegregált nevelés speciális intézményei, mint a teljes integrációt megvalósító többségi iskolák. Bár a sajátos nevelési igények kielégítése állami feladat, mégis ugyanúgy találunk erre szakosodott magániskolákat is a rendszerben. Tudni kell viszont, hogy az ír magániskola nem feltétlenül kötelezi tandíj fizetésére tanulóit.



8. ábra. Speciális általános iskola Ankarában



9. ábra. Fejlesztő szoba egy ankarai speciális iskolában

A többségi iskolákban ma még nem általános a sajátos nevelési igények iránti pozitív attitűd, leggyakrabban a viselkedési, beilleszkedési zavarral küzdő tanulók okoznak gondot a pedagógusoknak. A sajátos nevelési igényű tanulókat befogadó többségi iskolák nem részesülnek emelt állami támogatásban, ám a velük foglalkozó pedagógusok minőségi bérezést kapnak.

Az iskolák tárgyi és személyi adottságai rendkívül jók, ami az oktatásra fordított jelentős állami kiadásokkal is magyarázható. (2003-as adatok szerint a GDP 4.4%-át fordították az oktatásra, miközben az EU átlag 5.2%) (6., 7. ábra)

Akár speciális, akár többségi iskola ad helyet a sajátos nevelési igényű tanulóknak Írországban, mindenütt a legkorszerűbb oktatási módszerekkel, a

legkorszerűbb technikai feltételek között zajlik a tanítás. A korszerű oktatási módszereket a tanárok államilag szervezett és finanszírozott továbbképzéseken sajátítják el [7].

A hazánktól keletebbre fekvő országok, főleg ha azok az Unió területén kívüliek, gyógypedagógiai gyakorlatáról szinte alig van tudomásunk. Hajlamosak vagyunk feltételezni, hogy a fejlődő országok oktatási rendszere is alacsonyabb szintű.

Törökországban például 1991 óta van joguk a sajátos nevelési igényű tanulóknak arra, hogy az általuk látogatott iskolában integrált oktatásban részesüljenek. Jóllehet, a jogszabály megjelenését követően évekkel később még azt elemezték a szakmai publikációk, hogy mire van inkább szüksége a sajátos nevelési igényű tanulóknak, integrációra vagy oktatásra. Több kutató szerint a speciális nevelési igények kielégítését négy tényező befolyásolja: az oktatáspolitikai és a személyiségi jogok; a sajátos nevelési igények pontos azonosítása és értékelése; a kutatási eredmények hatásos alkalmazása; és a tanterv. Hiányzik a tanulók sajátos nevelési igényét hitelesen bizonyítani képes általánosan elfogadott vizsgálati eszköz. A közoktatásban tanulók létszámának 10–14%-a tartozik valamelyik SNI kategóriába (8. ábra).

A fogyatékosok jelentős hányada még ma is szegregált oktatási formában tanul. A speciális iskolák száma megközelíti a 150-et, míg a többségi iskolákban működő speciális osztályoké a 2500-at. Egyelőre alacsony az integráltan tanuló sajátos nevelési igényű tanulók száma a többségi iskolákban, mivel a tapasztalat az, hogy idő előtt, a képzés megszerzése nélkül hagyják el az intézményt (9. ábra).

Az egyéni fejlesztési terv alkalmazása Törökországban is előírás, ennek ellenére a tanárok jelentős hányada ennek csak hiányosan tesz eleget. A speciális igények kielégítésére a többségi iskolákban nem fordítanak elegendő figyelmet. Az általános és középiskolai tanárok nem szívesen találkoznak a tanulók speciális szükségleteivel, miután nem rendelkeznek elegendő gyakorlattal azok kielégítésében [8].

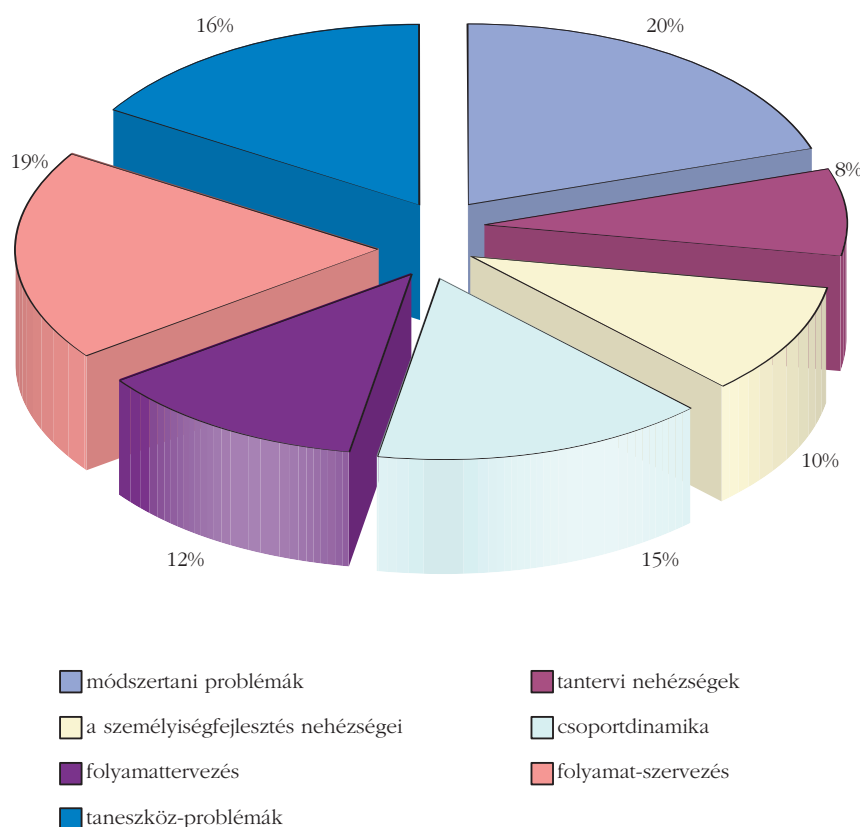
ÖSSZEGZÉS

A fent vázolt oktatási rendszerek nagyon sok területen eltérnek egymástól, összehasonlításuk szinte alig lehetséges. Ha mégis kapcsolódási pontokat keresünk, észrevesszük, hogy közös jellemzőjük a sajátos nevelési igények kielégítésének magasabb szintje felé való törekvés. Közös továbbá az állami és helyi szintű tenni akarás, ugyanakkor a tanárok szakmai bizonytalansága, ami az osztálytermi kudarcok kerüléséből fakad.

A bemutatott rendszerek mindegyike hangsúlyozza az egyéni haladási ütemet, az egyéni fejlesztési terv alkalmazását. Némelyik hangsúlyt fektet a SNI-tanulók bekapcsolódására a nemzeti vizsgarendszerbe (Lengyelország), míg mások az iskolát idő előtt elhagyók megtartására fordítanak jelentős energiákat (Írország, Németország).

Hazánkban az integrált oktatás lassú terjedésének okai között feltételezhetjük a többségi pedagógusoknak a sajátos nevelési igények kezeléséhez szükséges hiányos információit, a tantermi differenciálást illető módszertani bizonytalanságait éppúgy, mint az intézmények szűkös anyagi körülményeit.

A már a bevezetőben említett Zala megyei kutatásban megkérdezett 170 többségi pedagógus a 10. ábrán jelölt tényezőket jelölte meg, mint az integrációban számára legnehezebben leküzdhető akadályt. Véleményeik alapján feltételezhető, hogy legkevésbé a tantervek összehangolása és a személyiségfejlesztés eljárásai aggasztják a tanárokat. Ezekon kívül azonban szinte minden tantermi tevékenységgel kapcsolatos bizonytalanság, különösen a módszertani, folyamatszerkezési teendők ellátása, de ide sorolhatók a folyamatirányítási kultúra, vagy a csoportdinamikai ismeretek hiányosságai is, akadályozhatja az integrált tanulócsoporthoz létrejöttét.



10. ábra. A többségi pedagógusok aggályai az osztálytermi befogadással szemben

IRODALOM

- [1] Barrie Wade–Maggie Moore (1992): Patterns of Educational Integration, Triangle Books Ltd. UK, 23–32.
- [2] Davie, Anne (2008): Segpa unit in France, előadás Dublin 2008. november
- [3] Bick, Hans-Werner (2008): School system in Germany, előadás Dublin 2008. november, továbbá http://www.european-agency.org/site/national_pages/germany/general.html
- [4] Impellizzeri, Salvatore–Filella, Salvatore (2008): The Italian model for the inclusion of students with special needs, előadás Dublin, 2008. november
- [5] Thys, Gilbert (2008): Special education in Flanders, előadás Dublin, 2008. november
- [6] Bartmanska, Aleksandra (2008): Inclusion in Polish education, előadás Dublin 2008. november
- [7] Brennan, John (2008): Overview of the Primary and Post-Primary Education System in Ireland, Blackrock Education Centre 2008. november
- [8] Sari, Hakan (2000): Development of Special Education Provision in Turkey: From the Inclusive Perspective, előadás, International Special Education Congress Manchester 2000.