

**A KATEGÓRIÁK MEGKÉRDŐJELEZÉSE
– A FOLYAMATOS SZAKMAI FEJLŐDÉS SZEMPONTJA
AZ ADAPTÍV-ELFOGADÓ ISKOLA KONCEPCIÓJÁBAN**

GASKÓ KRISZTINA^{*} – KÁLMÁN ORSOLYA^{}
– MÉSZÁROS GYÖRGY^{***} – RAPOS NÓRA^{****}**

^{*} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi tanársegédje

gasko.krisztina@ppk.elte.hu

^{**} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi adjunktusa

kalman.orsolya@ppk.elte.hu

^{***} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi tanársegédje

meszaros.gyorgy@ppk.elte.hu

^{****} az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi adjunktusa

rapos.nora@ppk.elte.hu

A kategóriák, sémák alapvető részei mindennapi társadalmi életünknek, személyes identitásunk kialakításának, mindennek pedagógiai szempontból is van jelentősége, hisz hangsúlyossá teszi a diákok sokféleségének, az egyéni fejlődési utaknak és az inklúciónak az elfogadását. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának megfogalmazása közben úgy láttuk, hogy fontos érték a kategóriák megkérdőjelezése, mert a magyar közoktatásban jellemző azok túlburjánzása és reflektálatlansága. Sok a „valamilyen” szereplő – hátrányos helyzetű, tanulási nehézséggel bíró, mozgásában korlátozott diák; kezdő pedagógus; normál iskola – a pedagógiai gondolkodásban. Nehéz ezekből a kategóriákból kilépni, s nehezen sejlenek át rajtuk az érintettek egyéb sajátosságai is. Ahhoz, hogy ebben változás indulhasson el, szükség van e probléma intézményi felismerésére, s arra, hogy ez a téma igényként megjelenjen az egyéni és a közösségi tanulási folyamatokban, tervekben.

Kategóriák és kategorizálás a hazai közoktatásban

„Szakértő pedagógussá válni” – ez a legtöbb pedagógus szakmai célja, még akkor is, ha a mondat tartalma bizonyára sokféleképpen értelmezhető. Tanulmányunkban egyrészt arra kívánunk rámutatni, hogy e cél nagyon szorosan összekapcsolódik a folyamatos szakmai fejlődés gondolatával, s elérése mindenképp személyes szakmai felelősségvállalás eredménye. Emellett azonban úgy véljük, hogy a szakértővé

válásnak nem csak személyes dimenziója van, mivel társadalmi, helyi, iskolai kontextusba ágyazott folyamat. A szakértő pedagógusok munkája társadalmi érdek, hisz minden gyermek fejlődésének biztosítója a pedagógusok minőségi munkájában van. Nem véletlen, hogy a pedagógiai szakirodalom az utóbbi időszakban egyre többet foglalkozik a pedagógusok szakmai támogatásával (*Halász, 2005; Hopkins, 2001; Fullan, 2008; Szabó, 2008a, 2008b*), melyre jellemző, hogy az egyes pedagógusok tanulásának támogatásáról a pedagógusközösségek, iskolaközösségek tanulására tevődik át a hangsúly. Továbbá lényeges kiemelni az értelmezés fontosságát az egyéni szakmai fejlődés folyamatához¹ és annak tartalmához² kötődően is. Az előbbi esetben például az eltérő szakmai utak elfogadása, a személyes szakmai fejlődés intézményi célokhoz kapcsolódásának átgondolása válhat az értelmezés alapjává, míg a tartalom kapcsán a kategóriák megkérdőjelezését, a tanulók megismerését és a fejlődés támogatásának feladatait szükséges értelmezni.

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának (*Rapos, Gaskó, Kálmán és Mészáros, 2011*) megfogalmazása közben úgy tapasztaltuk, hogy a fent leírt szempontok, különösen a kategóriák megkérdőjelezésének gondolata, még kevésbé részei az iskolai mindennapoknak. Kevés a kérdés, a kérdező reflexió, a pedagógusok gyakran akaratlanul is kategóriákban fejezik ki véleményüket a diákokról. Ahogyan később még bemutatjuk, sémáink, kategóriáink a világ megismerését szolgálják ugyan, de könnyen megmerevedhetnek, egyoldalú értelmezéseket hozhatnak létre, sőt az elnyomás és kirekesztés folyamatait szolgálhatják. A tanulókat például hátrányos helyzetű kategóriába soroljuk, a pályája elején lévő tanárkollégára pedig egyszerűen kezdő pedagógusként tekintünk elmosva ezzel egyéni sajátosságainak sokszínűségét. Ezt támasztja alá *Erőss és Kende (2008)* könyve is, mely a hazai pedagógiai gyakorlat és megközelítések kritikáját nyújtja a szociológia oldaláról. A kötet túllep a diszkrimináció, az előítéletek, a szegregáció megszokott diskurzusain, és így az inklúzió kérdéséhez is új szempontokat ad. Rámutat arra, hogy a kategorizáció túlburjánzik a magyar közoktatásban, különféle szinteken jelenik meg; a szegregáló tendenciák és a lemorzsolódás helyét gyakran az iskolai belső kategorizáló „differenciálás” veszi át. A hivatalosan is definiált kategóriákba (SNI, HHH) besorolt tanulók valójában sok egyéb háttértényező miatt kerülnek ezekbe a kategóriákba, és az iskola szintjén a pedagógusok a legitimált kategóriákat a „valamiért” problémás diákokra használják (diszlexiás például az, akit nehéz megtanítani olvasni). Hasonló, a kategóriák állandóságát feszegető kritika húzódik meg azokban a pedagógiai írásokban is, amelyek például a differenciálás – szegregáció (pl.: *Golnhofer, 1999; Nahalka, 2003; Kertesi és Kézdi, 2005*), az integráció – inklúzió (pl.: *Réthy, 2002*;

¹ Lásd bővebben a cikk 3. részében: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása: mit nyújthat ehhez az adaptív-elfogadó iskola koncepciója?

² Lásd erről részletesebben a cikk 2. részét: A kategóriák megkérdőjelezésének elméleti alapjai.

Schiffer, 2011), a csoportok – stabil csoportok (például Csapó, 2003) értelmezésével, újraértelmezésével, hatásaival foglalkoznak.

Úgy véljük tehát, hogy a szakmai fejlődés egyik fontos eleme az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában a *kategóriák megkérdőjelezésének* értelmezése, értéke. Bízunk benne, hogy az alábbiakban röviden vázolt koncepció és a koncepció egy kiemelt értékének megismerése segít kapcsolatot találni, s talán közös nyelvet is építeni a döntően gyógypedagógiai gyökerű inkluzivitás gondolatával, amely törekvéseiben – például együttnevelés, egyéni sajátosságokra figyelés, elfogadás – sok ponton érintkezik az adaptív-elfogadó iskola elméleti rendszerével. Célunk továbbá, hogy írásunkon keresztül példát adjunk arra, miképp tölthető meg tartalommal a folyamatos szakmai fejlődés gondolata, azáltal, hogy rámutatunk a szakmai nyelvzetben, kommunikációban használatos kategóriáink reflektátlanságára. Végül eszközöket is kínálunk a folyamatos szakmai fejlődés támogatásához az egyének és szervezetnek számára egyaránt.

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója

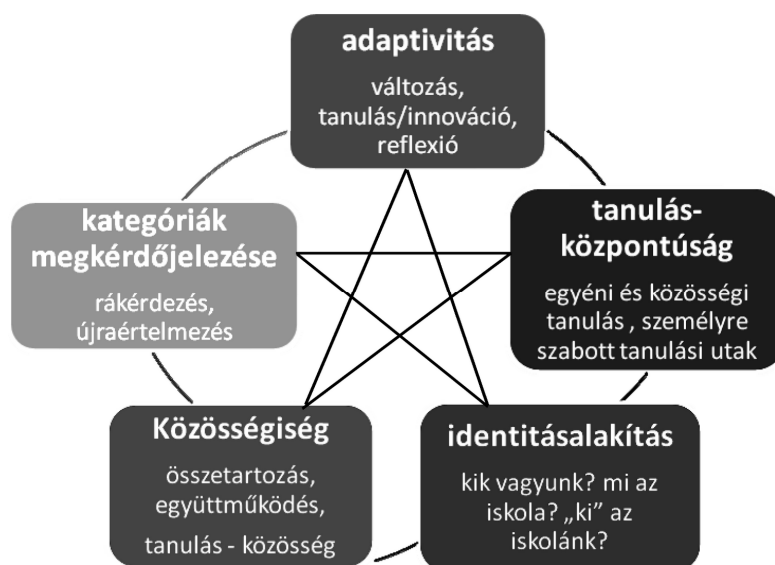
A fenti megállapítások megfogalmazásához hosszú út vezetett, ezért itt röviden bemutatjuk azt a kutató-fejlesztő folyamatot, amelyben az adaptív-elfogadó iskola koncepciója megszületett, s jelezzük annak főbb szerkezetét is³.

Az adaptív-elfogadó iskolakoncepció megalapozását szolgáló kérdéseket röviden a következőképp összegezhetjük: 1) Milyen sajátosságai írhatók le az adaptív-elfogadó iskolának? Melyek azok az értékek, alapelvek, amelyek az adaptív-elfogadó iskolává válást meghatározzák? 2) Milyen hazai sajátosságai jelölhetők meg az adaptív-elfogadó iskolává válásnak? 3) Hogyan lehet rugalmas modellt kínálni, amely biztosítja az iskolai adaptivitás és a folyamatos szakmai fejlődés lehetőségét?

A koncepció dinamikusan alakult ki, sokáig a szervező elv meghatározása is nyitott maradt. Az elméleti vizsgálataink alapján azonban világossá vált, hogy az adaptív-elfogadó iskola koncepciója csak értéktelített lehet. Így az adaptív-elfogadó iskola, mint minden pedagógiai intézmény is, értékek mentén szerveződik, és maga a koncepció is rendkívül értéktelített. Elfogadtuk, hogy mind a hagyományos értékek, mind azok normatív ereje megkérdőjeleződik egy posztmodern térben. Ezek az értékek tehát nem fölülről jövő, normatív értékek, hanem olyan értékvalasztások, melyek rugalmasak, dinamikusak, nyitottak, dialogikusak, és ily módon közösségre építenek. Az elméleti keretek és – az azokat értelmező, átalakító – vizsgálati eredmények alapján születtek meg a koncepció legfontosabb értékei: identitásalakítás, közösségi dimenzió, adaptivitás, tanulásközpontúság, kategóriák meg-

³ A projekt a TÁMOP/3.1.1. keretein belül „Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója címet viselte”. Célja: „Az elfogadó iskola (adaptív és egyben együttnevelő) koncepcionális kereteinek megfogalmazása, az elfogadó iskolává válás szakmai programjának kidolgozása (*Elemi projekt terv*, 2009. 05. 21.).

kérdőjelezése. Az értékek együttesen rajzolják ki a koncepció körvonalait, egymással szorosan összefüggnek, így valódi jelentésüket csak egymással való kölcsönhatásukban nyerik el (1. ábra).



1. ábra: Az adaptív-elfogadó iskola értékei

Ez a dinamikus értékközpontúság azt is jelenti, hogy koncepciónk szerint az adaptív-elfogadó iskoláknak is ki kell alakítaniuk a saját értékvilágukat. Természetesen rugalmas és minél inkább demokratikus, közösségi módon. A világos és nyitott értékartikuláció minden intézmény számára fontos, és a posztmodernitás, posztmodern kihívás félreértése az, ha az értékek-nélküliséget, értéksemlenességet tekintjük a ma járandó útnak.

Az elméleti vizsgálatot hazai kvalitatív iskolakutatás követte. Öt, magát adaptív-nak tartó intézményt értelmező – értékelő, több esetes esettanulmánnyal (Gohnhofer, 2001; Szokolszky, 2004) vizsgáltunk. Nem csak a kutatók vizsgálták az iskolát, hanem az együttműködő kutatások (Schensul és Schensul, 1992) hagyományának néhány elemét is érvényesítettük: a kutatás résztvevőivel való közös gondolkodás és a velük való együttműködés terméke. Ez az együttműködő jelleg a kutatás-módszertani megközelítésen túl episztemológiai dimenzióját is adta vizsgálatunknak. A három szakaszból álló kutatási folyamat során a koncepciónk értékeinek megfelelően mód nyílt a különböző szereplők „hangjának” azonosításra, valamint a kutatók és az intézmények közti kölcsönös véleményformálásra, a szereplők bevonására: 1) nyitott tájékozódás, az iskola önképének, a maga által definiált adaptív gyakorlatoknak a meg-

ismerése, 2) az adaptivitás intézmény által értelmezett fogalmának és gyakorlatának megismerése, 3) közös reflexiók az intézmény munkatársaival az elkészült reflektív albumok alapján.

A kategóriák megkérdőjelezésének elméleti alapjai

Ahogy a pszichológiai kutatások felhívják rá a figyelmet (*Smith és Mackie, 2001*) a sémák, kategóriák alapvetően hozzátartoznak társadalmi létünkhöz: lehetővé teszik a világ megismerését, strukturálását és a személyek csoportba sorolását. Meglévő sémáink segítenek minket abban, hogy hatékonyan észleljük az információkat, tapasztalatokat, és információfeldolgozásunk alapvetően a kategóriák létrehozásának kedvez. Az öndefiníció szintjén is fontosak a kategóriák, amelyek identitásunk felépítésében töltenek be alapvető szerepet. A pedagógiában szintén kiemelkedő jelentőségük van, hiszen lehetővé teszik, hogy figyelembe vegyük a tanulók háttérét, valamint, hogy intézkedések, szabályozások szintjén jobban odafigyeljünk a gyerekek, fiatalok bizonyos csoportjaira. Ez összefüggésben van azzal is, hogy az utóbbi évtizedekben a nemzetközi társadalmi és pedagógiai szintéren hangsúlyossá vált a sokféleség, a diverzitás kiemelése. A tanulók közötti különbségek válnak fontossá, amelyek sokszor köthetők bizonyos társadalmi helyzethez, csoportokhoz, kisebbségekhez, kultúrákhoz: a bevándorló, muszlim, cigány, meleg stb. identitáskategóriák például fontos szerepet töltenek be a tanulókkal kapcsolatos értelmezésekben és pedagógiai gyakorlatban. Természetesen a kategorizálás, a sémák szerinti értelmezés nem csak a tanulókat, hanem a pedagógusokat, sőt az iskolát mint intézményt is érinti.

Miközben látjuk a kategóriák kikerülhetetlenségét, sőt a pedagógiai gyakorlatban betöltött fontos szerepüket, mégis – ahogyan a cikk elején bemutattuk – az egyik alapvető értékdimenziója lett koncepcióknak a kategóriák megkérdőjelezése, relativizálása, amit ebben a tanulmányban a tanárok szakmai fejlődésének szempontjából gondoltunk újra. Miért olyan fontos, hogy ez a dimenzió a tanárképzésben, tanártovábbképzésben, a mindennapi tanári reflexióban nagyobb szerepet kapjon? Amellett, hogy a hazai közoktatásban lényeges probléma a kategóriák túlburjánzása és reflektálatlansága (*Erőss és Kende, 2008*), a koncepciónk elméleti alapjai, kiindulópontjai, a szociális konstrukcionizmus és a kritikai pedagógia is magukkal hozzák e szempont erőteljes hangsúlyát, fontos értéként való értelmezését.

A szociális konstrukcionizmus

A magyar pedagógiai diskurzusban még nem kapott kellő hangsúlyt a posztmodernitással való szembesülés, azaz az hogy a modernitás értékein alapuló iskola mivé válhat a posztmodern világban. A koncepciónk ezzel szemben erősen támaszkodik a posztmodernhez kapcsolódó nemzetközi irodalomra. Általában az értékdi-

menziók megfogalmazásában is ez vezetett minket, és ebben látjuk egy, a posztmodern kontextust figyelembe vevő, új, adaptívabb modell kidolgozásának lehetőségét a pedagógusok szakmai fejlődésére vonatkozóan is. Az iskola ugyanis, amely alapvetően a fejlődésben és egyfajta műveltségműnyben hívó modernitás intézménye, a posztmodern társadalom megkérdőjelező, sokféleséget hordozó kontextusában kell, hogy működjön (Aronowitz és Giroux, 1991). Ebben a helyzetben az intézményeknek és a pedagógusoknak is érdemes odafigyelnie a posztmodern elméleti megközelítésekre.

A nyelvi fordulat után a posztmodernitás egyik legfontosabb ismeretelméleti dimenziója az értelmezés középpontba állítása, amelyet kiegészít a történeti-társadalmi szempont. A koncepciókban kiemelt szerepe van ennek a megközelítésmódnak, amely a világot, a pedagógiai valóságot egyrészt történetiségében, másrészt mint *társadalmi konstrukciót* (és nem valami készen adottat és teljesen megismerhetőt) szemléli. Tudatában vagyunk annak, hogy az iskola, a gyermek, a nevelés, a pedagógus stb. mind csakis értelmezéseken keresztül hozzáférhetőek számunkra. Ez azt jelenti, hogy – megközelítésünk szerint – nem határozható meg AZ iskola, A gyermek, A nevelés, A pedagógus, AZ SNI tanuló stb.⁴, hanem csak azt tudjuk leírni, hogy milyen társadalmi diskurzusok alakítják, sőt konstruálják meg e fogalmakat. Ezt a megközelítést több címkével illeti a szakirodalom: az egyik ezek közül a *szociális konstrukcionizmus* (Burr, 2003). Eszerint ahogyan megértjük a világot, az nem a tárgytól függ, hanem bonyolult szociális folyamatok és interakciók, értelmezések következménye. A valóság konstrukció, a szociális jelző pedig azt emeli ki, hogy nem az egyén építi fel azt, hanem társadalmi folyamatok, értelmezések, amelyektől nem lehet teljesen függetlenedni, viszont kritikusan rá lehet e folyamatokra kérdezni. A szociális konstrukcionizmus egyik sajátossága, hogy rákérdez egyértelműnek vett fogalmainkra. A kategóriáink e megközelítésben tehát valójában mindig egy társadalmi-diszkurzív-értelmezési hálóban létrejövő néha hasznos, néha ártalmas, de mindenképp *relatív és dinamikusán változó sémák*, ahogyan épp elbeszéljük a társadalmi történeteket és benne a szereplőket. Épp ezért újra és újra szükség van a kategóriák lebontására is.

A kritikai pedagógia

A kategóriák azért is megkérdőjelezendők, mert elnyomóak lehetnek, mivel hatalmi dimenzió kapcsolódik hozzájuk. Erre egy másik, szintén koncepciónk alapjául szolgáló elméleti megközelítés hívta fel a figyelmünket: a *kritikai pedagógia*. Ez

⁴ Amikor egy kategóriára nem mint konstrukcióra, értelmezésre tekintünk, hanem – akár nem is tudatosan, de – úgy használunk, mintha az a leírt valóságot önmagában, léténél fogva jellemezné, azt hívja a szakirodalom *esszencializálásnak* vagy *ontologizálásnak*.

a *Paulo Freire* (1970/2000)⁵ munkásságán alapuló irányzat szintén a posztmodernhez kapcsolható, de jobban őrzi a modernitás értékeit. A *kritikai* jelző a társadalomkritikára utal nevében. Az igazságosság társadalmi értékét állítja középpontba: a neoliberális, verseny- és elszámoltathatóság-központú pedagógiai megközelítésekkel szemben a közösség és a társadalmi egyenlőség kérdését helyezi előtérbe, és nagyon fontos számára a nevelés társadalmi, közéleti (széles értelemben vett politikai) közege, amelyet az iskola és pedagógia alakíthat: ezért nevezik ezt a pedagógiai megközelítést transzformatívna (átalakító) is (*Mészáros*, 2005). A kritikai pedagógia szerint az elnyomott társadalmi csoportok „hangja” nem tud megszólalni a szociális közegben. Ehhez az is hozzájárul, hogy nincsenek birtokában a megfelelő „társadalmi írástudásnak”, és gyakran maguk is interiorizálják az elnyomók „hangját”: rájuk vonatkozó értelmezéseit. Hogy ebből kitörjenek, szükség van egy olyan pedagógiára, amely egyrészt nem felülről, paternalisztikusan értük akar tenni, hanem velük együtt: a valódi dialógus által építi fel a közös tudást; másrészt segíti a „tudatra ébredésüket” (*conscientizáció*): vagyis annak belátását, hogy az elnyomók értelmezésével szemben nem „természetes” alárendelt pozíciójuk, hanem annak társadalmi okai vannak, ami ellen együtt felléphetnek és tehetnek.

A szociális konstruktivizmussal összhangban van ez a dialógust kiemelő koncepció, különösen, hogy a kritikai pedagógiában kiegészül az *empowerment*⁶ filozófiájával is. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának kiemelkedő pontja az *empowermentre épülő dialogikus pedagógia*, amely demokratikusan teret ad a különféle hangoknak, nem hagyva, hogy az egyik elnyomja a másikat, miközben pontosan az elnyomással való szembenállás világos etikai elve alapján alakítja azt a párbeszédre épülő közösséget, amelyben az együttes fejlődés és tanulás lehetséges.

A kritikai pedagógia egy olyan társadalmilag-közéletileg elkötelezett pedagógus képét rajzolja meg, aki nem csak rákérdez az értelmezésekre, hanem tesz is azért, hogy az iskola közege igazságosabb legyen. A tanárok közössége maga is átmehet a „tudatra ébredés” folyamatán, önálló, öntudatos szakmai közösséggé válva, amely tevékenyen vesz részt a saját fejlődésének és környezetének alakításában, valamint

⁵ *Paulo Freire*-t, a kritikai pedagógia atyját, a nemzetközi szakirodalomban nagyon sokszor idézik, nálunk azonban szinte egyáltalán nem ismert. Fő műve *Az elnyomott pedagógiája* (*Freire*, 1970/2000). *Freire* újraolvassa, újraértelmezi *Marx*ot egyrészt a Frankfurter Iskola interpretációját felhasználva, másrészt számos egyéb gondolati áramlatot integrálva könyvében.

⁶ Az *empowerment* szónak nagyon nehéz pontos, frappáns magyar fordítást adni. Ezért legtöbbször megtartják a szót ebben az angol formában. Olyan pedagógiai jellegű változást (illetve annak indukálását), vagyis „képessé tevést, válást” jelent, amely „hatalmat” ad annak, aki képessé válik valamire. Van tehát a szónak egy alapvetően társadalmi és emancipatorikus konnotációja. A személy egyfajta ráébredését is jelenti a saját erőforrásaira, erejére. Felismeri, hogy hatalma van arra, amire úgy gondolta korábban (egy elnyomott, marginalizált, hatalomból megfosztott pozícióban), hogy nincs. Az *empowerment* folyamatának következménye, hogy valójában is (nem csak gondolati szinten) hatalmat (az erővel és képességgel együtt) nyer, holott korábban nem rendelkezett ezzel. Az erő, képesség, hatalom szavak olyan összejátszását jeleníti meg az angol fogalom, amit magyarul nem lehetséges visszaadni.

saját hatalmi szerepükre figyelve a pedagógusok segíthetik a diákok közösségeit is a „tudatra ébredésben” (*conscientizációban*). A sokat emlegetett tanári felelősségvállalás a saját fejlődéséért itt társadalmi dimenziót nyer.

Ezen túl a kritikai pedagógia – a szociális konstrukcionizmushoz hasonlóan, de némileg más megközelítésben – szintén a kategóriák relativizálását hozza magával, hiszen azok nem egyszerűen társadalmi konstrukciók, hanem sokszor a privilegiált csoportok értelmezését előtérbe helyező konstrukciók, és a társadalmi elnyomás szolgálatában állnak. Így a kirekesztést, elkülönítést, elnyomást is szolgálhatják, hiszen sokszor hatalmi módon konfigurálódó fogalmak, melyek a besorolási alapon működő rejtett kontroll eszközei.

Az iskola, a pedagógusok és a tanulók kategorizálása

A kategóriákra rákérdezés és társadalomkritikai megkérdőjelezésük nem pusztán azt jelenti, hogy a pedagógusok diákokra vonatkozó sémáit kellene relativizálni. A kategóriák, fogalmak sokféle szinten, területen megjelennek. Az iskolára magára is vonatkoznak kategóriák: általában és az egyes intézmények tekintetében is (például „többségi iskola” „szegregált iskola”, „befogadó iskola” „tehetség gondozó iskola”), valamint a pedagógusok gyakran maguk is különböző kategóriák tagjaiként jelennek meg (társadalmi, oktatáspolitikai, szülői és diák részről is). Az erre való reflektálás a szakmai felelősségvállalás és a tanári *empowerment* része. Nem csupán arról van szó, hogy a pedagógusoknak meg kell tanulniuk elkerülni a tanulók kategorizálását, hanem általában az iskolai közeget, a szakmai tanuló közösséget és a pedagógiai diskurzusokat sokkal inkább át kellene, hogy hassa az értelmezésekre, sémákra, fogalmakra való rákérdezés, ezek elnyomó dimenzióinak kritikája és a tevőleges részvétel egy igazságosabb környezet és közösség megteremtésében. A pedagógusok szakmai fejlődése tehát ez esetben is beágyazódik egy szélesebb, átalakuló kontextusba, amiért alulról szerveződően az egyes tanárok és tanári közösségek is tehetnek.

Természetesen fontos az is, hogy a pedagógusok szakmai munkájuk és fejlődésük részének tekintsék a tanulói kategóriák megkérdőjelezését. Ebben a tekintetben viszont a toleranciát és tanulói sokféleséget, különbözőségeket hangsúlyozó aktuális, divatos megközelítések nem elégségesek. A „másság” retorikája maga is problémás, mert elhalványíthatja a konfliktusok, az egyenlőtlenségek mélyebb kérdéseit is. A diverzitás és másság a kritikai pedagógia megközelítésében nem önmagában vett érték (*McLaren, 1997*): a tanulókra nem annyira különbségeik szerint jó tekinteni, hanem egyediségükben és ugyanakkor társadalmi-közösségi beágyazottságukban. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában végső soron nem a különbségek, az eltérések válnak lényegessé, hanem az egyes gyerekek egyedisége, sajátosságai és a közösségben betöltött szerepük együtt. Minden egyes tanulóra, pedagógusra,

szülőre mint önálló identitással rendelkező egyénre, önálló személyiségre⁷ tekintünk, akinek különféle, a változó kontextusokban változó erősségei és gyengéi lehetnek, miközben bonyolult társadalmi-hálózati-közösségi térben konstruálódik a személyisége.

A következőkben a tanulók iskolai pedagógiai folyamatban értelmezett személyiségére fókuszálunk: a róla kialakult *pedagógiai, iskolai* képre, amely mögött pedig a *gyermekkép* áll.

A kategóriákon túl: a gyermekkép és a tanulói sajátosságok

A gyermekkép – az, ahogyan a gyermekre tekintünk, ahogyan értelmezzük – meghatározó kiindulópont a mindennapi pedagógiai koncepciókban, amelyek aztán a pedagógiai válaszokat is befolyásolják. A szociális konstrukcionizmus megközelítésére építve elmondhatjuk, hogy érdemes szakítani a hagyományos, egységes gyermekkor értelmezéssel, ahol a fejlődési határokat életkori sajátosságokhoz kötik, ahol a gyermeket a felnőttek kétely nélkül követő lényként értelmezik, kevés ismerettel, racionalitással és még kevesebb önállósággal, akit a társadalom idősebb tagjainak kell a felnőtt létformákra felkészítenie. Ezzel szemben többféle gyermekkép él, és ez a fenti normatív megközelítés már egyre kevésbé tud adaptív lenni a mai társadalomban (*Golnhofer és Szabolcs, 2005*).

A tanárok folyamatos szakmai fejlődésében elő kellene tehát mozdítani a gyermekképre való reflexiót, és az egyes iskoláknak és hozzájuk kapcsolódó szakmai tanuló közösségeknek meg kellene fogalmazniuk *saját gyermekképüket*, reflektálva a tevékenységei és kategorizálásai mögött rejlő rejtett gyermekképekre is.

Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában felvázoltunk néhány tényezőt, amely a hagyományos pedagógiai gyermekképeket kérdőjelezi meg. A passzív, befogadó jellegű képpel szemben a gyermek aktív résztvevőként is elgondolható, aki nemcsak saját tanulásának a részese, alakítója, konstruálója, hanem az iskola közösségének is. Az adaptív gyermekkép megbontja a kategorizációkat, és egyik sajátossága a nyitottság, a szüntelen újraalkotás lehetősége, a gyermeki identitások folytonos változásának elfogadása, megértése, amely ezzel együtt figyel a gyermekek identitásának különböző, adottnak tekintett elemeire, közösséghez tartozására (etnikai kategóriák, csoportokhoz tartozás, vagy épp sajátos nevelési igény stb.).

A gyermek megközelítésének egyik fontos fogalma lett a pedagógiában az utóbbi évtizedekben a szükséglet vagy igény. Mi azonban kritikával élünk koncepcióinkban ezzel a fogalommal kapcsolatban, mert a *szükséglet* szó olyan neveléstör-

⁷ A személyiség szót itt nem a pszichológiai fogalom értelmében használjuk, hanem a pedagógiai gyakorlatban is használt kifejezésként, az egyéni cselekvések mögötti „összetett valóság” értelmében; hangsúlyozva a személyiség reprezentáló, konstruált jellegét (vö.: a görög *prosopon* /személyiség/ kifejezés eredetileg a színház maszkot jelentette): tehát amiben a szubjektum reprezentálódik, megmutatkozik és értelmeződik.

téneti és pszichológiai hagyományra támaszkodik, amely az emberi személyiséget – értelmezésünk szerint – szűken, a megragadható „hiányok” és betöltésük felől közelíti meg. A szükséglet vagy az igény tehát nézetünk szerint jóval szűkebb repertoárját öleli fel a gyermeki tulajdonságoknak. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában a gyermeket *sajátosságokkal* jellemezzük, mégpedig azért, mert úgy gondoljuk, ez az a megfogalmazás, ami a leginkább tükrözni képes a holisztikus gyermekképet. Ez a neutrális fogalom szűkebb területen, tanulási sajátosságokként értelmezve, már sikeresnek bizonyult olyan terminológiai problémák feloldására, amely a „szükséglet”, „igény” pedagógiai alkalmazásához hasonló módon, az értelmezések zavaró sokféleségében nyilvánult meg (vö. *Kálmán*, 2009). Az általunk körvonalazott adaptív-elfogadó iskola koncepciója tehát a szükséglet, igény jelentésénél lényegesen komplexebb, holisztikusabb gyermekképpel rendelkezik, a gyermekre úgy tekint, mint akinek saját választásai és önmagáról alkotott elképzelései a nevelési-oktatási folyamat szerves részét képezik. Az iskolákba járó gyermekekről ezért úgy gondolkodunk, mint akik *számtalan, tartósan és ideiglenesen jellemző sajátossággal bírnak, amelyek egy-egy pedagógiai szituációban kiemelkedhetnek, különösen fontosá válhatnak, de eredendően nem tekintjük egyiket sem fontosabbnak (jellemzőbbnek) a másiknál.* Azért is hasznos a gyermekekre mint sokféle – az adott szituációhoz, környezethez kötődően értelmezhető – sajátossággal rendelkező individuumokra tekintenünk, mert ez jelentheti az alapját azoknak a pedagógiai eljárásoknak, amelyek a gyermekek sajátos tanulási útjuk támogatására irányulnak.

A szükséglet mellett kritikusan viszonyulunk koncepciónkban – és ez fontos lenne a pedagógusok részéről is – az olyan bevett fogalmakhoz, kategóriákhoz is, mint a sajátos nevelési igényű (SNI) vagy a (halmozottan) hátrányos helyzetű. Ezek a fogalmak egyrészt társadalmi szinten megmerevedtek, elkülönítő, stigmatizáló dimenziójuk lett; másrészt jól látszik *Erőss* és *Kende* (2008) tanulmányaiból, hogy a pedagógiai gyakorlatba értelmetlenül és reflektálatlanul kerülnek be, és ezért az ezek mentén működő pedagógiai értelmezések hálójában nem várhatjuk, hogy a tanulórol holisztikus képpel rendelkezzenek a pedagógusok, az intézmények. *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában ezért azt a felfogást képviseljük, hogy a problémák, hátrányok, nehézségek – bármilyen jelzöt is társítunk hozzájuk, legyenek akár tanulási vagy társadalmi eredetűek – inkább egyéni sajátosságként értelmezhetők, s mint ilyenek, a tanulás, változás lehetőségét rejtik magukban.* A tanulás, változás lehetőségét látjuk ezekben a sajátosságokban még akkor is, ha olyan jellemzőkről van szó, amelyeket a gyermek nem tud befolyásolni.

Miközben itt erősen kiemeltük a tanulókat, továbbra is szeretnénk hangsúlyozni, hogy a kategorizálás más szinteken és területeken is működik. Ugyanúgy fontos az iskolaképpel, tanárképpel kapcsolatos kategóriákra való reflektálás, valamint általában a pedagógiában használatos fogalmak reflektált, rákérdező használata, újragondolása.

Összegzésül álljon itt néhány kritérium, amely a koncepciónk szerint a tanárok folyamatos szakmai fejlődésében támpontot jelenthetnek elsősorban a szakmai tanuló közösségek számára. *A pedagógusközösség:*

- A tanulóról nem szükségletei, hanem változatos, nem csak a problémákkal, hátrányokkal összefüggő sajátosságai alapján gondolkodik.
- Az iskoláról kialakított értelmezéseket mindig felülvizsgálja, és bátran újragondolja az intézmény identitását.
- A pedagógusokra vonatkozó kategóriákra szintén rákérdez, lebontva azokat előmozdítja mindenki szakmai felelősségvállalását.
- A tanulók identitásának alakulását, kifejeződését a pedagógiai folyamat lényeges részének tartja.
- Kerüli a kategóriák alkalmazását a tanulók, tanárok, szülők jellemzésére.
- A tanulók jellemzését nem diagnosztizálási, hanem pedagógiai megismerési folyamatnak tekinti.
- A tanulókkal, pedagógusokkal kapcsolatban értelmezett problémákra, nehézségekre, hátrányokra mint tanulási, változási lehetőségekre gondol.
- A tanulót aktív szereplőnek tekinti, akinek saját hangja, saját választásai, döntései vannak.
- A pedagógusokra szintén mint a saját hanggal rendelkező, szakmai kompetenciákkal bíró, a saját és közössége fejlődéséért felelősséget vállaló szakemberekre tekint, és segíti ezt a fejlődést.
- A tanulókat egyediségükben, de a közösségeikbe ágyazottan, a társadalmi-kulturális környezetüket is figyelembe véve szemléli.
- Pedagógiai tevékenységüket a tanulók egyéni tanulási útjainak támogatása alapján szervezi.

**A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása:
mit nyújthat ehhez az adaptív-elfogadó iskola koncepciója?**

Végül ebben a fejezetben arra keressük a választ, hogy a fentebb kifejtett iskola-koncepció, s a részletesebben bemutatott, a mai társadalmi, kulturális, oktatási térben különösen lényeges érték, a kategóriák megkérdőjelezése, hogyan járulhat hozzá a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásához. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójának megalkotása során legfőbb célunk éppen az volt, hogy az iskolák számára olyan irányokat, keretet, szempontrendszert, kérdéseket nyújtsunk, amelyek abban segítik az intézményt, hogy identitását minél pontosabban tudja meghatározni és felvállalni, céljait minél jobban tudja artikulálni, mindezek megvalósításához pedig folytonosan elemezze saját gyakorlatát, keressen új fejlődési lehetőségeket és reflektáljon e tanulási folyamatokra. Másképp megfogalmazva azt is mondhatjuk, hogy az elméleti kutatásokra és az iskolákkal való együttműködésre is építő koncepció sarokkövei, az értékek, nemcsak az iskolai nevelés-oktatás

gyakorlatára szeretnének hatni, hanem a pedagógusközösségek szakmai fejlődésére is, azaz a koncepció egyaránt kíván az iskolai gyakorlat és a pedagógusok szakmai fejlődésének szemléleti alapjává válni. Röviden tehát bemutatjuk, hogy a koncepció sarokkövei, értékei milyen következményekkel járnak a pedagógusok szakmai fejlődésére, s hogy e szemléletmód milyen irányokat, támogató eszközöket ajánl a szakmai fejlődéshez. A lehetséges támogató eszközöket⁸ olyan példákkal igyekszünk megvilágítani, melyek a kategóriák megkérdőjelezésének értékéhez kapcsolódnak. Jelen tanulmányunkban ugyanakkor nem vállalkozhatunk az eszközök teljes skálájának kifejtéséhez, csupán a kutatás-fejlesztés folyamán leginkább előtérbe került néhány eszköz bemutatására.

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének egy lehetséges szemléletmódja

Az adaptív-elfogadó iskolakoncepció fő értékei, az identitásalakítás, az adaptivitás, a tanulásközpontúság, a közösségiség, a kategóriák megkérdőjelezése egymással összefüggésben adja meg a szakmai fejlődés fogalmának sajátos értelmezési keretét. Ez alapján a szakmai fejlődés értelmezéséhez szolgáló legfontosabb szempontok a következők:

- Mivel az iskola adaptivitásának záloga, hogy a folytonosan változó kontextusra reaktív, kereső módon viszonyuljon, ez azt is jelenti, hogy a szakmai fejlődés egysége nem elsősorban az egyes pedagógus, hanem az iskola pedagógusközössége. Hiszen nem arról van szó, hogy csak egy-egy pedagógus feladata és felelőssége adaptívan alkalmazkodni a változó környezethez, vagy hogy elég osztálytermi szinten adaptívan támogatni az egyes gyerekeket. A folytonos és gyors változásokkal az iskola szintjén lehet eredményesen lépést tartani, azaz *a folyamatos szakmai fejlődés legfőbb támogató terepe az iskolaközösség közös fejlődése, tanulása.*
- Az adaptivitás ugyanakkor nemcsak egyszerű alkalmazkodást jelent a változó körülményekhez, hanem aktív, kereső, reflektáló, innovatív magatartást feltételez, mely a folyamatos szakmai fejlődés szempontjából alapvető tevékenységeket emel ki: a *kérdezés* és a *reflektálás* gyakorlatát.
- A tanulásközpontúság értéke ráirányítja a figyelmünket arra, hogy a szakmai fejlődés során erősíteni, tudatosítani és tudatosan tervezni kell *az egyén és a pedagógusközösség egészének tanulása közti kapcsolatot*, az egymásra épülést. E szempont előtérbe állítja a pedagógusok szakmai fejlődésében a *közösen kimunkált értelmezéseket*, reflexiókat, a közös mindennapi *gyakorlatban történő tanulást* és ennek tudatosítását; ugyanakkor figyel az egyes pedagógusok tanulására is. Arra, hogy hogyan lehet a pedagógusokat

⁸ Az eszközök kifejezést itt nem a hagyományos didaktikai értelemben használjuk, hanem tágabban. A támogató eszközök terminus alatt minden olyan elemet, utat, eljárást, stratégiát, módszert, eszközt értünk, ami segítheti a pedagógusok szakmai fejlődését.

- az önszabályozott tanulásukban támogatni, megerősíteni, s ezáltal a pedagógusok szakmai fejlődésének *egyéni útjait* biztosítani.
- A szakmai fejlődés támogatásának értelmezéséhez a közösségiség értéke elsősorban a *tanuló szakmai közösségek, hálózatok* támogatórendszerére hívja fel a figyelmet. E közösségekben, hálózatokban a párbeszéd, a közös innováció, a közös tudásmegosztás és reflektálás jelentik a tanulás, a szakmai fejlődés fő formáit.
 - A kategóriák megkérdőjelezésének értéke olyan kérdéseket vet fel, hogy a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásakor túl tudunk-e lépni a pedagógusok hagyományos kategorizálásán, például a „szaktanár”, „kezdő tanár” vagy „gyakornok tanár” kategóriák alkalmazásán, s helyette tudunk-e inkább a *pedagógusok egyéni sajátosságaira* figyelni? S az is kérdés, hogy ha nem a pedagógusok tipikus jellemzőihez, kategóriáihoz kötjük a szakmai fejlődést, az milyen módon befolyásolja a szakmai fejlődés támogatórendszerét? Továbbá, hogy egy ilyen rendszerben a pedagógus mennyire válhat maga is szakmai fejlődésének irányítójává?
 - Az identitásalakítás értéke arra mutat rá, hogy a szakmai identitás kialakítása mind egyéni, mind iskolai szinten nemcsak elvégzendő feladat, hanem olyan kihívás, ami sok feszültséggel jár, már csak azért is, mert a szakmai fejlődés egyéni, iskolai, országos, nemzetközi szintjei sokszor nehezen harmonizálhatóak. További lényeges szempont, hogy *az iskola pedagógiai céljait és a pedagógusközösség szakmai fejlődését hogyan sikerül minél szervezettebben összehangolni*. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában éppen ezért tűztük ki célként, hogy az iskola adaptivitása érdekében az iskolai gyakorlat és a pedagógusok szakmai fejlődésének szempontjait összekapcsoljuk, közös keretben értelmezzük.

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének lehetséges támogató eszközei

A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére számos támogatóeszközt fejlesztettek ki, ilyen például az egyéni fejlesztési tervek készítése, azok támogatása; a mentorálás rendszere; a jó gyakorlatok megosztása; iskolákra szervezett képzések, de a hagyományos továbbképzések is; a fejlesztő kutatások vagy akciókutatások. A széles körben ismert eszközök helyett most inkább néhány olyat mutatunk be, amelyek a fentebb körvonalazott szemléletmódhoz szervesen kapcsolódnak, amelyek ebben a formában kevésbé ismertek, s amelyek a koncepció kidolgozása során, éppen a kutatás-fejlesztés folyamatában alakultak, fejlődtek ki. Emiatt a példáink is az iskolákban végzett kutatásokból, az iskolákkal való együttműködések tapasztalataiból származnak.

A kérdezés attitűdje és gyakorlata

A kérdezés mint eszköz erőteljesen kötődik a szociális konstrukcionizmus (Burr, 2003) és a kritikai pedagógia (Freire, 1970/2000) elméleteihez, melyek rámutatnak egyrészt arra, hogy fogalmaink nem egyértelműek, maguktól értetődőek, hiszen a társadalmi folyamatokban létrejövő, azoktól nem függetleníthető értelmezések. Másrészt rávilágítanak arra, hogy a pedagógiai folyamatokban nem mindenki képes a saját hangját érvényesíteni, vannak elnyomott csoportok, közösségek is. A szakmai fejlődés kiindulópontjává éppen ezért az a fajta etikai rákérdezés válhat, amely a megszokott, bejáratott iskolai gyakorlatok mögé néz, arra kíváncsi, hogy milyen folyamatok, miért és hogyan befolyásolják az iskolai gyakorlatot, s hogy e gyakorlatokban, értelmezésekben kiknek a hangja nem hallatszik. Mindez azt is jelenti, hogy nemcsak akkor van szükség e kérdezői attitűdre, ha a pedagógiai gyakorlatban valamilyen probléma merül fel. A kérdezés szisztematikussága, attitűdje a lényeg, hogy a ránézésre jó megoldások kapcsán is merjünk kérdezni, dialógust kezdeményezni, melyben lebomolhatnak az egyértelműségek, s megjelenhetnek ismeretlen hangok, szempontok is.

A kérdezés gyakorlatának elindításához összegyűjtöttünk néhány olyan szempontot, melyet az iskola pedagógusközössége a szakmai fejlődés érdekében megbeszélhet. E kérdések mind a kategóriák megkérdőjelezésének értékéhez kötődnek.

Milyen szempontok mentén gondolkodnak, hogyan jellemzik és hogyan beszélnek a diákokról a pedagógusok? Hogyan fogalmazható meg a diákokról alkotott kép az iskolában? El tud-e távolodni az adott iskola pedagógusközössége a „hagyományos” tanulóképtől, a hiányokra épülő értelmezéstől (pl. tanulási nehézségekkel küzdő diák, sérült tanuló, hátrányos helyzetű diák), s megjelenít-e olyan elemeket, amelyek a diákot aktív résztvevőként kezelik, aki nemcsak saját tanulásának a részese, alakítója, konstruálója, hanem az iskola közösségének is? Tudatosan értelmezik-e, hogy milyen kategóriákat használnak a mindennapokban (pl. felzárkóztató csoport, tehetséggondozó osztály)? Segítik-e a diákokat abban, hogy miképp értelmezzék saját helyzeteiket, például azt, hogy valaki szegregált intézménybe vagy felzárkóztató csoportba jár?

E rendszeres és rendszerbe szerveződő kérdezői kultúra az általunk vizsgált iskolákban ilyen módon nem jelent meg, de sok olyan jellemzőt találtunk, melyek ezen kérdezői kultúra meghonosodásának alapjaivá válhatnak. Az egyik ilyen kiindulópont az a nyitottság és szervezeten belüli együttműködés volt, amivel a mi kutatásunk kérdései felé fordultak, amivel saját gyakorlatuk át- és újragondolásában partnerek voltak. Mindezek pedig abban is segítettek, hogy a pedagógusok kilépjenek saját megszokott kategorizálásukból: nem elsősorban szaktanárok, alsós vagy felsős tanárok voltak, hanem olyan egyénekké váltak, akiknek saját, rájuk jel-

lemző feladatuk van, s ahhoz kötődő felelősségük. Az alábbi interjúrészlet is erről tanúskodik:

- „– Mindenkinnek van egy feladata, amit menedzsel? – kérdező.
 – Igen, mi valamelyik pályázat szakmai felelősei vagyunk, mármint két külön pályázaté – válaszolja az egyik pedagógus.
 – Kéthetente munkaközösségi értekezlet van – mondja a másik pedagógus.
 – Ez egy nagyon együttműködő szervezet, szólunk egymásnak, nyitottak vagyunk – egészíti ki az egyik pedagógus.
 – Nem csak a saját területemre figyelek, hanem máséra is – folytatja a másik pedagógus.
 – Miért lehet ez így? – kérdezi a kutató.
 – Vezető plusz környezet. Itt nem hagyják, hogy elhaljon a kíváncsiság – válaszolja az egyik pedagógus.”

A kérdéses gyakorlata azt is jelenti, hogy minden résztvevőnek teret engednek, sőt támogatják őt a kérdések megfogalmazásában (igényli is az intézmény ezt a fajta attitűdöt a pedagógusaitól). A vizsgált iskolák némelyikében ez azt is jelentette, hogy a diákok csoportjának véleményére és egyes diákok hangjára is figyeltek. Az alábbi példák az egyik vizsgált iskola reflektív albumából származnak: „A Kalóz projekt például azért született meg, mert a diákok nem akarták társasjáték-készítés és játszás közben ismételni az adott tanév tananyagát (ahogyan általában szokták), hanem kalózkodni akartak. A tanítónő pedig elfogadta a diákok választását, s a pedagógiai céljait a diákok érdeklődéséhez igazította (pedagógusinterjú 2.). Ki szokták kérni a diákok véleményét a programok kapcsán is, például legutóbb a Pünkösöd megünneplésénél (pedagógusinterjú 1.). Ami pedig különösen fontos, hogy a diákokkal készített fókuszcsoportos beszélgetésből is az derült ki, hogy ők valóban partnernek érzik magukat az iskolában, hogy lehetnek ötleteik, igényeik, kérdéseik.”

A közös értelmezések, reflexiók gyakorlata

Ebben a koncepcióban a szakmai fejlődés nem elsősorban egyéni tevékenység, hanem egy olyan folyamat, ami közösségbe ágyazott, a pedagóguskollégákkal és a pedagógiai folyamatok más szereplőivel való interakciók és együttműködések során alakul (Stoll et al., 2006). A tudatosan tervezett közös értelmezésekre, reflexiókra szánt alkalmak pedig nemcsak az iskolai célok erősítését és a gyakorlat fejlesztését jelentik, hanem a pedagógusok szakmai fejlődésének lényegi elemét is képviselik. E közös megbeszélések formálják a pedagógusok gondolkodásmódját, az eltérő pedagógusvélemények ütközése segít a saját pedagógiai koncepció és gyakorlat megértésében, táptalaja az új nézőpontok megjelenésének, segít a megszokott kategóriák tudatosításában, megkérdőjelezésében, s egyáltalán a közös szakmai tevékenységekben való részvétel a pedagógusok identitásának alakulásához is hozzájárul

(Vö. Littleton és Häkkinen, 1999; Vigotszkij, 2000; Wenger, 1998). A közös értelmezések, reflexiók gyakorlatának az iskola mindennapjait kell áthatni, azaz egy-egy értekezlet önmagában nem képes megteremteni a reflektálás gyakorlatát, a reflexiónak minden tevékenységben helyet kell kapnia: a tanulásban, tanórákban, értékelésekben, együttműködésekben stb.

A közös értelmezések gyakorlatának intézményi bevezetése hosszú folyamat, az átgondolást a következő szempontok segíthetik:

Melyek azok az alkalmak, amelyek szervezett keretet nyújtanak a pedagógus szakmai megbeszéléseire? Milyen témák azok, amelyek megfogalmazásra kerülnek a fenti szakmai megbeszéléseken? Van-e mód a tanulók sajátosságairól, fejlődésének támogatásról való közös gondolkodásra, a kialakult csoportok, kategóriák értelmezésére? Milyen formái vannak az intézményen belül és túl az egymástól tanulásnak?

A fentiekre szolgál példaként az egyik vizsgált iskola gyakorlata:

„Az intézmény mindennapjaiba erősen beépült a gyerekek sajátosságaihoz alkalmazkodás, a saját munkára való reflektálás, az innováció mentalitása. Például ahogyan látszott: az óralátogatás nem valami ritka és kellemtelen esemény a pedagógusok számára, hanem inkább egy újabb alkalom a visszajelzésre. Tetszett, hogy nekünk látogatóknak értékelő lapot kellett kitöltenünk az óra után. Az egy érdekes kérdés, hogy ennek vajon mi az oka. Az igazgató-helyetessel készült interjúban is előkerül, hogy a kollégák gyógypedagógiai háttere más mentalitást jelent, mint a szakos tárgyakat tanító pedagógusoké. Ők alapvetően és elsősorban pedagógusok, akik szakmájukat tanulva már magukba szívhatták (talán sokkal jobban, mint a szakos pedagógusok) azt, hogy válaszolniuk kell a gyermeki szükségletekből vagy sajátosságokból eredő kihívásokra.”

Több iskolában jól működtek a műhelyek, esetmegbeszélő csoportok. Ezek a megbeszélések kiemelten fontosak a közös értelmezések és a közös nyelv megteremtésében és a megmerevedett kategóriák lebontásában. Általában egy-egy tanuló vagy probléma kapcsán alakul ki az interakció, melyben sokféle érintett pedagógus vesz részt, s mindegyiküknél elsősorban a problémához, tanulóhoz való viszony, dialógus válik a szakmai fejlődés meghatározó szempontjává. E műhelyek és esetmegbeszélések erőssége, hogy segítenek túllépni a tanulók és pedagógusok kategorizálásán, s az új szereplők meghívása révén új nézőpontok megjelenésének is kedveznek. Az egyik iskolában például egy pszichológust is meghívtak, amikor úgy érezték, hogy a diák problémáinak megvitatásához új szempontok, perspektívák szükségesek.

Az interakciók nemcsak a pedagógusok közt folynak, hanem a tanulók és a szülők is részt vesznek benne. A közös értelmezések, viták eredményei pedig látszanak a diákok gondolkodásán, s azon, ahogyan a kategóriákra tudnak reflektálni, s nem

fix, megváltoztathatatlan kategóriának látják azokat. Az egyik iskolában a következő jelenetnek lehettünk a tanúi:

„A diákok maguk sem látják a kategóriákat fixnek (például SNI-s gyermek, problémás gyermek), hanem változtathatónak: felső tagozatban például az egyik fiú úgy nyilatkozott, hogy van a jobb és a gyengébb matekcsoporthoz, egy lány pedig kijavította, hogy az egyik csoport csak lassabban halad; a gyerekek egy másik esetben pedig úgy fogalmaztak, voltak diszlexiások nálunk, de már teljesen normálisak, az év végén mindenki egy szinten volt, s kész voltunk a tananyaggal (fókuszcsoporthozos interjú).”

Reflektív albumok és a fejlesztő-együttműködő kutatás

A kérdés, a közös értelmezések gyakorlata legtöbbször szóban történik, azonnali felvetések, reakciók, visszajelzések formájában. Ez nem is meglepő az iskolák sokféle elfoglaltsága és a mindig változó, alakuló mindennapok mellett. Ugyanakkor fontos lehet időközönként a reflexiók elmélyültebb, átfogóbb, tervezettebb formája is, amihez a gondolatok, visszajelzések írásbeli megfogalmazása hozzájárulhat, hiszen az írás pontosítja, rendszerezi gondolatainkat, a kritikai gondolkodás egyik legfőbb eszköze (Bárdossy et al., 2002, 238. o.). Mi az iskolakutatás, -fejlesztés során egy speciális eszközt alakítottunk ki az iskola gyakorlatával kapcsolatos reflexióink írásbeli megfogalmazására: a reflektív albumot. Kutatói visszajelzéseinket ez az eszköz öntötte formába, ebben az adaptív-elfogadó iskolakoncepció mentén vizsgálva értelmeztük iskolai tapasztalatainkat, s párbeszédet kezdeményeztünk az iskolával, illetve szempontokat kívántunk adni az iskolaközösség további megbeszéléseihez.

Az iskoláknak szóló reflektív album sajátosságait a következőkben lehet megragadni:

- Dinamikus, párbeszédre épülő, vagyis törekedtünk arra, hogy látassuk az egyes szereplőket és véleményüket, beleértve a kutatócsoport tagjait is. Ezt szövegszerűen is megjelenítettük, idézetekkel, képekkel.
- Reflektív, mert az egyes témák reflektálására igyekeztünk készíteni a megkérdezett szereplőket, s mi magunk is megfogalmaztuk saját reflexióinkat az egyes kutatási állomások végén. Ezek rögzített és strukturált változatait is beépítettük a dokumentumba.
- Kérdező, mert vállaljuk, hogy nem végső igazságokat akarunk mondani, hogy távol áll tőlünk az ítékezés, inkább a különféle hangok, érdekek, értékek, szempontok felszínre hozásában és a közös értelmezésekben hiszünk.
- Konstruált értelmezés abban az értelemben, ahogy az egyéni és közösségi narratívák, értelmezések teret adnak a különböző nézőpontok megfogalmazására, a történetmondásra stb. Erre kértük a vizsgálat szereplőit, s vállaltuk azt is, hogy a dokumentumban mi is gyakorolunk majd a történetek elmondásának erejével.

- Nyitott, lezáratlan, egyrészt abban az értelemben, hogy a visszajelzés is a párbeszédnek csak egyik része, tehát számítunk az iskola válaszára, reakcióira; másrészt abban az értelemben is, hogy tudjuk, visszajelzésünk nem terjed ki minden lényeges szempontra, lényeges megszólalásra, tapasztalatra, töredékes, esetenként akár kiegészítésre is szorulhat.

A reflektív album a pedagógusközösség folyamatos szakmai fejlődésének több szempontból és az iskola különböző időszakaiban is fontos támogató elemévé válhat. Legmeghatározóbb sajátossága, hogy képes új nézőpontot behozni az iskola gondolkodásába, interakciójába, s ezzel rákérdezni a rutinok, megszokott megoldások, bejáratott gyakorlatok mögötti értékekre, elképzelésekre, szándékokra. Ezt az új nézőpontot természetesen nemcsak egy kutatócsoport tudja megjeleníteni, hanem gyakorlaton lévő tanárjelöltek, szülők, gyerekek, civilek stb. is. A reflektív album tehát támogathatja a szakmai fejlődést azzal, hogy segít a pedagógiai gyakorlat elemzésében; az innováció, fejlesztés, megújulás új irányait vetheti fel; a problémák értelmezéséhez, megoldásához új szempontokat vethet fel; felszínre hozhatja az iskolaközösségeken belüli eltérő értelmezéseket. Az, hogy egy iskola végül mire használja a reflektív albumot, erőteljesen függ attól is, hogy hol tart az iskolai identitás megteremtésében és a szakmai fejlődés útján.

A kategóriák megkérdőjelezésének katalizátora, kiindulópontja lehet a reflektív album, hiszen éppen az iskolákban „bejáratott” kategóriákra kérdez rá, felmutathatja a pedagógusok, diákok, vezetők, szülők eltérő értelmezéseit, reflexióival, kérdéseivel, visszajelzéseivel pedig rávilágít arra, hogy e kategóriák mindig szociálisan konstruáltak. Néhány szempont, amit érdemes a reflektív albumokban ez alapján megvizsgálni, átgondolni:

Milyen szempontok mentén gondolkodnak a gyermekekről és a pedagógusokról az iskola különböző szereplői, milyen különbségeket találunk ezek közt, s mi lehet ennek az oka? Hogyan jellemzik a pedagógusok az osztályaikat, tanítványaikat? Eközben milyen kategóriákat használnak, miért? Járnak-e együtt bizonyos kategóriák a szereplők gondolkodásában? Kapcsolódnak-e bizonyos kategóriákhoz negatív attitűdök, miért? Hogyan értelmezik az iskola szereplői a Köznevelési törvény által használt kategóriákat, például az SNI, hátrányos helyzet, halmozottan hátrányos helyzet? Milyen „problémás” gyermekképek van? Mit gondolnak a diagnosztizálásról, pedagógiai megismerésről, fejlesztésről és fejleszthetőségről?

Az alábbi iskolai példa, mely részlet egy reflektív albumból, azt mutatja, hogy a gyermeki egyéniségek támogatása, az egyes gyermekek sajátosságainak megismerése, megértése és a pedagógiai folyamatok ehhez való hangolása legtöbbször bonyolult összefonódásban él együtt a gyermekek, csoportok kategorizálási tendenciáival: „Nagyon pozitív, hogy a Pedagógiai Program explicite megfogalmazza az iskola

diákképét. Ebből és az interjúkból is az a szemléletmód bontakozik ki, hogy a pedagógusok mint értékes személyekre tekintenek a gyerekekre, akik azonban valamiért nincsenek tisztában az értékeikkel, és ezért az egyik kiemelkedő pedagógiai feladat: segíteni a diákokat a pozitívabb, árnyaltabb énkép kialakításában, a saját értékeik felfedezésében. A hagyományos kifejezés szerint „hátrányos helyzet” ilyen építő megközelítését nagyon adaptívnek, pedagógiaileg gyümölcsözőnek tartjuk. [...] Miközben a pedagógusok mindenkiben igyekeznek meglátni a jót, a diákokat néhányszor maguk is besorolják kategóriákban, vagy akár velük is érzékeltetik a „besoroltságukat”: megnyilatkozásokban a diákokról, a diákok féle, vagy metakommunikatív jelekben akár órán. Például az egyik órán elhangzott egy tanuló felé: „ne is vágyódj ötös érettségire”. Úgy véljük, akkor következetes a tanulók pozitív énképének megerősítése, mint pedagógiai tendencia, ha a mindennapi kommunikációban is nagyon határozottan ez jelenik meg. [...] A kosárfonó osztály jelenlegi működését, létét egyébként is problémásnak látjuk.... A kosárfonók elég egyértelműen alacsonyabb szintre helyeződnek az iskolai hierarchiában. A kosárfonás mint tevékenység és az ottani együttlét bizonyos szempontból fejlesztő lehet, nem igazán látszik a valódi esélyadás (ami a vendéglátós részben igen).”

Egy másik reflektív albumban olvasható példa arra mutat rá, hogy milyen nehéz a megszokott és a hivatalos dokumentumokban szereplő kategóriákra rákérdezni az érintett szereplőknél, s azt is jól példázza, hogy a kategóriák milyen mélyen beleivódnak a szakmai munkába, még akkor is, ha egyébként törekvés van azok reflektív értelmezésre: „...Talán az iskola speciális jellegéből adódóan (EGYMI) a tanárok hajlamosak mint speciális gyerekekre tekinteni az idejárókra (a kategorizálás problémája), és ez megjelenhet – minden jószándék mellett is – abban, ahogyan őket látják, sőt abban is, ahogy a diákok magukat látják. A fókuszcsoporthoz tartozó interjú kapcsán úgy éreztem, hogy a gyerekek ugyan magabiztosak, asszertívek, nyitottak stb., mégis magukat (mivel ide járnak!) némileg alulértékelik, vagy legalábbis besorolják a 'nem olyan jól teljesítő', 'nem olyan ügyes', 'nem olyan okos', a 'kortásaiktól eltérő' kategóriákba. [...] Mindezek alapján számos kérdésünk merült fel, amelyek reményeink szerint a pedagógusok közös gondolkodását is hasznosan támogatják majd:

- Mít lehetne tenni annak érdekében, hogy a diákok ne érezzék magukat kevésbé értékesnek másoknál, ne érezzék magukat „speckósoknak”?
- [...] Hogyan lehetne támogatni a pedagógusokat abban, hogy árnyaltabban lássák a tanulói sajátosságokat, ne a „fogyatékoságtól” tegyék függővé a jellemzéseiket?”

Adaptív utak és egy szakmai hálózat

Összehasonlító jellegű intézményfejlesztési kutatások szerint az eredményes fejlesztés kulcsa, hogy a közös szakmai nyelvre épülő célrendszer – ezt szolgálja az

adaptív-elfogadó iskola koncepciója (Rapos, Gaskó, Kálmán és Mészáros, 2011) – mellett megfelelő *támogatási* rendszer és a *nyomásgyakorlás* különböző formái is segítsék a különböző szereplők közti együttműködést és a fejlesztést (Reezigt, 2001). A hazai szakirodalomban is egyre inkább ismert *Creemers modell* (1996) épp e bonyolult kapcsolatrendszer három szálát fűzi rendszerré, melyek koherenciája elengedhetetlen a sikeres fejlesztéshez. Az iskolafejlesztést vizsgáló kutatások szerint az iskoláknak szükségük van az oktatási környezetből érkező külső nyomásra (elvárásra) is, ami elindítja őket egyfajta változási úton. Ez az elvárás ösztönző és kényszerítő elem is egyszerre, amely nem csupán az állami szektorból érkezik – bár vitathatatlanul ez jelentene egyfajta koherens és tudatos szerepvállalást –, hanem egy szakmai hálózat is megfogalmazhat ilyet tagjai felé. Az adaptív-elfogadó iskola koncepció maga is értelmezhető egyfajta célmeghatározásként (elvárásként), s az ezzel azonosuló, egymástól tanuló kívánó, együtt dolgozó iskolák közössége felfogható iskolahálózatként.

Hogyan támogathatják a személyes szakmai fejlődést a szakmai hálózatok, s mindez miképp járul hozzá a kategóriák megkérdőjelezéséhez? Ahogy utaltunk rá koncepciónk alapja a tanulás szocio-konstruktivista értelmezése (például *Vigotszkij*, 2000). Elfogadjuk, tehát hogy a tanulás egyszerre egyéni és közösségi szinten is zajlik, s meghatározónak tartjuk, hogy e két párhuzamos folyamat közt milyen egymásra hatás zajlik. Az egyéni és közösségi tanulási folyamatoknak is mindig van azonban egy tágabb társas kontextusa, amely „állványzatként” képes támogatni a tanulási folyamatot. Ilyen értelemben az egyénben zajló tanulási folyamatok értelmezéséhez is különösen fontos értenünk a közösség, társadalom szintjén végbemenő tanulást. Az iskolai és pedagógiai gyakorlat fejlődését szolgáló lényegi tevékenységek pedig – mint a reflektálás és az innováció is – nem képzelhetők el közösségi támogatás nélkül, a közösségi tanulás kontextusai nélkül. Mindez egyértelműen ráirányítja a figyelmet a szakmai hálózatokra és az iskolák egymástól tanulására (Fox, A., Haddock, J. és Smith, T., 2007). Az egyén és az iskola számára a hálózati tanulás tehát egyszerre lehet a saját szakmai gyakorlatra reflektálás elősegítője, míg más adaptív utak reflektív megismerésének terepe, a közösségi tanulás ösztönzője. A tanulás ilyen kontextusa bővítheti az egyes problémák, esetek értelmezésnek lehetőségét, új szempontokat adhat a diákok megismerésében, támogatásban, segíthet kilépni olykor megmerevedő gyakorlatokból, kategóriákból.

A hálózat mint a tudásalkotás és megosztás „helyszíneként” fontos számunkra, s e nézőpontból érdemes kialakulását és működését szolgáló szempontokat átgondolni:

Milyen külső szakmai kapcsolatok segíthetik az iskola és a benne levő szereplők további fejlődését, új szempontokkal való gazdagodását? Milyen belső tanulási folyamatok szükségesek ahhoz, hogy egy intézmény, s a benne dolgozó pedagógusok képesek legyenek megosztani tudásukat másokkal úgy, hogy maguk és mások aktív tanulást is szolgálják? Vagy másképpen, hogyan oldható

fel ebben a folyamatban a hagyományos tanár – diák viszony és tanulásértelmezés, ahol a „jól működő iskolától” jön tanulni „egy nehézségekkel küszködő iskola”?

Épp erre a dilemmára világít rá az egyik iskolaigazgató a vele készült interjú során: „Mi most elindultunk egy úton, hogy jógyakorlatokat adunk át. Itt annyi minden felhalmozódott, hogy ennek folytatásának kell lennie. Az azonban nehéz, hogy ténylegesen úgy átadni, hogy beépüljön... Az egy dolog, hogy egy pedagógus eljön ide, kap egy lökést, egy motivációt és ennyi. De az, hogy mindez hogyan épül be majd először a pedagógus világába, aztán a munkaközössége világába, aztán az iskolai rendszerbe. Na, ennek átgondolása még várat magára... Pár órára elmegy a pedagógus máshova, ez még nem az, amire szüksége van... Az lenne a mi feladatunk, hogy a tőlünk elvitt jógyakorlat egy fenntartható állapot legyen.”

Látható, hogy milyen fontos lépés, hogy az iskolák azonosítsák, értelmezzék gyakorlatuk erősségeit és azokat akár implementálják, vagy egy közös tanulási folyamat részévé tegyék. Lényeges azonban, hogy tudatában legyenek annak, hogy:

- a gyakorlatok nem kontextus függetlenek, vagyis reflektálás, elemzés, értelmezés nélkül átvehetők,
- nem skálázhatók egy abszolút normához képest a gyakorlatok – jó kontra nem jó – ezzel is megerősítve azt a gondolatot, hogy a gyakorlati megoldások önmagukban minősíthetők, vagyis függetlenek az adott pedagógiai szituációtól,
- az egyes fejlesztések függenek a pedagógiai folyamat más hatásrendszereitől, így nem lezárhatók,
- a pedagógiai fejlesztéseket nem elegendő jó – nem jó dimenzióban értelmezni,
- a „jógyakorlatok” áruba bocsájthatók, s piaci elemmé tehetők.

Épp e szempontok miatt az adaptív-elfogadó iskola koncepciójában a jógyakorlatok bevett kifejezése helyett az „adaptív utak” fogalmát használjuk utalva arra, hogy minden intézményben vannak olyan folyamatok, amelyek az adaptívra válás részei. Ez azt is jelenti, hogy ezekben jelen van az úton levés dimenziója is: az útkereséssel, a hibákkal, a változásokkal. Az ilyen adaptív utak leírása és megosztása sokkal termékenyebb lehet az iskolafejlesztés és a többi iskolával való együttműködés számára, s egyben jobban szolgálja a kategóriák újraértelmezését is. Lehetőséget teremt ugyanis új szempontok felvetésére; a változtatás útjának bemutatására; a fejlesztés lépéseinek, nehézségeink azonosítására; valós szakmai párbeszédre, a tanulás kölcsönösségének megteremtésére. Erre a folyamatosan kereső és közös építkezésre nyitott tanulásra példa az alábbi intézményvezetői interjúrészlet: „...*Folyamatosan keresünk. Azért, hogy azt lássuk, miben tudnánk fejlődni. Megyünk hasonló iskolákba mint mi vagyunk (EGYMI)... Másrészt megyünk többségi iskolákba, hogy lássuk például, hogy hogyan integrálnak, kompetenciacsomagot hogyan al-*

kalmaznak. Mi úgy kezdtük el a saját pályázatunkat, hogy megnéztük a többségi iskolákat, hogy ők hogyan működtetik a kompetenciacsomagot, az integrációt, a ketőt együtt. Azért, hogy tudatosan tudjuk majd, hogy milyen innovációs gyakorlatot érdemes majd nekünk kifejleszteni. (...) és olyat mutattak nekünk is, hogy mi is tanultunk tőlük. Igen tehát mi is megyünk és keresünk. Keresünk, de nem össze-vissza, hanem folyamatában lehet látni, hogy nálunk 2000-től van egy nagyon tudatos építkezés, egy nagyon tudatos irányban haladás. S most mi is eljutottunk oda, hogy ezt már át kell adni, ami itt van...”

Összegzés

A tanárok szakmai fejlődésében természetesen fontos a koncepciónk minden értéke, de úgy véljük, hogy a pedagógus, a közösség, az iskola és általában a pedagógia akkor tud igazán az *identitásalakítást segítő, adaptív, tanulásközpontú, közösségi, komprehenzív, igazságos és inkluzív lenni*, ha nem a kategóriákra, hanem a közösségekhez tartozó és a társadalmi kontextusban élő egyének sajátosságaira fókuszál, és mindig rákérdez a különböző szinteken megjelenő fogalmak értelmezéseire. A kategóriák viszonylagosságának és megkérdőjelezésének témaköre ez idáig nem jelent meg elég erőteljesen a magyar pedagógiai diskurzusokban, számunkra viszont épp ez jelenti a garanciát arra, hogy valóban érvényesülni tudjanak a fenti értékdimenziók, illetve azok mentén a tanulók fejlődésének támogatása, nevelése-oktatása. Ez az a pont, ahol az inklúzió szemléletét a legegységesebben össze tudjuk kötni az adaptivitásával, és ahol az inklúzió megközelítésmódja a legtöbbet adott a koncepciónkhoz, ahhoz, hogy valóban *adaptív-elfogadó* iskolakoncepció lehessen.

A fentiekben igyekeztünk rávilágítani a kategóriák megkérdőjelezésének koncepciónkban vázolt értelmezésre és a folyamatos szakmai fejlődésben betöltött szerepére. A tanulmány témájához kötődően pedig szorgalmazzuk az egyes szereplők közötti párbeszédet, a közös nyelv kialakítását, amely elengedhetetlen az eredményes iskolai gyakorlatok működtetéséhez, s az intézményi célokba ágyazott szakmai fejlődéshez.

Az egyes szereplők közti párbeszéd mellett hangsúlyosnak látjuk a pedagógusképzés szerepét. Egyrészt abban, hogy segítsen a pályára készülő hallgatóknak felismerni saját nézeteiket, s a mögöttük rejlő sémákat, kategóriákat. Támogassa őket a képzés abban, hogy alternatív értelmezéseket kínáljon egy esetleges új nézőpont, fogalomrendszer, később gyakorlat felépítéshez. S úgy, ahogy a pályára lépőket segíteni kell ebben, a továbbképzésekben is kapjanak nagyobb szerepet a fent leírtak egyéni és szervezeti szinten egyaránt.

Irodalom

- Aronowitz, S., Giroux, H. A. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest.
- Burr, V. (2003): *Social Constructionism*. Routledge, London.
- Creemers, B. P. M. (1996): The Goals of School Effectiveness and School Improvement. In: Reynolds, D. – Bollen, R. – Creemers, B. – Hopkins, D. – Stoll, L. – Lagerweij, N. (eds): *Making Good Schools*. Routledge, London, 21–37.
- Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közti különbségek s az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 3. sz. 107–117.
- Erőss Gábor, Kende András (szerk., 2008): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan, .
- Fox, A., Haddock, J., Smith, T. (2007): A Network Biography: Reflecting on a Journey From Birth to Maturity of a Networked Learning Community. In: *Curriculum Journal*, No. 3. 287–306.
- Freire, P. (1970/2000): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York.
- Fullan, M. (2008): *A változás és változtatás I–III*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (1999): *Az adaptív oktatás menedzselése*. KÖVI, Szeged.
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet, Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2005): A pedagógus szakma megújítása: nemzetközi áttekintés. In: *A pedagógusszakma megújításának kihívásai. Az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Intézet szakmai szemináriuma*. Oktatási Minisztérium, Budapest. URL: <http://halaszg.ofi.hu/download/Pedagogus-politika.htm> Utolsó letöltés: 2012. 05. 09.
- Hopkins, D. (2001): *Fejlesztési útmutató nehéz körülmények között működő iskoláknak*. Munkaanyag URL: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Kálmán Orsolya (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*. PhD disszertáció, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. URL: http://kalmanorsolya.hu/sites/default/files/Kalman_Orsolya_A_hallgatók_tanulasi_disszertacio.pdf Utolsó letöltés: 2012. 05. 09.
- Kertesi Gábor, Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. *Közgazdasági Szemle*, 4. sz. 317–355.
- Littleton, K., Häkkinen, P. (1999): Learning Together: Understanding the Process of Computer-Based Collaborative Learning. In: Dillengour, P. (ed.): *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Pergamon, Oxford, 20–31.
- McLaren, P. (1997): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press, Oxford.

- Mészáros György (2005): A „rossz arcúak” szava. A kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 4. sz. 84–101.
- Nahalka István (2003): *Túl a falakon*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadói Kör. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet. Budapest.
- Nahalka István (2010): Az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket kezelő folyamatai a PISA 2006 felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 3–27.
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya, Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Reezigt, G. J. (ed, 2001): *A Framework for Effective School Improvement*. GION, Groningen.
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelés, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 281–300.
- Schensul, J. J., Schensul, S. L. (1992): Collaborative Research: Methods of Inquiry for Social Change. In: LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (eds): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 161–200.
- Schiffer Csilla (2011): *Inkluzív iskolák fejlesztése*. Doktori értekezés. Kézirat.
- Smith, E. R., Mackie, D. M. (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Stoll, L., McMahon, A., Bolam, R., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K. (2006): *Professional Learning Communities: Source Materials for School Leaders and Other Leaders of Professional Learning*. Innovation Unit, DfES, NCSL and GTCE, London. URL: <http://www.innovationunit.org/about-us/publications/professional-learning-communities.html> Utolsó letöltés: 2010. 08. 27.
- Szabó Mária (2008a): *Pedagógiai fejlesztések módszertani ötlettára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Szabó Mária (2008b): *Az eredményes iskolafejlesztés keretei – műhelymunka összefoglaló*. Kézirat.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, New York.

PEDAGÓGUSKÉPZÉS A BEFOGADÓ OKTATÁSÉRT EURÓPÁBAN**AMANDA WATKINS* – VERITY DONNELLY****

* az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért¹
munkatársa

amanda@european-agency.org

** az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért
munkatársa

verity@european-agency.org

A tanulmány információkat tartalmaz az Európai Uniónak azokról az oktatási irányelveiről, amelyek valamennyi európai pedagógus képzését érintik, foglalkozik az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért (az Ügynökség) projektjével, amelynek központi témája a „Pedagógusképzés a befogadó oktatásért” (TE41). Bemutatja a projekt célját, s ennek kapcsán rávilágít az egyes országok előtt álló lehetőségekre és kihívásokra, felhívja a figyelmet az Ügynökség TE41 projektjének részeként kialakított befogadó tanári profil sajátosságaira.

Bevezetés

A pedagógusképzés kérdése Európa-szerte előkelő helyen szerepel a szakpolitikák napirendjén. Az *Egyesült Nemzetek „A fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezménye” (2006)*² egyre nagyobb lendületet és erőt ad a változtatásokhoz e területen. Az Egyezmény 24. cikkelye az oktatás számos szempontjára kitér, és hivatkozik az egyre növekvő számú kutatási eredményre azzal kapcsolatban, hogy a befogadó oktatás nemcsak a legjobb pedagógiai környezetet biztosítja a fogyatékkal élő tanulók számára, hanem segít ledönteni bizonyos korlátokat, és egyben megkérdőjelezi a kirekesztéssel veszélyeztetett tanulókkal kapcsolatos sztereotípiákat. Az elkülönített speciális oktatásra épülő iskolarendszerekből egy befogadó rendszer felé vezető út fontos lépései közül az egyezmény kiemeli annak szükségességét, hogy a tanárképzés során minden leendő pedagógus kapjon felkészítést a befogadó környezetben való tanításhoz, és ahhoz is, hogy készek legyenek egymás támogatására. Ezt a következtetést sok más közlemény megerősíti nemzetközi és európai szinten is.

¹ The European Agency for Development in Special Needs Education

² A legfrissebb ratifikációs listát lásd: <http://www.un.org/disabilities/>

Oktatás és képzés Európa-szerte – a jelenlegi szakpolitikai környezet

A „befogadás” kifejezést egyre több országban használják a kirekesztéssel fenyegetett tanulók jóval szélesebb körével kapcsolatban, mint amit a sajátos nevelési igényű tanulók jelentenek. A Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia (ICE³) 48. ülésén (2008) az a javaslat született, hogy a szakpolitikai döntéshozók ismerjék el a következőket: *a befogadó oktatás egy folyamat, amelynek az a célja, hogy mindenki számára minőségi oktatást biztosítson, miközben tiszteletben tartja a diákok és közösségek sokszínűségét, eltérő igényeit és képességeit, tulajdonságait és tanulási elvárásait, felszámolva ezzel a diszkrimináció minden formáját.* (Acedo et al., 2008).

Az Európai Unió különböző szerveiben az elmúlt években számos megegyezés, megállapodás született az oktatásról, amelyek befolyásolják a befogadó oktatást és ehhez kapcsolódóan a pedagógusképzést is. Emeljünk ki néhány meghatározó jelentőségű dokumentumot a stratégiai jellegűektől a pedagógusok és a vezetők szakmai fejlesztésével foglalkozókig.

2009 májusában az *Oktatási Miniszterek Európai Tanácsa* (European Council of Education Ministers) megállapodásra jutott az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről – ez az *Oktatás és képzés 2020* (Education and Training 2020, ET 2020) munkaprogram. A dokumentum *harmadik stratégiai célként* a következőt fogalmazta meg: „Az oktatási és képzési rendszereknek arra kell törekedniük, hogy minden tanuló – beleértve a hátrányos helyzetű, a sajátos nevelési igényű és a migráns tanulókat is – befejezze tanulmányait, ha szükséges, második esélyt nyújtó oktatás és személyre szabottabb tanulás útján. Az oktatásnak támogatnia kell az interkulturális kompetenciák fejlesztését, a demokratikus értékeket és az alapvető jogok és a környezet tiszteletét, valamint harcolnia kell a diszkrimináció minden formája ellen, felkészítve ezzel minden fiataalt arra, hogy különböző háttérű társaikkal pozitív kapcsolatokat létesítsenek.” (Council... 2009/a, 7. o.)

Az Európai Tanács legutóbbi következtetései az oktatás és képzés társadalmi dimenziója kapcsán felhívják a figyelmet arra, hogy az EU oktatási és képzési rendszereinek *a kiválóságot és méltányosságot egyaránt biztosítaniuk kell.* Kiemelik, hogy az iskolai végzettség és a kulcskompetenciák általános javítása nemcsak a gazdasági növekedés és a versenyképesség szempontjából lényeges, hanem a szegénység csökkentéséhez és a társadalmi befogadáshoz is döntő fontosságú tényezők (Council of the European Union, 2010).

Az *Európai Tanács 2007. november 15-i következtetéseiben a pedagógusképzés színvonalának javításáról* az oktatásügyért felelős miniszterek egyebek között egyetértettek abban, hogy a pedagógusokat fel kell készíteni arra, hogy megfe-

³ International Conference on Education

leljenek az osztálytermekben tapasztalható, egyre fokozódó társadalmi és kulturális sokszínűség kihívásainak. Hangsúlyozták, hogy ez döntő fontosságú a méltányosabb oktatási rendszerek kialakításában, és a mindenkit megillető esélyegyenlőség előmozdításában (*Council... 2007*).

Végezetül az Európai Tanács következtetései a pedagógusok és iskolavezetők szakmai fejlesztéséről 2009-ben a következőt állítják: „fontos, hogy ne csak arról gondoskodjunk, hogy a tanári és iskolavezetői állásokra felvett jelentkezők a lehető legjobb képességűek és feladataik elvégzésére alkalmasak legyenek, hanem arról is, hogy a tanári állomány részére minden szinten biztosítsuk a legmagasabb színvonalú alapképzést és a folyamatos szakmai továbbképzést.” (*Council... 2009/b, 6. o.*)

Pedagógusképzés a sokrétű igények kielégítésére

Jelenleg az európai szintű szakpolitikai viták egyik kulcsfontosságú területe az, hogy a pedagógusokat miként készítik fel arra, hogy megfeleljenek az oktatásban egyre nagyobb mértékű sokszínűség kihívásainak. A Bizottság közleménye a „*Tanárképzés színvonalának javításáról*” (2007. augusztus 3.) tagállami szinten különböző szakpolitikai intézkedéseket sürget arra vonatkozóan, hogy a szakma a tudás alapú gazdaság új kihívásaihoz igazodva fejlődjön tovább. A közlemény a következőket mondja ki: „Az oktatásban és a társadalomban végbemenő változások új követelményeket támasztanak a pedagógus szakmával szemben. [...] az osztálytermekben most a különböző háttérű, különböző szintű képességekkel és fogyatékosságokkal bíró fiatalok sokkal heterogénebb elegyét találjuk. [...] Ezek a változások nemcsak új ismeretek és készségek elsajátítását követelik meg a tanároktól, hanem azok folyamatos fejlesztését is”. (*Commission..., 2007, 4. o.*) A dokumentum kitér továbbá arra is, hogy a tanárok kulcsfontosságú szerepet játszanak abban, hogy felkészítsék a tanulókat arra, hogy elfoglalják helyüket a társadalomban és a munka világában. Rámutat arra is, hogy a *tanároknak megfelelő készségekre van szükségük a következők kapcsán:*

- az egyes tanulók sajátos igényeinek felismerése és válaszul a legkülönbé-
lebb tanítási stratégiák alkalmazása;
- a fiatalok fejlődésének támogatása, hogy autonóm, egész életen át tanuló
személyiséggé váljanak;
- a fiatalok hozzásegítése a Kulcskompetenciák Európai Referenciakereté-
ben felsorolt kompetenciák megszerzéséhez;
- multikulturális környezetben végzett munka (ezen belül a sokféleség érté-
kének megértése és a máság tiszteletben tartása);
- a munkatársakkal, a szülőkkel és a szélesebb közösséggel szoros együtt-
működésben végzett munka.

Mindezek mellett *Az Európai Tanács 2007. november 15-i, a tanárképzés színvonalának javításáról szóló következtetéseiben* (Council..., 2007) az oktatásügyért felelős miniszterek egyebek között kifejezték egyetértésüket a következőkkel:

- a tanároknak szaktárgyi tudásuk mellett pedagógiai készségekre is szükségük van;
- a pedagógusoknak képesnek kell lenniük arra, hogy a kompetencia alapú szemlélet alkalmazásával kulcskompetenciákat tanítsanak meg, hogy heterogén osztályokban is hatékonyan tanítsanak;
- szükséges, hogy a pedagógusok reflektív gyakorlatot és kutatást folytassanak;
- szükséges, hogy a tanárok egész pályájukon átívelő szakmai fejlődésük során maguk is autonóm tanulók legyenek.

A Tanács következtetései kiegészültek még néhány megállapítással. Megállapították, hogy a tanári alapképzés semmilyen formája nem képes felvértezni a leendő pedagógusokat az összes olyan kompetenciával, amelyre pályájuk során szükségük lesz. Kitértek arra is, hogy a tanári hivatással szemben támasztott követelmények gyorsan változnak, ami megköveteli a tanároktól, hogy saját iskolai környezetük összefüggésében mérlegeljék saját tanulási igényeiket, és hogy nagyobb felelősséget vállaljanak saját, egész életen át tartó tanulásukért.

Pedagógusképzés a befogadó oktatásért – kutatási eredmények a közelmúlt szakirodalmából

Ha áttekintjük egy sor európai ország tanárképzési programokkal foglalkozó szakirodalmát⁴, sok közös téma merül fel. *Guðjónsdóttir és munkatársai* (2008) hangsúlyozzák egy holisztikus megközelítés kialakításának szükségességét a befogadó oktatásban, a méltányosság, a szegénység és a sokféleség problémáinak kezelése kapcsán. *Saloviita* (2005) egy közös terminológia és megfelelő inkluzív nyelvhasználat kialakításának fontosságát emeli ki, míg *Esteve* (2009) és *Nuova* (2009) azt mondja, hogy a „tanítás szakmai kultúrájához” kötődő ismeretek fejlesztésében a tanítási gyakorlat a kulcselem. *Hajkova* (2007) a reflexió fontosságát is hangsúlyozza a mélységelvű tanulásban.

A szakirodalom által tárgyalt egyéb fő témák között szerepel az elmélet és a gyakorlat közti szakadék áthidalásának (*Mattson et al.*, 2006; *Molina*, 2006; *Muñoz*, 2009), valamint a kutatási készségek és „kutatói magatartás” kialakításának a szükségszerűsége (*Rodrigues*, 2009). Többben az olyan tulajdonságokat, mint a rugalmasság, a fogyatékosággal szemben mutatott pozitív magatartás és az eltérő

⁴ <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Lit-Review.pdf>

igényű tanulóknak rejlő lehetőségekbe vetett hit, alapvető fontosságúnak tekintik (Tübele, 2008; Vandeputte et al., 2007). Sok más kutató rámutat arra, hogy fel kell számolni „a tanulói tapasztalatokból fakadó korlátokat”, amelyek onnan erednek, hogy a tanárjelöltek maguk nem befogadó környezetben tanultak (Nakkariinen, 2008).

További szakirodalmi témák a kollégákkal és a tanulókkal fenntartott pozitív kapcsolatok biztosítására szolgáló készségek fejlesztése és a tanulók véleményének figyelembe vétele (Molina, 2006; Kaikkonen et al., 2007), a tanulás folyamatának ismerete (ezalatt a konstruktivista megközelítések ismeretét értik), a perszonalizációs és támogató stratégiák (Casonova et al., 2006; Kavklar, 2009; ONFRIH, 2008; Cefai et al., 2007), valamint a kutatás szükségessége és a tanárképzők közötti hálózatépítés fejlesztésének igénye (Franzkowiak, 2009). Mindezek mellett a szakirodalomban vitatéma, hogy miképpen lehet fejleszteni a fogyatékos és a befogadás megértését a tanárképző intézményekben (Cardona, 2009).

Széles körben elfogadott nézet, hogy az együttműködés a befogadó tanároknál alapvető fontosságú készség, de azoknál a speciális és hagyományos tanárképzési programokban dolgozó tanárképzőknél is kulcsfontosságú, akiknek különböző tartalmakat kell „összeolvasztaniuk” ahhoz, hogy jobban felkészíthessék a tanárokat az eltérő igények kielégítésére (Pugach és Blanton, 2009). *Acedo és munkatársai* (2008) azt a véleményt fejezik ki, hogy a szerteágazó nehézségekből fakadóan, amelyekkel valamennyi tanár szembetalálja magát, az egymástól függetlenül zajló képzési programok, amelyek egy része a speciális nevelési igényű, a többi pedig a fősodorba tartozó tanulók számára képez pedagógusokat, haszontalanok. Ezt a véleményt osztja Young is (2008), aki szerint a az ilyen rendszer által kitermelt képesítések és szakosodások egyre szélesedő skálája leszűkíti azoknak a tanulóknak a körét, akiknek a tanítására a pedagógusok képesnek vélik magukat.

Összességében Hollins és Gunzman (2005) úgy véli, hogy a tanárképzés megköveteli az előítéletek visszaszorítását, egyfajta „méltányos pedagógia” kialakítását, valamint gyakorlati tapasztalatokat ahhoz, hogy a tanárok jobban megértsék a kulturális sokféleséget és érzékenyebbek is legyenek rá. A szakirodalom tehát támogatja azt az igényt, hogy a tanárképzés olyan irányba mozduljon el, amely minden tanárt felkészít a tanulók egyre sokrétűbb igényeinek kielégítésére napjaink osztálytermeiben.

Az Európai Ügynökség projektje: Pedagógusképzés a befogadó oktatásért (TE41 projekt)

Az Európai Ügynökség a *Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért* (az Ügynökség) 1996-ban jött létre a tagországok oktatási minisztereinek megállapodásával. Az Ügynökség minisztériumi képviselők állandó hálózata, amely a tagországok együttműködési platformjaként szolgál – a társadalmi kohézió megteremtésének egyik eszközeként – az oktatás színvonalának és méltányosságának

elősegítéséhez. Az Ügynökséget a tagországok (Ausztria, Belgium [flamand és francia nyelvű közösségek], Ciprus, a Cseh Köztársaság, Dánia, Egyesült Királyság [Anglia, Észak-Írország, Skócia és Wales]) Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Írország, Izland, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Luxemburg, Magyarország, Málta, Németország, Norvégia, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Svájc, Svédország, Szlovénia tartják fenn, és az Európai Unió intézményei⁵ támogatják, bár ezektől az intézményektől függetlenül működik.

Az európai szakpolitikai döntéshozók egyre fejlődő együttműködése a tanárképzés terén egy sor közös problémára és kiemelt területre világított rá a jövőbeli munka szempontjából. Ez az együttműködés alapozta meg az *Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért a „Pedagógusképzés a befogadó oktatásért” elnevezésű projektjét*.⁶ Az Ügynökség Képviselőtestületének tagjai és a Nemzeti Koordinátorok a következő kulcsfontosságú kihívásokat azonosították *kiemelt kérdésként* a projekten belül:

- Milyen tanárookra van szükségünk a befogadó társadalom megteremtéséhez egy XXI. századi iskolában?
- Milyen alapvető tanári kompetenciákra van szükség a befogadó oktatásban?

Megállapodás született arról, hogy a projekt a következőkre fog összpontosítani:

- A tanárképzés fősodrában – tehát nem a speciális nevelési igényű tanulók tanítására felkészítő képzőintézményekben – képzett pedagógusjelöltek felkészítésének módjára a befogadó környezetben végzett munkára.
- Az alapképzésre mint prioritásra.

Alapvetően a következő kérdés átgondolására volt szükség: *Az alapképzés során hogyan készítsünk fel minden pedagógust arra, hogy „befogadó” legyen?*

Rendkívüli lehetőséget jelentett, hogy az Ügynökség tagországai között nagymértékű az egyetértés a tanárképzés prioritásaival kapcsolatban, a közös problémák motiválóan hatnak az együttműködésre szakpolitikai és gyakorlati szinten egyaránt. Ez az együttműködő szemlélet adta az alapot az Ügynökség projektjéhez. *A projekt 2009 elején indult, s az előkészületek után különböző tevékenységekre ágazott, amelyekben 25 európai ország 55 szakembere vett részt. Ezek a szakpolitikai és tanárképzői háttérrel rendelkező szakemberek közösen dolgoztak azon a kérdésen, hogy miként készítsék fel a leendő pedagógusokat a befogadó oktatásra a hagyományos, a fősodorhoz tartozó tanári alapképzésben.*

⁵ A 2007–2013 közti időszakra vonatkozó *Jean Monnet* cselekvési program az egész életen át tartó tanulás területén 2006. december 14-én lépett érvénybe: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/structure/monnet_en.html

⁶ <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

A projekt eredményei és ajánlásai

A tanárképzés Európa-szerte további fejlesztést igényel, ha eredményesen kívánja felkészíteni a jelöltek az egyre sokfélebb tanulók igényeinek kielégítésére. A TE41 projekt eredményei megerősítik az európai szakpolitikai szinten kiemelt főbb problematikus kérdéseket, és egyértelműen jelzik, hogy *a fejlesztéshez a következőkre lesz szükség:*

- a pedagógusképzésbe jelentkezők hatékonyabb toborzására, és a megfelelő jelentkezők azonosítására eredményes kiválasztási folyamatokban;
- a tanárképzési rendszereknek, azon belül az alapképzésnek, a bevezető szakasz (indukció) támogatási rendszerének, a mentorálásnak és a folyamatos szakmai fejlődésnek segítésére és színvonalának folyamatos emelésére;
- a szakma megerősítésére és a tanárképzők színvonalának biztosítására;
- az iskolavezetés fejlesztésére.

A projekt eredményeiből számos ajánlás született. Ezek egyrészt a tanárképzésben dolgozó szakembereket célozzák meg, másrészt azokat a szakpolitikai döntéshozókat, akiknek koherens szakpolitikai keretet kell teremteniük egy olyan széles körű, rendszerszintű változás kezeléséhez, amely a befogadó tanárok képzésének kialakításához szükséges. Nézzük meg az ajánlások lényeges elemeit rövid áttekintésben!

Toborzás és munkaerő-megtartás: szükség lenne a tanárjelöltek toborzását és a tanárok megtartását célzó hatékony módszerek kialakítására és annak felderítésére, hogy miként lehetne növelni a különböző háttérű és fogyatékkal élő tanárok számát.

A tanárképzés eredményességének biztosítása: a tanulók eltérő igényeinek kielégítését elősegítő tanári kompetencia minél hatékonyabb fejlesztése érdekében kutatásokra lenne szükség a tanári pályára vezető alternatív (a formális tanárképzéstől független) utak eredményességével kapcsolatban, valamint a formális tanárképzésben a képzés felépítésének, tartalmának és az alkalmazott pedagógiai, képzési módszereknek a hatékonyságáról.

A tanárképzők professzionalizációja: a tanárképzők „szakmája” további fejlesztéseket igényel a toborzás, a bevezető támogatás és a folyamatos szakmai fejlődés terén. A felsőoktatásban dolgozó tanárképzők és a hasonló feladatokat ellátó iskolai személyzet elismertségét a megfelelő szaktudással és képesítéssel rendelkező jelöltek kinevezésével kell biztosítani. További feladat lenne egy formális bevezető (indukciós) szakasz kialakítása megfelelő támogatással, és annak kutatása, hogy miként lehetne biztosítani az állandó releváns osztálytermi tapasztalatszerzést a főiskolai, egyetemi képzők körében.

Együttműködés az iskolák és felsőoktatási intézmények között: a tanárképző programok fontos részét képező tanítási gyakorlatot az azt megalapozó elméleti

kérdések világos megértésével kell megtámogatni, hogy a gyakorlat ne csak a legkönnyebben megfigyelhető és mérhető készségekre összpontosítson. Az iskoláknak és a tanárképző intézményeknek közösen kell dolgozniuk azon, hogy jó gyakorlóiskolai modelleket és megfelelő gyakorlótanítási lehetőségeket biztosítsanak.

Széles körű, rendszerszintű reform: a tanárképzés nem működhet elszigetelten. A változás elősegítéséhez szükséges „teljes rendszerreform” elkötelezettséget és erős vezetést igényel a szakpolitikai döntéshozóktól minden szektorban, valamint az oktatásügy valamennyi érdekeltjétől. A munka során a szektorokon átívelő szakpolitikára, a különböző hatóságokat és hivatalokat felölölő gyakorlat fejlesztésére kell koncentrálni, hogy a befogadó oktatást mint az egyre befogadóbb társadalom kulcs-
elemét támogassák.

A befogadás és sokféleség kapcsán alkalmazott nyelvi elemek tisztázása: a kategorizálás és a címkézés megerősíti az összehasonlításokat, hierarchiákat épít, korlátozhatja az elvárásokat és ennek eredményeként magát a tanulást is. A szakpolitikai reformnak minden tanárt és kulcsszerepet játszó szakembert segítenie kell az eltérő terminológia használatát alátámasztó előfeltételezések, illetve az eltérő terminológia használatából fakadó következmények jobb megértésében.

A befogadó tanári profil kidolgozása

Az Ügynökség országainak képviselői tájékoztatást kértek azokról a szükséges kompetenciákról, attitűdökről és normákról, amelyek a hagyományos, a fősodorhoz tartozó (többségi) iskolákban kialakított befogadó környezetben dolgozó tanároktól elvárhatók, illetve számukra szükségesek. Ez olyan alapvető kérdés, amelyet a tanárképzés prioritásaival foglalkozó nemzetközi dokumentumok és nyilatkozatok is kiemelnek. Ezért az Ügynökség egyik fő feladata az volt, hogy az oktatás fősodrában dolgozók számára kidolgozzon egy befogadó tanári profilt, amely a tagországoktól kapott információkra épül, de amely azután európai szinten is elfogadásra kerül. Az Ügynökség a befogadó tanári profil kidolgozása során hasznosította a projektben felhalmozott információ tömeget. Ugyanakkor leginkább a projekt szakértőivel folytatott eszmecserékből merített, melyeknek célja azoknak a kompetenciáknak a felkutatása és megvitatása volt, amelyekre minden befogadó környezetben dolgozó tanárnak szüksége van a munkájához.

A hároméves időszak során a projekt tevékenységein belül számos olyan feladatot oldottak meg, amelyek a *profildokumentum* kialakításához fűződtek. 2009 végén az Ügynökség munkatársai az országos projekt-szakértőkkel folytatandó megbeszélések ösztönzéséhez megfogalmaztak egy *kezdő dokumentumot*. A dokumentum számos alapvető kijelentést és gondolatot vázolt fel a befogadó tanárképzéshez szükséges tanári kompetenciák kapcsán, az alapját pedig a téma kutatásának és a szakpolitikai háttér-információknak az áttekintése adta. 2010-ben és 2011-ben

egy sor tanulmányút⁷ szerepelt a tervekben különböző országokba. A 2010-es öt tanulmányút alatt sor került a profildokumentum vázlatának megvitatására, és az egyes országok vendéglátó csapata további konkrét kérdéseket vetett fel a kompetencia alapú szemléletek alkalmazása kapcsán. Az öt tanulmányút során folytatott tevékenységekben az országos projekt-szakértők mellett több mint 100 oktatásügyi szakember – ezen belül szakpolitikai döntéshozók, tanárképzők, diákok, iskolai dolgozók, specialisan képzett támogató szakemberek és közösségi csoportok képviselői – vett részt. A profildokumentum szükséges tartalmát érintő fontos gondolatok mellett az öt látogatásból fakadó kulcsfontosságú üzenetek a következők voltak:

- A kompetenciákat nem lehet egyfajta felsorolásnak tekinteni, amit sorra kipipálunk.
- Általában a neveléssel, konkrétabban pedig a befogadó oktatással szemben mutatott attitűdöknek és a mögöttük meghúzódó értékrendszernek van döntő szerepe, ezért ezekkel számolnia kell a tanárképzésnek.

A 2010-es országos tanulmányutak alapján egy átdolgozott és kibővített dokumentum került megvitatásra egy teljes projekttalálkozón Zürichben, 2010 őszén. Ez az átdolgozott dokumentum két dologban jelentősen különbözött az előző változattól. Először is azt a javaslatot tartalmazta, hogy a profil tartalma minden tanári munka kapcsán bizonyos *alapvető értékek* köré épüljön (akkor hármat határoztak meg). Másodszor, elkülönült kompetenciák ismertetése helyett a dokumentum *kompetenciaterületeket* ajánlott, amelyek *három elemből állnak – attitűdök, ismeretek és készségek*.

A fenti változtatásokkal valamennyi projekt-szakértő egyetértett. Ezek figyelembevételével és a szakértők által a dokumentum konkrét tartalmi részeire adott visszajelzései alapján elkészült egy *átdolgozott profil*. Ez a változat már négy alapvető értékre épült, és minden egyes értéket sajátos kompetenciaterületek támasztottak alá. Ez az újabb vázlat adta az alapot egy sor „validációs” tevékenységhez 2011-ben a kilenc országot érintő tanulmányutak során. A projekt tevékenységein belül a *validáció* nem más, mint az érintettek széles körének megállapodása az értékek és kompetenciaterületek javasolt keretrendszeréről, valamint a profildokumentum konkrét tartalmáról. Minden látogatás alatt sor került számos eszmecsere az adott országba látogató projekt-szakértők és az ország tanárképzésben érintett felei között a profil kapcsán – annak tartalmáról és potenciális hasznáról. Ezek az eszmecserek messzemenően interaktívak voltak, fókuszcsoportok formájában zajlottak, ahol az érintetteket és a projekt-szakértőket arra biztatták, hogy visszajelzéseket adjanak, reflektáljanak.

⁷ Az egyes országokban tett tanulmányutakkal kapcsolatos információk itt találhatóak meg: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

A munka formái a kis csoportokban folytatott beszélgetésektől a nagy plenáris vitákig terjedtek, ahol több mint 50 érintett csoport képviselői vettek részt. Az egyes országok projekt-szakértőin kívül a kilenc látogatás *több mint 300 résztvevőt mozgató meg. Ezek közé tartoztak:*

- tanulók (sajátos nevelési igényekkel és azok nélkül), szüleik és családtagjaik;
- helyi közösségek képviselői;
- osztályfőnökök, iskolavezetők, speciális nevelési igényű tanulók tanárai és a kisegítő személyzet;
- multidiszciplináris csapattagok (ezek között iskolapszichológusok, szociális munkások és egészségügyi szakemberek);
- tanfelügyelők, helyi területi oktatási vezetők, szakpolitikai döntéshozók;
- friss diplomás tanárok;
- diák–tanárok – tanárképzésben vagy továbbképzési programokban résztvevők;
- befogadó, sajátos nevelési igényű és tantárgy alapú programokban dolgozó tanárképzők;
- tanárképző intézmények felsővezetői (rektorok, dékánok, tanszéki és kari vezetők);
- országos szintű szakpolitikai döntéshozók a befogadó oktatás és a tanárképzés területén.

A 2011-ben tett kilenc látogatást két információgyűjtési szakaszra bontották:

Információgyűjtés a validációhoz: a jóváhagyott sablon segítségével az első öt látogatás során visszajelzéseket gyűjtöttek a profilról, amelyeket azután a projekt-csapat elemzett, hogy azonosítsa a látogatások során felmerült témákat és gondolatokat.

Információk megerősítése: az utolsó négy látogatás alkalmával a résztvevőknek bemutatták az első öt látogatás során felmerült fő irányzatokat és üzeneteket. A résztvevőket megkérték, hogy konkrét megjegyzéseket fűzzenek a látogatások első szakaszában azonosított trendekhez, hogy ezzel megerősítsék vagy megkérdőjelezzék az eredményeket.

A kilenc látogatás során gyűjtött információk elemzése nyomán a következő megállapodások születtek:

- A profil alapvető kerete négy alapértékre és különböző kompetenciaterületekre épül.
- Valamennyi látogatás során elfogadták a profilvázlatban szereplő valamennyi kompetenciaterületet; vita főleg arról folyt, hogy szükség van-e további kompetenciaterületekre.
- A profil bevezetésének lehetséges következményeit illetően egy sor probléma merült fel. Ezért a profil implementációját megvitató megbeszélés

alapján javaslat született arról, hogy a profilvázlatban szereplő, a profil bevezetésére vonatkozó anyagot át kellene dolgozni egy külön résszé, amely csak a profil bevezetését segítő tényezőket tárgyalja.

A 2011-es találkozásból nyert különböző információk vezettek el a profil végső vázlatának elkészítéséhez. Ezt 2012 elején az Ügynökség összes képviselőjének és a kinevezett projekt-szakértőknek is elküldték véleményezésre. A végleges vázlatot a TE41 projekt disszeminációs konferenciáján is bemutatták, amelyre 2012 tavaszán Brüsszelben került sor.⁸

Az összes tevékenységből származó valamennyi visszajelzés, észrevétel és reflexió szolgáltatta az alapot a végleges profil és az azt alátámasztó anyag kidolgozásához, ami teljes egészében 21 nyelven elérhető lesz az Ügynökség honlapján 2012 végétől „*A befogadó tanár profilja*” című kiadványban.

A befogadó oktatás értékekre alapuló megközelítése

A befogadó oktatás egy átfogó koncepció, amely a köz- és a felsőoktatásban és a tanárképzésben különböző szakpolitikai lépéseket és megvalósítási módszereket igényel. A befogadó oktatás minden gyermeket és felnőttet érint; célja, hogy fokozza az egyének tartalmas részvételét a különböző tanulási lehetőségekben és csökkentse kirekesztettségüket az oktatásból és tágabb értelemben a társadalomból.

A befogadó oktatás céljait olyan környezetben és rendszereken belül valósítja meg, amelyek mindenkit egyformán értékelnek, és amelyek az iskolákra mint a fenntarthatóságot elősegítő közösségi erőforrásokra tekintenek.

A befogadó oktatás *elveken és jogokon alapuló megközelítés*, amelyet több központi érték támaszt alá: egyenlőség, részvétel, a közösségek fejlesztése és fenntartása, valamint a sokféleség tisztelete. A tanár által elfogadott értékek alapvetően meghatározzák a cselekedeteit.

Egyetértés volt a projekten dolgozók között abban, hogy a befogadó oktatáshoz elengedhetetlen tanári kompetenciák feltárásához szükséges kiindulópontnak ezeket az alapértékeket tekintik. Ezekre, a valamennyi tanuló tanításához és tanulásához kapcsolódó alapértékekre épül minden pedagógus számára a befogadó oktatáshoz szükséges ismereteinek megszerzése, az ismeretek megértésének elmélyítése és a gyakorlati megvalósításhoz szükséges készségeinek fejlesztése.

⁸ A konferenciával kapcsolatos információk itt találhatóak: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Modell a befogadó tanár profiljához

A kompetenciaterületek leírása a befogadó oktatásban tevékenykedő valamennyi tanár számára alapvető fontosságúnak tartott alapértékekre épült. Ezek az alapértékek:

- olyan elvek, amelyeket a tanárok tettei is tükröznek;
- „elmélettel gazdagított gyakorlati tudássá” válnak a tanárképző kurzusokon zajló tanulás során;
- az értékek gyakorlatban történő megjelenését demonstrálják a kompetenciaterületek részei, az attitűdök, a készségek és az ismeretek.

A kompetenciaterületek leírása a befogadó oktatásban tevékenykedő valamennyi tanár számára alapvető fontosságúnak tartott alapértékekre épül. A kompetenciaterületek három elemből tevődnek össze: attitűdök, ismeretek és készségek. Egy bizonyos *attitűd* vagy meggyőződés megkövetel bizonyos *ismereteket* vagy a megértésnek egy bizonyos szintjét, majd pedig *készségeket* ahhoz, hogy ez a tudás gyakorlati helyzetben is alkalmazható legyen.

Négy olyan alapértéket sikerült azonosítani, amelyek minden befogadó oktatásban tevékenykedő tanár számára döntő fontosságúak. Ezek szolgáltatják az alapot az összes tanár számára szükséges kompetenciaterületek leírásához. *A négy alapértékhez kötődő kompetenciaterületek a következők:*

- A tanulók sokféleségének megbecsülése – a tanulók különbözősége az oktatás egyik erőforrásának és tőkéjének tekintendő
 - Elképzelések a befogadó oktatásról.
 - A tanár véleménye a tanulók különbözőségéről.
- Valamennyi tanuló támogatása – a tanároknak minden tanuló eredményeivel kapcsolatban nagy elvárásai vannak
 - Hatékony tanítási megközelítések heterogén osztályokban.
 - Minden tanuló tanulmányi előrehaladásának és társadalmi beilleszkedésének elősegítése.
- Közös munka másokkal – az együttműködés és a csapatmunka minden tanár számára alapvető fontosságú megközelítést jelent, így kiemelten fontos a
 - szülőkkel és családokkal közösen végzett munka;
 - más oktatásügyi szakemberrel együtt végzett munka.
- A személyes folytonos szakmai fejlődés fontossága – a tanítás egyben tanulási folyamat is; a tanároknak felelősséget kell vállalniuk saját, egész életen át tartó tanulásukért
 - A tanárok mint reflektív gyakorló szakemberek.
 - A tanárképzés mint a folyamatos szakmai tanulás és fejlődés alapja.

Záró megjegyzések – a profildokumentum használata

2010 őszen a zürichi projekttalálkozón tartott programbeszédében *Tony Booth* professzor a következőket mondta: „A hatalom, amellyel mi oktatókként rendelkezünk az, hogy párbeszédbe vonjunk be másokat – ez minden.” Ez a kijelentés összegzi a profildokumentum szándékait – bevonni másokat az eszmecserebe.

A profildokumentum nem végső dokumentum, végső produktum, ami valamilyen módon „átültethető” egyes országok körülményei közé. A célja csupán az, hogy további eszmecserere ösztönözzön, előmozdítsa a döntéshozók és gyakorló szakemberek gondolkodását.

A dokumentum a befogadó tanárképzésnek sok olyan aspektusát emeli ki, amelyek további vizsgálatot igényelnek:

- Van egy fejlődő, de még mindig eléggé szűk körű, korlátozott érvényű kutatási alap, amely dokumentálja, hogyan zajlik – vagy kéne zajlania – Európa-szerte a befogadó környezetben tanító tanárok felkészítése.
- Sok országban folyik vita a tanárképzés felépítéséről, valamint arról, hogy hol és milyen keretek között kellene történnie (egyetemen és/vagy iskolákban), és kik legyenek tanárképzők.
- A tanárképzési programok felépítését és tartalmát is sok országban vitatják, illetve felülvizsgálják.

Összegezve, országos és nemzetközi szinten egyaránt folyik a vita arról, hogy mit is jelent a hatékonyság a tanárképzésben. Ám mindenki azt reméli, hogy a „Befogadó tanár profilja” hozzájárul majd a szükséges eszmecserekhez, és alkalmas lesz a viták és kutatások előmozdítására országos és európai szinten egyaránt.

A befogadó oktatáshoz szükséges kompetenciák kiindulópontjai olyan, a tanításhoz és a tanuláshoz kötődő alapvető nézetek, meggyőződések és értékek lehetnek, amelyek alapot adnak a tudás megszerzéséhez, a jobb megértéshez és a készségek gyakorlati hasznosításához. Ezek az alapvető értékek *minden tanár* munkáját érintik, ám a befogadó oktatás kapcsán számos olyan sajátos kompetenciaterület (inkább kompetenciaterület mint sajátos, elkülönült kompetencia) létezik, amelyeket minden tanárnak fejlesztenie kell ahhoz, hogy munkáját eredményesen tudja végezni befogadó osztályokban is.

További információkért a „Pedagógusképzés a befogadó oktatásért” projekt vagy az „Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért” munkája kapcsán kérjük, forduljon Amanda Watkins-hoz:
amanda@european-agency.org

Irodalom

- Acedo, C., Amadio, M., Operti, R. with Brady, J., Duncombe, L., Weyermann, M., Huang, Y., Xu, X. (2008, Eds): *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. UNESCO IBE, Genova.
- Cardona, C. M. (2009): Teacher Education Students' Beliefs of Inclusion and Perceived Competence to Teach Students with Disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*, 10(1) 33–41.
- Casonova, R., Charentin, P., Cosnard, B., Croisy, J. P., Jollec, M. P., Rault, C. (2006): French beginning teachers confront special educational needs in some of their pupils. In: Gash, H. (ed.): *Beginning teachers and diversity in school: A European Study*. Instituto Politécnico de Bragança Report of research undertaken within Comenius Project 94158-CP-1-2001-FR.
- Cefai, C., Fenech, L., Galea, E. (2007): Initial teacher education for individual educational needs: Newly qualified Maltese teachers' views. In: Bartolo, P. A. et al. (Eds): *Responding to student diversity: Teacher Education and classroom practice*. University of Malta, Malta.
- Commission of the European Communities (2007): Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: *Improving the Quality of Teacher Education* 3/08/2007 http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
- Commission of the European Communities (2008): Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions Brussels 3.7.2008 *Improving competencies for the 21st Century: An agenda for European Cooperation in schools*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>
- Commission of the European Union (2008): Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, Brussels 16. 12. 2008 Link: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_en.pdf
- Council of the European Union (2007) *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>
- Council of the European Union (2009/a): *Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')* (12 May 2009) <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>
- Council of the European Union (2009/b): *Council conclusions on the professional development of teachers and school leaders* Brussels, 6 November 2009 Link: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF>
- Council of the European Union (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Brussels, 11th May

- 2010 <http://www.european-agency.org/news/news-files/Council-Conclusions-May-2010-Social-Dimension.pdf>
- Esteve, J. M. (2009): La formación de profesores; bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial [Teacher training. Theoretical basis for the development of pre-service training programs] *Revista de Educacion*, 350 Septiembre–Diciembre, 15–29.
- Franzkowiak, T. (2009): Integration, Inklusion, Gemeinsamer Unterricht – Themen für die Grundschullehrmramtsausbildung an Hochschulen in Deutschland? Eine Bestandsaufnahme. [Integration, inclusion, inclusive education – topics of primary school teacher training at universities in Germany? A Survey] *Bidok Digitale Volltextbibliothek*, Available online at: <http://bidok.uibk.ac.at/library/franzkowiak-integration.html> Last accessed 21/03/10
- Guðjónsdóttir, H., Cacciattolo, M. Dakich, E., Davies, A., Kelly, C., Dalmau, M. C. (2008): Transformative Pathways: Inclusive Pedagogies. *Teacher Education in Journal of Research on Technology in Education* Winter 2007–2008, Vol. 40, Number 2. 165–182.
- Hajkova, V. (2007): Nová profesionalita pedagogů v inkluzivní školní praxi. In: Šimoník, O., Škrabánková, J., Štáva, J. (eds.) *Dimenze pedagogické práce s nadanými žáky. Sborník referátů z mezinárodního semináře* [CD-ROM]. Brno: MSD, spol. s.r.o. 94–103.
- Hollins, E. R., Gunzman, M. T. (2005): Research on preparing teachers for diverse populations. In: Cochran-Smith, M., Zeichner, K. M. (Eds): *Studying Teacher Education*. Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum Associates, 477–548.
- Kaikkonen, L., Maunonen-Eskelinen, I., Aidukiene, T. (2007): *Supporting Teachers' Competences towards the Development of a More Inclusive School – Listening to the Voices of Students with Special Educational Needs in Educational Transitions*. Latvijas Universitātes Raksti. 2007, 715, 132–144.
<http://pdc.ceu.hu/archive/00005366/01/715.pdf#page=132> Letöltve: 22/03/10
- Kavkler, M. (2009): Vloga pri uresničevanju inkluzije [The teacher's role in inclusion] *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 40 št.5–6, 2009, str. 6–11.
- Mattson, M., Dage Ore, H., Pisila, S. (2006): *Vad är värdefull specialpedagogisk kunskap?* [What knowledge is of value in Special Education?] Lärarhögsk, Stockholm.
- Molina, S. (2006): Teacher education students' and first year in-service teachers' perceptions about their initial education in relation to the special educational needs of Spanish pupils. In: Gash, H. (Ed): *Beginning teachers and diversity in school: A European Study (Instituto Politécnico de Bragança)*. Report of research undertaken within Comenius Project 94158-CP-1–2001-FR)
- Muñoz, E. (2009): La formación del profesorado de Educacion Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes [Secondary Education Teacher Training; teaching content and teacher's learning] *Revista de Educacion*, 350 Septiembre–Diciembre 79–103.
- Nakkarinen, A. (2008): *Developing inclusive primary school teacher education: Experiences of Department of Teacher Education at the University of Jyväskylä, Finland*. Paper presented at: Cross-National Invitational Symposium on Teacher Education for Inclusion, University of Aberdeen, 2–4 November 2008.

- Nuova, A. (2009): Para una formación de profesores consruida dentro de la profesion [Towards a teacher training developed insider the profession] *Revista de Educacion*, 350, Septiembre–Diciembre, 203–218.
- ONFRIH (2008): *Observatoire national sur la formation, la recherche, et l'innovation sur le handicap* [National observatory for training, research and innovation upon disability report]. http://www.travaillsolidarite.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_ONFRIH_2008.pdf Letöltve: 2010. 03. 20
- Pugach, M., Blanton, L. (2009): A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4) 575–582.
- Rodrigues, D. (2009): *Inclusion and Teacher's Education: who reforms the reformers?* Cross-National Invitational Symposium Teacher Education for Inclusive Education University of Aberdeen, 18–20 October 2009.
- Saloviita, T. (2005): Erityisopetus opettajankoulutuksen sisältöalueena. [Special education as a content area of teacher education]. In Jakku-Sihvonen, R. (ed.) *Uudenlaisia maistereita*. Keuruu: Otava 339–351.
- Tübele, S. (2008): *The study course 'Introduction to Special Needs Education' – a step towards teacher education for inclusive education at the University of Latvia*. Paper presented at: Cross-National Invitational Symposium on Teacher Education for Inclusion University of Aberdeen, 2–4 November 2008.
- United Nations (2006): *Convention on the Rights of People with Disabilities*. New York, United Nations.
- UNESCO (2000): *World Education Forum. The Dakar framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. Paris, UNESCO.
- Vandeputte, I., Vanacker, S., Vanbuynder, G. (2007): *Vorming van de basiscompetenties van leranen in de initele lerarenpleiding voor het werken in een inclusieve setting via actieonderzoek*. [Composing the basic teacher competences in initial teacher education for inclusive settings through action-research] Katholieke Hogeschool SintLieven, Campus Sint-Niklaas, 2007, www.kahosl.be
- Young, K. (2008): I don't think I'm the right person for that: Theoretical and institutional questions about a combined credential program. *Disability Studies Quarterly* 28 (4), 1–16. Available on line at: <http://dsq-dsd.org/> Last accessed 19/11/2009.

A cikket fordította: *Szegedi Eszter*,
Szerkesztette, ellenőrizte: *Kimmel Magdolna*

AZ INTEGRÁLT ÉS AZ INKLUZÍV NEVELÉS HATÁSA A PEDAGÓGUSKÉPZÉS EGYES TERÜLETEIN

PAPP GABRIELLA* – SCHIFFER CSILLA**

* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának
főiskolai tanára

papp.gabriella@barczy.elte.hu

** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának
főiskolai adjunktusa

schiffer.csilla@barczy.elte.hu

*Az integrált nevelés után immár az inkluzív nevelés szociál- és oktatáspolitikai fogalmával ismerkedik a pedagógusképzés. Ahogy e két fogalom alapvetően különböző szemléletet és gyakorlatot ír le, úgy különböző változási folyamatok indultak el „nevükben” a gyógy-
pedagógus-, a tanító- és a tanárképzés területén. Az egymás munkáját kiegészítő pedagó-
gusképzési szakterületek inkluzív szemléletű megújulása olyan hosszú távú folyamat,
amelyekben jelentős eredményeket ért el a magyar pedagógusképzés, de még komoly ki-
hívásokkal is küzd e terület. A tanulmány már működő és még előttünk álló innovatív fo-
lyamatokat mutat be a pedagógusképzés megújítása terén.*

Az integrált neveléstől az inkluzív nevelésig

Az integráció és az inklúzió fogalmára is igaz, hogy alkalmazása során folyamatosan alakuló, változó jelentéstartalommal bír. Mindkettő a társadalmak összetartó erejét fokozni kívánó értéktételezéseken alapul, de mindkettőt a társadalom számos csoportja, eleme értelmezi a maga belső és sajátos világában, így formálja jelentését és nevelési nézőpontját.

Az integrált nevelést a pszichológia és a gyógypedagógia oldaláról *Lányiné Engelmayer Ágnes* (1987, 933.) elsősorban „az eltérő képességű és fejlettségű gyermekek integrált, közös rendszerben történő nevelésének gondolata”-ként értelmezte. Az integrált nevelés, az együttnevelés lényegi eleme, hogy az egyes gyermek felől közelíti meg az iskoláztatás kérdését, az ő beilleszkedésének folyamatát jelöli, amelyhez a gyermek pedagógiai segítséget (fejlesztést) is kaphat. Az integráció fogalmát hazánkban az ezredfordulón az „eltérő képességű és fejlettségű” tanulókon túl kiterjesztették a roma (*Réthy, 2004; Kalocsainé és Varga, 2005*), majd a bevándorló gyermekek oktatására is (*Simon, 2005*). Az integráció fogalmának megértéséhez a szegregáció fogalmának értelmezése is szükséges. A szó elkülönülést, elkülönítést jelent magyarul. Önmagában az elkülönülés nem minősített,

nem értékelített tevékenység, ugyanakkor az elkülönítés fogalom szociológiai értelmezésében együtt jár az elkülönített csoport lényeges egyenlőtlenségének megjelenésével (Andorka, 1997). Az „oktatási szegregáció” fogalma a tartalmat az iskola világában értelmezi. A lakóhelyi elkülönülés, illetve a többségi társadalom kirekesztő magatartásának eredményeként a roma tanulók elkülönített oktatása esetében használja (Havas, Kemény és Liskó, 2002; Lannert, 2004). Az elkülönítés az eltérő tantervű, iskolákban folyik. Ezek az intézmények gyógypedagógiai iskolák, így a roma tanulók enyhén értelmi fogyatékoságának a kérdése áll a kritikák középpontjában. A gyógypedagógiai iskoláztatás azonban tágabb, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók (tanulásban akadályozott) ellátása, hiszen az intellektuális képességzavar, a beszéd fogyatékoság, a különböző nyelvi zavarok, a mozgáskorlátozottság, látás-, hallássérülés, autizmus spektrumzavar stb. esetei is különleges gondozást igényelnek. Elsődlegesen nem a kirekesztés céljából jött létre a gyógypedagógiai ellátás, hanem az ellátatlan, intézményi megsegítést sosem kaptak, az „elesettek” megsegítésére. Ilyen értelemben külön, a meglévő intézményrendszer mellett alakult, változott a gyógypedagógiai ellátás tartalma, intézményei stb., mindig reagálva a társadalmi szükségletekre. Ebben az értelemben az elkülönítés, szegregáció nem jelenti az egyenlőtlenségeket, az alacsonyabb szolgáltatást, rosszabb minőséget. Az integráció kifejezés tehát a korábban elkülönült részek összeillesztéseként értelmezhető. Ha nincs először szegregáció, akkor nincs utána integráció. A teljes „egész” szempontjából ilyen értelemben kiegészítik egymást. A roma tanulók esetében azonban éppen az integráció–szegregáció ellentétpárban értelmezhető. Mivel a szegregáció fogalom értelmezése több elemű, a gyógypedagógia fenti, tág értelmezése miatt javasolt inkább a „külön gyógypedagógiai” kifejezés használata.

Ahogy az integráció fogalom párja a szegregáció, úgy az inklúzió (befogadás) dimenziójának másik pólusán annak definíciói szerint az exklúzió (kirekesztés) található. Az inkluzív nevelés eszménye nemzetközi szervezetek támogatásával került globális szinten napirendre (Pijl et al., 1997), jelentős hatást gyakorolva a szociál- és oktatáspolitikák világára. Megvalósításának lépéseit először az UNESCO *Salamancai nyilatkozatában és cselekvési tervzetében* (1994) jelölték ki, amelyet azonban ugyanezen szervezet 2005-ben az irányelvek szintjén kiegészített.

Az inklúzió az UNESCO irányelveinek megfelelően a sokféleség örömmel fogadását jelenti, minden tanuló érdekének szem előtt tartását, az oktatáshoz való egyenlő hozzáférést, azon gyerekek bevonását, akik az iskolában kirekesztettnek érezhetik magukat, valamint meghatározott ellátás biztosítását a gyermekek néhány csoportja számára, kirekesztés nélkül. Az inklúzió nem csupán a *gyógypedagógia (special education)* reformját jelenti, hanem az oktatási rendszer átalakítását is. Nem kizárólag a másságra irányítja a figyelmet, hanem *minden tanuló számára* javítani szeretné az oktatás minőségét. Nem jelent elkülönített iskoláztatást, a szükséges többlettámogatást a *többségi iskolákban* biztosítja. Nem kizárólag a fogyatékos gyermekek

szükségleteire koncentrálni, és fontos, hogy nem más gyermekek rovására kívánja az egyes gyermekek szükségleteit figyelembe venni (UNESCO, 2005).

Az inklúzió szemléletének megfelelően a gyermek egyéni (biológiai, képességbeli) sajátosságainak hangsúlyozása mellett egyre inkább előtérbe kerülnek a társadalmi és pedagógiai szempontok. A szaktudomány, a gyógypedagógia szerves fejlődése során a fogyatékoság orvosi-pszichológiai modellje a szociális modellel egészült ki, amely szerint nem kizárólag a gyerekekben rejlik az akadály, hanem a szocializációt befolyásoló környezetben, tágabban magában a társadalomban. Az utóbbinak részeként pedig az oktatási rendszerben található meg azok a szerkezetek és folyamatok, amelyek kiváltják, felerősítik a kirekesztést, akadályozzák a befogadást. Az oktatásirányítás alapvető feladata tehát, hogy iskolai szinten is minél szélesebb körben és minél eredményesebben haladjon az inklúzió akadályainak lebontása (Csányi, 2000).

Az inkluzív nevelés értelmezői és megvalósítói – bár alapvetőnek tartják az egyes gyermekek szükségleteinek figyelembevételét – de a megoldás során nem az egyes gyermekből, hanem a társadalmi folyamatokból, a szervezetekből, az iskoláztatás rendszeréből és intézményeiből indulnak ki. Az inklúzió egy oktatási rendszer, egy oktatási intézmény jellemzője, hiszen a megértés, a befogadás, az együttélés csak szociális térben történhet meg. Az inkluzív nevelés kapcsán nem kizárólag az egyes „beilleszkedni nem tudó” gyermekek sajátosságait elemzik, inkább az (oktatási) intézményt vizsgálják, hogy valóban képes-e minden gyermek befogadására és differenciált oktatására¹. Az exklúziót, a kirekesztést pedig nem a gyermek, hanem az iskola problémájaként, kudarcként értelmezik (Ainscow, 1996; Hinz, 2002).

E nevelési koncepció elterjedése érdekében az ENSZ nemzetközi politikai befolyásával nyomást gyakorol az európai és a nemzeti szakpolitikákra is. Ennek hatása az Európai Unióhoz való csatlakozásunk óta egyre határozottabb tetten érhető a hazai szociál- és oktatáspolitikában, sőt a neveléstudomány és a gyógypedagógia egyes területein is érezhető megtermékenyítő hatása.

Az inkluzív nevelés mint a neveléstudomány és a gyógypedagógia megújulásának, valamint együttműködésének ösztönzője

Az integrált nevelés kapcsán alapvető tapasztalat, hogy általa „új együttműködési formák alakulnak ki a pedagógusok és a gyógypedagógusok között, ennek következtében a pedagógusképzésben és a munkahelyi alkalmazásban elkülönített kompetenciák bizonyos nevelési helyzetekben összetalálkoznak” (Mesterházi, 1998a, 12. o.). Az együttnevelés hazai tapasztalatai kapcsán Illyés Sándor (2001) arról írt, hogy a résztvevők mindegyike számára újdonságértékkel bírt az integráció elméle-

¹ Az adaptív oktatásról és a differenciálásról lásd e számunkban Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya, Mészáros György és Rapos Nóra tanulmányát.

te és gyakorlata: hiszen ha a többségi iskola pedagógusai ismerték volna az integrációt, nem kérték volna a fogyatékos gyermekek gyógypedagógiai intézményekbe történő áthelyezését, de a gyógypedagógia számára is új volt, mert az ép és fogyatékos tanulók együttnevelésével soha nem foglalkozott.

A gyakorlati együttműködési formák mellett e két terület elméletének viszonya is kérdések keretében került. Rödler például egy „*általános különpedagógia*” kidolgozását tekintette megoldásnak, amely egy kevésbé speciális, inkább egy különösen differenciáló, integratív, hatékony általános pedagógia (1993). Megoldásmódja tehát a gyógypedagógia általános elméletének megerősítésére épít. Dreher (1997) koncepciójában a súlyosan halmozottan fogyatékosok pedagógiájának nevelésfilozófiai és nevelésméleti alapjai válhatnak egy valóban *általános pedagógia* központi elemeivé, amelyek a nevelési gyakorlat számára egészen új nevelési struktúrákat, tartalmakat és módszereket tárhatnak fel. Eberwein (1988) koncepciója pedig egy új, „*integrációs pedagógiáról*” szól, amely a reformpedagógiák tapasztalatait felhasználva, a gyógypedagógia és a pedagógia szintézisét vetette fel. Az integráció pedagógiájának már kifejezetten a neveléstudománnyal kapcsolatos elvárásait foglalja össze Feuser (1989, 2000) általános (gyermekközpontú) pedagógiája, amely az inklúzió felé mutat és a neveléstudomány minden gyermekre történő kiterjesztésére épít.

A gyógypedagógia elméletének a neveléstudományba történő beépítése és e két terület szintézisének felvetését követően azonban inkább ezen tudományterületek folyamatos párbeszédére és kooperációjára való igény jelent meg megoldásként. Speck (1998) gyógypedagógiáját zárt alrendszerként írta le, ugyanúgy mint az iskolai pedagógiát, a korai és óvodapedagógiát, a szakmai és felnőttképzést, valamint a szociálpedagógiát. Ezek a mezoszisztémák gyakran kerülnek kapcsolatba más alrendszerekkel, így egyszerre hangsúlyozza a *különböző pedagógiai alrendszerek különbségeit és egységét* is. A neveléstudományt és a gyógypedagógiát az integrált nevelés elterjedésének hatására tehát nem egyesíti, sokkal inkább egy közös cél érdekében a különböző szakmai csoportokkal és „pedagógiai alrendszerekkel” való együttműködésre készíti. Döntően a kilencvenes években kidolgozott integrációs pedagógia hívei elsősorban gyógypedagógiai elméletalkotóként irányították a figyelmet arra az igényre, hogy az integráció hassa át a neveléstudományt is.

Az inkluzív nevelés új szemlélete megelevenítette nemcsak a gyógypedagógia, de a neveléstudomány világát is, s közben mindkét területen újraértelmezték viszonyrendszerüket. Az egyik oldalról az inkluzív nevelés *külön elméleti rendszerként inkluzív pedagógiaként* (Schnell és Sander, 2004; Réthy, 2004; Geiling és Hinz, 2005, Grubich et al., 2005), vagy a *gyógypedagógia kibővítése*ként (Biewer, 2009) jelent meg. Egyre erőteljesebben keresi a neveléstudomány is a társadalmi inklúzió elméletének hatásait az iskola mint társadalmi alrendszer vonatkozásában. Míg az inkluzív nevelés közös fogalmát vizsgálja, célkitűzését pontosítja, közben

külön kezeli annak pedagógiai (Némethné, 2009; Schaffhauser, 2011) és gyógypedagógiai (Speck, 2010) hatásait, aspektusait.

A magyar gyógypedagógia önmagát „pedagógiai dominanciájú komplex embertudományként” határozza meg, egyes ágai, a „nevelhetőség nehezített feltételeihez alkalmazkodó nevelési és terápiás folyamatok természetével foglalkoznak” (Mesterházi, 1998a, 11–13. o.), ugyanakkor a gyógypedagógiai tevékenységek közé tartozik a megelőzés a pedagógiai kísérés, az életvezetés támogatása, a foglalkoztatás világában való aktív közreműködés (életsegítés) az egészségügyi intézményekben, valamint a szociális területeken végzett egyéb gyógypedagógiai tevékenység is. Mivel a gyógypedagógia kompetenciájának csupán egy része a nevelés, az inkluzív nevelés ehhez a tevékenységhez kapcsolódik elsősorban.

A folyamatosan megújuló gyógypedagógiai tevékenység az integratív nevelési megközelítés szerint kezdetben – mai szóhasználattal élve – a sajátos nevelési igényű tanulók számára nyújtott olyan gondoskodást, olyan nevelést, amelyet ez a kör addig nem igazán kapott meg. A magyar helyzet sajátosabb abból a szempontból, hogy az integrált nevelés gondolata – eltérően a nyugat-európai, amerikai gyakorlattól – nem a szülők vagy civil testületek kezdeményezésére, nem polgárjogi mozgalmakhoz csatlakozva fogalmazódott meg, hanem a gyógypedagógiai ellátás állapotára reagáló, nemzetközi tapasztalatokkal rendelkező, azokat Magyarországon is ismertető, gyógypedagógiát kutató oktatók indították el (Csányi, 1990; Lányiné, 1992). A folyamat következő állomásaként értelmezett inkluzív nevelés pedig egy iskolai átalakulási reformként értelmezhető (Papp, 2004), amely egyes iskolákban már elindult, de széles körűvé tétele még megvalósításra váró jövőkép csupán.

Nehezíti a tisztánlátást az inkluzív nevelés azon sajátossága, hogy egy fejlődő szakpolitikai (szociál- és oktatáspolitikai) koncepcióból indul ki, amelynek relatív és változó fogalmai, valamint a szakpolitikai jellege folyamatos kritika tárgyát képezik a tudomány világában. A szakmai viták hevében az inkluzív nevelést kritikusai a pedagógiai mítoszok körébe sorolják (Kobi, 2006), vagy fantazmagóriaként, utópiaként, patyomkin-faluként, homlokzatépítésként írják le (Speck, 2010), vagy romantikus fundamentalizmus, álmodozás, illúzió (Wocken, 2010) kifejezésekkel jellemzik. E kritikák kereszttüzében elsősorban az inklúzióval kapcsolatban megfogalmazott túlzottan idealisztikus, már-már paradicsomi célképzetek állnak. Az inkluzív nevelést támogató kutatók és szervezetek ezért maguk is szükségesnek látják ezen paradicsomi célképzetek relativizálását. Az inkluzív nevelés definíciója ennek megfelelően az inklúziót nem csupán célként, de a cél felé vezető útként, folyamatként jelenítik meg (Hinz, 2004; Booth, 2003; UNESCO, 2005).

Az exklúziótól az inklúzióig, a kirekesztéstől, a befogadásig vezető folyamat egyes stádiumai a nemzetközi tapasztalatok szerint országonként különbözőek is lehetnek attól függően, hogy miként befolyásolják az adott társadalom attitűdjei a hagyományosan kirekesztett csoportokkal kapcsolatos elkötelezettséget és cselekvéseket, a különféle szolgáltatások szintjét. Tipikusan azonban négy lépcsőfokra

bontható az oktatási rendszereknek az inkluzív nevelés megvalósítása felé irányuló fejlődési folyamata. Az első lépcsőfokon a tagadó attitűdök jelennek meg, amelyek egyértelmű kirekesztést vonnak maguk után. A következő lépcsőfokon a jótékony-ság és a karitativitás dominál, amely azonban szegregációhoz vezet. A harmadik lépcső már a megértésről szól, amely az integrációt, a speciális szükségletűek többségi intézményekben való nevelésének szemléletét, illetve gyakorlatát vonja maga után. A legfelső szint a tudatosságra épít, amely az inklúzió elterjedéséhez vezet a közoktatásban. Az attitűdváltás így különös jelentőségre tesz szert az iskolai folyamatokon belül is (UNESCO, 2005).

Ez az attitűdváltás szükséges a hazai iskolákban és a pedagógusképzés minden területén. A gyógypedagógiában bekövetkező változások nélkül nem kezdődhetett meg a fenti folyamat. Ugyanakkor a társadalom, az oktatáspolitikai, a neveléstudomány különböző irányzatai, különösen az egyéni szükségletekre figyelő irányzatok, mozgalmak, illetve az esélyegyenlőségre, a méltányos oktatás megvalósítására törekvő megközelítések is nyitottak voltak a fogyatékos-sággal élő gyermekek sajátos szükségleteire, illetve befogadásukat ösztönző elméletekre, gyakorlatokra.

A továbbiakban a szerzők által fontosnak tartott események és trendek bemutatására kerül sor alapvetően az ELTE-hez kapcsolódóan.

A gyógypedagógus-képzés átalakítása

Az integráció témakörének oktatása elsőként a gyógypedagógus-képzésben jelent meg. Az integrációban megjelenő új gyógypedagógus-szerepnek megfelelően a rendszerváltás után a gyógypedagógus-képzés ún. „reform tantervének” keretein belül, 1992-től már jelentős hangsúlyt kapott. Különösen a gyógypedagógiai terapeuta feladatokra való felkészítés és az integráció nemzetközi eredményeinek közvetítése kapott hangsúlyt egy kötelező bevezető előadássorozatban, majd az integráció fogyatékos-ság-specifikus sajátosságainak kötelező szemináriumi keretekben és esetenként integrációs terepen végzett tanítási gyakorlatok formájában. Az intézményi tanterv-átalakítások folyamatosan reagáltak az újabb kihívásokra, ennek következtében az együttnevelésből fakadó újabb tantárgyi tartalmak és képzési módszerek a mai napig bővítik a képzést a hatékony integrált és inkluzív neveléshez szükséges többlet-kompetenciák kialakításának igényével és lehetőségeivel. A gyógypedagógus hallgatók felkészülnek a közoktatás palettáján megjelent, az együttnevelést segítő szak- és szakmai szolgáltatások ellátására, az EGYMI²-ben betöltött utazó gyógypedagógusi szerepre, a kéttanáros modell elméletére és gyakorlatára, az iskolában és annak környezetében megjelenő szakemberekkel, szülőkkel, történő együttműködésre (Mesterházi, 2001; Papp, 2003, 2009).

² Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény

A gyógypedagógus képzés fejlesztése számára szakmai háttérrel jelentettek az inkluzív nevelés nemzetközi szaktekintélyei, *Mel Ainscow*, majd *Judy Sebba* hazai szemináriumai 1995-ben és 1996-ban. Az UNESCO *Ainscow* által kidolgozott képzési csomagja 1996-ban megjelent magyarul, bázist teremtve a hazai inklúziós orientáltságú pedagógusképzési programok számára is.

A kilencvenes évek második felében a nemzetközi *inklúziós célú képzésfejlesztések* a virágkorukat élték. Ezek közül elsősorban a gyógypedagógus-képzés számára nyújtott nemzetközi tapasztalatszerzési és együttműködési lehetőséget az „*Inclusive Education*” program, amelyben három együttműködő partner³ felsőoktatási tantervfejlesztő innováció keretében jelenítette meg az inkluzív nevelést a gyógypedagógia mesterképzésén belül. A német és finn partnerekkel közösen kidolgozott képzés egyes elemei a gyógypedagógia szak mesterszintjén a „Fogyatékos emberek társadalmi integrációja” szakirányba épültek be. (*Mesterházi*, 2003). Emellett a közép-európai fejlesztések eredményeit is kamatoztatta a hazai gyógypedagógus-képzés (*Zászkaliczky et al.*, 1999).

A nemzetközi együttműködési projektek több oldalról is megerősítették a korábban inkább gyógypedagógiai kezdeményezéseket: mégpedig a tanító-, illetve a tanárképzés irányából.

Változások a tanítóképzésben

A gyógypedagógus-képzés és a tanítóképzés elkülönült rendszerében az integrált nevelés első hazai tapasztalatainak hatására e képzések közeledni kezdtek egymáshoz. Megkezdődött egyes tanítóképzőkben a gyógypedagógiai ismeretek oktatása, illetve Debrecenben és Kaposváron a tanítóképzés szakkollégiumi formában kívánt hozzájárulni ahhoz, hogy a tanítók felkészültek legyenek arra, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeket megtartsák a többségi iskoláztatás keretein belül (*Mesterházi*, 1988, 1989, 1998b, 2001). Érdekes módon e korai kezdeményezések oda vezettek, hogy egyre több tanítóképző nyitott tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógus-képzést, tehát a specializált ismeretek nemcsak az integrációra történő felkészítést erősítették a tanítóképzésen belül, inkább a gyógypedagógus-képzés elterjesztéséhez járultak hozzá néhány vidéki tanítóképző főiskolán.

A budai tanítóképzőben az integrált nevelés alapismeretei hosszú távon beépültek a tantervbe a „Differenciális pedagógia” című alkalmazott pedagógiai stúdium keretein belül 1994-től. Emellett a képzőhely olyan, a pedagógia és a gyógypedagógia határterületeit érintő témaköröket is megjelenített továbbképzéseiben, mint a tanulási és a magatartási zavar (*Kereszty*, 1999a; *Glauber és Tihanyiné*, 2006). Ehhez egy nemzetközi együttműködés keretében jelentős támogatásokat nyújtott a Bu-

³ A partnerek: Evangelische Fachhochschule Darmstadt, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, University Kuopio

dai Tanítóképző Főiskola⁴ és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola⁵ közös TEMPUS projektje, amely a két képzés egymáshoz történő közelítése érdekében kezdte meg együttműködését. A projekt a nemzetközi tapasztalatszerzés mellett a hazai integrációs iskolai műhelyek megerősítésével és a befogadó iskola koncepciójának megjelenítésével lépett előre az integrációs törekvések felől az inklúziós törekvések irányába. A gyógypedagógus-képzéssel együttműködve születtek meg a kilencvenes években azok a tantárgyak a tanítók és óvodapedagógusok képzésében, amelyek felkészítenek a differenciált oktatásra, így azóta is segítik az integráció megvalósítását a többségi intézményekben (*Gereben és Kereszty, 1996*) sőt már nemcsak az integrált nevelés, de az inkluzív iskola koncepcióját is közvetítik (*Kereszty, 1999b*).

Változások a tanárképzésben

A tanárképzést hazánkban elsőként az INTEGER nemzetközi pedagógus-továbbképzési projekt vonta be az integrációs törekvésekbe, amely az Európa Unió SOCRATES projektjének keretei között szerveződött 1997-től osztrák, olasz, spanyol, német, dán, ír és skót kollégák együttműködésében (*Feyerer, 2000*). A programhoz 1998-ban csatlakozott az ELTE BTK Neveléstudományi Intézete⁶. A projekt eredményeként az ELTE tanárképzésébe 1999-től beépült a „Különleges bánásmódot igénylő gyermekek inkluzív nevelése” című szeminárium. Ezzel párhuzamosan megjelentek az integrációhoz kapcsolódó elméletek a tanárképzés egyes tantárgyaiban, témaköreiben (*Petriné, 1998*).

Az INTEGER program folytatásaként az EUMIE⁷ projekt 2001–2004-ig működött osztrák, német, skót, norvég, spanyol és magyar egyetemek kutatócsoportjainak közreműködésével. A projekt eredménye az EUMIE mesterstúdium lett. Az EUMIE egy moduláris tanterv, moduljai meghirdetésre kerülhetnek önálló kurzusként és egy átfogó képzési program részeként egyaránt (*Feyerer, 2004; Feyerer és Schaffhauser, 2005; Schiffer, 2005; Réthy, Schaffhauser és Schiffer, 2006*). Így először a pedagógia szakos hallgatók specializációjaként, később tanártovábbképzésként, végül pedig egyetemi mellékszakként akkreditálására került az EUMIE alapján készült, majd pedig az ELTE PPK és BGGYFK együttműködésével a hazai felsőoktatási helyzetre átalakított 40 kredites tanári mellékszakk inkluzív nevelőtanár néven, amely az utóbbi években több felsőoktatási intézmény kínálatában is megjelent.

⁴ 2000-től ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, majd 2009-től ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

⁵ 2000-től ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, majd 2009-től ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

⁶ 2003-től ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet

⁷ European Masters in Inclusive Education

Szintén az Európai Unió Socrates programjának támogatásával készült el a „*European Perspectives on Social Inclusion*” címen egy társadalmi inklúziós tanácsadó mesterképzés 2000–2003 között angol, német, svéd, portugál, román és magyar egyetemek kutatóinak közreműködésével, amelynek hazai résztvevői az ELTE Pszichológiai Intézet kutatói voltak. A 120 kredites program oktatását a képzést kidolgozó hét ország szakemberei vállalták, amelyhez elkészültek a főként angol nyelvű, de részben a kidolgozók nyelvén is rendelkezésre álló tanulmányok tanulmánykötetei, amelyek a képzés teljes tartalmát magukba foglalják (Eriksson et al., 2003; Johnstone, 2003, Stoer et al., 2003; Bloemers et al., 2004). A képzés „*társadalmi integrációs tanácsadó*” néven szakirányú továbbképzésként került akkreditálásra, azonban eddig még nem indult.

Szintén a pedagógusképzés inkluzív orientációjú megújításának céljából készült dán-magyar együttműködésben az „*Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára*” című képzési anyag, amelynek során egyetemi és főiskolai oktatókat képeztek ki tanfolyamokon, valamint hazai és külföldi (dániai) intézménylátogatások alkalmával az inklúzió oktatására (Csányi et al., 2009). Ennek eredményeképpen több egyetem és főiskola kínálatában néhány féléven keresztül jelen volt egy-egy további, a „mindenki iskolájában” való tanításra felkészítő kurzus, és a mindenki iskolájának eszméje megjelent később az ELTE tanárképzésének bolognai rendszerű továbbfejlesztésében is.

A fenti kezdeményezések fokozatosan hozzájárultak ahhoz, hogy teret nyerjen az inkluzív nevelés szemlélete, és egyes elemeinek oktatása meg is kezdődjön a tanárképzésben. A tanárképzés rendszerváltás utáni átalakításáról szóló kormányrendelet 1997-ben⁸ sem az integrált, sem az inkluzív nevelésről szóló tudástartalmakat közvetlenül nem írt elő a tanárjelöltek számára, mégis közelített ennek oktatása felé azzal, hogy megjelenítette a differenciálás, a nehezen nevelhető gyermekek oktatása, a gyógypedagógiai problémák felismerése, a gyermek- és ifjúságvédelem, a tehetséggondozás és a felzárkóztatás témaköreit a tanárképzésben.

Az ELTE tanárképzésében 2002-től a „Hátrányos helyzetű fiatalok nevelése” tantárgyblokk közvetítette a kormányrendelet által előírt fenti tartalmakat. A tantárgyblokkon belül kötelezően választható módon jelent meg a roma, a szociálisan hátrányos helyzetű, a tanulási zavarral küzdő tanulók nevelése, a multikulturális nevelés és már közvetlenül az inkluzív nevelés is. Ezen tanegységek közül a tanárjelölteknek egyet kellett választaniuk.

A Bolognai Nyilatkozat (1999) nyomán kialakult felsőoktatási reform 2006-ban új pedagógusképzési struktúrát és tantervet vont maga után. A korábbi tantervhez hasonlóan ebben is választható tantárgyblokk keretein belül jelentek meg az integrált és inkluzív neveléssel kapcsolatos tantárgyak. Az új, *Mindenki iskolája* tantárgyblokkban azonban nem csupán átnevezték a régi tantárgyakat, de tartalmi,

⁸ 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről

szemléletbeli változások is történtek. A tantárgyblokk Golnhofer Erzsébet által vezetett átalakításának sajátossága, hogy miután szembesültek az integráció és az inklúzió kihívásaival (a tág értelemben: a szociálisan hátrányos helyzetű, a roma és a kisebbségi tanulókat is beleértve), ezeknek megfelelően oldották meg a szemléleti és tartalmi változtatásokat. A *Mindenki iskolája* tantárgyblokk az ELTE tantervében számos választható tanegységet foglal magában, amelyek mindegyikében mintegy 30%-os közös tartalom megtalálható.⁹

Az integráció, inklúzió szemléletének elterjedése szempontjából előremutató továbbá, hogy az elmúlt években a Neveléstudományi Intézet oktatói közül többen részt vettek az integrációhoz, illetve az SNI tanulók támogatáshoz kapcsolódó programokban, mint például a nemzetközi érdeklődést is kiváltó *Dobbantó programban*¹⁰. Az Alkalmazott Neveléstudományi Tanszék munkatársainak módszertani műhelymunkája eredményeképpen pedig megszületett a *Módszertár felsőfokon* c. kötet (*Trencsényi, 2009*), amely a pedagógusképzés oktatóit támogatja módszertani javaslatokkal a neveléstudomány és az együttnevelés közvetítésében. 2010-től folytatódott ez a fejlesztés immár egy *Mindenki iskolája* című, feladat- és módszertani gyűjtemény elkészítésének formájában.

Inkluzív pedagógusképzés

Az inkluzív pedagógusképzés¹¹ igénye azt követően vetődött fel, hogy a nemzetközi szervezeteken, elsősorban az UNESCO-n túl az Európai Unió szociál- és oktatáspolitikája is zászlajára tűzte az inkluzív közoktatás megvalósítását. Az inkluzív pedagógusképzés elsősorban inkluzív szemléletű pedagógusok képzését jelenti, akik képesek a befogadó iskolákban ellátni a pedagógusi feladatokat és felelősséget vállalni minden diák tanulásáért. Ez *nem a pedagógusképzés egy újabb specializált formája*, hanem minden pedagógus képzésével kapcsolatos európai elvárás.

Már a kilencvenes évektől az inkluzív iskolákban történő pedagógiai munkával kapcsolatban – az UNESCO ajánlásaira hivatkozva – megjelent az az igény, hogy egy befogadó intézmény „nemcsak egyszerűen eltűri, hogy oda egy-egy speciális nevelési szükségletű gyermek jár, hanem tesz is érte: egyénileg differenciált, változatos módszereket, rugalmas tantervi követelményeket alkalmaznak a pedagógusok, szemléletváltozás zajlik a tantestületben, melynek tagjai feladatuknak érzik a kör-

⁹ Adaptív nevelés, Inkluzív nevelés, Inter- és multikulturális nevelés, Intézményes segítségnyújtás, támogatás, Szabadidő-pedagógia, Szociális kompetenciák fejlesztése, Szociális munka az iskolában, Tanulási és magatartási zavar, Tehetség gondozás, Változó család – változó iskola (ELTE tanterv, 2006)

¹⁰ http://fszk.hu/index.php?option=com_content&view=category&id=68&Itemid=117

¹¹ Bár a nemzetközi szakpolitikák és kutatások fordításaként a hazai szakirodalomban is gyakori a tanárképzés mint főfogalom használata, a magyar nyelvben elkülönülő tanító, tanár, gyógypedagógus stb. képzések együttes megnevezésére a pedagógusképzést ajánljuk.

zet valamennyi gyermekének, így a speciális nevelési szükségletű tanulóknak az el-
látását is” (Csányi et al., 1994, 9–10. o.). Mindez a pedagógusok továbbképzésének
szükségessége mellett áttételesen az alapképzés számára is iránymutatást jelenthet-
tett: a pedagógusképzésben már meglévő, egyéni sajátosságokra figyelő tartalmak
(differenciált oktatás, kooperatív és projektoktatás) súlyát erősítették az inklúzió
szemléletével és annak jogi és szervezeti alapjainak megjelenésével.

A hazai pedagógusképzési tapasztalatokat is felhasználó inklúziós pedagógus-
képző programcsomagok 2005 és 2008 között készülhettek el az Európai Unió tá-
mogatásával az NFT¹² HEFOP¹³-jainak keretén belül az SNI és a roma tanulók
befogadására történő felkészítés érdekében. A programcsomagok a felsőoktatási alap-
képzésben a nappali tagozatos óvodapedagógus, tanító- és tanárképzést célozták
meg. Az SNI programcsomagok a korábnál szélesebb körben próbálták beépíteni
ezen képzésekbe az inklúzióval kapcsolatos szemléletformáló, valamint a di-
agnosztikai és terápiás lehetőségekről tájékoztató tanegységeket (Auer et al., 2007;
Csányi et al., 2007; Ament et al., 2008). Az elkészült képzési anyagokat tíz felsőok-
tatási intézményben 20 oktató próbálta ki, és bár az eredeti céltől eltérően a program
nem jelent meg az összes pedagógusképző intézmény kínálatában, de számos oktató
inklúzió iránti elkötelezettségét növelte (Torda és Perlusz, 2009¹⁴).

Mindezek kiegészítéseként további programcsomagok is készültek az SNI
inklúziós felsőoktatási képzések, valamint pedagógus és más szakembereknek szóló
továbbképzések céljára (Szabó, 2006; 2007; Vargáné, 2006). Az ezzel párhuzamo-
san kidolgozott roma integrációs felsőoktatási programcsomagok hasonló struktú-
rában és témakörökben foglalkoztak a differenciálással, a kooperatív tanulással,
a tevékenységközpontú pedagógiákkal, a projektoktatással, a multikulturális és inter-
kulturális neveléssel, a tanulók megismerésével, a patronáló rendszerekkel, az integ-
rált oktatás jogi, társadalmi és pedagógiai hátterével, azok roma integrációs vonat-
kozásait kidolgozva. Ezek eredménye összesen 11 képzési anyag és 19 gyakorlati
kézikönyv és integrációs pedagógia műhely füzet lett. A felsőoktatási fejlesztések
nagy lendülettel indultak, de a továbbiakban az inklúzió szemléletének megfelelően
– amelyben minden gyermek együtt tanításáról van szó – ezen oktatási program-
csomagok szemléleti és tartalmi összehangolására is szükség lenne.

Kifejezetten a pedagógusképzések számára kidolgozott csomagok mellett a tár-
sadalmi inklúzió, vagyis a közoktatás világán túli befogadás, együttélés fejlesztése
céljával a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány is kidolgoz-
tatott felsőoktatási programcsomagokat a fogyatékosügyet érintő felsőoktatási
képzések és továbbképzések számára, amelyek között a pedagógusképzésben is alkal-
mazható szemléletformáló tréningek és szemináriumok is szerepelnek. Ezek pró-

¹² Nemzeti Fejlesztési Terv

¹³ Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program

¹⁴ A programról a Pedagógusképzés e számában lásd Marton Eszter–Papp Gabriella–Perlusz Andrea:
Másképp – Az egyéni szükségletekhez, igényekhez igazított pedagógus-továbbképzés a gyakorlatban.

képzései a 2009–2010-es tanévben történtek, a képzők képzése a 2010–2011-es tanévben zajlott és a közeljövőben várható a képzési programok disszeminációja¹⁵.

A hazai pedagógusképzésben és -továbbképzésben szerkezetileg és tartalmilag is beépült az inkluzív iskolákban megjelenő feladatokra történő felkészítés az elmúlt években. Az inkluzív pedagógusképzés megteremtésének újonnan megfogalmazott szakmapolitikai igénye folyamatosan ösztönzi az egyes országok oktatási rendszereit a továbbfejlesztésre ezen a téren. Az oktatáspolitikai célok megvalósítása érdekében az EADSNE¹⁶ a közelmúltban gyűjtötte össze a befogadást elősegítő pedagógusképzéssel összefüggő politikával és gyakorlattal kapcsolatos nemzetközi tapasztalatokat 29 európai ország gyakorlatából. Arra a kérdésre kereste a választ, „hogyan készíthetők fel a tanárok alapképzésük során arra, hogy 'befogadókká' váljanak?” (EADSNE, 2011).

A nemzetközi tapasztalatok alapján az inkluzív pedagógusképzés három fő megközelítési módja körvonalazódik. A *külön kurzusok* elkülönült tanegységekben közvetítik a tudástartalmakat, az *integrált kurzusokat* az általános és a speciális neveléssel, oktatással foglalkozó fakultások és a gyakorló intézmények tanári kara közötti együttműködés révén fejlesztik ki és építik be a pedagógusképzésbe, valamint az *egyesített kurzusok*, amelyekben a minden pedagógusjelöltre kiterjedő alapképzés inklúzió által áthatott egésze vérteti fel őket azokkal a készségekkel, tudással és hozzáállással, amelyek segítségével felelősséget vállalhatnak és megfelelhetnek valamennyi tanuló igényeinek és szükségleteinek” (Pugach és Blanton, idézi EADSNE, 2011, 27. o.).

Mindegyik képzési formára számos példa akad nemzetközi és hazai szinten is. A hazai inklúziós pedagógusképzési programok kezdetben főként külön, önálló, a képzésben szigetként megjelenő, csupán azt „színesítő” előadások, szemináriumok formájában voltak jelen a főiskolák, egyetemek kínálatában, és ez a forma még ma is gyakori. Továbblépést jelent, ha megjelennek a képzés szerves részét képező, abba tartósan beépülő, integrált kurzusok, amelyek azonban a hazai felsőoktatásban szinte kizárólag a kötelezően választható tantárgyak körében találhatóak, így csak a pedagógusjelöltek egy részéhez jutnak el, és e tárgyak gyakran az inkluzív nevelés egy-egy szűkebb területét tárgyalják csupán.

Az egyesített vagy összevont kurzusok már a képzés szerves részét alkotják, olyan pedagógusképzését, amelyet áthat az inklúzió szemlélete. Az inklúziós tudás-elemek szinte minden tanegységben jelen vannak, de akár modulként is összefoghatnak olyan tantárgycsoportokat, amelyek több oldalról közelítenek az inklúzió felé, bár érdemes megjegyezni, hogy nagy szükség van e tárgyak összehangolására. Ebbe az irányba indult el az ELTE pedagógusképzése és ilyen irányú változásokra kész-

¹⁵ http://www.fszk.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=191:kepzk-kepzes-felsoktatasi-es-felnttkepzesi-intezmenyek-oktatoi-kepzi-reszere&catid=98:palyazatok&Itemid=131

¹⁶ European Agency for Development in Special Needs Education

tetik az előzőekben bemutatott pedagógusképzési programcsomagok a hazai pedagógusképző felsőoktatási intézményeket.

Az egyesített kurzusokat eredményesebbé tehetné, ha egy kurzuson belül együtt készítenék fel pedagógiai feladataikra a későbbiekben különböző végzettséget szerző pedagógusjelölteket. Ilyen szemináriumokat csupán néhány alkalommal sikerült indítani az ELTE-n, együtt oktatva gyógypedagógus- és tanárképzésének hallgatóit 2007–2009 között. Ezek a képzések azért eredményesek, mert a hallgatók egyrészt már az alapképzésben megélik saját különbözőségeiket, másrészt úgy építhetik ki egyéni szakmai identitásukat, hogy abban nemcsak a tanulók, de a későbbi kollégák közötti heterogenitás is értékékként jelenik meg, továbbá gyakorlati tapasztalatok által sajátíthatják el a szakmai együttműködés alapjait.

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy a hallgatók szemléletformálásában nagy jelentőségűek azok a tantárgyak, amelyek lehetőséget adnak a különbözőség megélésére, a különböző kultúrájú vagy fogyatékos emberekkel való közvetlen kapcsolatteremtésre heterogén hallgatói csoportok létrehozásával, valamint gyakorlati, konkrét példák, kapcsolatteremtési feladatok segítségével. A kurzusok reflektív gyakorlatokon keresztül lehetőséget teremtenek a tapasztalatok összegzésére, átadására, értékek felismerésére és saját kompetenciáik feltérképezésére, fejlesztésére is (EADSNE, 2011).

Az inkluzív pedagógusképzés azt is igényli, hogy a pedagógusjelöltek inkluzív nevelést folytató (gyakorló)iskolákban, osztályokban is tapasztalatokat gyűjtsenek, sőt gyakorló tanításaik egy részét ilyen közegben végezzék. Ezt ösztönzi a fenti nemzetközi ügynökség (EADSNE) mellett az ENSZ Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló Egyezménye is.

Figyelemre méltó, hogy nemzetközi diskurzus bontakozott ki arról, milyen kompetenciákra van szüksége egy inkluzív szemléletű pedagógusnak. Az ismeretek vonatkozásában a hazai törekvésekhez hasonlóan a különböző országok szakemberei a sajátos nevelési igényekkel, felismerésükkel, kielégítésükkel, a tanulási nehézségek megelőzésével, az egyéni differenciálással és a jogi szabályzókkal kapcsolatos tájékozottságot említették leginkább, és ezek mellett az értékelés, a szülővel, a kollégákkal és a segítő szakemberekkel való együttműködés készségei megjelentek, de a kíváncsiságot, a kritikus gondolkodást, a rugalmasságot, valamint a felelősségérzetet is megemlítették. Az országok többsége mindezek mellett olyan kulcskompetenciákat emelt ki, mint a saját tanulási folyamat rendszeres végiggondolása, az állandó információkeresés, a befogadó tanítási módszerek széles skálájának, a csoportos és az egyéni munkamódszereknek az alkalmazása, hatékonyságuk értékelése, továbbá a soknyelvű kontextusban szükséges nyelvtanulás és a kulturális sokféleség erőforrásként történő értékelése (EADSNE, 2011, 61–62. o.).

Mindezen kompetenciák egy része megjelent az ELTE részletes tanári kompetencialistájában is (2006), köztük az inklúzió szemléletének megértésére és elfogadására törekvés, az inklúzió jogi és oktatáspolitikai aspektusának hazai és európai

dimenzióira vonatkozó ismeretek, együttműködési készség, képesség a pedagógus kollégákkal, az iskola más munkatársaival, a szülőkkel és a tanulók életében szerepet játszó más szakemberekkel, intézményekkel, szervezetekkel és szolgáltatásokkal. Ezt a kezdeményezést előremutatónak tekintjük, hiszen megmutatja, hogy a hazai pedagógusképzés elindult az inkluzív pedagógusképzés megvalósításának irányába.

Az inkluzív pedagógusképzés célját abban határozzuk meg, hogy „*valamennyi tanárnak* már képzése kezdeti szakaszában *fel kell készülnie arra, hogy a befogadó nevelés területén dolgozzon*, majd lehetőséget kell kapnia további munkahelyi képzésre karrierje során, hogy fejleszteni tudja tudását és készségeit, befogadó környezetben tudja szélesíteni gyakorlati befogadó ismereteit” (EADSNE, 2009, 19. o.). Bár a hazai kezdeményezések nagyon előremutatóak, e cél elérése nemzetközi összehasonlításban még meglehetősen távolinak tűnik.

Irodalom

- Ainscow, M. (1996): *Speciális szükségletek az osztályban*. Bárcsi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Áment Erzsébet, Fecskó Edina, Heimann Ilona, Kovács Andrea, Kulcsár Papp Enikő, Makai Éva, Poór Zoltán (2008): *Inkluzív nevelés – „Mindenki másképp egyforma” az integrációban*. Attitűdformáló pedagógusképzési program. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére. Educatio, Budapest.
- Andorka Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris kiadó, Budapest.
- Auer Éva, Fótiné Hoffmann Éva, Mohr Marianna, Radványi Katalin, Sándor Éva, Schiffer Csilla, T. Kovács László (2007): *Inkluzív nevelés. Habilitációs és rehabilitációs tevékenységek*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére. SuliNova, Budapest.
- Biewer, G. (2009): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Bloemers, W., Johnstone, D., Rodrigues, D., Wisch, F. H. (2004): *European Perspectives on Disabled People*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.
- Booth, T. (2003): Viewing inclusion from a distance: gaining perspective from comparative study. In: Nind, M. – Rix, J. – Sheehy, K. – Simmons, K. (eds): *Inclusive Education: Diverse Perspectives*. Fulton, London, 253–263.
- Csányi Yvonne (1990): Fogyatékosok integrációja – nemzetközi és hazai áttekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. sz. 271–280.
- Csányi Yvonne (1991): Integráció – a „normál” pedagógia és a gyógypedagógia új együttműködési formája. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 38–44.
- Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest, 377–408.

- Csányi Yvonne, Deák Tiborné, Gyöngyösi Lászlóné (1994): *A hallássérült tanulók integrált oktatásáról*. Tájékoztató és útmutató. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Szurdopedagógiai Tanszék, Budapest.
- Csányi Yvonne, Egyed Katalin, Fazekasné Fenyvesi Margit, Gál Sándorné, Girasek János, Glauber Anna, Kovátsné Németh Mária, Szegál Borisz, Tóth László (2007): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. Kézikönyv pedagógusképző intézmények részére. SuliNova, Budapest.
- Csányi Yvonne, Fótiné Hoffmann Éva, Kereszty Zsuzsa, Nagyné Kováts Ildikó, Willumsen, John (2009): *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára*. Oktatási segédanyag. GYISM, Budapest.
- Dreher, W. (1996): *Denkspuren: Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung Basis einer integralen Pädagogik*. Mainz, Aachen.
- EADSNE (2009): *A minőség fejlesztésének alapelvei a befogadó nevelésben – Ajánlások az oktatáspolitiká számára*. Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, Odense.
- EADSNE (2011): *Pedagógusképzés a befogadó oktatásért Európában – Kihívások és lehetőségek*. Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért, Odense.
- Eberwein, H. (1988): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Beltz, Weinheim, Basel.
- ELTE PPK (2006): *A tanárképzés képesítési követelményei*. Munkaanyag.
- Eriksson, B., Falch, A. B., Lisznyai Sándor, Ritoók Magda (2003): *Theories of Intervention and Social Change*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, No. 1. 4–48.
- Feuser, G. (2000): Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmen-diskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, F. – Hinz, A. – Moser, Vera (Hrsg.): *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung*. Luchterhand, Neuwied, 20–44.
- Feyerer, E. (2000): INTEGER – Ein europäisches Curriculumentwicklungs-programm für eine integrative Lehrerausbildung. In: Feyerer, E. – Prammer, W. (szerk.): *10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!?* Trauner, Linz, 198–204.
- Feyerer, E. (2004, szerk.): *EUMIE European Masters in Inclusive Education*. Ein Curriculumentwicklungsprogramm im Rahmen von SOCRATES ERASMUS. Linz.
- Feyerer, E., Schaffhauser F. (szerk., 2005): *Az „inkluzív nevelés” mesterfokú képzés európai tanterve*. Magánkiadás, Budapest.
- Geiling, U., Hinz, A. (szerk., 2005): *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Gereben Ferencné, Kereszty Zsuzsa (1996): *Különböznek. Differenciálás kisiskolás korban*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Budapest.

- Glauber Anna, Tihanyiné Hős Ágnes (2006): Befogadó szemlélet kialakítása az óvó- és tanítóképzésben. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 77–86.
- Grubich, R. et al. (2005): *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration*. Innsalz, Wien.
- Havas Gábor, Kemény István, Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, No. 9. 354–361.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I., Sander, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 41–74.
- Illyés Sándor (2001): Az eszmény, a törvény, a tradíció és a feltételek a közoktatás megújulásában – különös tekintettel az ép és a fogyatékos gyermekek együttnevelésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz. 3–7.
- Johnstone, D. (2003): *Comparative Social Policies in Europe*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.
- Kalocsainé Sántha Hajnalka, Varga Aranka (2005): Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, 1. sz. 204–208.
- Kereszty Zsuzsa (1999a): Befogadó szemlélet és gyakorlat a tanítóképzésben. In: Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Mindenki iskolája. Együttnevelés*. IFA-BTF-OM, Budapest, 91–105.
- Kereszty Zsuzsa (1999b, szerk.): *Mindenki iskolája. Együttnevelés. Sajátos nevelési szükségletű gyermekek többségi iskolában*. IFA-BTF-OM.
- Kobi, E. E. (2006): Inklusion: ein pädagogischer Mythos? In: Dederich, M., Greving, H., Mürner, Chr. – Rödler, P. (Hrsg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Psychosozial-Verlag, Gießen, 28–44.
- Lannert Judit (2004): A társadalmi kirekesztődés folyamata az oktatásban. In: Monostori Judit – Ságfi Gábor – Merkl Ildikó (szerk.): *A szegénység és a társadalmi kirekesztődés folyamata*. KSH, Budapest.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1987): Az integrációs nevelési kísérletek pszichológiai megközelítésben. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 931–934.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (1992): A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 56–60.
- Mesterházi Zsuzsa (1988): Tanítójelöltek felkészítése problémás gyerekek nevelésére. Szakkollégiumi képzési kísérlet. *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. Tanulmányok. Közoktatási Kutatások Titkársága, Budapest, 45–64.
- Mesterházi Zsuzsa (1989): Modell a kisegítő iskolai szakkollégiumra a tanítóképző főiskolán. In: Fábrián Zoltán (szerk.): *Új modellek a tanítóképzésben*. Tankönyvkiadó, Budapest, 134–145.
- Mesterházi Zsuzsa (1998a): A gyógypedagógus kompetenciája és interdiszciplináris helyzete. *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám, 9–13.
- Mesterházi Zsuzsa (1998b): A gyógypedagógus képzés és a tanítóképzés együttműködésének tapasztalatai. In: Schablauerne Kertész Klára. (szerk.): *A tanítók és óvodapedagógusok*

- gusok felkészítése a fogyatékos gyermekek fejlesztésére.* Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár, 21–25.
- Mesterházi Zsuzsa (2001): A különtámogatást igénylő gyermekek szükségleteinek kielégítésére felkészült pedagógusok képzésének dilemmái. *Educatio*, 2. sz. 255–266.
- Mesterházi Zsuzsa (2003): A pedagógiai és társadalmi integrációt elősegítő szakemberek képzése nemzetközi együttműködéssel. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. sz. 183–186.
- Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 105–120.
- Papp Gabriella (2003): Felkészítés speciális pedagógiai feladatokra. *Pedagógusképzés a 21. században ELTE Modell 1.* Az ELTE-n 2003. szeptember 11-én megtartott vitaülés anyaga. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 54–58.
- Papp Gabriella (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában.* Comenius, Pécs.
- Papp Gabriella (2009): BA, MA, PHD-eredmények a gyógypedagógiai felsőoktatásban – történeti megközelítésben. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban.* Neveléstudományi Egyesület Kiskönyvtára, 1. Neveléstudományi Egyesület, Budapest, 41–48.
- Petriné Feyér Judit (1998): A különleges bánásmódot igénylő gyermek. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 435–464.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., Hegarty, S. (1997. szerk.): *Inclusive education: a global agenda.* Routledge, London.
- Réthy Endréné (2004): Inkluzív pedagógia. In: Nahalka István és Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 231–245.
- Réthy Endréné, Schaffhauser Franz, Schiffer Csilla (2006): Az EUMIE mesterfokú tanterv – inkluzív nevelés szakon. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 93–99.
- Rödler, P. (1993): *Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik.* AFRA Verlag, Frankfurt am Main.
- Schaffhauser Franz (2011): Az iskola feladata a sajátos nevelési igényű tanulók integrálásában – az inklúzió pedagógiája. In: Bábosik István – Borosán Livia – Hunyady Györgyné – M. Nádasai Mária – Schaffhauser Franz: *Pedagógia az iskolában.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 263–352.
- Schiffer Csilla (2005): Inkluzív Nevelés MA képzés európai tanterve. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 135–140.
- Schnell, I. – Sander, A. (szerk.): *Inklusive Pädagogik.* Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Simon Mária (2005): A bevándorló gyerekek iskolai integrációja Európában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 205–213.
- Speck, O. (1998): *System Heilpädagogik: Ein ökologisch reflexive Grundlegung.* Reinhardt, München.
- Speck, O. (2010): *Schulischer Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität.* Reinhardt, München, Basel.

- Stoer, S. R., Rodrigues, D., Magalhaes, A. M. (2003): *Theories of Social Exclusion*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.
- Szabó Ákosné (szerk., 2006): *Inkluzív nevelés – Projektpedagógia*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. SuliNova, Budapest.
- Szabó Ákosné (szerk., 2007): *Inkluzív nevelés – Kooperatív tanulás*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. Educatio, Budapest.
- Torda Ágnes, Perlusz Andrea (2009): *Hatásértékelő tanulmány*. A Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1.1 központi program Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben „B” komponense (Sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelése) keretében kifejlesztett pedagógusképzési programok utóéletéről. Educatio, Budapest.
- Trencsényi László (szerk., 2009): *Módszertár felsőfokon*. Új Helikon Bt, Budapest.
- UNESCO (1994): *Salamancai nyilatkozat és cselekvési terv*. ford. Schiffer Csilla. Letöltés ideje: 2006. 08. 30. http://www.barcsi.hu/letoltesek/tudomanyos_testuletek/dokumentumok/SALAMANCAMagyar.pdf
- UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO, Paris.
- Vargáné Mező Lilla (2006): *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. SuliNova, Budapest.
- Wocken, H. (2010): *Integration & Inklusion*. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, A. D. – Niediek, I. – Krach, S. (Hrsg.): *Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven*. Bad Heilbrunn, 204–234.
- Zászkaliczky Péter, Lechta, V., Matuska, O. (szerk., 1999): *A gyógypedagógia új útjai – Rendszerfejlesztés, tanácsadás, integráció*. BGGYTF, Budapest, 293–314.

**MÁSKÉPP – AZ EGYÉNI SZÜKSÉGLETEKHEZ,
IGÉNYEKHEZ IGAZÍTOTT PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉS
A GYAKORLATBAN**

MARTON ESZTER^{*} – PAPP GABRIELLA^{} – PERLUSZ ANDREA^{***}**

^{*} az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
tanársegédje
eszter.marton@barczy.elte.hu

^{**} az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
főiskolai tanára
gabriella.papp@barczy.elte.hu

^{***} az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
tanszékvezető főiskolai tanára
perlusz@barczy.elte.hu

„A tankötelezettség kiterjesztéséből és az integrációból adódó feladatok” címet viselő alprojekt, mely a TÁMOP-4.1.2-08/2/B/KMR-2009-0001 számú, „Pedagógusképzési hálózat Közép-Magyarországon” elnevezésű pályázati programban valósult meg, kidolgozott egy középiskolai együttnevelést segítő tréningalapú továbbképzési programot. A tanulmány bemutatja a középiskolás korú sajátos nevelési igényű tanulók helyzetét Magyarországon, valamint a továbbképzés alapjául szolgáló igényfelmérés eredményét, a képzés felépítését, és a pedagógusok képzést követő elégedettségének mértékét.

A pedagógusképzés és -továbbképzés az Európai Unióban az elmúlt évtizedben erőteljes figyelmet kapott. Ennek oka többek között az a felismerés volt, hogy a megváltozott tanulási, osztálytermi környezetben a tanítás-tanulás folyamatának hatékonyabbá tétele nem képzelhető el korszerű elméleti, gyakorlati tudással és elkötelezettséggel rendelkező pedagógusok nélkül. A témával foglalkozó szakemberek egyrészt górcső alá vették az egyes államok gyakorlatát, másrészt elvárásokat fogalmaztak meg a tagállamok számára és a tudásalapú társadalom megteremtése érdekében ajánlások születtek a pedagógusképzés korszerűsítésére (Szegedi, 2010; Falus, 2010; Stéger, 2010).

Az európai trendekkel összhangban, a fenti kiemelt szempontokra figyelemmel született meg az általunk kidolgozott program, céljait tekintve újszerű pedagógus továbbképzési forma és tartalom. A kutatás és fejlesztés hátterét a TÁMOP-4.1.2-08/2/B/KMR-2009-0001 számú pályázat képezte, amely az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara által elnyert a „Pedagógusképzési hálózat Közép-Magyarországon” elnevezésű projekt volt, Hunyady György vezeté-

sével. A projekt egyik alprojektje „A tankötelezettség kiterjesztéséből és az integrációból adódó feladatok” címet viselte, vezetője *Papp Gabriella* volt, futamideje 2009–2011-ig tartott.¹ Az alprojekt céljai között egy tanulmánykötet megjelentetése (*Papp, 2011*), és egy, a középiskolai együttnevelésre vonatkozó protokoll kidolgozása mellett kiemelt szerepet kapott egy tréningalapú továbbképzési terv kidolgozása, és kipróbálása is, olyan középiskolában dolgozó pedagógusok számára, akik sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarral küzdő tanulókkal foglalkoznak. Kiemelt célként jelent meg a projekt eredményeinek beépítése a BA és MA szintű gyógypedagógus képzés rendszerébe.

A kutató csoport létrehozását a kutatási terv elkészítése, majd a kutatási probléma azonosítása követte. A szakirodalom feldolgozása nem csak a kutatott tartalomra terjedt ki, hanem a pedagógus továbbképzés korszerű elemeinek a feltárását is megcélozta. Ez utóbbinál kiemelten fókuszáltunk azokra a jellemzőkre, amelyek *az iskola innovációs tevékenységét* hangsúlyozzák. Korábbi tapasztalataink alapján egyetértett a csoport abban, hogy megfelelő ösztönző környezet mellett az intézmények, az iskolák maguk is teremtik az új és korszerű pedagógiai attitűdöt, képességet, tudást, azonban mindez csak akkor tud tovább terebélyesedni, ha a kívülről kapott segítség igazodik e folyamathoz, s együttműködést kínál a további építkezéshez.

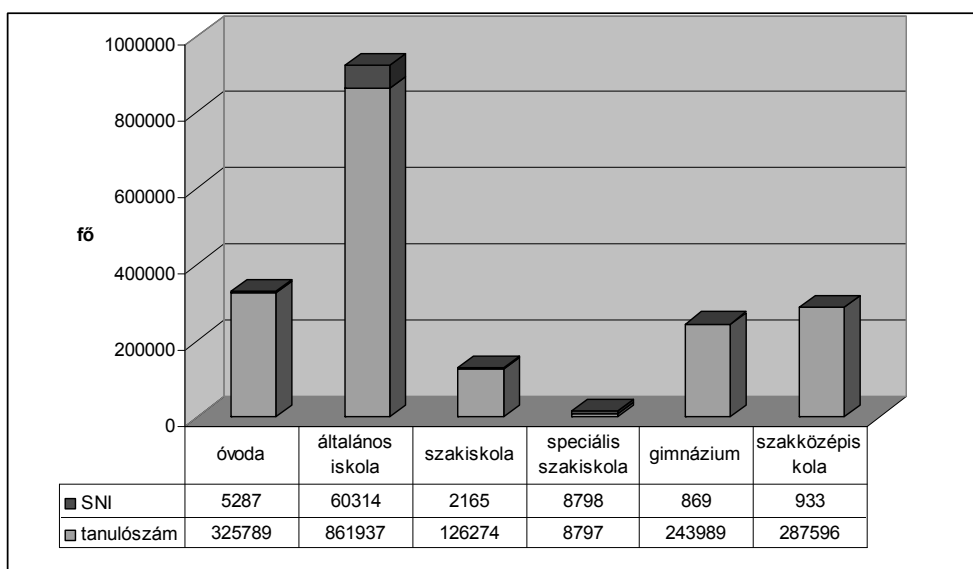
A fentiek miatt a továbbképzés tervezésekor különös figyelmet szenteltünk annak, hogy a résztvevők a későbbiekben *tudásmegosztóként* is szerepet kapjanak, képesek legyenek a megszerzett tudást hálózatba kapcsolódva továbbadni. Az egymástól tanulás lehetősége, az innovációban való részvétel az iskola kultúrájának alakulására is hatással van. A *tanulóközösséggé válás* hosszú folyamatában a képzőknek mindenképpen alkalmazkodni kell a már meglévő, kialakult iskolai szokásrendhez. Az elindított, *kompetencialapú megközelítésre* támaszkodó folyamat további következményekkel jár, hiszen a pedagógusok fejlődése a tanulókkal folytatott munka eredményességében mérhető. Így a tanítás minőségének javítása a tanulás minőségének javulását is eredményezheti. Fontos volt számunkra az *önkéntes jelentkezés* érvényesülése, az, hogy a *képzés helyben történjen*, lehetőséget biztosítva ezáltal a képzők számára a helyi környezethez való optimálisabb alkalmazkodásra. Az adott pedagógusközösség egyéni igényeihez való igazodás, a rugalmasság által sikerült a képző intézmény és a részt vevő iskolák közötti *partneri kapcsolat kialakítása*, fenntartása (*Falus, 2010; Szegedi, 2010*).

¹Az alprojekt résztvevői: Raoul Wallenberg Humán Szakképző Iskola és Gimnázium tanárai, a Pesti Barnabás Élelmiszeripari Szakképző Iskola és Gimnázium tanárai, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar oktatói, valamint külső oktatók a gyakorló terepről.

Sajátos nevelési igényű tanulók a középiskolákban

Magyarországon a KSH adataira tudunk támaszkodni a tekintetben, hogy mennyi fogyatékos személy él társadalmunkban. Az adatok tájékoztató jellegűek, mivel az 1990-es és a 2001-es népszámláláskor „bevallott tényekre” támaszkodnak. Az utolsó (2001) feldolgozott népszámlálás szerint 577 ezer fő, a népesség 5,7 százaléka volt fogyatékos személy. A tényleges szám legalább 600 ezer körül lehet. Közülük 32 százalék nem fejezte be az általános iskolát. Szakképesítéssel, illetve érettségivel 25 százalékuk rendelkezik, felsőfokú végzettsége 5 százaléknak van. A munkaerőpiacon betöltött szerepük, elfoglalt helyük ebből kifolyólag igen alacsony szintű és csekély számú (*Kópatakiné, Mayer és Singer, 2007*).

Az iskolák szerepe vitathatatlan a fenti arányok létrejöttében, ugyanakkor az iskolák lehetőséget is nyújthatnak ahhoz, hogy változzon ez a helyzet. Változzon az iskola is! Az óvoda és az általános iskola világában az együttnevelésben sikeres intézmények hatalmas átalakuláson mentek át. Innovatív tevékenységük a többségi gyermekek/tanulók számára is pozitív eredményeket hoztak (*Kókayné és Montay, 1999*). Középfokon, a fent jelzett nyitottság ellenére, sokszor csak fizikai jelenlét és problémát jelent a sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget mutató tanuló. A már korábban említett vizsgálat (*Kópatakiné, Mayer és Singer, 2007*) adatai összehasonlítási lehetőséget kínálnak a közoktatás teljes vertikumában a sajátos nevelési igényű tanulók arányáról (*1. ábra*).



1. ábra: A sajátos nevelési igényű tanulók aránya az össztanulói létszámon belül

Az adatokból kitűnik, hogy míg a gimnáziumokban a sajátos nevelési igényű tanulók aránya 0,35 százalék addig a szakiskolákban ugyanez az arány 1,71 százalék, a speciális szakiskolákban pedig – értelemszerűen – 100 százalék.

Az együttnevelés folyamata hazánkban 1993 óta törvényi háttérrel is biztosított², így mára az integrált nevelés-oktatás már a középiskolák szintjén is szélesebb körben elterjedt. Ennek hátterében az áll, hogy a tanulmányaikat a kezdetektől fogva integráltan folytató sajátos nevelési igényű gyermekek számára már kevésbé jelent akadályt a középiskolákba való bejutás, s ezt a jelenlegi demográfiai folyamatok (a csökkenő gyermeklétszám) is felerősítik.

Ezt a látszólag előremutató utat beárnyékolja az a tény, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók megoszlása az egyes középfokú intézménytípusokban ellentétes tendenciát mutat a többségi tanulók megoszlásához képest. Kutatások bizonyítják, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók legnagyobb arányban a speciális szakiskolákat, majd a szakiskolákat, a szakközépiskolákat és végül a gimnáziumokat választják; tovább rontja a helyzetet, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók nagy száma lemorzsolódik a középiskolában (*Kőpatakiné, Mayer és Singer, 2007*). Készültek olyan programok, amelyek segíteni hivatottak a középiskolákat a probléma kezelésében (*Bognár, 2010; Schmitsek, 2011*), illetve már létező jó gyakorlatokról is lehet hallani, olvasni (*Vékerdy és Papp, 2006; Kapcsáné és Kőpatakiné, 2007*), ennek ellenére a középiskolákban továbbra is égető problémát jelent a sajátos nevelési igényű, tanulási, magatartási, beilleszkedési nehézséggel küzdő vagy hátrányos helyzetű tanulók támogatása.

Az integrált nevelés sikeres megvalósulásához szükséges komplex kapcsolati háló (tanuló, szülő, fogadó pedagógus, integrációt segítő gyógypedagógus) működtetése még kevésbé jellemzi a középfokú intézményeket. A sajátos nevelési igényű gyermek számára – különösen, ha korábban nem járt speciális intézménybe – az integrált nevelés természetes élethelyzetet jelent, azonban a többségi intézmény fogadó pedagógusa az integrációt megelőzően más munkaformában, más munkastílusban dolgozott. Mint Petra *Flieger* (1979/1997, 219.) rámutat: „Manapság az integratív pedagógia irányában érdeklődést mutató pedagógusok jelentős hányadának nem állt módjában megismerni az integrált oktatás elemeit, s ugyanígy nem volt alkalma arra sem, hogy egy nem szelektáló iskolarendszerben dolgozhasson. Belső elképzeléseiket és beállítódásaikat arról, hogy voltaképpen mi is az iskola, az oktatás vagy a tanulás, s hogy mindezek hogyan működnek, mindenekelőtt azok a saját maguk által szerzett tapasztalatok határozzák meg, melyeket – másra lehetőségük nem lévén – a szegregált, szelekciós mechanizmusoktól terhelt iskolarendszerben szereztek.” (idézi *Perlusz, 2004, 388. o.*)

A középiskolai tanárok többnyire felkészületlenül állnak a probléma előtt, nem rendelkeznek a feladat ellátásához szükséges kompetenciákkal. A módszertani kultúra

² Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

bővítése, a szemléletváltás bekövetkezése azonban egy hosszú folyamat eredménye lehet (Vargáné, 2008). Az iskolák nem kérnek külső segítséget. Sokszor azt sem tudják, hol lehetne segítséget találni (Kőpatakiné, Mayer és Singer, 2007). Nem ismerik a törvényben lefektetett jogokat és köteleességeket, a gyógypedagógiai ellátórendszert.

Az együtt tanulás, az integráció esély a tanulónak arra, hogy tanulmányai során birtokába kerüljön az a tudás, amivel az iskola elhagyása után hatékony munkaerőként, sikeres felnőttként éljen. *Esély vagy csapda az integráció?* Érvényesül-e a különleges gondozáshoz való jog? Az alapfokú oktatás többségében már működő jogszabályok, pedagógiai intézkedések köre miért nem érvényesül középfokon is? Miért nem folytatódik számos jó gyakorlat az általános iskola után? Kidolgozott programunkkal ennek orvoslására próbáltunk kísérletet tenni, bízva abban, hogy a középiskolákban dolgozó pedagógusok nyitottak az új dolgokra, készek a tanulók hatékony ellátásra, várják a speciális tudást, aminek birtokában mindez megvalósulhat.

A program előkészítése: igényfelmérés a pedagógusok körében

A projekt során több középiskolát is megkerestünk, végül két olyan intézmény került kiválasztásra, melyekben hálózatos rendszerben, bázisiskolaként működve több kollégát is érintett az együttnevelés kérdésköre. Bár a jelentkezés önkéntes volt, de a vezetőség mindkét esetben erősen szorgalmazta azt. A közismereti tárgyakat oktató tanárok mellett szakoktatók, művésztanárok (2 fő) és a gyermekvédelmi felelős (1 fő) is részt vett a munkában.

A továbbképzés előtt *igényfelmérő kérdőívet* kaptak a résztvevők, melynek célja az volt, hogy a három alkalomból (23 óra) álló képzési programot az előzetes elvárásoknak, a pedagógusok igényeinek legmegfelelőbben állítsuk össze. A célcsoport az intézményben dolgozó pedagógusok, valamint a vezetők voltak, így részben hasonló, de részben különböző kérdéseket is kaptak, hiszen a vezetők pozíciójuknál fogva egy-egy kérdéssel kapcsolatban pontosabb információkkal, adatokkal (pontos tanulói létszámokra vonatkozó adatok) is rendelkeztek. A kérdőívben a pedagógusoknak lehetőséget adtunk a saját vélemény megjelenítésére is.

A kitöltési arány közel hasonló volt a két intézményben (27%, 37%), bár nem mértük, de tapintható volt némi ellenállás is a képzéssel szemben. További ellenérzést keltett a túlterhelt pedagógusokban a késő délutáni tartó elfoglaltság, az idő elrablása más, kötelező tevékenységektől. A továbbképzés tervezésekor ezek az ellenérzések fontos információként jelentek meg számunkra. Mind módszertanát, mind tartalmát tekintve igyekeztünk a képzéssel rácáfolni ezekre az igényfelmérő kérdőívben megfogalmazott, valamint a korábbi továbbképzéseken szerzett tapasztalatokból származó félelmekre.

Az előzetes igényfelmérés legfontosabb eredményei a következők voltak. A pedagógusok nem minden esetben vannak tisztában azzal, hogy valójában ki a sajátos nevelési igényű tanuló. Nem mindig ismerik a tanulókról szóló szakértői véleményt.

A sajátos nevelési igényű tanulók létszámára vonatkozóan a pedagógusok által megadott adatok jelentős mértékben eltérnek a vezetés által megadottól (ez utóbbi tekinthető a hivatalos adatnak), többnyire jelentősen túlbecsülik a sajátos nevelési igényű gyermekek számát, elsősorban a tanulási zavar területén. Ez fontos jelzés arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok több gyermeknél érzékelnek problémát, mint ahány tanuló esetében ez szakértői véleménnyel valóban alátámasztott. Ennek hátterében az állhat, hogy mindkét intézményben viszonylag magas a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséget (BTM) mutató tanulók száma, és e tanulók jelentős részét a pedagógusok a sajátos nevelési igényű kategóriákba tartozónak gondolják.

A sajátos nevelési igényű tanulók ellátását felzárkóztatással, a tanórán kívüli megsegítéssel oldják meg a leggyakrabban, ugyanakkor továbbra is sokan élnek az értékelés alól történő mentesítés biztosításával. Még mindig nagyon általános az a gyakorlat, hogy egyszerűbb mentesíteni a tanulót az értékelés alól, mint megkeresni a segítségadás más formáját. Ugyanakkor ez a forma nem sarkallja nagyobb erőfeszítésre a sajátos nevelési igényű tanulót, s ráadásul feszültséget kelthet közte és az osztálytársai között. Az előzőeken túl a személyre szabott értékelést, a szóbeli vizsgát/feleltetést, a tágabb időkeret biztosítását, valamint a tanórai differenciálás (tanulópár, csoportmunka alkalmazása, személyre szabott órai feladat, feliratozás biztosítása stb.) lehetőségeit jelölték meg a pedagógusok a segítségnyújtás általuk alkalmazott formáiként.

Az órai tevékenységbe való külső segítő bevonása nagyon ritka a középiskolákban. Az igényfelmérés során nyert adatok is alátámasztották, hogy többnyire nem is tudnak erről a lehetőségről.

A segítő szakemberek jelenlétére is kíváncsiak voltunk az intézményekben. Egyrészt arra, hogy ténylegesen milyen típusú, végzettségű segítő szakembereket alkalmaznak, másrészt arra, hogy erről tudnak-e a velük dolgozó középiskolai tanárok, szakoktatók. A pedagógusok általában nem voltak tisztában azzal, hogy milyen végzettségű szakemberek dolgoznak az iskolájukban. Több olyan segítő szakembert is megemléstettek, akik nem dolgoznak az intézményben, például pszichopedagógust, logopédust, fejlesztőpedagógust, szociális munkást, szociálpedagógust, illetve keverték az egyes kompetenciákat, így a pszichológusét a pszichopedagóguséval stb. Az igényfelmérés rávilágított arra, hogy segíteni kell a befogadó középiskolai tanárokat a segítő szakemberek kompetenciáinak és a velük való együttműködés lehetőségeinek a megismerésében. Ez lehet az alapja annak, hogy ők is hatékonyan tudjanak segítséget nyújtani tanulóiknak.

A felmérésünk alapján világossá vált, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók fogadására való felkészülés többnyire hiányzik a két középiskola gyakorlatából. A válaszoló kollégák a felkészülési lehetőségek közül a továbbképzések biztosítását nevezték meg, és hangsúlyozták a szakvélemények hozzáférhetőségének fontosságát. A pedagógusok jelezték, hogy az osztályfőnöknek van elsősorban lehetősége a tanulók megismerésére, azonban nem minden esetben adja át a megszerzett

információkat kollégáinak. Valójában az információ megosztásnak lenne itt kiemelt szerepe, ugyanakkor ennek kevésbé van hagyománya a magyar közoktatás gyakorlatában (*Kőpatakiné, Mayer és Singer, 2007*). Osztályszinten néhány pedagógus beszélget ugyan a diákjaival előzetesen a másságról és a fogyatékosokról, mely mindenképpen üdvöztető, de általánosan alkalmazott, hatékony érzékenyítésről nem beszélhetünk. A pedagógusok pozitívként említették a konzultáció lehetőségét a gyermekvédelmi felelőssel.

A továbbképzéseket áttekintve a két iskolában azt tapasztaltuk, hogy a kollégák sokirányúan képzettek, ugyanakkor jellemzően nem az egész tantestületet célzó képzésekről van szó, hanem az egyes pedagógusok egyéni érdeklődéséből fakadó részvételről. További nehézséget jelent, hogy a továbbképzéseken tanultakat kevesen építik be a napi gyakorlatukba és az egymástól tanulás lehetőségét sem használják ki kellő mértékben. Többen is megfogalmazták, hogy nincs alkalmuk a tanultak alkalmazására, amivel kapcsolatban időhiányra, a „lehetőség hiányára”, a „túl magas tanulói létszámra”, a „keves szaktárgyi óraszámra”, az „iskolai túl- és leterheltségre” hivatkoztak. Ezeknek a hátterét a későbbiekben érdemes lenne tovább kutatni.

A „*Miben vár segítséget az együttneveléshez?*” kérdést a tréninghez kapcsolódóan fogalmaztuk meg, a válaszadók azonban olyan elvárásokat is megfogalmaztak, amelyeket a tréning alatt nem állt módunkban teljesíteni úgy, mint a segítő szakemberek biztosítása az intézményben vagy éppen a munkakörülmények javítása stb. Jellemző volt, hogy a tantestület és a vezetés igénye csak részben egyezett meg. A válaszok alapján az derült ki, hogy a pedagógusok inkább kívülről várják a segítséget, és kevésbé szeretnék maguk is tevékenyen részt venni a problémák megoldásában a vezetőkhez viszonyítva.

A válaszoló pedagógusok nem érzik elégségesnek a tanulókkal kapcsolatos tudásukat, érzékenységüket és a velük való kommunikáció hatékonyságát. A pedagógusok megfogalmazták, hogy sokszor nem ismerik a tanulókról szóló szakvéleményeket, s valószínűleg az értelmezéshez is szükségük lenne segítségre. A tanulók megsegítésében a hangsúlyt a felzárkóztatásra helyezik, a tanulók fejlődéséhez, támogatásához, fejlesztéséhez kézzelfogható segítséget várnak. A tanórai és azon kívüli tanulás szervezéséhez nem tartják elégségesnek a tudásukat, a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos feladatok ellátására nem érzik kompetensnek magukat.

Az intézmények vezetői az igényfelmérő kérdőívben erős igényüket fejezték ki a team-tanításra és a gyógypedagógus jelenlétére a tanórákon. Véleményük szerint a tanárok kevésbé alkalmazzák a tanórai differenciálást és ehhez kapcsolódóan a kooperatív tanulás különböző formáit. Nem vagy csak ritkán használják ki a team munka lehetőségeit az azonos tanulóval foglalkozó kollégák. A vezetők fontosnak tartották a Közoktatásról szóló törvény (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról) értelmezését, valamint az intézményi dokumentumok átnézéséhez, átdolgozásához, a jog-

szabályoknak való megfeleltetéshez a segítségnyújtást. Az igényt a tréningre vonatkozóan fogalmazták meg, valamint felhívták a figyelmet arra, hogy az *Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények* szolgáltatásainak ez irányú bővítése is szükséges a jövőben.

A tréning alapú továbbképzés célja és tematikája

Az igényfelmérő kérdőívek összesítése, valamint az intézményekkel történő egyeztetést követően került sor a végleges programajánlat kialakítására, mely erőteljesen épített a pedagógusok önálló, csoportokban történő munkájára.

A képzés célját az alábbiakban határoztuk meg: „...a sajátos nevelési igényű tanulók középfokú integrált oktatásához–neveléséhez szükséges alapvető információk és tanítási stratégiák megismertetése. A képzés révén a középiskolai pedagógusok ismerjék meg az egyes sajátos nevelési igényű csoportok jellemzőit, speciális szükségleteiket az oktatási–nevelési folyamat során. Képesé váljanak a tanulási folyamat tervezésére, szervezésére a tanulók sajátos szükségleteinek figyelembevételével. Ismerjék meg azokat a dokumentumokat, eljárásokat, segítő technikákat, melyekkel e tanulók sajátos igényei kielégíthetők.” (Akkreditációs dokumentum).

A képzés során három alkalommal találkoztunk a résztvevőkkel. A következőkben ezeknek a tartalmát ismertetjük röviden.

Első alkalom: Érzékenyítés

Érzékenyítés a tantestület egésze, valamint igény szerint a tagintézmények sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó pedagógusai számára. Pozitív attitűdváltást, elfogadást, empátiát és toleranciát célzó, az egyéni különbségek folyamatos figyelemmel kísérésére ösztönző saját élményű tapasztalatszerzés nyújtása szimulációs gyakorlatokon keresztül.

Második alkalom: A tantestület tájékoztatása, elméleti ismeretek nyújtása

Heterogén csoportokban adott témakörök feldolgozása, csoportok alakítása mozaikmódszerrel, majd a csoportfeladatok kiosztása és megbeszélése. Információk átadása a következő témakörökben:

- Az integráció-inklúzió témakörével kapcsolatos fogalmak tisztázása, értelmezése; törvényi háttér.
- Diagnózis, szakértői vélemény értelmezése, elemzése.
- Fejlesztő munkát segítő eszközök, szakanyagok bemutatása, megfelelő eszköztár kialakítása az intézményben.
- Pedagógiai tanácsadás, módszertani és tanulásszervezési segítségnyújtás.
- A sajátos nevelési igényű gyermekekre vonatkozó pszichológiai tanácsadás.
- Team-tanítás.

A továbbképzés második alkalma a kiosztott csoportfeladattal zárult, ezt a résztvevőknek a harmadik alkalomra kellett kidolgozniuk öt-hét fős csoportokban. A csoportalkotás kritériuma: a pedagógusok mindegyike ismerje és tanítsa az adott tanulót. A részt vevők az alábbi algoritmusort kapták meg a harmadik alkalomra elkészítendő csoportfeladat elvégzéséhez:

1. Válasszanak ki egy SNI tanulót, vagy olyan tanulót, akinek a többség egyetértése szerint tanulási nehézségei vannak!
2. Fogalmazzák meg azt a problémát, amelyet a tanulóval kapcsolatban meg kívánnak oldani!
3. Tekintsék át a tanuló iratanyagát (például szakértői vélemény, nevelési tanácsadó véleménye, tantárgyi tesztek eredményei, orvosi papírok, pedagógus megfigyelései stb.)
4. Tekintsék át a rendelkezésre álló személyi és tárgyi feltételeket a törvényi lehetőségek alapján!
5. Tekintsék át, hogy a felmerült probléma megoldására rendelkezésre állnak-e a fejlesztő munkát segítő eszközök, szakanyagok. Milyen módon bővíthetők ezek a lehetőségek?
6. Fogalmazzák meg, hogy a felmerült probléma megoldására milyen módszertani és tanulásszervezési eljárásokat alkalmaztak eddig, milyen eljárások kipróbálására látnak lehetőséget és ehhez milyen pedagógiai, pszichológiai, gyógypedagógiai tanácsadásra lenne szükségük, illetve kitől kaphatnák ezt meg?
7. Vázolják fel a problémamegoldás menetét, külön felsorolva a már meglévő, alkalmazott lehetőségeket, illetve azokat, melyek megteremtését, kipróbálását, fejlesztését az adott tanuló problémája kapcsán kezdenék meg!
8. Készítsen a csoport erről egy max. öt perces prezentációt, jelöljenek ki egy szóvivőt, aki ismerteti a feladatmegoldást!

Harmadik alkalom: *Esetmegbeszélés*

A beszámolás a korábban megadott szempontok alapján történt. A feladat sikeres megoldásához szükség volt a képzésen elsajátított tartalmak (attitűd, ismeretek, készségek, eljárások) alkalmazására. A prezentációnak tükröznie kellett a csoporttagok együttműködését és közös feladatmegoldását is. *A készített prezentáció értékelésének szempontjai az alábbiak voltak:*

- a probléma adekvát megfogalmazása,
- a probléma több szempontú megközelítése, figyelembe véve a tanulóval kapcsolatos előzetes tudást, vizsgálati anyagokat, alkalmazott eljárásokat,
- a problémára adott lehetséges válaszok relevanciája,
- a csoporttagok feladatmegosztása és együttműködése.

A kiscsoportos beszámolókat a képzés oktatói és a tanfolyam résztvevői közösen hallgatták meg. Minden csoport kapott visszajelzést a munkájáról, melyet

a tréning vezetői közösen fogalmazták meg, kiemelve a pozitív, minta értékű elemeket a bemutatókban. A korszerű pedagógus továbbképzés jellemzőit szem előtt tartva hangsúlyt kapott

- az iskola, a pedagógusok innovációs tevékenysége,
- a kollégák együttműködése,
- az egyes csoporttagok tudásmegosztó tevékenysége,
- az intézmény tudásmegosztó tevékenysége,
- a kollégák tanulóközösséggé válása,
- a probléma-kezelés új kultúrájának a kialakítása,
- az egymáshoz és a tanulóhoz való alkalmazkodás megjelenése.

Így váltak a képzők és a tanulók (tréningvezetők és középiskolai kollégák) egymással együttműködő csapattá.

A program eredményei

A középiskolai kollégák tényleges esetek köré szervezték munkájukat. Felhasználták a tréningen tanultakat, kooperatív mozaikcsoportban gyűjtötték össze a lehetséges megoldásokat. Korábban nem használt problémakezelési módszereket írtak le, sőt volt olyan csoport, amelyiknek egyik tagja ki is próbálta a csoport által javasoltakat, az egyébként rövid idő alatt. A csoportmunkák és az azok alapján készült prezentációk – véleményünk szerint – igazolták, hogy átgondolt és megfelelően tervezett feladatválasztással növelhető a résztvevők érdeklődése, aktivitása, elkötelezettsége. Megvalósult a tudásmegosztás, a kollégák közötti együttműködés és képek voltak az általuk megfogalmazott problémákra adekvát válaszokat adni.

A programmal való elégedettség

A program végén a részt vevő pedagógusoktól (83 fő) név nélkül *elégedettségi kérdőív* kitöltését kértük. A kitöltési aktivitás a két intézményben összesen (57 fő) 69 százalékos volt.

A képzéssel való globális elégedettséget egy 10 fokú skálán 6,8-ra, míg a képzés hatékonyságát 6,7-re értékelték a pedagógusok. A válaszolók nagy része (84%) a képzés végén úgy ítélte meg, hogy *jobban ismeri az egyes fogyatékosági kategóriákat* és ezek jellemzőit, mint a tréning előtt. Nyolcan nemmel válaszoltak e kérdésre, amiből arra is következtethetünk, hogy esetükben nem volt eredményes a képzés, de arra is, hogy ők már korábban is rendelkeztek ismeretekkel az egyes fogyatékosági kategóriákról és jellemzőikről. Akik megfelelőnek érezték *az egyes fogyatékosági kategóriákról, csoportokról kapott ismereteket, a következőképpen nyilatkoztak*: „mélyült a meglévő tudásom”, „sok információt kaptam”, „felkészültek voltak az előadók”, „jobb rálátásom lett”, „új segédeszközöket ismertem meg”.

Azok a pedagógusok, akik nem tartották megfelelőnek az egyes fogyatékosági csoportokról kapott ismereteket, az alábbi véleményüket fogalmazták meg: „kevés volt az idő”, „néha túl szakmai volt a program”.

Voltak olyan válaszok is, amelyek jelezték, hogy középfokon még mindig jellemző az idegenkedés, távolságtartás a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjától: „nem tartom létezőnek a fogyatékos kategóriákat (kivéve testi fogy.)”; „a szakképzésben alig van SNI-s tanuló”.

Programunkkal azt szerettük volna elérni, hogy a középfokú oktatás-nevelési intézmények sajátos nevelési igényű tanulókkal szembeni attitűdjei kedvezőbbekké váljanak, növekedjen a fogadókészség, illetve a speciális szükségletek kezelésével kapcsolatos konkrét ismeretek, technikák átadásával az integrált oktatás-nevelés eredményessége is hatékonyabbá váljon. Az alábbiakban látható, hogy a program elérte ez irányú törekvéseit.

A képzési program tervezése során egyik rész célunk az volt, hogy segítséget nyújtsunk a középiskolai pedagógusoknak a sajátos nevelési igényű tanulók *szakvéleményeinek értelmezéséhez*. Ezt a kérést maguk a pedagógusok is megfogalmazták az igényfeltárás során. A képzés végén a válaszadó pedagógus 74 százaléka (42 fő) gondolta úgy, hogy kapott segítséget a szakvélemény értelmezéséhez.

A pedagógusok túlnyomó többségének sikerült a tréning során olyan *módszertani eljárásokra, stratégiákra, ötletekre* is szert tennie, melyek *valószínűsíthetően megkönnyítik majd* osztálytermi munkájukat a sajátos nevelési igényű tanulókkal. Így állíthatjuk, hogy programunk másik célkitűzése, „a speciális szükségletek kezelésével kapcsolatos konkrét ismeretek, technikák átadása”, a válaszolók többségénél eredményes volt. Természetesen voltak, akik nem voltak elégedettek a programmal ebből a szempontból, ők az „ennyi idő alatt erre nincs lehetőség”, illetve a „kevés gyakorlati elem” megjelenésére hivatkoztak.

A kollégák 72 százalékának (41 fő) újdonságot jelentett a *segítő szakemberekkel történő együttműködésnek egy vagy több formája*, amelyeket a képzés során bemutattunk (utazótanári megsegítés, team-tanítás, kéttanáros modell, konzultáció). Ez arra is utal, hogy a középfokú integráció során kevésbé valósul meg a többségi pedagógus és a gyógypedagógus együttműködése, valamint arra is, hogy ennek a legmodernebb megoldásmódjai (például az osztálytermen belüli megsegítés) pedig egyáltalán nem léteznek a hazai gyakorlatban. A résztvevők 26 százaléka (15 fő) számára a bemutatott formák nem hoztak újat. Az utóbbi válasznak akár örülhetnénk is, ha mindez azt jelentené, hogy az ismertetett megoldási módok elterjedtek a középfokú oktatás során.

A segítő szakemberekkel való együttműködés elutasítását tartalmazó válaszok minőségi elemzése rámutatott arra is, hogy a résztvevő pedagógusok egy része hogyan vélekedik az ismertetett korszerű segítségnyújtási formákról. Többen kiemelték a segítő szakemberek hiányát, vagyis azt, hogy jó lenne fejlesztő pedagógus, illetve utazó gyógypedagógus az iskolában. Ők a team tanítást azért sem tartották

reális lehetőségnek, mert a jelenlegi helyzetben, a napi gyakorlatban nem találkoznak segítő szakemberrel. Olyan vélemények is megfogalmazódtak, hogy „A team tanítás híve vagyok, de sokan elutasítják, mert nem akarnak alkalmazkodni.”, vagy „Nehézséget jelentene a munkában.”. Mindez arra (is) utal, hogy a hazai pedagógiai kultúrában nem terjedt el a különböző kompetenciájú szakemberek együttműködése, a tanulókért vállalt felelősség megosztása. Sokkal inkább „az én váram”, vagy a pedagógus „magányos harcos” szemlélet uralkodik, másképpen fogalmazva, a pedagógusok senkit sem látnak szívesen magukon és a tanulókon kívül az osztályteremben.

A válaszadók 65 százaléka (37 fő) gondolta úgy, hogy a tréning során megismert olyan új, tanulást *segítő eszközöket, eljárásokat*, melyeket *hatékonyan tud majd alkalmazni a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában, nevelésében*. A többségben lévő igen válaszok számunkra azért is örvendeteseek, mert a tréning során a résztvevők olyan tanulást segítő eszközöket is megismerhettek és kipróbálhattak, melyekről nem volt tapasztalatuk, esetleg még az általuk oktatott sajátos nevelési igényű tanuló sem használta azokat, így új tudásuk alapján ők is tudnak majd a tanuló számára javaslatot tenni bizonyos eszközök használatára. Hasonlóan igaz ez a tanítási–tanulási technikákra is.

Korábbi gyakorlati tapasztalataink alapján – miszerint a többségi pedagógusok, intézményvezetők kevésbé ismerik azokat a *jogszabályokat*, melyek az integrált oktatásra, nevelésre vonatkoznak – a képzési program részét képezte az integrált nevelés – oktatás jogi hátterének rövid ismertetése, az integrált tanulók számára igénybe vehető könnyítések bemutatása is. Ezzel a témával kapcsolatban a résztvevők 80 százaléka (45 fő) vélekedett úgy, hogy a képzés segítette a jogszabályokban való eligazodást, amit azért is fontos eredménynek vélünk, mert az integrált nevelés gyakorlati megvalósulásának hiányosságai, a feltételek biztosításának elmaradása sokszor éppen a jogszabályok elégtelen ismeretéből ered. A válaszadók megfogalmazták, hogy „megismerhették a lehetőségeket”, „elősegítette a tisztánlátásukat”, „rendezettebb lett a tudásuk ezen a területen”, illetve segítséget kaptak, hogy „milyen szakemberhez forduljanak”, „hogyan készítsék el az iskolai értékelés alól történő mentesítéseket”. Ugyanakkor olyan válasz is megfogalmazódott egy válaszadó részéről, hogy „nem értem, hogy miért erőltetik az integrált oktatást”, illetve „eddig is megoldódtak a problémák”.

Képzésünkkel nem titkolt célunk volt az is, hogy segítsük a középiskolai pedagógusokat a sajátos nevelési igényű tanulók számára nyújtandó *egyéni bánásmód* szükségességének megértésében és technikáinak elsajátításában. Ez a differenciált bánásmód nélkülözhetetlen a sajátos nevelési igényű tanulók eredményes haladása szempontjából, ugyanakkor általános tekintetben is növeli az oktatás hatékonyságát. Az a pedagógus, aki képes az integrált tanuló egyéni szükségleteire figyelemmel szervezni az oktatást, érzékenyebbé válik a többi tanuló különbözőségére is. A válaszolók 70 százaléka (40 fő) érezte úgy, hogy a képzés növelte kompetenciá-

jukat az egyéni bánásmód biztosítása területén. Akik ennek az ellenkezőjét jelezték vissza (14 fő), az ő esetükben szeretnénk azt hinni, hogy az nevelő-oktató munkájuk során tekintettel tudnak lenni a tanulók egyéni szükségleteire. A pozitívan válaszolók kiemelték, hogy könnyebbé vált számukra az egyéni szükségletek felismerése, sok új lehetőséget, módszert ismertek meg, megerősítést kaptak a munkájukhoz, tudatosabb lett a hozzáállásuk. Két válaszadó a konkrét tantárgyi, módszertani megsegítés elmaradását fogalmazta meg.

A résztvevőktől „a tréning előadóival kapcsolatos globális elégedettség értékelését” is kértük. A tíz fokú skálán kapott 7,85–8-as eredmény számunkra fontos visszajelzés, mely arra utal, hogy az általunk vállalt feladatot a többség számára hitelesen tudtuk közvetíteni.

A program továbbfejlesztésével kapcsolatban javaslatokat is kértünk a résztvevő kollégáktól. Ennek kapcsán megfogalmazódott, hogy a délutáni kezdés sok esetben igencsak igénybe veszi az amúgy is túlterhelt pedagógusokat, hogy az első alkalom tíz-tíz perces, fogyatékosági csoportokat bemutató előadásait is interaktívabbá kellene tenni, illetve még több gyakorlatot igényelnének a pedagógusok. Ugyanakkor pozitívként emelték ki a kollégák a „forgószínpadszerű” prezentációs részt, illetve a harmadik alkalomra csoportmunkában elkészítendő feladatot. Javasataikat a következő képzéseinkbe igyekszünk beépíteni.

Összegzés

Köszönettel tartozunk a részt vevő intézményeknek, a vezetőknek és a pedagógus közösségnek, hogy nyitottak voltak a programunkra és elfogadták az általunk nyújtott lehetőséget. Sokat tanultunk mi is tőlük. A képzés során a legfontosabb tapasztalat az volt, hogy a felnőttek, különösen a pedagógusok képzése során igen körültekintően kell eljárni a módszerválasztás tekintetében. Jó módszerekkel megnyerhetjük a résztvevőket az ügynek, de ennek hiányában el is veszíthetjük őket. Programunkat összességében sikeresnek értékeljük, hiszen a felmért igényekre közel 80 százalékban meg tudtunk felelni. Reméljük, hogy programunkkal a részt vevő intézményekben hozzá tudtunk járulni a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának sikerességéhez. Végezetül álljanak itt egy résztvevő dicsérő szavai: „Kiváló, humánus, gyermekszerető pedagógusgárda jött el hozzánk. Nyitottak voltak minden kérdésünkre, problémánkra. Lenyűgözött a felkészültségük, intelligenciájuk és az ügy iránti odaadásuk.”

A kidolgozott tréningalapú képzés akkreditációja (30 órás pedagógus továbbképzésként) megtörtént az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon.

Irodalom

- Bognár Mária (2010): A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány szakmai vezetésével megvalósuló Dobbantó projekt. *Új Pedagógiai Szemle*, 10–12. sz. 102–116.
- Falus Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 19–36.
- Flieger, P. (1979/1997): A tanárok integrált oktatással kapcsolatos beállítódásainak változása. Metodikai megfontolások a pedagógus továbbképzésekhez. In: Zászkaliczky Péter (szerk.): *A gyógypedagógia új útjai*. Vydavateľstvo Liecreh Gúth, Bratislava, 1997, 217–226.
- Kőpatakiné Mészáros Mária, Mayer József, Singer Péter (szerk., 2007): *Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban*. SuliNova Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest.
- Kapcsáné Németi Júlia, Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk., 2007): *Sajátos nevelési igényű tanulók a szakiskolában – avagy az együtt nevelő szakiskola mint a társadalmi integráció előszobája*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Kóckayné Lányi Marietta, Montay Beáta (1999): Sokfélék az elindulók és nem egyformák az utak. In: Füzfa Balázs (fel. szerk.): *Süss fel nap. Kisgyermekkori modell-intézmények Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest, 178–197.
- Papp Gabriella (szerk., 2011): *Középiszkolás fokon?! Sajátos nevelési igényű fiatalok együttnevelése a középiszkolákban*. ELTE Eötvös Kiadó, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Perlusz Andrea (2004): A hallássérült gyermekek nyelvi fejlesztése a hallók iskolájában. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.): *Gyógyító pedagógia*. Medicina Könyvkiadó RT, Budapest, 385–397.
- Schmitsek Szilvia (2011): „Dobbantó”-val a szakképzésbe (a személyre szabott pedagógiai gyakorlat megvalósulása a szakképzésben, a lemorzsolódás visszaszorítása érdekében) In: Klein Sándor – Soponyai Dóra (szerk.): *A tanulás szabadsága Magyarországon. Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak*. Edge 2000 Kft., Budapest, 587–597.
- Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 37–58.
- Szegedi Eszter (2010): Egész életen át tartó tanulás, szakmai fejlődés a tanári pályán. A Tempus Közalapítvány közreműködése az európai gondolatok terjesztésében. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 7–18.
- Vargáné Mező Lilla (2008): A sikeres együttnevelés kulcselemei. In: Vargáné Mező Lilla (szerk.): *Tovább az akadálypályán. Prevenációs lehetőségek a sajátos nevelési igényű tanulók középiszkolai lemorzsolódásának és idő előtti iskolaelhagyásának megelőzésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest, 15–30.
- Vekerdy Tamás, Papp Ágnes (szerk., 2006): *Van más megoldás is – alternatív módszerek a középiszkolában*. *Pedagógiai Alternatívák*. 10. kötet; Sulinova Kht. Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest.

A FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ HALLGATÓK HELYZETE A HAZAI ÉS NÉHÁNY KÜLFÖLDI ORSZÁG FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEIBEN

KOVÁCS KRISZTINA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem
fogyatékosügyi koordinátora
kkovacs@barczi.hu

A tanulmány egy sajátos helyzetben lévő kisebbségi csoport, a fogyatékossgal élő, felsőoktatási intézményekben tanuló fiatalok helyzetét elemzi a hazai, az amerikai és néhány európai ország gyakorlatának összehasonlításával. Az írás ismerteti a hetvenes évektől kezdődően egyre nagyobb számban megjelenő publikációk szemléletbeli alakulását; a fogyatékos hallgatók létszámának változását; a különböző országokban alkalmazott definíciók különbségeit. Tisztázásra kerül a hazánkban még ritkán használt „ésszerű alkalmazkodás” fogalma. A szerző legfontosabbnak a fogyatékos hallgatók számára nyújtott szolgáltatások minőségét és az egyenlő esélyű hozzáférés eszméjének megvalósulását tartja. A tanulmány rávilágít a hazai szabályozás pozitív elemire éppúgy, mint a közoktatás és a felsőoktatás törvényi hátterében meglévő ellentmondásokra is.

A fogyatékossgal élő fiatalok a felsőoktatásban – történeti áttekintés

A fogyatékossgal élő fiatalok számára a továbbtanulás nem pusztán az egyéni érdeklődés kielégítését szolgálja, hanem sok esetben a munkavállalási esélyeik növelését is, mivel a funkcióbeli korlátok miatt a fizikai munkavégzéshez vezető szakképzés sok esetben nem jelent reális pályaorientációt számukra.

1864-ben, a Kongresszus jóváhagyásával az Amerikai Egyesült Államok elnöke, *Abraham Lincoln* törvénybe iktatta egy speciális főiskolai részleg megalapítását a Siketnémák Columbiái Intézetében, amelynek 1866-ban már 25 siket hallgatója volt. Ebből a tagozatból fejlődött ki 1986-ra az első tanár, *Edward Miner Gallaudet* édesapja után elnevezett önálló egyetem, amely, mint *Gallaudet Egyetem*, a mai napig is fogad siket diákokat (*Madaus*, 2011). E szegregált főiskola mellett a többségi egyetemeken is tanult egy-egy fogyatékos diák a XIX. század végén, a XX. század elején az USA-ban. Ilyen híres egyetemista volt például *Helen Keller* (1880–1968), aki siket-vaksága ellenére a *Radcliffe Főiskola* hallgatója volt 1900 és 1904 között, és summa cum laude minősítéssel szerzett diplomát (*Kleege*, 2006). *Randolph Bourne* (1886–1918), a tuberkolózis miatt súlyos háti gerinc deformitásban szen-

vedő irodalomkritikus és esszéista, 1909-ben nyert felvételt a Columbia Egyetemre (Finger, 2006).

A mai napig leghíresebb veleszületetten vak orvos, *Jacob Bolotin* (1888–1924), aki 1908-ban iratkozott be a Valparaiso Egyetem Orvosi Karára, később szív- és tüdő specialistaként dolgozott (Perlman, 2008).

A fogyatékossgal élő egyetemisták nagyobb számban a II. világháború után jelentek meg az USA felsőoktatási intézményeiben, ugyanis a Kongresszus 1944-ben elfogadta a katonák újrakezdési támogatásáról szóló *Serviceman's Readjustment Act* nevű törvényt. Ez a törvény több kedvezmény között leginkább az oktatást kívánta előremozdítani a katonai szolgálatot elhagyó amerikaiak körében. Hatására több mint két millió veterán került be az USA különböző egyetemeire az 50-es évek elejére és a főiskolák hallgatóinak 50 százalékát a volt katonák képezték¹.

A veterán katonák egyetemre történő bekerülésének természetes velejárója volt a háborúban megsérült, rokkant fiatalok továbbtanulásának felvirágzása is. Az Amerikai Oktatási Hivatal egy 1950-es felmérésének megállapítása szerint: „Az amerikai felsőoktatás történetében először jelentek meg tömegével fogyatékos veteránok, fogyatékossgal szerint az enyhébb sérültektől a súlyos testi fogyatékosokig. Ezek a veteránok, csakúgy, mint más fogyatékos hallgatók, sok tekintetben különleges szolgáltatásokat igényelnek, amely lehetővé teszi számukra a tanulmányi munkában történő előrehaladást” (Strom, 1950, 38. id. Madaus, 2011, 6. o.). Storm a tanulmányában javaslatokat is megfogalmaz arra nézve, hogy melyek legyenek ezek a speciális szolgáltatások, például: látó vezetők vak hallgatóknak, rámpák elhelyezése mozgáskorlátozott diákoknak, vagy jegyzetelők alkalmazása siket tanulóknak. Ebben az időszakban azokra az egyetemekre jelentkeztek főleg fogyatékos hallgatók, amelyek a veterán katonai kórházak és rehabilitációs központok közelében helyezkedtek el és a szolgáltatásokat nem az egyetemek, hanem a kórházak biztosították. Negatív diszkrimináció még gyakran volt tapasztalható, elsősorban a súlyosabban fogyatékos hallgatókkal szemben, főleg azokban az esetekben, amikor az egyetem közelében nem volt veterán kórház. A szakirodalom több esetet is leír, amikor az egyetemek elutasították a fogyatékos hallgatók jelentkezését (Madaus, 2011).

A felsőoktatásban tanuló fogyatékos hallgatók problematikájával az amerikai szakirodalom már az ötvenes évektől kezd foglalkozni. A polgárjogi mozgalmak és az új oktatási törvények megjelenéséig, vagyis a hatvanas évek elejéig érvényesül az a polémia, hogy vajon egy-egy szakon tanulhat-e egyáltalán fogyatékos diák. Az önrendelkező élet mozgalom leghíresebb alakja, *Ed Roberts* és súlyosan mozgáskorlátozott társai például nem kis harcok árán nyertek felvételt a Berkely Egyetemre 1962-ben (Leon, 2006).

A fogyatékos fiatalokkal kapcsolatos publikációk kezdetben főleg egy-egy eset ismertetéséről tudósítottak, melyekben mind a diák, mind az őt oktató tanárok

¹ <http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=76>

problémájának feltárására és a pozitív megoldási minták közvetítésére teszik a hangsúlyt. A viták arra keresik a választ, hogy bizonyos szakok, mint például vegyész vagy biológus gyakorlati képzésében hogyan tud egy-egy fogyatékossgal élő hallgató részt venni. Az *1973-as Rehabilitációs Törvény* megjelenése, különös tekintettel annak 504. paragrafusára, amely a felsőoktatással foglalkozik, nagy hatással volt a sérült hallgatók érdekérvényesítésének fejlődésére. A törvény kötelezte a felsőoktatási intézményeket, hogy a fogyatékos hallgatók fogadására készüljenek fel és biztosítsák a szükséges módosításokat és eszközöket. A szakirodalom figyelme is egyre inkább a problémára irányult és nagy számban kezdenek az e témával foglalkozó publikációk megszületni.

Stilwell és munkatársai a Kentucky államban lévő 57 felsőoktatási intézmény akadálymentesítésének állapotát vizsgálták. A megkérdezett intézmények közül 45 válaszolt. Ezen egyetemek 87 százaléka nem tartotta kizáró ténynek a felvételiző diák sérülését, ugyanakkor 50 százaléuk nem rendelkezett az írásbeli felvételi vizsga módosításának lehetőségéről. Az intézmények többsége az épületek akadálymentesítését elvégezte, a sérült hallgatók számára diáktanácsadóval rendelkezett és 60 százaléuk megszervezte a látássérült diákok személyi segítő szolgálatát. A szerzők hangsúlyozták, hogy mennyire fontos lenne sérült személyeket foglalkoztatni az egyetemeken (*Stilwell et al.*, 1983).

Wilkinson egy rövid egyetemi tájékoztató füzetben ajánlásokat tesz a New York Állami Egyetem oktatóinak a sérült hallgatók megsegítésére. Az alábbi módosításokat javasolja: a vizsgákon a felkészülési idő meghosszabbítása; nagyobb rugalmasság a választható tárgyak felvételében; alternatív oktatási módszerek és speciális eszközök biztosítása; a tananyag hangkazettán történő tárolása és egy sérült hallgatókat segítő testület létrehozása (*Wilkinson*, 1981).

Az első nagyszabású tanulmányt az amerikai főiskolákon tanuló fogyatékos diákok helyzetéről *Lawrence és munkatársai* készítették 1981-ben. Több mint 5000 olyan sérült hallgató adatait dolgozták fel, akiket 1978-ban vettek fel az USA különböző főiskoláira. A tanulmány vizsgálja a hallgatók demográfiai mutatóit a nemek, a sérülési típusok, a családi állapot, a középiskolai tanulmányi eredmények, a főiskola kiválasztásának szempontjai, valamint a hallgatók elvárásait, attitűdjeit és értékeiket. Az eredmények közül érdekesnek találom, hogy a fiúk aránya kissé magasabb volt a lányokénál; a sérült hallgatók mind szociokulturálisan, mind gazdaságilag hátrányosabb helyzetű csoportot képeztek a nem sérült hallgatókkal való összehasonlításban; ugyanakkor elvárásaik magasabb értéket mutattak, a tanuláshoz való attitűdjük sokkal pozitívabb volt és több tradicionális akadémiai tárgyat választottak, mint ép társaik (*Lawrence et al.*, 1981).

A nyolcvanas évek közepétől egyre több kutatás foglalkozik a sérült diákok felvételi vizsgán elért teljesítményeinek elemzésével. *Bennett* két központi felvételi teszt (ACT, Assessment Test és Scholastic Aptitude Test) eredményeinek adatait vizsgálta négy fő fogyatékossgai csoportban, a hallássérültek, a mozgássérültek,

a látássérültek és a tanulási zavarban szenvedők körében. A szerző megállapította, hogy a sérült felvételizők átlagban alacsonyabb pontszámot értek el, mint ép társaik. A négy alcsoport összehasonlításából kiderült, hogy a látás- és mozgássérült diákok közelítették meg leginkább a nem sérült diákok felvételi eredményeinek átlagát. Náluk alacsonyabb teljesítményt nyújtottak a tanulási zavart mutató és a hallássérült felvételizők (Bennett et al., 1984). Hasonló eredményekről számolt be Willingham, amikor 1539 fogyatékos diák érettségi vizsgán és felvételi vizsgán elért teljesítményeit hasonlította össze. Szignifikánsan alacsonyabbak a középiskolai eredmények a felvételin elért pontszámoknál. A szerző összehasonlította a sérült hallgatók felvételi eredményeit az ép diákokéval és ugyanaz a rangsor alakult ki, mint az előző két ismertetett vizsgálatban, vagyis a látássérült és a mozgássérült diákok az átlagot megközelítik, míg nagy elmaradást mutatnak a tanulási zavarban szenvedő és hallássérült felvételizők. Egy érdekes ellentmondásra is felhívta a figyelmet a szerző. Az egyetemek szívesebben fogadnának hallássérült diákot, mint tanulási zavart mutatót, s a látássérült és a mozgássérült diákokkal szembeni attitűdjük a legnegatívabb (Willingham, 1987).

Nagy áttörést jelentett az USA-ban az 1990-ben megjelent, a fogyatékos személyek esélyegyenlőségét biztosító törvény (*Americans with Disability Act, ADA*). A törvényben szereplő kifejezés, az ún. „reasonable accomodations”, vagy *ésszerű alkalmazkodás* azt a szemléletet tükrözi, hogy nem a fogyatékos személynek kell alkalmazkodnia a különböző akadályokkal teli környezethez, hanem a többségi szolgáltatásokat kell úgy átalakítani, hogy azokat fogyatékosággal élő személyek is használhassák. Ez a kötelezettség az egyetemekre is vonatkozik, amennyiben a módosítások végrehajtása nem okoz aránytalanul nagy terhet az intézmény számára. Az ADA hatására megnövekedett fogyatékos hallgatói létszám paradigmaváltásra készítette a felsőoktatást, s ez szembetűnően megváltoztatta e korszak publikációinak a hangsúlyát. Nem az eddig jellemző problémák (a felvételi eredmények elemzése, vagy a sérült hallgatók teljesítményeinek rangsorolása) kerülnek a közlések fókuszába, hanem a már megalakult és működő, a sérült diákokat segítő szolgáltatások rendszerét érintő kérdések, az oktatási módszerek és az információs technológiák nyújtotta lehetőségek kihasználásai.

A Mesabi Főiskola egyik kiadványa a sérült hallgatók esélyegyenlőségének biztosítására létrehozott segítő szolgálat munkáját mutatja be. A különböző szolgáltatások közül néhány meggyőző példa: az írásbeli vizsga formátumának módosítása; jeltolmács biztosítása; jegyzetelő készülékek (hordozható számítógépek) kölcsönzése; tananyag előállítás (nagyított formátum, hangkazettán tárolt és digitalizált), speciális számítástechnikai eszközök és programok; tárgyfelvételnél előny biztosítása a sérült hallgatóknak (Turchi, 1994). McBroom 102 látássérült diák helyzetét mérte fel 66 egyetemen. Az elemzésből kiderül, hogy többségük rendelkezik olyan diáksegítő programmal, amely a látássérült hallgatók igényeihez alkalmazkodó, speciális szolgáltatást nyújt, melyek biztosítják a hallgató tájékozódását és tananyag-

hoz való hozzáférést (*McBroom*, 1997). Két publikáció is foglalkozik olyan oktatási módszerekkel, melyekkel a sérült diákok sikeres előmenetele biztosítható felsőfokú tanulmányaik végzésében (*Waksler*, 1996; *Hodge és Preston-Sabin*, 1997).

Cain és Merrill (2001) a legújabb technológiák és alternatív módszerek alkalmazását mutatja be hét, távoktatási egyetemi programban részt vevő látássérült hallgató vizsgálatával. A szerzők a hallgatók által használt információk technológiákat, az igényelt segítség formáját, az általuk preferált módszereket és a tanulási attitűdjeiket elemzi. Megállapítja, hogy a távoktatás olyan rugalmas tanulási technikákat és módszereket tesz lehetővé, amelyek a látássérült fiatalok speciális igényeit messzemenően kielégítik, ezért körükben igen népszerűek.

A hazai szakirodalomban elsőként *Csányi Yvonne* (1999) közölt cikket a sérült hallgatók felsőoktatási integrációjának problematikájáról. Olyan külföldi gyakorlatokat mutatott be, amelyek sokkal rugalmasabban kezelik a tantárgyak és a tanulmányi idő megválasztását. Szakirodalmi adatokra hivatkozva a sérült hallgatók arányát az európai és észak-amerikai felsőoktatási intézményekben 0,4 és 4 százalék közé helyezte, s akik között leggyakoribbak a mozgás- és a látássérültek. *Csányi Yvonne* 2001-ben a *Magyar Felsőoktatás* című szaklapban megjelent publikációja már a fogyatékosügyi koordinátorok legfőbb feladatait ismerteti. Ugyanebben az évben jelent meg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karának útmutatója, a „*Fogyatékos hallgatók a felsőoktatásban*” címmel (*Csányi*, 2001). Ez a kiadvány az első hazai útmutató, mely az ország egyetemei és főiskolái számára kíván eligazítást, ismereteket és tanácsokat adni a sérült hallgatók sikeres integrációjának és esélyegyenlőségének biztosítására. A kiadvány ismerteti a hatályos törvényeket, az inklúziós szemléletet, a koordinátor lehetséges feladatait és a mozgás-, hallás- és látássérült hallgatók speciális igényeit, szükségleteit.

A fogyatékos hallgatók helyzete a magyar felsőoktatásban című kutatás (2002) a magyarországi felsőoktatási intézmények 45,4 százalékának adatait elemzi. Megállapítja, hogy az összes sérült hallgató összhallgatói létszámhoz viszonyított aránya 0,17 százalék volt.

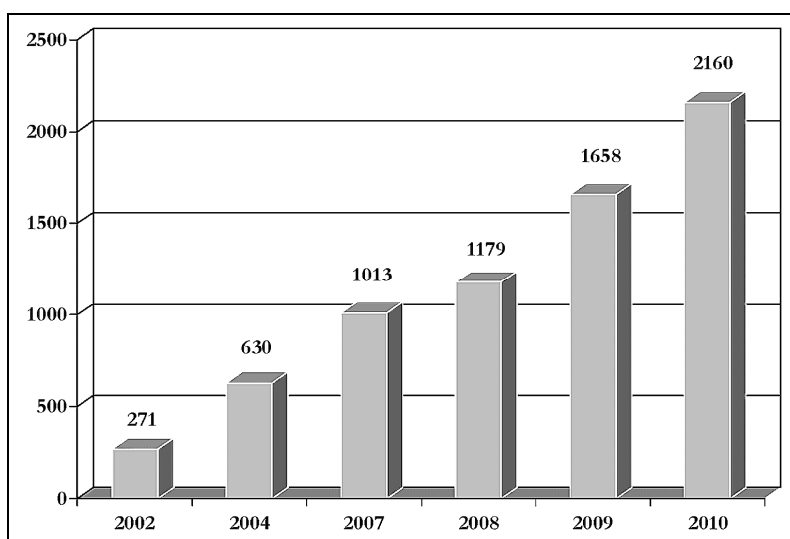
2002-ben jelent meg hazánkban az első olyan jogszabály, amely a fogyatékos hallgatók tanulmányiuk szükséges esélyegyenlőséget biztosító feltételekről rendelkezik (29/2002. OM rendelet). E rendelet hatására egyre több hazai felsőoktatási intézmény kezdett komolyabban foglalkozni a fogyatékos hallgatókkal, intézményi fogyatékosügyi koordinátorok kinevezésével megpróbálták a rendelet előírásai szerint megszervezni és biztosítani a különböző szolgáltatásokat. Három évvel a rendelet megszületése után végzett kutatást a fogyatékos hallgatók helyzetéről a Kurt Lewin Alapítvány (*Héra, Kun és Ligeti*, 2005). A tanulmányban megállapítják a szerzők, hogy a fogyatékos hallgatók alulreprezentáltak létszámukat és önérvényesítésüket tekintve egyaránt; hogy a fizikai akadálymentességet még csak néhány egyetem oldotta meg; hogy a koordinátori rendszer több sebből vérzik: a koordinátorok kijelölése szakmailag megalapozatlan; a munkában nem támaszkodhatnak szakmai segítségre; nem

kapnak önálló státuszt és nincs szakirányú képzési lehetőség a számukra. A fogyatékos hallgatók legnagyobb problémája az információhiány.

A 2005-ös felsőoktatási törvény és az ennek végrehajtásáról szóló 2006-os kormányrendelet fogyatékos hallgatókra vonatkozó paragrafusai már átvezetnek miniket a jelen helyzet taglalásába.

A fogyatékos hallgatók aránya a felsőoktatásban

Azt tapasztaljuk, hogy a hazai felsőoktatásban az utóbbi években nagymértékben megemelkedett a fogyatékos hallgatók száma, nyolc év alatt majdnem tízszeresére növekedett. (Lásd *1. ábra!*)



1. ábra: Fogyatékos hallgatói létszámok a 2002–2010 közötti időszakban Magyarország felsőoktatási intézményeiben (Forrás: NEFMI-től kapott nem publikált adatok)

Ugyanez a tendencia tapasztalható az egyetemek előszobáinak számító gimnáziumokban is, még akkor is, ha a középfokú oktatási intézmények közül legkevesebb diákot a gimnáziumok integrálnak. „Viszont az utóbbi öt évben itt volt a legnagyobb arányú a sajátos nevelési igényű tanulók létszámának növekedése. A 2007/2008-as tanévben 1025 diák tanult integráltan a gimnáziumokban, amely a teljes gimnáziumi tanulói létszám 0,4 százaléka, azaz 250 tanulónként egyetlen sajátos nevelési igényű. S még így is, az utóbbi öt évben ötszörösére növekedett az integrált tanulók száma a gimnáziumokban. A különböző gimnáziumtípusok között némi különbség tapasztalható az integrált tanulók arányában, így legkevesebben a nyolcosztályos gim-

náziumokba jutnak be, kicsit többen a hatosztályosokba, s ettől még többen a négyosztályos évfolyamokra.” (Kereki, 2010)².

Ha összehasonlítjuk a középiskolákban és az egyetemeken integráltan tanuló fogyatékos fiatalok 2007/2008-as létszámadatait – a középiskolákban 1025, míg az egyetemeken a 2007-es és 2008-as év átlagát tekintve 1096 diák – akkor megállapíthatjuk, hogy csak kismértékű az eltérés, 71 fővel többen tanultak az egyetemeken az adott évben. Ha a számokat százalékos megoszlásra váltjuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy míg a középiskolában tanuló sajátos nevelési igényű tanulók az adott évben 0,4 százalékos arányban vannak jelen, addig az egyetemeken összhallgatói létszámahoz viszonyítva a fogyatékos hallgatók részvétele 0,27 százalékos arányt képvisel.

A 2010-es adatokat tekintve a felsőoktatásban tanuló fogyatékossgal élő hallgatók száma már 2160, ami az akkori 361 000-es hallgatói létszámnak 0,6 százaléka. A fogyatékos hallgatók jelenléte a felsőoktatási intézményekben tehát mind létszámukat, mind részvételi arányukat tekintve is megduplázódott, miközben az egyetemeken 2006-tól kezdődően fokozatos létszámcsökkenés volt tapasztalható. Vajon ez a 0,6 százalékos arány milyen nagyságrendet képvisel nemzetközi összehasonlításban? Néhány tengeren túli és európai ország adatait tartalmazza az 1. táblázat.

1. táblázat: Fogyatékos hallgatók aránya néhány országban

| Ország | Fogyatékos hallgatók aránya | Adatszolgáltatás éve | Forrás |
|---------------------------|-----------------------------|----------------------|---|
| Amerikai Egyesült Államok | 11% | 2009 | National Center for Education Statistics, 2009 |
| Ausztrália | 4% | 2010 | Ryan, 2011 |
| Dél-Afrikai Köztársaság | 0,5% | 2009 | Mayat, Amosun, 2011 |
| Egyesült Királyság | 8% | 2006/2007 | Disabled Students and Higher Education, 2009 |
| Franciaország | 0,32% | 1999 | Ebershold, Evans, 2003 |
| Írország | 3,3% | 2009/2010 | Survey on the Participation Rates of Students with Disabilities in Higher Education for the Academic Year 2009/2010 |
| Németország | 3% | 2000 | Falkendorff, 2003 |
| Svájc | 0,6% | 2001 | Hollenweger, 2003 |

² <http://koloknet.hu/?416-sajtos-nevelsi-igny-tanulk-a-kzpiskolban>

A fogyatékos hallgatókról készített statisztikák igen heterogén képet mutatnak. A legtöbb fogyatékos hallgató az Amerikai Egyesült Államok és az Egyesült Királyság egyetemén tanul, míg a legkevesebb – meglepő módon – Franciaországban. Igaz, hogy az adatszolgáltatások idejében tíz év különbséget találunk, a több mint harmincszoros különbség akkor is szembeűnő. A tényekhez tartozik az is, hogy az 1990-es évekből származó publikációk is 9–10 százalékos részvételi arányról számoltak be az USA-ban (*Henderson, 1992*). Ha a magyar 0,6 százalékos részvételi arányt összehasonlítjuk a táblázatban szereplő nyolc ország adataival, akkor azt láthatjuk, nem feledve az időbeli eltéréseket, hogy az alsó harmadban foglalunk helyet Franciaországgal, Svájjal és a Dél-Afrikai Köztársasággal együtt. A középmezőnybe tartozik 3-4 százalékos fogyatékos hallgatói aránnyal Németország, Írország és Ausztrália.

Fogyatékosági típusok

Érdekes átalakulásnak lehetünk tanúi, ha a fogyatékos hallgatók összetételét tanulmányozzuk nemzetközi szinten. Az Amerikai Egyesült Államokban a nyolcvanas években a fogyatékos hallgatók között legtöbbször látássérültek, vagy mozgáskorlátozottak voltak (*Henderson, 1999*). 2008-ra az első évfolyamos fogyatékos hallgatók között már 3,3 százalékot tett ki a különböző tanulási zavarok (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, hiperaktivitás és figyelemzavar) aránya, miközben ez az arány 1983-ban csak 0,05 százalék volt (*Pryor et al., 2008*). 2001-re már az összes amerikai egyesült államokbeli felsőoktatási intézményben a fogyatékosként regisztrált hallgatók több mint fele tanulási zavarral küzdött (*Hallahan és Mercer, 2001*). 2010-re az arány az összes hallgatóra vetítve 9 százalékra nőtt, ami a fogyatékos hallgatóknak 80 százalékát teszi ki (*Cawthon és Call, 2010*). Ez a kiugróan magas szám azt jelenti, hogy az elmúlt közel 30 év alatt az USA-ban a felsőoktatásban tanuló hallgatók sérülés szerinti összetétele teljesen megváltozott, a tanulási zavarral küzdő hallgatók aránya pár százalékról nyolcvan százalékra nőtt.

Svájcban a felsőoktatási intézményekben tanuló fogyatékos hallgatók között *Hollenweiger (2003)* 45 százalék érzékszervi: látás-, vagy hallássérülést, 41 százalék mozgáskorlátozottságot, 9 százalék tanulási zavart, 4,5 százalék halmozott sérülést és 0,5 százaléknál ismeretlen eredetet talált. A pszichés eredetű fogyatékoságok és a krónikus betegségek nem szerepeltek a felmérésben.

Németországban a fogyatékosággal élő hallgatók 70 százaléka érzékszervi, mozgás-, vagy beszéd fogyatékos, 30 százaléka diszlexiás. Külön kategóriát jelent a regisztrálásnál a krónikus betegség, ami az összhallgatói létszám 13 százalékát teszi ki (*Falkendorff, 2003*).

Az Egyesült Királyságban a 2009-es DIUS kutatás megállapította, hogy a fogyatékos hallgatók 50 százaléka diszlexiás, 15 százalékának krónikus betegsége, 10 százalékának ún. más vagy egyéb fogyatékosága, 8 százalékának halmozott sérülése,

5 százalékának pszichés vagy pszichiátriai sérülése, 4 százalékának hallássérülése, 4 százalékának mozgássérülése, 3 százalékának látássérülése és 1 százalékának autizmus-spektrum zavara van (*Disabled...*, DIUS Research Report, 2009, 21. o.).

A fogyatékos hallgatók sérülési típus szerinti megoszlására friss hazai adatot nem találtam. A fogyatékos hallgatók helyzete a magyar felsőoktatásban című, már említett kutatás (2002) a magyarországi felsőoktatási intézmények 45,4 százalékának adatait elemzi. Megállapítja, hogy ezen intézmények 56 százalékában képeznek fogyatékos hallgatókat is. Legnagyobb arányban mozgássérült (69 fő) és látássérült hallgatókat (59 fő) találtak. A hallássérült hallgatók száma a vizsgált intézményekben 20 fő volt. Mivel a sérülési típusokra vonatkozó országos érvényű statisztikai adat nem állt rendelkezésemre, az Eötvös Loránd Tudományegyetem adatait elemzem. Az egyetemen évről évre nő a fogyatékos hallgatók regisztrált létszáma. Az ELTE fogyatékosügyi koordinátora által regisztrált adatok alapján a 2007/2008-as tanévben 128, míg a 2010/2011-es tanévben 293 fogyatékos hallgató tanult az egyetemen, ami három év alatt több mint kétszeres létszámemelkedést jelentett (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: A hallgatók fogyatékoság szerinti összetétele (ELTE)

| Fogyatékos hallgatói létszámadatok 2010/2011. tanév | | | | | | | | |
|---|--------------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------|-------|--------|
| Kar | Látássérülés | Hallássérülés | Mozgássérülés | Beszédsérülés | Diszlexia stb. | Autizmus | Egyéb | Összes |
| TTK | 2 | 5 | 11 | 6 | 30 | 2 | – | 56 |
| BTK | 17 | 6 | 30 | 3 | 31 | 1 | 3 | 91 |
| IK | 3 | 3 | 4 | – | 14 | 3 | 1 | 28 |
| ÁJK | 4 | 1 | 5 | – | 2 | 1 | – | 13 |
| TÁTK | 4 | 3 | 8 | 3 | 11 | – | – | 29 |
| BGGYK | 7 | 4 | 7 | – | 8 | – | 1 | 27 |
| PPK | 13 | 8 | 5 | 1 | 16 | – | 5 | 48 |
| TÓK | – | – | – | – | 1 | – | – | 1 |
| ÖSSZES | 50 | 30 | 70 | 13 | 113 | 7 | 10 | 293 |

Forrás: az ELTE fogyatékosügyi koordinátorának adatgyűjtése

A hallgatók 38 százaléka tanulási zavarral küzd, ez a sérülési típus fordul elő legnagyobb számban az ELTE-n. A második legnépesebb fogyatékosági csoport a mozgáskorlátozott hallgatók köre, akik 24 százalékát adják az egyetemen tanuló fogyaté-

kos hallgatóknak. A látássérült diákok aránya az ELTE-n 17, a hallássérült hallgatóké pedig 10 százalék. A beszédserülés és az autizmus (összesen 0,6%) nagyon alacsony számban található az ELTE-n.

Eltérő definíciók

Hazánkban a fogyatékosági típusok megnevezésében és definíciójában a különböző jogszabályok tekintetében eltérés tapasztalható (pl. a közoktatásban érvényes jogszabályok hallássérült, látássérült tanulókról, míg a fogyatékoság minősítésének jogszabályai hallási fogyatékos, vagy látási fogyatékos személyről rendelkeznek).

Nem célok e különbségek sokoldalú elemzése, csupán egyetlen szempontot tartok e tanulmány kereteiben vizsgálhatónak: a fogyatékoság eltérő értelmezéseit a különböző országok felsőoktatási gyakorlatában.

Magyarországon a 2005. évi CXXXIX. és a 2011. évi CCIV felsőoktatási törvények szerint „fogyatékosággal élő hallgató (jelentkező): aki testi, érzékszervi, beszéd-fogyatékos, autista, megismerés és viselkedés fejlődési rendellenességű”. A 79/2006. (IV. 5.) Kormányrendelet 18. §-a az alábbi csoportosításban definiálja a fogyatékos hallgatókat és az előnyben részesítés követelményeit: mozgáskorlátozott, hallássérült (siket, nagyothalló), látássérült (vak, gyengénlátó), beszéd- és más fogyatékos (különösen súlyos beszédhiba, diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia), valamint autista. Érdekes módon a kormányrendelet nem tesz említést a törvényben szereplő megismerés és viselkedés fejlődési rendellenességű hallgatókról. Sem e törvény, sem a kormányrendelet nem határozza meg pontosan a különböző fogyatékosági kategóriákat, a fogyatékoság megítélését részben a szakértői és rehabilitációs bizottságokra (amennyiben a fogyatékoság a közoktatásban eltöltött idő alatt keletkezett), részben a Nemzeti Rehabilitációs és Szociális Hivatalra bízta. A 2011-es törvény végrehajtásáról szóló rendelet még nem készült el, így annak változásairól nincs tudomásom. A fogyatékoság megítélésével kapcsolatban van egy igen szembetűnő ellentmondás, melyet a látássérülés meghatározásán keresztül szemléltetek. Kétféle definíció érvényes a látássérülés megállapítására a 18. életévüket betöltött személyek esetén. Ha a tanuló a középiskola végzésének időszakában, vagy előtte válik látássérültté (az érettségi bizonyítvány megszerzéséig), akkor a 2/2005. (III. 1.) OM rendelet 2. számú mellékletében foglalt definíció érvényes rá: „A gyógypedagógiai nevelés, oktatás szempontjából azok a tanulók látássérültek, akiknek látásteljesítménye (vizusa) az ép látáshoz (vizus: 1) viszonyítva két szemmel és korrigáltan (szemüveggel) is 0–0,33 (látásteljesítmény 0–33 %) közötti.” E rendelet alapján adja ki a szakvéleményt a Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság. Ha a tanuló az érettségi bizonyítvány megszerzése után, vagyis a közoktatási rendszert elhagyva veszíti el látását, akkor a 21/2003. (II. 25.) A súlyos fogyatékoság minősítésének és felülvizsgálatának, valamint a fogyatékosági támogatás folyósításának szabályairól szóló Kormányrendelet érvényes rá: „Látási fogyaté-

kosnak azt a személyt kell tekinteni a) akinek látóélessége megfelelő korrekcióval aa) mindkét szemén 5/70 (0,07), ab) az egyik szemén 5/50 (0,1), a másik szemén három méterről olvas ujjakat (0,03), ac) az egyik szemén 5/40 (0,125), a másik szemén fényérzékelés nincs, vagy a másik szeme hiányzik; rövidlátás esetén – a fenti látóélesség értékeitől függetlenül – csak az jogosult a fogyatékosági támogatásra, akinek közeli látóélessége Csapody V., vagy annál rosszabb, vagy b) akinek látótere mindkét oldalon körkörösén húsz foknál szűkebb.”

A terminológia használatában különbség van a közoktatásban vagy a felsőoktatásban résztvevők megnevezésére: 18 év alatt látássérült, afölött látási fogyatékos. A vízus alapú meghatározásban 18 év alatt látássérült, ha a látóélessége 0–0,3, 18 év felett pedig két szemmel maximum 0,07, egy szemmel maximum 0,125. A látássérülést abban is eltérően értelmezi a két rendelet, hogy mely látási funkciókat veszi számításba (a közoktatásban alkalmazandó meghatározásban például nem szerepel a látótérszűküllet).

A megismerés és viselkedés fejlődési rendellenesség meghatározása is ellentmondásos: az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. hivatalos állásfoglalása szerint: „A kategória meghatározása – elsősorban a tudományterületi átfedések miatt – a szakirodalomban sem egységes. A teljesség igénye nélkül néhány fontosabb és ismertebb részterület kiemelhető: olvasási zavarok (diszlexia), írási zavarok (diszgráfia), helyesírási zavarok (diszortográfia), számolási zavarok (diszkalkulia), viselkedési zavarok (pl. hiperaktivitás, figyelemzavarok stb.).”³ Ez azt jelenti, hogy a diszlexiát, diszgráfiát és diszkalkuliát, melyeket a 79/2006. (IV. 5.) Kormányrendelet a beszéd- és más fogyatékoságok körébe tartozónak ítél, az Educatio Kft a megismerési és viselkedési fejlődési rendellenességek kategóriájába sorolja. Ennek alapja az 1993-as LXXIX. Közoktatási Törvény 121.§-a, amely megkülönböztet ún. SNI A és SNI B tanulókat (SNI = sajátos nevelési igény) és mindkettőt a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének tartós és súlyos rendellenességei cím alá helyezi. Megállapítható tehát, hogy a különböző oktatási szinteket, valamint a szociális támogatást szabályozó törvények és rendeletek fogyatékoságot érintő rendelkezéseinek terén nem történt meg a jogharmonizáció.

A hazai felsőoktatási gyakorlatban a legnagyobb hiányosság a fogyatékoság szűk értelmezése annak ellenére, hogy hazánk 2007-ben ratifikálta a Fogyatékos-sággal élő személyek jogairól szóló ENSZ Egyezményt. Az Egyezmény szerint „Fogyatékosággal élő személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását.”⁴

³ <http://www.felvi.hu/felveteli/pontszamitas/Alapkepzesben/fogyatekossaggalelok>

⁴ <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16485>

A „szellemi károsodás” kifejezés az eredeti angol szövegben „mental impairments”, ami a pszichés, vagy pszichiátriai betegségeket jelenti. Ezt azért tartom fontosnak, mivel a hazai felsőoktatásban alkalmazott fogyatékoság terminológia nem tartalmazza a pszichés zavarokat, következésképpen az ENSZ Egyezmény szerint fogyatékosággal élő hallgatók számottevő csoportját a mai magyar felsőoktatás hivatalosan nem részesíti előnyben. Ugyanez a helyzet egyéb tartós betegségek esetén is, a felsőoktatási intézményeket semmilyen jogszabály nem kötelezi a különböző krónikus betegséggel küzdő hallgatók megsegítésére.

A legtöbb európai országban, csakúgy, mint az USA-ban a fogyatékoság tág értelmezése jelenik meg a felsőoktatásban, ami tehát tartalmazza a klasszikus fogyatékosági típusokat, az ún. pszichoszociális fogyatékoságokat és a krónikus betegségeket is.

A fogyatékos hallgatóknak nyújtott szolgáltatások

A fogyatékosággal élő hallgatóknak nyújtott szolgáltatások igen sokfélék lehetnek, kezdve a könnyebben megszervezhető tanácsadástól a sokkal szofisztikáltabb valós idejű feliratozásig. Ez a szolgáltatás a hallássérült vagy siket hallgatóknak jelent segítséget abban, hogy az előadást megértsék: a tanár előadását egy speciálisan kiképzett gépiró lejegyzi, amelyet a hallgató a kivetítőn a tanár beszédével közel azonos időben elolvashat.

Az európai országok többségében (például: Egyesült Királyság, Benelux államok, Németország, Spanyolország) és az USA-ban a fogyatékos hallgatók megsegítését egy erre a feladatra kijelölt munkacsoport végzi, amely gyógypedagógusokból, pszichológusokból, pedagógusokból és szociális munkásokból áll. A speciális szolgáltatásokat általában *fogyatékos hallgatói központok* nyújtják vagy szolgáltatások címen lehet megtalálni az egyetemek honlapjain. Ezek a központok sokrétű munkát végeznek, vezetőjük általában *az intézményi fogyatékosügyi koordinátor*. Feladatuk a hallgatók toborzása és regisztrálása, a fogyatékos hallgatók egyéni igényeinek felmérése és ezek kielégítése, vagyis a segítség megszervezése és nyújtása (Falkendorff, 2003). A fogyatékos hallgatók segítő központjai tehát bizonyos esetekben konkrét segítséget adnak a hallgatóknak, például vak hallgatóknak digitalizálják a tananyagot, vagy a tanulási zavarban szenvedő hallgatóknak tanulás-módszertani képzést és plusz órákat biztosítanak (Janiga és Costenbader, 2002). Más esetekben megszervezik a segítségnyújtást gyakran az egyetem belső forrásainak felhasználásával: személyi segítők, jegyzetelést végző hallgatókat toboroznak, külső szolgáltatásokat rendelnek meg a hallgató igényének kielégítésére, például jeltolmácsok biztosítása siket hallgatóknak, vagy útvonaltanítás vak hallgatóknak. Tágabb értelemben a fogyatékos hallgatókat segítő központok feladata *a felsőoktatási intézmény fogyatékosügyi politikájának képviselése* és népszerűsítése, a széleskörű tájékoztatás (szülők, középiskolások, fogyatékosügyi szervezetek stb.), a fo-

gyatékos személyek érdekvédelmi szervezeteivel, rehabilitációs intézményeivel és a támogató szolgálataival történő kapcsolattartás és az oktatók fogyatékosüggyel kapcsolatos képzése.

A fogyatékossgal élő hallgatóknak nyújtott szolgáltatások típusa részben az adott ország szociális támogatási rendszereitől, részben a felsőoktatás finanszírozásától függ. Azokban az országokban, amelyekben a hallgató a fogyatékossga miatt saját jogon részesül emelt támogatásban, az intézménynek nem kell az önálló tanulást segítő speciális eszközparkra költenie, hiszen ezeket a hallgató meg tudja vásárolni. Ez a helyzet például Hollandiában, az Egyesült Királyságban, vagy Németországban. Ezt a támogatást „*hátizsák*” *elvnek* nevezik, ami annyit jelent, hogy ha a hallgató intézményt vált, viszi magával a saját speciális eszközeit az új intézménybe.

Magyarországon a helyzet sok mindenben eltér a fentebb említett országokétól. Nálunk a felsőoktatási intézmények többségében nincs fogyatékos hallgatókat segítő központ. A kivételek közé tartozik a Pécsi Tudományegyetem és a Debreceni Egyetem, ahol támogató szolgálat segíti a fogyatékos hallgatókat, vagy a Szegedi Tudományegyetem, ahol az életvezetési tanácsadó központ látja el e feladatokat. Az ország egyik legnagyobb egyetemén, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen nincs fogyatékos hallgatókat segítő központ, de a kari koordinátorok és a Kortárs Segítő Csoport aktív munkája révén többféle szolgáltatást is nyújt az egyetem. Ezek közül néhány: eszközkölcsonzés a hallgatóknak; speciális módszerekkel történő idegen nyelvi képzés; tanulási és életvezetési tanácsadás; személyi segítők biztosítása; hallgatók kísérése; tananyag adaptálás: digitalizálás, fénymásolás, nyomtatás; oktatók és hallgatók képzése érzékenyítő programokkal.

A hazai egyetemek, főiskolák *fizikai akadálymentesség* tekintetében nagyon nagymértékben elmaradnak a nyugat-európai és amerikai felsőoktatási intézményektől. Az *egyetemes tervezés* gyökere Európában (elsősorban a skandináv országokban) az 1960-as, az USA-ban az 1970-es évekre nyúlik vissza. „Az egyetemes tervezés eszméje az a preventív gondolkodásmód, tervezési stratégia, amely már a tervezés folyamatának az elején figyelembe veszi a használók képességeinek különbözőségét. E tervezési stratégia gyakorlásával olyan termékek jönnek létre, amelyek különleges tervezési megoldások és adaptáció nélkül biztosítják a lehető legtöbb ember számára a legteljesebb és legönállóbb használhatóságot. Jelen esetben a „termékek” megnevezés a legkülönbözőbb használati tárgyakon, eszközökön túl valamennyi, az ember által formált környezetre, szolgáltatásra és infrastruktúrára is vonatkozik, tehát a köz-, és lakóépületekre is.” (Pandula, 2007, 11. o.) Mivel hazánkban a felsőoktatási intézmények sok esetben régebbi építésű épületekben helyezkednek el, az egyetemes tervezés eszméjének megfelelő átépítésükhöz nagyobb anyagi forrásra van szükség. A szemléletváltást tükrözi, hogy az újabb építésű egyetemi, főiskolai épületek már az akadálymentesség jegyében születnek meg, de a teljes körű hozzáférést még ezek sem biztosítják, vagyis nem alkalmazzák az egyetemes tervezés filozófiáját – például a mozgáskorlátozott személyek számára az épület hoz-

záférhető, de a látássérült emberek számára semmilyen tájékozódást segítő elem tervezése és építése nem valósul meg.

Összegzésként elmondható, hogy hazánk felsőoktatási intézményei a fogyatékos-sággal élő hallgatóknak nyújtott szolgáltatások és a fizikai, valamint infokommunikációs hozzáférés terén nem éri el az Európai Unió fejlettebb országainak szintjét. Ugyanakkor pozitív szemléletet tükröz, hogy a fogyatékos-sággal élő hallgatók jogait a felsőoktatási törvény szabályozza, számukra előnyben részesítést ír elő. A jövőben nagyobb hangsúlyt kell kapnia a fogyatékos hallgatóknak nyújtott szolgáltatások minőségfejlesztésének, amely olyan multidiszciplináris teamek alkalmazását teszi szükségessé, akik egy fogyatékos hallgatók segítésére létrehozott központ keretein belül magas szintű szakmai tudással, pozitív attitűddel, közvetlen szolgáltatásokkal biztosítják a fogyatékos hallgatók egyenlő esélyű részvételét a felsőoktatásban. A növekvő hallgatói létszám egyre sürgetőbbé teszi e központok létrehozását.

Irodalom

- A fogyatékos hallgatók helyzete a magyar felsőoktatásban.* Kutatási zárójelentés (2002). Oktatási Minisztérium és Ifjúsági és Sport Minisztérium, Budapest, 10–16.
- A Fogyatékos Személyek Jogairól szóló ENSZ Egyezmény 2006.* Letöltés ideje: 2012. 04. 17. <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16485>
- Bennett, R. E. et al. (1984): GRE score level, test completion and reliability for visually impaired, physically handicapped, and nonhandicapped groups. *Journal of Special Education*, No. 3. 9–21.
- Cain, H. M., Merrill, Z. (2001): Distance education for Master's students with visual impairments: technology and support. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, No. 9. 572–575.
- Cawthon, S. W., Cole, E. (2010): Postsecondary Students who have a Learning Disability: Student Perspectives on Accommodations Access and Obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, No. 2. 118–141.
- Csányi Yvonne (1999): Fogyatékosok a felsőoktatásban. *Magyar Felsőoktatás*, 8. sz. 17–19.
- Csányi Yvonne (2001): A fogyatékos-sággal élő hallgatók a felsőoktatásban. *Magyar Felsőoktatás*, 5–6. sz. 30–31.
- Csányi Yvonne (szerk., 2001): *Fogyatékos hallgatók a felsőoktatásban.* Útmutató. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Disabled Students and Higher Education.* Higher Education Analysis. DIUS Research Report, 2009. Department for Innovation, Universities and Skills. Crown Copyright 2009. Letöltés ideje: 2012. 04. 10. http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/corporate/migratedd/publications/d/dius_rr_09_06.pdf
- Ebershold, S., Evans, P. (2003): Access to Higher Education: its Dynamics, Shortcomings and Obstacles. In: *Disability in Higher Education.* OECD, Paris, 15–31.
- Ebershold, S., Evans, P. (2003): Students with Disabilities in the United Kingdom. In: *Disability in Higher Education.* OECD, Paris, 81–104.

- Falkendorff, K. (2003): Disability and Higher Education in Germany. In: *Disability in Higher Education*. OECD, Paris, 109–146.
- Fogyatékosággal élők többletpontjai. Letöltés ideje: 2012. 04. 16.
http://www.felvi.hu/felveteli/pontszamitas/Alapkepzesben/fogyatekosaggal_elok_tobbletpontjai
- Finger, A. (2006): Randolph Bourne. In: Gary, L. A. (ed.): *Encyclopedia of Disability*. Vol. 1. Sage Publications Inc. Thousand Oaks, Calif.
- Hallahan, D. P., Mercer, C. D. (2001): „*Learning Disabilities: Historical Perspectives*.” White Paper from the Learning Disabilities Summit. Washington, D.C. Letöltés ideje: 2012. 04. 08.
http://learndesign.org/teachspecialed/modules/ocada7021_norm2/15/xmedia/Kenneth_A_Kavale.pdf
- Henderson, C. (1999): *College Freshmen with Disabilities: A Biennial Statistic Profile*. Statistical Year 1998. American Council on Education, HEATH Resource Center. Washington, DC. Letöltés ideje: 2012. 04. 19.
<https://portfolio.du.edu/portfolio/getportfoliofile?uid=83677>
- Héra Gábor, Kun Eszter, Ligeti György (2005): *Fogyatékosággal élők a felsőoktatásban. Kutatási beszámoló*. Készült: az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala megbízásából. Kurt Lewin Alapítvány a toleranciáért, Budapest. Letöltés ideje: 2012. 04. 12.
http://kla.hu/uploads/media/kut_fofe.pdf
- Hodge, B. M., Preston-Sabin, J. (ed., 1997): *Accommodations – or just good teaching? Strategies for teaching college students with disabilities*. Greenwood Publishing, Westport, CT.
- Hollenweger, J. (2003): Students with Disabilities in Higher Education in Switzerland. In: *Disability in Higher Education*. OECD, Paris, 149–166.
- Janiga, S. J., Costenbader, V. (2002): The Transition From High School to Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities: A Survey of College Service Coordinators. *Journal of Learning Disabilities*, Sept./Oct., 463–470.
- Kereki Judit (2010): *Sajátos nevelési igényű tanulók a középiskolában*. Letöltés ideje: 2012. 04. 06. <http://koloknet.hu/?416-sajtos-nevelsi-igny-tanulk-a-kzpiskolban>
- Kleege, G. (2006): Helen Keller. In: Gary, L. A. (ed.): *Encyclopedia of Disability*. Vol. 3. Sage Publications Inc., Thousand Oaks, Calif., 1011.
- Lawrence, J. et al. (1981): *The handicapped student in America's colleges: a longitudinal analysis*. Part 3: Disabled 1978 College Freshmen three years later. Higher Education Research Inst., Inc., Los Angeles, Calif. [82].
- Leon, J. (2006): Ed Roberts. In: Gary, L. A. (ed.): *Encyclopedia of Disability*. Vol. 3. Sage Publications Inc, Thousand Oaks, Calif., 1417.
- Madaus, J. (2011): The History of Disability Services in Higher Education. *New Directions for Higher Education*, No. 154, 5–6.
- Mayat, N., Amosun, S. L. (2011): Perceptions of Academic Staff towards Accommodating Students with Disabilities in a Civil Engineering Undergraduate Program in a University in South Africa. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, No. 1. 53–59.

- McBroom, L. W. (1997): Making the grade: college students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, No. 3. 261–270.
- National Center for Education Statistics. 2009. Digest of Education Statistics. Accessed July 20, 2010. Letöltés ideje: 2012. 04. 17.
http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09_231.asp
- Pandula András (szerk., 2007): *Tervezési segédlet az akadálymentes épített környezet megvalósításához*. ÖTM Területfejlesztési és Építésügyi Szakállamtitkárság, Budapest.
- Perlman, R. (2008): The Blind Doctor: the Jacob Bolotin Story. *Braille Monitor*, No. 1. Letöltés ideje: 2012. 04. 20.
<http://nfb.org/images/nfb/publications/bm/bm08/bm0801/bm080105.htm>
- Pryor, J. H., et al. (2008): *The American Freshman: National Norms for Fall 2008*. Higher Education Research Institute, University of California. Los Angeles. Letöltés ideje: 2012. 04. 16.
<http://heri.ucla.edu/PDFs/pubs/TFS/Norms/Monographs/TheAmericanFreshman2008.pdf>
- Ryan, J. (2011): Access and Participation in Higher Education of Students with Disabilities: Access to What? *Australian Educational Researcher*, No. 1. 73–93.
- Servicemen's Readjustment Act 1944. Letöltés ideje: 2012. 04. 16.
<http://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=76>
- Stilwell, D. N., Stilwell, W. E., Perritt, L. C. (1983): Barriers in higher education for persons with handicaps: A follow-up. *Journal of College Student Personnel*, 24, 337–343.
- Survey on the Participation Rates of Students with Disabilities in Higher Education for the Academic Year 2009/2010*. AHEAD Educational Press 2010. 5.
- Turchi, J. (1994): Students with Disabilities. A Resource Guide for Mesabi Community College, 7–58.
- Waksler, R. (1996): Teaching strategies for a barrier-free classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, No. 2. 99–111.
- Wilkinson, R. (ed.) (1981): *Everything you wanted to know about handicapped students (and were not afraid to ask)*. State University of New York, Office of Services for the Handicapped, Buffalo, NY., 2–17.
- Willingham, W. W. (1987): Handicapped applicants to college: an analysis of admissions decisions. *College Board Report*, No. 87–1. New York, 1–24.

EGY DIÁK HALÁLA. MIT TEHET A PEDAGÓGUS?**KAPÁS ZSÓFIA* – SZABÓ ÉVA****

* a Szegedi Műszaki és Környezetvédelmi Középiskola és Szakképző Iskola
iskolapszichológusa

kapas.zsofia@gmail.com

** a Szegedi Tudományegyetem Pszichológia Intézetének
egyetemi docense

szeva64@gmail.com

A magyar tanárképzés jelenleg nem készíti fel a pedagógusokat arra, hogy az iskola intézményén belül miként kezelhető egy általuk tanított diák halála. Egy ilyen tragédia heves érzéseket vált ki, hiszen egy fiatal korban bekövetkezett haláleset minden esetben értelmetlennek tűnik, ezáltal pedig nehezen feldolgozható. A serdülőkorú diákok mélyen kötődnek kortársaikhoz, ezért gyászuk is intenzívebb, komplikáltabb lehet, így gyakran segítségre van szükségük a feldolgozáshoz. Egy diák halála az őt tanító pedagógusokat is érzékenyen érinti, személyes gyászuk pedig megnehezítheti számukra, hogy hatékony segítséget tudjanak nyújtani a diákoknak. Az iskola intézményi szinten is krízisbe kerülhet egy olyan tragikus haláleset kapcsán, mint amilyen például nemrégiben a West-Balkán szórakozóhelyen történt. A gyász folyamatának és a nagy valószínűséggel felmerülő problémáknak az időben történő megismerése sokat segíthetnek a pedagógusoknak és az iskola vezetésének. Jelen tanulmány célja, hogy rámutasson a diák haláleseteket követő időszak fontosabb pszichológiai jelenségeire és folyamataira, valamint hogy a nemzetközi szakirodalom áttekintése alapján bemutassa azokat az eljárásokat, amelyek segíthetnek a krízishelyzet kezelésében és alapját képezhetik egy ilyen témájú képzésnek.

Egy iskoláskorú fiatal halála minden esetben nehezen feldolgozható tragédia, mely a szülőkön és a közvetlen családtagokon kívül az elhunyt iskolájának közösségét is mélyen érinti. Iskoláskorban, főleg a serdülő életszakaszban a kortárs kapcsolatok lényeges szerepet játszanak a diákok életében, ezért egy osztálytárs halála heves gyászreakciót válthat ki az elhunyt szociális közegéből. A gyász időszaka alatt a fiatalok folyamatos monitorozást, lelki támaszt vagy akár konkrét segítséget is igényelhetnek az érzelmi érintettség mértékétől függően. Ennek biztosítása részben az iskola és a pedagógusok feladata. A tanárok helyzetét egy ilyen megterhelő időszakban nem csak az nehezíti, hogy maguk is gyászolják elhunyt tanítványukat, hanem az is, hogy a pedagógusképzés során erre a feladatra nem készíti fel őket a képzőintézmény.

Az oktatók szakmai felkészítése ezen a téren több szempontból is indokolt lenne. Egy pedagógus életpálya során a tanárok nagy részének sajnos szembe kell

néznie a fájdalmas érzésekkel és a kényes szituációkkal, amelyek egy általa tanított diák halálát követik. Akár egyetlen ilyen élmény is életre szóló nyomokat hagyhat, a veszteség megélésén és a helyzettel járó stresszen túl megjelenhet a vég nélküli tépelődés is, hogy vajon helyesen cselekedett-e akkor, vajon megtett-e mindent a gyászoló diákjaiért, amit lehetett. A pedagógusok mellett a diáktársakra is mély hatással van egy ilyen tragédia, egy kortárs halálára adott intenzív gyászreakció ebben az érzékeny életszakaszban az egész személyiség fejlődésére hatással lehet. Mindéből következik, hogy a gyászoló fiatalokat monitorozó pedagógusokra óriási felelősség hárul, amely a saját gyász megélésén túl további érzelmi terhet ró a tanárookra. Különösen kritikus lehet egy diákhalált követő krízis azokban az iskolákban, ahol nem áll rendelkezésre iskolapszichológusi segítség, és sajnos a hazai intézmények többsége ilyen (*Mező, Mező és Józsa, 2006*). Ha az iskola közössége ebben a helyzetben nem működik együtt, a krízis intézményi szinten is komoly fennakadásokat eredményezhet a mindennapokban, akadályozva ezzel az oktatás menetét, illetve az iskolai közösség tagjainak személyes gyászfolyamatának komplikációmentes lezajlását. Mindezen okok erősen indokolják a gyászkezelés témakörének a tanárképzés alaptudiumai közé való bekerülését, valamint az olyan továbbképzések kidolgozását, amelyek a pályán lévő pedagógusokat segíthetik abban, hogy egy ilyen tragikus szituáció ne érje őket felkészületlenül. A pedagógusokra nehezedő stressz jelentős mértékű csökkenésén kívül mindez elősegíthet egy tudatosabb és szervezettebb intézményi szintű gyászkezelést. Ennek következtében nő az iskolai közösség megtartó ereje, illetve jelentősen csökkenthetővé válnak a komplikált gyász kialakulásának rizikófaktorai. A jól szervezett összefogás gyorsítja az intézményi szintű krízis lefolyását, ezenkívül jó hatással van az egyéni gyászfolyamatok alakulására is (*Yule és Gold, 1993*).

Tanulmányunkban áttekintjük a gyászfolyamat főbb jellemzőit, összefoglaljuk a folyamat alapjait, illetve felsorakoztatjuk a hatékony kríziskezelési eszközöket és lehetőségeket. Igyekszünk tömören összefoglalni azokat a tényeket és főbb teendőket, melyek ismerete nagy segítség lehet minden pedagógusnak.

A gyász folyamatának jellemzői

A gyász a veszteségélmény feldolgozásának folyamata. Míg az ilyenkor megtapasztalt érzések és gondolatok legtöbbször hasonló jellegűek, az ezekre adott emocionális és viselkedésbeli reakciók sokfélék lehetnek. Ezért óvatosan kell bánni a „normál gyászreakció” kifejezéssel. Ez a kategória a viselkedésminták széles skáláját öleli fel, vékony határvonal választja el egymástól a patológiás gyászfolyamatot és az egyéni különbségekből fakadó, szélsőségesnek tűnő reakciókat. Fontos, hogy egy diák halálát követően a pedagógus tisztában legyen azzal, hogy mi is zajlik le benne és a gyászoló diákokban, hiszen csak így lesz képes effektíven kezelni a felmerülő érzéseket és viselkedésmintákat, felismerni a patológiás gyász jeleit.

Az alábbiakban röviden áttekintjük a gyász folyamatát és a hozzá kapcsolódó fogalmakat.

A gyászfolyamat lefolyása, komplikációi és kulturális vonatkozásai

A gyásznak funkcionális szempontból négy fő célja van: elfogadni, hogy a veszteség végleges, megélni a veszteséggel kapcsolatos érzéseket, igazodni egy megváltozott élethez – új értékeket, új kapcsolatokat és új célokat kialakítani egy veszteség utáni világban –, valamint átalakítani és újraszervezni a kötődést az elvesztett személlyel (Jeffreys, 2005). Mindamellet, hogy a korábban említett egyéni különbségek fennállnak, a gyász folyamata a legtöbb ember esetében meghatározott szakaszokra osztható (Pilling, 2003).

Az első szakasz általában a *sokk*. Ez a tragikus hírrrel való szembesülést követő azonnali reakció. Gyakran jár érzelmi bénultsággal, zavarodottsággal, esetenként váratlan dührohamok, érzelmi kitörések is megjelenhetnek. Ezt követi az ún. *kontrollált szakasz*. Ilyenkor a halálesettel kapcsolatos tevékenységek, rituálék szervezése, az ezeken való részvétel foglalja le a gyászolót. Ebben az időszakban felléphet derealizáció (a valóság elutasítása), deperszonalizáció (a gyászoló úgy szemléli az eseményeket, mintha azok nem is vele történnének), vagy jellemezheti egyfajta tompultság. Ez a szakasz általában a temetésig tart. Ezt követi a gyász folyamatának legnehezebb időszaka, a *tudatosulás*. A hivatalos elválás (temetés) után a gyászolónak vissza kell térnie az elhunyt nélküli világba és a hétköznapiakban kell szembesülnie a keletkezett hiánnyal. Ambivalens és heves érzelmek jellemzik ezt a szakaszt, megjelenhet büntudat és önvád, előfordulhat, hogy romlik a teljesítmény, de felléphetnek fizikai tünetek, illetve jelentkezhetnek az elhunyttal kapcsolatos érzékletek, hallucinációk is. Az ambivalens érzésekből fakadóan a gyászoló egyszer keresi, máskor elutasítja a segítséget, amelyet a baráti és/vagy rokoni kapcsolatok jelentenek. Ez az inkohérens magtartás megterheli a gyászoló szociális közegét, ami szélsőséges esetben a gyászoló barátainak eltávolodásával is járhat.

A tudatosulást követően, néhány hónap elteltével, éles átmenet nélkül kezdődik el az *átdolgozás* időszaka. Ebben a fázisban a kontrollálhatatlan, tolakodó emlékek felbukkanását lassan felváltja a tudatos emlékezés. Egyre több szép emlék kerül felszínre, a társaságkerülő magatartás oldódik, a racionális elfogadás nő. Az évfordulók, ünnepek gyakran visszaesést eredményeznek a gyászfolyamatban, különösen az első év folyamán, ilyenkor újra előtörhetnek a kezdeti heves érzelmek. Végül az *adaptáció* szakasza következik, amikor a gyászoló visszaszerzi érzelmi egyensúlyi állapotát, képes újra büntudat nélkül örülni, új kapcsolatokat kialakítani, teljesítménye visszaáll az eredeti szintre. Fontos kiemelni, hogy a gyász lezárása nem az elhunyt elfelejtését jelenti, csupán annyit, hogy a gyászoló új helyet talált számára az életében.

A fent leírt szakaszok a váratlanul bekövetkezett halálesetek utáni időszakot írják le. Ha a halálesetet hosszú betegség előzi meg, akkor a gyászfolyamat már korábban elkezdődik, ezt a speciális szakaszt nevezzük *megelelőző gyásznak*. Ilyenkor a gyászoló mintegy „felkészül” a veszteségre, ez pedig megkönnyítheti a majdani gyász lefolyását (Pilling, 2003).

Amennyiben a gyászfolyamat megreked vagy torzul, *komplikált gyászról* beszélünk. A komplikált gyászfolyamatokon belül megkülönböztetjük a krónikus, a késleltetett, a gátolt és a torzult gyászt. A *krónikus gyász* fő jellemzője, hogy a kezdeti heves gyászreakciók elnyúlnak, a folyamat megreked és nem lép új szintekre. Ebben az esetben a gyászoló mintegy kapaszkodik a fájdalomba, úgy érzi, ez az egyetlen fennmaradó kapocs az elhunytal. *Késleltetett gyászról* akkor beszélünk, ha nincsenek látható jelei a gyásznak; általában akkor áll fenn, ha a gyászoló mások segítségét helyezi előtérbe, vagy egyszerűen nincs lehetősége gyászolni. Hasonló tünetekkel jár a *gátolt gyász* is, de a háttérben ebben az esetben az érzések aktív elnyomása áll. A *torzult gyászt* a legnehezebb felismerni, mivel tünetei függetlenednek magától a veszteségélménytől; folyamatosan visszatérő fizikai vagy pszichés rendellenességek produkálásával jár ez az altípus, és minden esetben szakember segítségét igényli (Jeffreys, 2005).

A gyászfolyamat lezajlását nagymértékben segíthetik a hozzá kapcsolódó rituálék – temetés, halotti tor, gyászviselet –, melyek lehetőséget biztosítanak a veszteség átélésére és az ezzel kapcsolatos érzések kifejezésére. Emellett biztonságérzetet nyújtanak, egyrészt azért, hogy előírják, mit és hogyan kell tenni, másrészt bevonják a gyászba a közösséget is, felhívják a figyelmet a gyászoló nehéz élethelyzetére, lehetőséget teremtenek az együttérzés kifejezésére, a társas támogatás megadására és toleráns magatartást váltanak ki. Ezen pozitív funkciók ellenére az utóbbi évtizedekben több hagyományos rituálé eltűnt vagy elvesztette erejét. Az elkülönítő rítusok (pl. gyászviselet) hiányával a temetés után semmilyen jól látható jel nem utal arra, hogy a gyászfolyamat nincs lezárva, így a gyászoló megváltozott viselkedése értetlenséget, irritációt válthat ki az őt körülvevő szociális közegből, csökkentve ezzel a gyászfolyamat normál lezajlásához szükséges szociális támogatáshoz jutás esélyét (Simándi, 2003; Pilling, 2003).

Életkori különbségek a gyászbán

A gyászfolyamat fiatalabb korban, a halálkonceptió végleges formájának kialakulása előtt más jellegzetességeket mutat, mint a felnőtt gyászreakció. *Kisgyermekkorban* a gyász nem lineáris, sokszor nem manifesztálódik olyan formában, ami a felnőttek számára felismerhető lenne, ezért gyakran érzéketlennek gondolják a gyászoló gyereket. Ahogy a kor előrehaladtával a halál koncepciója fejlődik, a felnövő gyermek újra és újra átélheti a gyászfolyamatot (Jackson és Colwell, 2002). Az ilyen

típusú korai veszteség rizikófaktora lehet többek között egy későbbi halálesetre adott komplikált gyászreakciónak is.

A serdülőkor különböző szakaszain belül eltérések figyelhetők meg a gyászreakcióban: a *korai serdülőkorban* lévőek mutathatnak gyermeki reakciókat, mint például a késleltetett, nem lineáris gyász. Nagymértékben sérülhet a biztonságos világba vetett hitük, mivel azt már megértik, hogy a halál végleges, ám ok-okozati összefüggéseit még nem látják át. Szorongóvá válhatnak, megjelenhet egy állandósult félelem attól, hogy ők vagy szeretteik egyik pillanatról a másikra meghalhatnak. A *középserdülőkor* időszaka a leginkább labilis érzelmi szempontból. Bár az ebben a korban lévőek halálkonceptiója már majdnem egyezik a felnőtt felfogással, éntelődésük átmeneti állapotban van, így egy nagyobb traumától összeomolhatnak. A *késői serdülőkorban* lévőek általában már felnőtt gyászreakciót mutatnak (*Balk és Corr, 1996*). Tendenciaszinten megjelenhetnek nemi különbségek is, amely szerint a fiúk gyakrabban reagálnak agresszióval, mindenfajta autoritás elutasításával és káros szerek használatával a gyászra, míg a lányok leginkább szociális támogatást igényelnek és lehetőséget arra, hogy kimutathassák az érzéseiket (*Raphael, 1983*).

Egy haláleset által kiváltott serdülőkori krízis a gyászfolyamat komplikációmentes lefolyásától és a megfelelő segítségnyújtástól függően akár a szelf fejlődésének felgyorsulását is eredményezheti, pozitív változásokat előidézve a fiatal értékrendjének alakulásában. Többek között fontosabbá válhat az élet élvezete, a szeretetkre való odafigyelés, mélyülhet az empátiás készség, emellett fejlődhetnek a coping-stratégiák, nőhet az emocionális erő és jobb problémamegoldó képességekre tehet szert a serdülő (*Oltjenbruns, 1996*).

Gyászreakciók az iskolában: tanítványt/diáktársat gyászolva

A fiatal korban bekövetkezett halál minden esetben értelmetlennek tűnik, rendkívül nehéz a halál tényének elfogadása, mivel a gyermek- és a serdülőkor az élet azon szakasza, amelyet leginkább az egészség, a folyamatos fejlődés és a fizikai dinamizmus jellemez (*Balk, Zaengle és Corr, 2011*). Ezért már pusztán az elhunyt fiatal kora is kiváltó oka lehet a komplikált gyászfolyamat fellépésének (*Pilling, 2003*). Iskoláskorban a szociális háló kitér, a családon kívüli kötődések elmélyülnek, így egy diák halála a családtagokon kívül az iskolai közösséget is érinti. A gyászfolyamatban nemcsak a diáktársak, de a pedagógusok is érintettek, több személy együttes gyászreakciója pedig felboríthatja a szociális viszonyokat, megnehezítheti az együttműködést a mindennapokban.

Amikor pedagógus gyászol diákokat

Egy fiatal korú értelmetlen halála érzelmileg akkor is megterhelő egy felnőtt számára, ha nem is ismerte személyesen az elhunytat. Egy ismert, tanított diák halála, aki

felé a pedagógus felelősségtudattal is fordul, méginkább megviselheti a tanárt. Az oktatókra így egyszerre kétféle érzelmi teher is hárul: egyrészt fogalakozniuk kell saját gyászfolyamatukkal, másrészt segítséget kell nyújtaniuk a diákoknak ebben a kritikus helyzetben. Egy ilyen szituációban előfordulhat, hogy a pedagógus saját gyásza elé helyezi az elhunyt kortársainak igényeit, ezáltal viszont saját gyászfolyamata elakadhat, és így nagy valószínűséggel nem lesz képes valós támaszt nyújtani a diákoknak sem (*Lines*, 2006). Ennek ellentéte is megeshet: van, hogy a tanár gyászreakciója olyan erőteljes, hogy nem marad ereje támogatón fordulni a diákok felé, ez pedig heves büntudatot válthat ki a pedagógusból (*Oltjenbruns*, 1996). Mindkét eset elkerülését elősegíti, ha a pedagógusnak van lehetősége felkészülni ezekre a helyzetekre. A leghatékonyabb módja ennek a felkészülésnek, ha a pedagógus megismerkedik a gyász folyamatával, jellemzőivel, és ezáltal képessé válik könnyebben kezelni saját és diákjai érzéseit, reakcióit is.

Amikor serdülő gyászol kortársat

A serdülőkori gyászreakcióknak az életkori sajátosságok és a még formálódóban lévő halálkonceptió jellegzetességei adnak speciális keretet. A továbbiakban rámutatunk azokra az életkori tényezőkre, amelyeket egy pedagógusnak érdemes figyelembe vennie egy gyászidőszakban, mivel rizikófaktorok lehetnek a krízis elmélyülésében.

A kortárskapcsolatok felértékelődése

Serdülőkorban a kortárskapcsolatok jelentősége megnő, így egy osztálytárs halálakor fontos kötődés szakadhat meg, ami mély és intenzív gyászt válthat ki. A gyászoló fiatal körülvevő felnőttek szemében ez a reakció indokolatlanul erősnek tűnhet, hiszen nem családtag hunyt el. A serdülő gyászt ilyenkor *jogtalan gyásznak* minősíthetik, amelyre a fájdalom bagatellizálásával, a megélt érzések megkérdőjelezésével reagálhatnak. Ebben az esetben fennáll a veszélye annak, hogy a gyászoló fiatal nem jut hozzá a szükséges szociális támogatáshoz, ez pedig lelassíthatja, megnehezítheti a gyászfolyamat lezajlását (*Oltjenbruns*, 1996).

A serdülő gyászreakcióját nemcsak az elhunythoz való kötődés intenzitása befolyásolja, hanem a szintén gyászoló kortárs környezet is. Ebben az életszakaszban a legtöbb fiatal úgy érzi, hogy minden kortársa őt figyeli, és minden megnyilvánulását értékeli. A csoporthoz tartozás erős vágya motiválja a fiatalot, hogy igazodjon ennek a *képzeltbeli közönségnek* az elvárásaihoz, így viselkedését a többség reakciójához igazítja. Ennek következtében egy sokak által gyászolt haláleset intenzív gyászreakciót válthat ki olyan serdülőkből is, akik nem álltak közel az elhunythoz, illetve ennek inverze is bekövetkezhet, azaz az elhunythoz közel álló fiatal igyekezni fog legátolni erős érzelmeit, ha kortárs környezetét látszólag nem viseli meg annyira a haláleset (*Oltjenbruns*, 1996).

Az egyediség-egyformaság paradoxon szerepe a gyászreakcióban

A serdülő életszakaszban a fiatal különlegesnek, egyedinek érzi magát, ebből fakadóan hajlamos felmentést adni magának a másokra vonatkozó törvények alól: „mindenkivel megtörténhet, de velem nem”. Ez a fajta *személyes mítosz* azonban törekény, és egy hasonló korú fiatal halála alapjaiban rengetheti meg, hiszen szembesülnie kell a gondolattal, hogy ha egy vele egykorú meghalhatott, akkor ez vele is megtörténhet (*Balk és Corr, 1996*). A személyes mítosz összeroppanása erős gyászreakciót indukálhat egy serdülőben akkor is, ha csak alig vagy egyáltalán nem is ismerte az elhunytat. Ezekben az esetekben előfordulhat, hogy a gyászoló fiatal magához hasonlatosnak kezdi képzelni az elhunytat, emiatt pedig mély empátiát kezd érezni vele kapcsolatban. A felnőttek az így felerősödő érzelmeket szintén a korábban már említett *jogtalan gyász* kategóriába sorolhatják (*Balk és Corr, 1996; Oltjenbruns, 1996*).

A „túlélők”, mint csoport

Egy serdülő halála hatással van életben maradt barátainak kapcsolataira is, ezen keresztül pedig befolyással bír a tágabb kortárs csoportra, mint amilyen például az osztályközösség. A gyász lefolyásában megjelenő egyéni különbségek kommunikációs nehézségekhez vezethetnek az osztálytársak, barátok között. Például egy befelé forduló, diszkréten gyászoló fiatal zavarónak találja a halálesetről történő beszélgetést, míg sokaknak éppen a nyílt kommunikáció segít. Egy ilyen ambivalens érzésekkel terhelt csoportban csökkenhet az észlelt közelség élménye és kényelmetlenné válhat az együttlét. Ilyen esetekben a barátságokon belül bekövetkező negatív változások generálják a *másodlagos veszteségélményt*, amely plusz feszültséget ad az alapvetően is fájdalmas érzésekhez, ezáltal tovább nehezíti az egyéni gyászfolyamat lefolyását. Amennyiben a kapcsolatok bizonyos idő elteltével sem állnak helyre, a korábbi barátságok felbomolhatnak, beindítva ezzel az ún. *járulékos gyász* folyamatát, mely egy újabb barát és/vagy a korábbi szociális háló elvesztésére adott érzelmi reakció (*Oltjenbruns, 1996*). Szélsőséges esetben megnőhet az izoláció veszélye, amely negatív hatással van a fiatal személyiségfejlődésére (*Lines, 2006*). A barátokon kívül az elhunyt diákokat nem kedvelő kortársak számára is megterhelő a gyászélmény. Jellemző ilyen esetekben a mély, bénító büntudat és önvád jelenléte, gyakori az önként vállalt izoláció. Az elhunyttal való rossz kapcsolat is rizikófaktora lehet a komplikált gyászfolyamat fellépésének (*Oltjenbruns, 1996*).

A társas kapcsolatokban bekövetkező esetleges változások mellett a gyász erőteljesen befolyásolhatja az iskolai teljesítményt is, mivel az érzelmi stressz miatt megváltozhatnak a tanulási szokások, a koncentráció nehezkesebbé válhat (*Fleming és Balmer, 1996*). Az egyébként kiváló kognitív képességekkel rendelkező diákoknál is felléphet fáradékonyság, motivációhiány, koncentrációra való képtelenség, viselkedészavar, valamint jelentkezhethet erőteljesebb igény az érzelmek kifejezésére. A gyász miatt fellépő rosszabb teljesítmény idővel mérséklődik – amennyiben nem

jelentkezik komplikáció a gyászfolyamatban – és a teljesítmény visszaáll eredeti szintjére (*Davou és Widdershoven-Zervakis, 2004*).

Az iskola közössége és a gyász: a krízis intézményi hatásai

Egy diák halálát követően a különböző korosztálybéli gyászreakciók egyidejű jelenléte krízisbe sodorhatja az iskola közösségét. A diákok egyéni gyásza, a csoportok valamint az osztályok szintjén megnyilvánuló jelenségek összeadódnak, felerősíthetik egymást. A korábban bemutatott hatásokon és következményeken túl megnövekedhet a hiányzási arány, felmerülhetnek különböző egészségkárosító viselkedések, mint a kábítószer-, gyógyszer- vagy alkoholfogyasztás, a diákok agresszívvá válhatnak egymással vagy akár a tanárokkal szemben is. Jelentkezhet tömeges motivációhiány és apátia is (*Stevenson és Stevenson, 1996*). Ezek a jelenségek önmagukban is jelentős problémát okozhatnak a pedagógusoknak, halmozott előfordulásuk kezelése pedig könnyen meghaladhatja a szintén gyászoló tanárok erejét. Fontos, hogy az oktatók és a diákok képesek legyenek együttműködni a krízis kezelésében, ennek sikertelensége esetén ez az időszak mindkét felet felőrölheti, gyászfolyamatuk lassulhat, elakadhat, illetve kapcsolatuk véglegesen megromolhat. Egy olyan pedagógus, aki tisztában van a serdülőkori gyász sajátosságaival, nagyobb önbizalommal és mélyebb empátiával fog a mindennapi problémák megoldására törekedni.

Iskolai teendők egy diák halálát követő időszakban

Minden haláleset egyedi. Egyedülálló az elhunyt személyisége, életkora, más-más körülmények játszanak közre, mások az előzmények, különböznek az intézmények és az érintett személyek. Ebből fakadóan nem lehet minden lépést előre megtervezni, ám egy intézményi szintű irányvonal kijelölése jelentősen megkönnyíti a krízis kezelését. Számos kiadvány létezik, amely iránymutatást nyújt az iskolának a teendőkről egy serdülő halálát követően (*NASP, 1999; Yule és Gold, 1993; Thomas és Grimes, 2002*). Fontos, hogy az iskola vezetősége tisztában legyen ezen teendőkkel, hiszen az események koordinálása az ő kezükben van.

Az ajánlott intézkedések segítenek az intézménynek minél gyorsabban és a lehető legkevesebb sérüléssel feldolgozni a veszteséget, de nem ígérik „fájdalommentességet”. Az egyéni gyász minden esetben nehéz és fájdalmas, az iskola abban nyújthat jelentős segítséget, hogy csökkenti a komplikált gyász kialakulásának valószínűségét, támogató közeget nyújt, és ezáltal lehetőséget biztosít a közösség tagjainak arra, hogy foglalkozhassanak veszteségük feldolgozásával. A cél a közösségen belül egymás hatékony segítése és egymás akadályozásának elkerülése. A továbbiakban a nemzetközi szakirodalom áttekintése alapján összefoglaljuk a legfontosabb javaslatokat és módszereket, amelyek segítséget nyújthatnak egy diák halálát követő krízishelyzet kezelésében.

Intézményi szintű teendők

Egy diák halála által kiváltott intézményi szintű trauma súlyossága prediktora lehet a később felmerülő problémáknak. Minél súlyosabb az iskolaszintű trauma, annál valószínűbb a krízis elmélyülése és annál több odafigyelést igényel annak kezelése. A trauma súlyosságát az *Amerikai Iskolapszichológusok Szövetsége* (National Association of School Psychologists: NASP, 1999) álláspontja szerint az alábbi kérdések feltevésével lehet felmérni:

1. Ki volt az elhunyt, milyen régóta volt tagja az iskola közösségének és mennyire tudott beilleszkedni? Minél régebben volt tagja az intézménynek, annál több embert érinthet az elvesztése.
2. Milyen körülmények között történt a tragédia? Közösségi szinten is nehezebb feldolgozni az erőszakos halálnem tényét (például gyilkosság vagy öngyilkosság esetében).
3. Hol történt a haláleset? Amennyiben az iskola területén belül történt, tanácsos szakember segítségét kérni a feldolgozáshoz, az esetleges szemtanúkra pedig fokozott figyelmet fordítani. Ha iskolai baleset következtében történt, foglalkozni kell az iskolai biztonsági előírások esetleges felülvizsgálatával és/vagy a balesetveszély lehető leggyorsabb elhárításával.
4. Az iskola közösségéből volt-e bárkinek köze a halálesethez? Amennyiben igen – akár részese volt a tragédiának, akár előidézője – hatványozódhatnak a közösségi érzelmi reakciók.
5. A haláleseten kívül történt-e más tragédia az iskolában a közelmúltban? Egy ilyen jellegű krízis felszínre hozhat korábbi tragédiák kapcsán feldolgozatlanul maradt érzéseket, és ezek súlyosbíthatják a jelenlegi problémákat.

A trauma súlyosságának felmérése segít annak megítélésében, hogy milyen intézkedéseket kell megtenni, mely intézményi szintű krízisintervenciós módszerek alkalmazására van szükség, illetve szükséges-e külső segítő szakember bevonása a krízishelyzet kezelésébe.

A tragédia után az első és legfontosabb intézményi szintű teendő a megfelelő tájékoztatás, azaz az információk pontosítása és azok megfelelő módon történő kihirdetése. A halál pontos körülményeit felderítendő érdemes felvenni a kapcsolatot az elhunyt fiatal szüleivel, természetesen a lehető legnagyobb tapintattal kezelve a helyzetet, és az iskola részvétéről és támogatásáról biztosítva a gyászoló családtagokat. Fontos megtalálni az egyensúlyt a pontos tájékoztatás és az indiszkréció között. Miután a tényeket átadták a tantestületnek, azokat a lehető leghamarabb ki kell hirdetni az iskolában, megelőzve a pletykák vagy rémtörténetek elterjedését. A valótlan tények kiigazítása különösen nagy kihívást jelent az internet és a közösségi oldalak elterjedése óta, hiszen az információáramlás rendkívül rövid idő alatt bekövetkezik, így feltétlen határozottságot követel (*Balk, Zaengle és Corr, 2011*).

Fontos, hogy a diákok értesítése során a közlés módja, hangneme igazodjon az érintett korosztályhoz, és legyen tekintettel az elhunythoz legközelebb álló kortársak érzéseire. A szöveg ne legyen túl hivatalos vagy személytelen. Segítséget jelenthet a diákoknak, ha szüleiket az intézmény értesíti a történekről, például egy, a tanulókkal hazaküldött levélen keresztül. Ebben az iskola tájékoztatást nyújthat a tragédiáról, és felhívhatja a szülők figyelmét arra, hogy gyermekük több odafigyelést igényelhet a közeljövőben (*NASP*, 1999; *Yule és Gold*, 1993; *Thomas és Grimes*, 2002).

Fontos figyelmet fordítani a rituálékon való részvétel elősegítésére, mivel ezeknek nagy szerepük van a gyász lefolyásában, akár egyéni, akár közösségi szinten. A serdülőknek sokat segít a veszteség feldolgozásában a szertartásokon való aktív részvétel, mint például segítség a koporsó vitelében, szavalás, éneklés egy megemlékezés keretein belül (*Dyregrov, Wikander és Vigerust*, 1999). A halálesetet követő első évben különösen fontos odafigyelni arra, hogy az elhunyt nélkül eltöltött ünnepek és évfordulók megterhelőek a gyászolók számára; az ilyen alkalmak újra előidézik a korai, heves érzelmeket, ideiglenes visszaesést eredményezve a gyászfolyamatban. Érdemes előre felkészülni erre, és az intézményi szintű ünneplés megszokott forgatókönyvébe beiktatni egy olyan szakaszt, ahol a közösség megemlékezik az elhunyról – egy perc csenddel vagy gyertyagyújtással –, ezáltal keret biztosítható a feltörő érzelmeknek (*Pilling*, 2003).

Amennyiben az elhunyt diák öngyilkosságot követett el, a kényes helyzet több odafigyelést igényel az iskola részéről. Ilyenkor erősen javasolt pszichológus bevonása a krízis kezelésébe (*NASP*, 1999). Serdülőkorban a halál gondolatával való „játszadozás” természetes, olykor egy egészséges serdülő is elgondolkodik azon, mit tennének ismerősei, ha ő meghalna. Egy valódi halálesettel való szembesülés és az emiatt fellépő heves érzelmek felerősíthetik ezeket a gondolatokat, ezért az *Amerikai Szuicidológiai Szövetség* (American Association of Suicidology: AAS) elsődleges javaslata az iskolák számára, hogy egy ilyen helyzetben kerüljék az elhunyt idealizálását, „mártírrá avatását”. A túlzott önvád a környezet részéről vagy az utólagosan túlradó szeretet az elhunyt felé bátorítólag hathat a halál gondolatával egyébként is fogalalkozó fiatalokra. Ezekben az esetekben is fontos megemlékezni a veszteségről, lehetőséget kell teremteni az elhunyttól való elbúcsúzásra, de mindezt szűkebb, visszafogottabb keretek között. Fontos magáról az öngyilkosság tényéről is beszélgetni a diákokkal, fel kell hívni a figyelmet arra, hogy senki nem hibáztatható az eset kapcsán. A tragédia az elhunyt személy saját döntésének következménye volt, a problémák kezelésének egy olyan módja, amely visszafordíthatatlan, és nem vezet igazi megoldáshoz. Ilyen esetekben is szükséges a pontos tájékoztatás és a szülőkkel való kapcsolatfelvétel, ezen kívül kiemelten fontos a diákok és a tantestület tagjainak gyászfolyamatát fokozottan és hosszabb távon figyelemmel követni. Egy öngyilkosságot követően nagyobb a valószínűsége a komplikált gyász fellépésének, mivel ez a halálnem minden esetben fokozott büntudatot és önvádat vált ki a gyászolókból. Hasznos lehet ilyen esetekben egy előadás vagy be-

szélgetés a depresszió tüneteiről, az öngyilkosság lehetséges előjeleiről, a diákok biztatása a fokozott odafigyelésre, szerepvállalásra és a közbeavatkozásra. Fontos minden fórumon hangsúlyozni, hogy a diáktársak közül senki nem felelős a történekeért, illetve tudatosítani bennük, hogy mindig van választási lehetőségük, mindig elérhető a segítség (*Thomas és Grimes, 2002*).

Hasonlóan fokozott figyelmet és körütekintést igényel, ha a diák kortárs erőszakos halál következtében hunyt el. Ezekben az esetekben az erős szorongás állandó jelenléte mellett előfordulhat, hogy a gyászoló nem képes szabadulni az elhunyt életének utolsó pillanataitól, gyakoriak a kontrollálhatatlanul betörő vizuális képzetek a halálesetről. Ilyenkor hangsúlyozottan tanácsos szakember segítségét kérni a gyászfolyamat komplikációmentes lezajlásának elősegítéséhez (*Cohen és Mannarino, 2011*).

Az intézményi szintű krízisintervenció során a legnagyobb segítséget az iskolapszichológus nyújthatja (*Porkolábné és Szitó, 2003*). Amennyiben az intézményben nem dolgozik ilyen szakember, érdemes külső pszichológus segítő bevonásán elgondolkodni. A halálesettel és a gyással kapcsolatos kétszemélyes és csoportos beszélgetések a közösség összes tagjának bizonyítottan hasznára válnak (*Yule és Gold, 1993*). Fontos, hogy a diákokra való odafigyelés mellett a tantestület minden tagja foglalkozzon saját gyászával és érzéseivel is, mert ezek elnyomása a gyászfolyamat lassításán kívül inadekvát viselkedésformákhoz vezethet. A pedagógusok érzéseinek feldolgozásában is értékes segítséget nyújthat egy kompetens szakember (*McCaffrey, 2004*).

Munkakörök szerinti teendők

Az iskola *igazgatójának* akkor is fontos szerepe van, ha esetleg nem is tanította az elhunyt diákat. Az ő feladata az intézmény nevében reagálni a tragédiára, segíteni az iskolát a krízisintervenció megszervezésében, szem előtt tartva a közösség tagjainak személyes igényeit.

A haláleset követően az igazgató elsődleges teendője a *szülőkkel való kapcsolatfelvétel* – abban az esetben is, ha a tragédia tanítási szünet idején következett be. Fontos a részvétnyilvánítás az intézmény nevében, illetve a halál körülményeire vonatkozó információk pontosítása. Amennyiben tanítási időszakban történt a tragédia, érdemes egy tanítás előtti rendkívüli tantestületi megbeszélést összehívni, *átadni a tanároknak a pontos információkat*, illetve ha ez nem lehetséges, a nap elején írásban eljuttatni minden pedagógusnak a haláleset pontos körülményeit, esetleg emellett az intézmény támogatásáról biztosítani őket (*NASP, 1999*). Az igazgató feladata *egyeztetni a tanárokkal az esetleges rutinváltásról*, illetve engedélyezni azt. Ilyenek lehetnek: a tanterv ideiglenes felfüggesztése, a számonkérések elnapolása, rendkívüli osztályfőnöki órák engedélyezése stb. Amennyiben az iskola eltér a normál tanrendtől, fontos odafigyelni az ahhoz való visszatérés fokozatosságára, például

minden nappal csak kis mértékben emelni a házi feladat mennyiségét – erről is érdemes az igazgatónak egyeztetni a tanárokkal (Dyregov, 2004).

A vezető feladata továbbá az *intervenciók tevékenységek megszervezése* és azok monitorozása is. Amennyiben ezekhez szükség van szakember segítségére, az iskola vezetésének kell felvennie a kapcsolatot a különböző segítő szervezetekkel. A *rituálék koordinálása*, például gyertyagyújtás az iskolában, a temetésen történő intézményi részvétel, illetve a hosszú távú megemlékezési szertartások megszervezése is az igazgató felelőssége (NASP, 1999; Thomas és Grimes, 2002). A tantestület gyászoló tagjainak sokat segíthet a tragédia feldolgozásában, ha az iskola vezetősége érezteti velük támogatását, illetve ha biztosítja számukra annak lehetőségét, hogy gyászukkal az intézményen belül is tudjanak foglalkozni (például szakember által vezetett csoportos konzultációk keretében). Az intézményvezető teremtheti meg a lehetőségét egy szakember által koordinált előadásnak is a normál gyászfolyamat mibenlétéről; egy ilyen alkalom segít a tanároknak felismerni, hogy amin keresztül kell menniük, amit megtapasztalnak és amit éreznek mind egy normális folyamat részei. Emellett felvilágosítást kaphatnak arról, hogy a diákok részéről milyen reakciók és viselkedésformák megjelenései várhatóak, ez pedig növelheti kompetenciájukat és önbizalmukat a szituáció kezelésének kapcsán (McCaffrey, 2004).

Az elhunyt fiatalot egykor tanító *tanárnak* a diákokra való odafigyelés mellett saját felelőssége önmagának is figyelmet szentelni, *saját gyászával foglalkozni*. Amennyiben a haláleset nyáron következett be, a pedagógusnak több ideje és lehetősége van saját veszteségének feldolgozására, egy tanév közben bekövetkező tragédia esetén pedig hasznos lehet szakember segítségét kérni ehhez (NASP, 2003).

A tragédiát követő első, *osztályszintű beszélgetés*en a tanár (osztályfőnök) személyes érzéseinek, gondolatainak, halállal kapcsolatos élményeinek megosztása, a pedagógus szerepből való ideiglenes kilépés pozitívan hathat a tanulókra, segíthet a bizalmi légkör kiépítésében és a csoport összefogásában (Lines, 2006). Fontos ezt a beszélgetést akkor is megtartani, ha a haláleset nyáron történt és csak hetekkel a tragédia után találkozik az osztály az oktatóval. A serdülőknek a legtöbbet a kétirányú kommunikáció segít, ahol a tanár is aktív és ők is beszélhetnek. A haláleset konkrét körülményeinek megvitatásán kívül érdemes a halál általános koncepciójáról is beszélgetni a diákokkal, esetleg filozófiai kérdéseket felvetni, természetesen odafigyelve az esetleges világnézeti és vallási különbségek tiszteletben tartására (Noppe és Noppe, 1996). Egy ilyen jellegű, segítő szándékú beszélgetés során jó, ha a csoport egésze mellett a pedagógus figyelembe veszi a csoportot alkotó egyének igényeit is. Egy osztályszintű, kétirányú beszélgetés serdülőkorban inkább a lányok érzelmi igényeire reagál, a fiúk ebben az életszakaszban nehezebben nyílnak meg, nekik többet segíthet valamilyen jellegű aktivitással – sporttal, alkotó tevékenységgel vagy a rituálék szervezésében való részvétellel – egybekötött, spontánnak tűnő, kevesebb ember előtt zajló beszélgetés. Mindemellett a művészi

alkotótevékenységek pártolása nemtől függetlenül sokat segít a fiataloknak érzéseik kezelésében (Dyregrov, Wikander és Vigerust, 1999; Dyregrov, 2004).

Egy tanuló halálát követően megnő a valószínűsége a tanulmányi eredmények romlásának. Amennyiben egy tanár ezzel előre tisztában van és ehhez mérten *reagál a jegyek romlására* és a házi feladatok elmaradására, gyorsabban helyreállhat az eredeti állapot és kevesebb feszültséggel kell megküzdenie minden érintettnek. Hasonló a helyzet a magatartási problémákkal is. Főleg a haláleset által mélyen érintett diákok esetében érdemes alternatív fegyelmezési módszereket alkalmazni, akár hosszabb távon is (McCaffrey, 2004; Dyregrov, 2004).

A csoport reakcióinak kezelésén kívül fontos figyelmet fordítani az egyéni szintű reakciókra is. Mivel a diákokat tanító pedagógus napi kapcsolatban áll a fiatalokkal, több alkalma van a komplikált gyász vagy a depresszió jeleit felfedezni rajtuk, és ezáltal *azonosítani a szakember segítségére szoruló tanulókat*. Az elhunythoz legközelebb állók és a labilis személyiségű diákok a leginkább veszélyeztetettek ilyen szempontból, ezért őket érdemes kiemelt figyelemmel kísérni hosszabb távon is (Hill és Foster, 1996). Öngyilkosság esetén ez hatványozottan javasolt, mivel a gyászoló kortársak körében megnőhet a depresszió kialakulásának esélye (Brent et al., 1992).

Amennyiben szakember nem hozzáférhető, az oktató dönthet úgy, hogy saját segítségét ajánlja fel a gyászoló diákoknak. A segítő beszélgetés gyakorlati haszna bizonyított (Pattison és Harris, 2006). Ebben az esetben érdemes a szülőket is értesíteni, hogy gyermekük számára nyitott a lehetőség ezt a fajta segítséget igénybe venni (McCaffrey, 2004; Pilling, 2003). Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ilyen szituációban valódi segítséget csak olyan pedagógus képes nyújtani, aki legalább minimális szinten felkészült a gyászfolyamat különböző jeleinek felismerésére és jártas a segítő beszélgetés technikájában. Több kiadvány, könyv és segédanyag is elérhető, amely önmagában is jelentős segítséget nyújthat gyászoló fiataloknak. Előnyös lehet, ha ezeknek utánanéző az adott tanár, hogy később ajánlani tudja őket, illetve az iskola megfontolhatja hasonló jellegű irodalmak beszerzését is (Gootman, 2005; Wolfelt, 2001).

Tömören összesítve a NASP (1999) az alábbi pontokban határozta meg egy pedagógus teendőit diákhálál esetén:

- pontos információt szolgáltatni a diákoknak a haláleset körülményeiről, megelőzni és elhárítani a pletykákat;
- ha szükséges, a tantervet átmenetileg felfüggeszteni;
- tudatosítani, hogy saját viselkedése modellként szolgál a gyászoló diákok számára;
- osztályszintű beszélgetéseket folytatni, kérdésekre válaszolni a halál filozofikus vonatkozásaiban is, nem csak a konkrét eset kapcsán;
- felmérni, hogy melyik diák szorul segítségre, és hogy ő mint tanár miben tud segíteni;

- biztosítani a gyászoló fiatalokat arról, hogy a szélsőséges érzelmek ilyenkor teljesen egészségesek (normailzálni azokat), illetve teret biztosítani ezek kifejezésére;
- a temetésen és más rituálékon való részvétel megszervezésében részt venni;
- illetve felismerni és szakemberhez irányítani a súlyos krízisben lévő diákokat.

A krízis után

A halálesetet követő rövidtávú krízisintervención kívül az iskola közösségének hasznára válhat a hosszú távú posztvenció is. Ez a krízis lezajlása utáni, az adott halálesettel kapcsolatos tevékenységeket takarja. A posztvenció által az intézmény megkönnyítheti a gyászfolyamatok lezárulását, mivel szervezett kereteken belül biztosít a lehetőséget az elhunyt emlékének ápolására, elősegítve ezzel a hozzá fűződő kötődések újradefiniálását. Csoportos szinten a posztvenció magában foglalja az emlékek rituális ápolását (pl. a sírhely rendszeres, szervezett látogatásával, a haláleset évfordulóján gyertyagyújtással), rendszeres megemlékezéseket (rendezvényeken, ünnepnapokon egy perc néma csendet az elhunytnak szentelve, különösen a tragédiát követő első évben) illetve az osztály igényeinek megfelelően különböző személyes jelentőségű cselekvéseket (pl. az elhunyt padját üresen hagyni, a tablóra kitenni a fényképét). Mindehhez az igazgató, a tanárok és a diákok együttes odafigyelése és együttműködése szükséges, ezen kívül érdemes lehet bevonni a szülőket is, akiknek szintén sokat segíthet, ha látják, elhunyt gyermekük emlékét nem csak ők őrzik (*Hill és Foster, 1996*).

Jó, ha az intézmény hosszútávon is együttműködik különböző segítő szervezetekkel és krízisközpontokkal, hogy hónapokkal a haláleset után is tudja hová irányítani a szakemberek segítségére szoruló fiatalokat. Léteznek olyan komplikációk, melyek tünetei nem közvetlenül a haláleset utáni időszakban jelennek meg, vagy időben elnyúlnak és az intézményi krízis lezajlását követően is problémát okozhatnak – ilyen lehet például a depresszió vagy a komplikált gyász bizonyos formái (*Hill és Foster, 1996*).

Felkészülés egy esetleges krízishelyzetre

Egy diák halálát követő intézményi szintű krízissel megbirkózni minden alkalommal nehéz, de ennek lefolyását gyorsíthatja egy előzetesen erre a helyzetre megírt „forgatókönyv”. Ha mindenki tisztában van azzal, mi a feladata, csökken a szervezetlenség, és a közösség minden tagjának kevesebb stresszel kell megküzdenie egyéni gyásza mellett, ez pedig gyorsítja a gyászfolyamatot és csökkenti a komplikációk fellépésének valószínűségét (*Yule és Gold, 1993*).

A tragédiára adott hivatalos tennivalók összerendezése mellett jelentősen könnyíthet egy haláleset feldolgozásán a serdülők halálkoncepciójának eseménytől

független fejlesztése és az ehhez kapcsolódó megküzdési stratégiák ismertetése. Az úgynevezett *haláloktatás* lényege, hogy felvilágosítást ad a halál és a gyász mibenlétéről, teret enged a kérdéseknek és a filozófiai gondolatok rendezésének. Bár mindez hasznos lehet egy diák halálát követő időszakban is, egy konkrét tragédiától függetlenül megtartott oktatás többet segíthet egy később bekövetkező krízishelyzetben, hiszen ebben az esetben van elég idő az új stratégiák megszilárdulására. Ezeknek a beszélgetéseknek keretein belül a halál biológiai okaitól kezdve annak mitológikus felfogásán keresztül a személyes élményeken át a gyász folyamatáig minden halállal kapcsolatos dolog körüljárható.

A haláloktatás nem feltétlenül szakemberhez kötött, pedagógus is vállalkozhat a halálról történő mesélésre, az arról folytatott beszélgetésre. Ez nem gyakori jelenség, mivel a tanároknak sokszor nehéz a halálról beszélni, főleg gyerekekkel és serdülőkkel, hiszen ők még fiatalok, „tele vannak élettel”, ráadásul komplikált lehet őket megfelelő hangnemben megszólítani. Mindezen felül a nyugati társadalmak tabuként kezelik a halált, így előfordulhat, hogy maga a pedagógus sincs felkészülve egy ilyen témájú beszélgetésre (*Lines*, 2006). Léteznek olyan kiadványok, melyek erre a szituációra specializálódnak, és segítenek az oktatóknak korosztályhoz illő hangnemben beszélni a halálról és az ehhez kapcsolódó fogalmakról, jelenségekről (például *Jackson és Colwell*, 2002.).

A haláloktatás egy fajtája a vallásos felfogások átadása. Ez is megvalósítható az iskolán belül, de érdemes inkább ajánlás szintjén egy hiteles emberhez, lelkészhez vagy a vallást régóta gyakorlóhoz irányítani a serdülőket. Egy vallási közösség tagjaként a veszteség feldolgozása könnyebbnek tűnhet, mivel a rituálék és a halál vallásos magyarázatai biztonságérzetet nyújtanak és csökkentik a gyászfolyamattal járó esetleges büntudatot (*Stevenson és Stevenson*, 1996).

A haláleset feldolgozásával való megbirkózás, valamint a haláloktatásra való felkészítés jelenleg a tanárképzés egyik hiányzó eleme. Sok más készségfejlesztés mellett érdemes volna nagyobb szerepet szánni ennek – a társadalomban is gyakran tabuként kezelt – témának a feldolgozására. A felkészítő folyamatnak a képzésben legalább három lépésben kellene megtörténnie. Egyrészt szükséges volna olyan elméleti ismeretek átadása, amelyek rámutatnak ennek a kritikus folyamatnak a főbb jellegzetességeire, pszichodinamikai következményeire. Ha nem is önálló kurzus keretében, de lehetőleg minden hallgatónak kellene ismereteket kapnia ezen a területen. Ezt követően már szabadon választható módon és tréning alapú tanulási környezetben szükség lenne a tanárjelöltek saját halálkonceptiójának és halállal kapcsolatos élményeinek feldolgozására. A harmadik lépésben erre épülően lehetne elkezdni a haláloktatáshoz szükséges készségek fejlesztését, ennek egyfajta gyakorlását szintén kiscsoportos, tapasztalati tanulási módszerekre épülő foglalkozás keretében. A tanárképzésen túl ennek a témának helye volna a tanártovábbképzésben is, ahol azok a pedagógusok is megismerkedhetnének a probléma kezeléséhez

szükséges elméleti és gyakorlati ismertekkel, akiknek erre a korábbi képzésük során nem volt lehetőségük.

Összegzés

A fentiekben röviden összefoglaltuk és bemutattuk a gyász folyamatát annak életkori jellemzőivel együtt, illetve kiemeltük azokat a teendőket, amik irányt mutatnak az iskola szervezeti teendőivel kapcsolatban. Egy diák halálát követően a pedagógusokra, kiváltképp az osztályfőnökökre különösen nagy érzelmi teher és felelősség hárul: saját gyászuk mellett a diákok gyászfeldolgozását is segíteniük kell. Mivel a nyugati társadalmakban a halál és a gyász egyre inkább tabunak számít, egyre kevésbé támaszkodhatunk a szokásokra és a rituálékra. A legtöbb ember nincs felkészülve arra, hogy másoknak segítséget nyújtson a gyászolásban, különösen ijesztő lehet ez a feladat egy olyan felelősségteljes munkakörben, mint amilyen a pedagógusi. A terhet növeli, hogy a tanárok tisztában vannak azzal, hogy milyen erős befolyással bír a viselkedésük, mint modell, a gyászoló diákok számára (Papadatou et al., 2002). Az előre lefektetett teendők, akár forgatókönyvszerűen kidolgozva, pótolják a hagyományok útmutató, biztosságot adó szerepét.

Mivel ebben az életkorban a diákokat egyébként is foglalkoztatja a halál fogalma, mindenképp hasznos, ha ezeket a gondolatokat megoszthatják, megbeszélhetik egymással. Ennek keretét biztosíthatnak olyan osztályfőnöki órák, melyek során az osztályfőnök osztályával a halál, gyász témájában folytat beszélgetést. Ehhez elsősorban saját gondolatait, érzéseit szükséges átgondolnia, megfogalmaznia. Az őszinteség, az érzések nyílt kommunikációja ebben a helyzetben elengedhetetlen, hiszen ez az, ami segíti a diákok saját érzéseinek és gondolatainak normalizálását, tehát annak megértését, hogy félelmetesnek vagy furcsának tartott gondolataikkal nincsenek egyedül, és természetes, hogy adott módon éreznek. Hasznos lehet a művészzel foglalkozó tantárgyak tantervével, az azokat oktató tanárokkal összehangolni a gyász témájának feldolgozását.

A serdülőkre jellemző halálkonceptió és gyászfolyamat megismerésével a diákok gondolatainak megértése és a velük való interakció könnyebbé válik – az érdeklődőknek magyar nyelven például *Singer Magdola* 2010-ben megjelent, *Vigasztalódás a gyászban* című kiadványa, angolul pedig *Perschy (2004) Helping Teens Work Through Grief* című műve nyújthat értékes segítséget. A pedagógusokat nagyban segítheti az is, ha egymás közt folytatnak beszélgetést arról, hogy egy diák halálát követően hogyan éreznének, mit tennének. Gyakran megjelenik a gyász kezelésével kapcsolatos bizonytalanság, a félelem, hogy a tanár rosszul csinál valamit, még nagyobb kárt okoz a diákokban. A megbeszélés nemcsak a saját érzéseik normalizálását szolgálhatja, hanem biztosságot nyújt, ötleteket ad, illetve az esetlegesen bekövetkező krízishelyzetben a pedagógust biztosíthatja munkatársai társas és szakmai támogatásáról.

Úgy gondoljuk, hogy a pedagógus szerepe, teendői egy ilyen krízishelyzetben alapvetően szakmai kérdésnek tekinthetők, a képzés során a pedagógusokat azonban semmilyen módon nem készítik fel egy ilyen nehéz feladatra. Ennek a felkészítésnek a része kellene hogy legyen a gyászfolyamat, különösképp annak életkori jellemzőinek bemutatása, a pedagógus, főként az osztályfőnök szerepe a diákok gyászának feldolgozásában, a haláloktatás, illetve a krízishelyzetben való kommunikáció gyakorlati formában történő fejlesztése. Mindez zökkenőmentesen beilleszthető a pedagógusok jelenlegi pszichológiai képzésébe, gyakorlati haszna pedig vitathatatlan. A már pályán lévő tanárok, iskolai vezetők számára egy hasonló tantervű továbbképzés szolgálhatna a fenti „biztonsági kapaszkodókkal”, melyek egy intézményi krízis során jelentősen megkönnyítik feladataikat.

Irodalom

- Balk, D. E., Corr, C. A. (1996): Adolescents, developmental tasks and encounters with death and bereavement. In: Corr, C. A. – Balk, D. E. (eds.): *Handbook of adolescent death and bereavement*. Springer Publishing Company, New York, 3–24.
- Balk, D. E., Zaengle, D., Corr, C. A. (2011): Strengthening grief support for adolescents coping with a peer's death. *School Psychology International*, Vol. 32., Issue 2., 144–162.
- Brent, D. A., Perper, J., Moritz, G., Allman, C., Friend, A., Schweers, J., Roth, C., Balach, L., Harrington, K. (1992): Psychiatric effects of exposure to suicide among the friends and acquaintances of adolescent suicide victims. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 31., Issue 4., 629–639.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. (2011): Supporting children with traumatic grief: What educators need to know. *School Psychology International*, Vol. 32., Issue 2., 117–131.
- Corr, C. A., Balk, D. E. (eds.) (1996): *Handbook of adolescent death and bereavement*. Springer Publishing Company, New York.
- Dyregrov, A. (2004): Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, Vol. 21. (3), 77–84.
- Dyregrov, A., Wikander, A. M. B., Vigerust, S. (1999): Sudden death of a classmate and friend – Adolescents' perception of support from their school. *School Psychology International*, Vol. 20. (2), 191–208.
- Davou, B., Widdershoven-Zervakis, M. A. (2004): Effects of mourning on cognitive processes. *Educational and Child Psychology*, Vol. 21. (3), 61–76.
- Fleming, S., Balmer, L. (1996): Bereavement in adolescence. In: Corr, C. A. – Balk, D. E. (eds.) *Handbook of adolescent death and bereavement*. Springer Publishing Company, New York, 139–154.
- Gootman, M. E. (ed.) (2005): *When a friend dies – A book for teens about grieving and healing*. Free Spirit Publishing Inc., Minneapolis.
- Hill, D. C., Foster, Y. M. (1996): Postvention with early and middle adolescents. In: Corr, C. A. – Balk, D. E. (eds.): *Handbook of adolescent death and bereavement*. Springer Publishing Company, New York, 250–272.

- Jackson, M., Colwell, J. (2002): *A teacher's handbook of death*. Jessica Kingsley Publishers Ltd., London.
- Jeffreys, J. S. (2005): *Helping grieving people – When tears are not enough. A handbook for care providers*. Brunner-Routledge, New York.
- Lines, D. (2006): *Brief counselling in schools: Working with young people from 11 to 18*. Sage Publications Ltd., Thousand Oaks.
- McCaffrey, T. (2004): Responding to crises in schools: A consultancy model for supporting schools in crisis. *Educational and Child Psychology*, Vol. 21. (3), 109–121.
- Mező Ferenc, Mező Katalin, Józsa Balázs (2006): Egy országos iskolapszichológiai helyzetfelmérésre tett kísérlet tapasztalatai. *Alkalmazott pszichológia*, 8 sz. 124–136.
- NASP (1999): *Death: Dealing with crisis at school – Practical suggestions for educators*. Letöltés ideje: 2012. június 10.
http://nasponline.org/resources/crisis_safety/neat_poland.aspx#
- NASP (2003): *Helping children cope with loss, death and grief – Tips for teachers and parents*. Letöltés ideje: 2012. június 10.
http://nasponline.org/resources/crisis_safety/griefwar.pdf
- Noppe, L. D., Noppe, I. C. (1996): Ambiguity in adolescent understandings of death. In: Corr, C. A. – Balk, D. E. (eds.) *Handbook of adolescent death and bereavement*. Springer Publishing Company, New York, 25–41.
- Oltjenbruns, K. A. (1996): Death of a friend during adolescence: Issues and impacts. In: Corr, C. A. – Balk, D. E. (eds.) *Handbook of adolescent death and bereavement*. Springer Publishing Company, New York, 196–216.
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., Pavlidi, L. (2002): Supporting the bereaved child: Teachers' perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, Vol. 7., No. 3., 324–339.
- Pattison, S., Harris, B. (2006): Adding value to education through improved mental health: A review of the research evidence on the effectiveness of counselling for children and young people. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 33. (2), 97–121.
- Perschy, M. K. (2004): *Helping teens work through grief*. Brunner-Routledge, New York.
- Pilling János (szerk., 2003): *Gyász*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Pilling János (2003): A gyász kulturális vonatkozásai. In: Pilling János (szerk.): *Gyász*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 19–26.
- Pilling János (2003): A gyász lélektana. In: Pilling János (szerk.): *Gyász*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 27–54.
- Pilling János (2003): A gyászolók segítségének lehetőségei. In: Pilling János (szerk.): *Gyász*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 55–76.
- Porkolábné Balogh Katalin, Szitó Imre (2003): *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Raphael, B. (1983): *The anatomy of bereavement*. Basic Books, New York.
- Simándi Erzsébet (2003): A gyászolók jogi támogatása – Tiszteljük a halott emlékét! A kegyeletsértés mint gyászmunkát megrekesztő cselekmény. In: Pilling János (szerk.): *Gyász*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 297–300.

- Singer Magdolna (2010): *Vigasztalódás a gyászban – A haláleset és a válás utáni veszteség feldolgozása*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Stevenson, R. G., Stevenson, E. P. (1996): Adolescents and education about death, dying, and bereavement. In: Corr, C. A. – Balk, D. E. (eds.) *Handbook of adolescent death and bereavement*. Springer Publishing Company, New York, 235–249.
- Thomas, A., Grimes, J. (eds., 2002): *Best practices in school psychology IV*. NASP Publications, Bethesda.
- Wolfelt, A. D. (2001): *Healing your grieving heart – for teens. 100 practical ideas*. Companion Press, Fort Collins.
- Yule, W., Gold, A. (1993): *Wise before the event – Coping with crises in schools*. Calouste Gulbenkian Foundation, London.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS A SZAKKÉPZÉS ÚJ ÖSSZEFÜGGÉSEI

BENEDEK ANDRÁS* – LŐRINCZ ÉVA ANNA**

* a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar Műszaki Pedagógia Tanszékének egyetemi tanára

benedek.a@eik.bme.hu

** a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar Műszaki Pedagógia Tanszékének egyetemi tanársegédje

lorincz.e@eik.bme.hu

Jelentős fordulóponthoz érkezett a hazai pedagógusképzés átalakítása, mely az általános feladatok mellett sajátos kérdésekre is keresi a válaszokat. E problémakör lényeges eleme a szakképzési rendszer által igényelt és foglalkoztatott pedagógusok képzésének sajátosságai, amelynek történetisége, intézményi sajátosságai a fejlődést jelentősen meghatározó tényezők. A tanulmány ezzel az összetett témakörrel, a kihívásokat és lehetőségeket komplexen mérlegelve foglalkozik a pedagógusképzés általános és a szakképzés sajátos jellemzőinek rendszerezése alapján. A szerzők kísérletet tesznek a képzési folyamat főbb szakaszainak a leírására, továbbá a szakmai pedagógusképzésre jellemző progresszív törekvések szemléltetésére ismertetik a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen megvalósult szolgáltató és kutatóhálózat kialakítására irányuló projektet.

Bevezető

Az oktatáspolitikai „magasságában” és a gyakorlat mindennapi valóságában a közoktatás és felsőoktatás sajátos metszéspontjában van a PEDAGÓGUS. Igen a nagybetűvel írt pedagógus, mint egy sajátos hivatásmodell alanya, és mint jelentős – a társadalom minőségét meghatározó – humán tényező. Humán, de ugyanakkor gazdasági tényező is, mely az oktatás és különösen a szakképzés hatékonyságát képes pozitív és negatív értelemben is befolyásolni. A foglalkozás és hivatás összefüggésrendszere, a tényleges, számos elemében lehangoló mindennapi gyakorlat, a pedagógusképzés témakörét nem csupán változatlan időszerűséggel ruházza fel, hanem a szerzők véleménye szerint új felismerésekhez is vezet. Jelen írás a pedagógusképzés rendszerébe illesztve tekinti át a szakképzés pedagógusképzésre (döntően a szakmai pedagógusképzésre) gyakorolt hatását, s vázolja fel azt az új összefüggésrendszert, mely a következő évekre az átalakulás és fejlődés szakmai kereteit alkotja. Írásunk részben kísérlet a képzési folyamat főbb szakaszainak leírására, részben egy példa: a szak-

mai pedagógusképzésben a minőséorientált hálózati struktúrák kiépülését szemléltető modell ismertetése.

Kihívások és lehetőségek

A hazai oktatáspolitikai, a szabályozási-jogalkotási gyakorlat az utóbbi negyedszázadban csak részlegesen volt képes a *Philip H. Coombs* (1971) által már a múlt század hatvanas éveiben megfogalmazott oktatási válságból való kilábalást és a fejlődést korszerű jogi keretek közé helyezni. Magyarországon az 1985-ös közoktatási törvény, bár sokat tett az iskolák szakmai önállóságának, a pedagógusok tevékenységének nyitottabb keretekbe szervezése érdekében, a differenciált irányítási rendszer kiépülését kezdeményezve, azonban az oktatási-nevelési rendszerünk működése – éppen a nemzetközi összehasonlító elemzések alapján – nem igazolta számos intézkedés előzetesen feltételezett pozitív hatását. Az 1993-as közoktatási és szakképzési törvény, jelentős társadalmi várakozás által kísérve, tovább differenciálta az oktatásügy intézményi és működési rendszerét. A tartalmi szabályozásnak új elemeit vezette be, emellett a gazdasági helyzet is jelentősen befolyásolta, hogy az egyre bonyolultabb jogi szabályozás és a folyamatos korrekciók az elmúlt másfél évtizedben jelentősen erodálták az oktatási-nevelési intézményrendszert. Eközben a mély társadalmi változásokra, különösen azok negatív hatásaira – például elszegényedés, szegregáció, növekvő agresszió – a törvénykezés nem igazán reagált, így a nevelési rendszer keretei között adós maradt többek között a pedagógusokat támogató szabályozási elemek kidolgozásával.

Az ezredforduló óta a szakmai kihívások egyre markánsabban jelentkeztek, s határozottan érzékelhetővé vált, hogy fordulatra van szükség a nevelés-oktatás világában. Általánossá vált az a felismerés, hogy szükség van a társadalom értékszínvonalához, az értékközvetítés feladataihoz és intézményrendszeréhez, valamint az ösztönzők rendszeréhez igazodó új, átfogó szabályozásra. A válasz keresése során látható, hogy a hazai neveléssel kapcsolatos mai kihívások megfogalmazása nem könnyű feladat, bár a pedagógus szakma egyetért abban, hogy az ezredfordulót követő magyar pedagógiai közgondolkodásban a képzés szerkezeti és tartalmi megújításával kapcsolatos problémakörök jól érzékelhetőek. Ezt tágabb összefüggésben szemlélteti, tárgyalja több átfogó értékelésre alapozott stratégiai jelentőségű dokumentum (*Fazekas et al., 2008; Csermely et al., 2009; Benedek és Hunyady, 2009*). Az eltérő műfaji sajátosságok ellenére mindegyik mű tárgya, lényege és a szerzők törekvése a következőkben foglalható össze: a magyar oktatás és nevelési rendszer helyzetének önkritikus elemzése, valamint javításának ösztönzése. Azonos a munkákban az is, hogy az új évezred első évtizedét a válság elmélyüléseként szemlélik, s a nevelésügy szempontjából a válságból való kilábalás útjainak keresését emelik ki. Az új kihívások áttekintése során megállapítható, hogy a pedagógiai kihívások meglehetősen szemléletes struktúrát alkotnak. Jellegzetes problematikának tekint-

hetők azok a társadalmi változások a nevelésügy nézőpontjából, melyek az előző két évtizedben végbement történelmi változásokkal hozhatók összefüggésbe. Ezek a változások (privatizáció, munkanélküliség, nemzeti szuverenitás, európai integráció) nem hagyták érintetlenül az életünket meghatározó intézményeket és viselkedési normákat, a társadalom tagjait összefűző kötelekeket sem.

Az elmúlt negyed században jelentősen átalakult a magyar társadalom rétegződése, aminek nyertesei és vesztesei egyaránt voltak. A magyar társadalom sok szempontból érzékelhető tagoltsága különösen drámai: a különböző érdekekkel rendelkező és eltérő normákat követő rétegek és csoportok, illetve az őket képviselő szervezetek közötti érdekkonfliktusok erőteljesen jelen vannak. Különösen szembe-tűnő, hogy mennyire megváltozott az egyének és a közösségek kapcsolata:

- Az egyének nem ugyanolyan módon és nem ugyanolyan mértékben várják és várhatják a közösségtől, mint korábban, hogy az biztonságot nyújtson számukra.
- Az egyének sokasága számára vált nyilvánvalóvá az öngondoskodás szükségessége.
- A verseny az egyéni és a családi lét kikerülhetetlen valóságává vált. Az együttműködésnek és a szolidaritásnak új, a korábbiaktól alapvetően eltérő formái alakultak ki.

Az ezredfordulót követő évtizedben kétségtelenül mélyülő gazdasági és társadalmi válság ösztönözte világszerte azokat a vizsgálódásokat, melyek hazai megjelenésére a fentiekben utaltam. Míg a *Zöld Könyv* (2008) és a *Szárny és Teher* (2009) esetében viszonylag szűk szakmai csoport foglalkozott az oktatás és nevelés kérdéskörével, a *VII. Nevelésügyi Kongresszus* (2008) szervezői – egyébként azonos célok által vezérelve – nem csupán a pedagógus szakma, az óvodák, az iskolák, a kollégiumok szakembereinek találkozóját kívánták megszervezni. Az előkészítés folyamata – hasonlóan, mint az *Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal* esetében – olyan programot kínált, amelyhez a magyarországi társadalom számos szakmai csoportja kapcsolódhatott érdeklődéssel, hozzászólási szándékkal. A kongresszus lehetőséget adott arra, hogy a nevelésügy megmutassa magát a társadalomnak, s a társadalom megfogalmazza, hogy mit vár a nevelés-oktatás intézményeitől, érdeklődése középpontjában a gyermekek és a fiatalok nevelése állt, ugyanakkor nyitott volt a tanulás minden formájára, így az egész életen át tartó tanulásra és a szakmai képzés vagy a munkavégzés során zajló tanulásra is.

A szakmai tanárképzés történeti gyökerei

Magyarországon sajátos történetiséggel rendelkezik az egyetemi szintű szakmai tanárképzés, melynek formálódása különösen a műszaki képzés esetében modellértékű. A tanárképzés intézményes keretei Eötvös József minisztersége idején alakul-

tak ki: 1870-ben létrehozták a tanárképző intézeteket/tanárképezdét. 1871-ben kezdte meg működését a reáltanodai tanárképezde a *Királyi József Műegyetemen, amelynek fontosságát jelzi, hogy első vezetője a Műegyetem első rektora, Stoczek József* professzor volt. A középiskolai tanárképzésben további lényegi változást jelentett az 1924. évi XXVII. törvény, amely az elméleti tanárképzést a tudományegyetemi feladatokhoz rendelte, s szervezeti háttérként az egyetemek mellett működő tanárképző intézeteket jelölte ki. Ez a törvény a tanári képesítést a kötelező tanárképző intézeti tagsághoz és azzal járó követelmények teljesítéséhez kötötte. 1929-ben került elsőként kiadásra az a szabályzat, amely előírta a tanárjelöltek gyakorlati képzését, a már korábban létrehozott gyakorlóiskolai működést is szabályozva. 1898-ban alakult meg az *Állami Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet, amely a Királyi Magyar Tudományegyetemen 1920-ban létrehozott Közgazdasági Kar* kereskedelmi osztályának részeként, a kereskedelmi szakosztály kötelezően előírt tanítási tervéhez és vizsgarendjéhez illeszkedve működött, 1928-tól önálló kereskedelmi gyakorló iskolával. A kereskedelmi iskolai tanárképzés mellett a gazdasági fejlődés kikényszerítette az ipari és a mezőgazdasági szakoktatási intézmények új szervezeteinek létrehozását, ehhez kapcsolódóan az ipari és a mezőgazdasági tanárképzést is. A kereskedelmi, ipari és mezőgazdasági tanárképzés összefoglaló néven, mint gazdasági szakiskolai tanárképzés egy 1934. évi törvény nyomán a *József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem* feladata lett.

A II. világháborút követően 1948-ban megszüntették az egyetemi szintű műszaki tanárképzést, s tízhónapos gyorsképzés, majd három éves főiskolai képzés lépett a helyébe. Az átmeneti szervezeti megoldásokat követően az intézményi bázist a *Budapesti Műszaki Egyetemen (BME)* az 1961-ben létrehozott *Pedagógia Tanszék*, majd az 1971-ben szervezett *Tanárképző és Pedagógiai Intézet* jelentette. A mai magyarországi szakmai pedagógusképzés személyi állománya döntő módon e képzésben vett részt, részben itt szerzett fokozatot, illetve az itt végzettek adtak vezetőket azoknak az intézményeknek¹, melyek az utóbbi évtizedekben a szakmai pedagógusképzés színes intézményrendszerét alkották, alkotják. A jelenlegi helyzet: 1995-től az intézeti tanszékek önállóvá válásával, a *Műszaki Pedagógia Tanszék (MPT)* végzi a műszaki pedagógusok képzését. 2005-től a tanszék az Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet keretein belül működik. Jelenleg a *BME Gazdaság és Társadalomtudományi Karán* működő tanszék a műszaki és közgazdasági szakképző iskolák számára képez tanárokat, valamint szakirányú továbbképzéseket szervez a pedagógus-továbbképzési rendszerhez kapcsolódóan. A graduális képzésre felvett hallgatók előképzettségük alapján (nappali és levelező tagozaton) mérnök-tanári, közgazdász-tanári oklevelet szerezhettek. A műszaki szakoktatók három éves levelező képzés keretében pedagógiai képesítéshez juthatnak.

¹ Az elmúlt három évtizedben jelentős műszaki szakmai tanárképzési intézményfejlesztés folyt az *Óbudai Egyetemen, a Széchenyi Egyetemen, a Dunaiújvárosi Főiskolán*, illetve elődintézményeikben.

Az ezredfordulót követő évtizedben a társadalmi párbeszéd egyik fontos témája volt, hogy a hazai szakképzés sokat veszített presztízséből, hogy számos szakmában minimálisra csökkent a képzésben részt vevők száma. E jelenségek erőteljesen hatottak arra, hogy a szakmai tanárképzés hallgatói létszáma visszaesett, a nappali tagozatos képzés leépült és a levelező képzés vált általánossá. S ahogy lenni szokott a kritikai kijelentések egyre inkább igazolódtak, a középfokú szakképzés az oktatási rendszer válságágazatává vált. Az állam, sikertelenségét beismervé, e területen lehetőséget adott a gazdasági kamarák fokozott szerepvállalására, s célként deklarálták a közel száz éve Németországban bevezetett (azóta számos esetben jelentősen megújított) *duális szakképzési modell* megvalósítását. E modell, illetve annak minden szakképzési problémát megoldó hatásában való hit, új horizontot rajzolt fel a magyar gazdaság számára létfontosságú és a szociális problémák kezelésében is jelentős feladatokat vállaló szakképzés átalakulásában.

A magyar szakképzés gazdasági és társadalmi feltételei és meghatározó tényezői, különösen a rendszerváltozást követő évtizedekben, bonyolult összefüggésekben jelennek meg. A képzésben résztvevők életkora, szociális helyzetükkel is összefüggő motivációjuk s az adott térség-régió foglalkoztatási környezete számos esetben nem mutatott, nem is mutathat ideális összképet. E vonatkozásban a 16 éves tankötelezettség egyidejűleg jelent erős késztetést és lehetőséget. A fejlett vállalati és technológiai kultúrával rendelkező piaci szervezetekben joggal feltételezhető, hogy a képzési kapacitások és lehetőségek elsősorban a magasabb tudásra építhető szakmákban kínálnak az új megoldásokat. A szakmunkásképzés évtizedek óta szembeesül a hátrányos helyzetű fiatalok iskoláztatásának problematikájával és/vagy a lassabban, a megfontoltabban tanulók számára hatékony pedagógiai cselekvési programok szükségességével. Ugyanakkor mintegy másfél évtizede a tankötelezettség expanziója, valamint a 16 éves korig tartó, csupán az általános képzést megengedő kerettantervi konstrukciók sajátos pedagógiai „melegedökké” tették éppen azokat az iskolákat, melyekben előzőleg a kéz és a mozgás szakmai kultúrájára nyitott, szakmai gyakorlatokkal megnyerhető fiatalok képesek voltak a kézműves és gyakorlatigényes ipari szakmákat elkötelezetten elsajátítani. Közben e meglehetősen ellentmondásos állapotban számos fejlesztési program – több-kevesebb sikerrel – próbálta az iskolák megtartó erejét javítani, olyan eljárásokkal és szervezeti megoldásokkal segíteni, melyek képesek a 25–28 százalékos lemorzsolódással küzdő szakiskolákban kialakult pedagógiai feszültségeket enyhíteni. A fő cél, hogy elkerülhetővé váljék, ha korlátozott mértékben is, az iskolából történő kényszerű, végzettség, kvalifikáció nélküli kikerülés, általánosabban az a társadalmi-gazdasági trauma, amely generációk számára a tartós inaktivitás kényszerét jelenti.

A szakképzésben és az ehhez kapcsolódó pedagógusképzésben a fordulat elkerülhetetlen, hiszen a gazdaság szakképzési szerepvállalása számos elemében új helyzetet és új lehetőséget teremtett. A gyakorlati képzés súlyának, arányainak emelése valóban praktikus irányt jelent. De jelent-e garanciát azokra a szociális és pe-

dagógiai problémákra, melyek a fejlett világ és a tudásra komoly igényt támasztó piacgazdaság mindegyikében az iskoláztatás stabilitását és a leszakadás megakadályozását egy időben köti olyan intézkedésekhez és intézményekhez, melyek a társadalom egészének a tudásszintjét az iskolázottság szintjének emelkedéséhez, valamint a lemorzsolódás mértékének visszaszorításához kapcsolja? E kérdésre azonnali választ adni szinte lehetetlen. A folyamatok változási trendjei az iskolázottsági mutatókban, lemorzsolódási arányokban, foglalkoztatási rátában, a kvalifikációkhoz közvetlenül kapcsolható teljesítmény és bérstatisztikákban jelennek meg, illetve ragadhatók meg.

A szakképzés, mint pedagógiai tevékenység nem csupán gazdasági mérlegelés tárgya. Annak ellenére sem, hogy a vállalatok igénye nem ezt hangsúlyozza: több gyakorlati képzés, kevesebb elméleti oktatás. Németországban sikerrel működik az úgynevezett *duális szakképzés*, amely alapvetően a vállalatoknál zajló gyakorlati képzésre épül, amit csak kiegészít a szakképzési intézményekben folyó elméleti oktatás. Noha a rendszer adaptálását már elkezdték a hazai szakmai érdekképviseletek, napjainkra mégis egyre nyilvánvalóbb, hogy a magyarországi vállalatok versenyképessége már csak a szakképzés rendszerének teljes átalakításával biztosítható. Szükséges továbbá a vállalkozói utánpótlást biztosító fiatalok vállalkozói képességeinek, tudásának növelése, a pozitív vállalkozói szemlélet és kultúra formálása már az általános iskolától kezdve. A gyakorlatorientált vállalkozásoktatást el kell terjeszteni a szakközépiskolákban és a felsőoktatásban is, hogy a fiatalok akár az iskola elvégzését követően, akár néhány év rutin megszerzése után képesek legyenek saját vállalkozást indítani. Jelenleg ezen a téren nagyon gyengén állnak a hazai oktatási intézmények, így központi program kellene a hazai vállalkozásoktatás fejlesztése érdekében. A magas hozzáadott értékű iparágak fejlesztéséhez (egészségipar, high-tech, innováció, K+F, zöld gazdaság) szükség van a hazai természettudományos és mérnökképzés megerősítésére.

A pedagógusképzés mai helyzete – szintek és formációs szakaszok

A pedagógusképzés szerkezeti átalakulása elkerülhetetlennek látszik napjainkban. A kihívás ebben a folyamatban, hogy ne vesszen el a felsőoktatási kutatói műhelyek, tudományos iskolák változatossága, fennmaradhasson több pedagógiai paradigma alap kutatása és művelése is. A pedagógusképzés és az iskolai gyakorlat közötti csatornákat feltételezhetően indokolt szélesíteni (például bázisiskolai rendszer, tanárcsere-program, kutatótanár-program). A differenciálódó, a szakirányú továbbképzések rendszerével szoros összhangban lévő pedagógusképzésben indokoltan kapjanak helyet a ma iskolája által igényelt új műveltségterületek (játék, színjátszás, drámapedagógia, hon- és népismeret), illetve a nevelést támogató ismeretek és eszközrendszerek (családpedagógia, konfliktuspedagógia, agresszióke-

zés), valamint a családdal (ez valóban a szociológia kitüntetett kutatási terepe!) kapcsolatos ismeretek (családpedagógiai-szociológiai ismeretek).

A változás egyik lényeges dimenziója a pedagógusképzés átalakítása, mely hosszú és összetett képzési rendszer, s melynek sikeres kialakítása tartósabbá és minőségében a mainál lényegesen kedvezőbbé formálhatja a pedagógusok foglalkoztatását. E folyamatban a pedagógusképzés a megszokott megközelítésnél jóval tágabb értelmezést kap, ti. a képzés előtti és utáni „pályaszakaszokhoz” kapcsolódóan komplex rendszerré válik, amelyben a szerzők véleménye szerint a következő szakaszok formálódnak:

- *Orientációs szakasz.* E szakasz lényeges sajátossága a *pedagógusképzést megelőző szakmai-társadalmi kommunikáció*, melyben tényszerűen bemutathatók a pedagógusképzés tartalmi-szervezeti sajátosságai, a képzési vertikum meghatározó szakaszai és a pedagógusok alkalmazásához kapcsolódó jövedelmi és karrier lehetőségek. Bár e szakaszban a szakmapolitikai kommunikáció központi feladat, azonban a pedagógusképző intézmények szerepvállalása, különösen a képzési keretszámok és kapacitások optimális összehangolása, a jelentkezők korrekt tájékoztatása és megnyerése is kiemelt jelentőséggel bír.
- *Képzési szakasz.* E tradicionális, a felsőoktatás számára kitüntetett szakasz lényegi sajátossága, hogy eddigi relatív zártsága számottevően oldódik. Az orientációs szakasz kapcsolódásának hiánya vagy gyengesége – szakmai érdektelenség, a képzéssel kapcsolatos motivátlanság – alapvetően veszélyezteti a képzés sikerét. E szakasz nyitott jellege ugyanakkor nem csupán az orientáció sikerességét jelző keretszámokban és ténylegesen felvett hallgatói létszámokban szemléltethető, hanem azzal a kapcsolatrendszerrel és szervezeti differenciálódással, mely a hallgatók egy éves időtartamra bővülő gyakorlati képzését jellemzi majd a jövőben. A felelősség a felvételre jelentkezők orientációjától a felsőoktatási intézmény keretében szervezett képzésen át a gyakorlati képzés sokpartneres intézményi formáinak működtetéséig terjed, s ez új, komoly szakmai és szervezési kihívás elé állítja a pedagógusképző intézményeket.
- *Gyakorlat, iskolai színtér.* E szakasz (komplex értelmezésben: gyakorlati képzés oktatási/felnőttképzési intézmény) jelentősége szakmapolitikai és jogi szabályozási eszközök által meghatározott. Alapvetően a felsőoktatási intézmény feladata, hogy erre a sajátos pedagógiai jellegű munkahelyi szocializációs szakaszra felkészítse a leendő pedagógusokat. A szakmai tevékenység alapvető színtere az iskola, ami a következő időszakban már a hallgató jogviszonyt követő foglalkoztatási jogviszony tényleges színtere lesz, vagyis olyan oktatási intézmény – jogokkal és kötelezettségekkel –, amely hosszabb távra biztosítja a pedagógus tevékenységének intézményi kereteit. E folyamatban jelenik meg a hosszú távú stratégiák formálójaként

a pedagógus életpálya-modell. E fontos szabályozó mechanizmus egyik lényeges szakmai szereplője például a *mentor*, aki a pályakezdő pedagógus munkáját, beilleszkedését segítő, ilyen irányú szakvizsgával rendelkező, mesterpedagógus fokozattal rendelkező pedagógus².

A pedagógusképzés teljes megújulásával, az új életpálya-modell szakmai hatásai-
val összefüggő várakozás érthető és jogos, különösen annak fényében, hogy az új
felvételi folyamatok, azon belül az alkalmasság megítélésének kérdésköre, a változó
keretszámok és a hallgatói támogatás új rendszere mélyen érinti a pedagógusképzés
egészét. Ennek fényében az általánosan értelmezett *orientációs szakasz*, vagyis az
a pedagógusképzést megelőző szakmai-társadalmi kommunikáció, melyben tény-
szerűen bemutatathatók a pedagógusképzés tartalmi-szervezeti sajátosságai, a képzé-
si vertikum meghatározó szakaszai és a pedagógusok alkalmazásához kapcsolódó
jövedelmi és karrier lehetőségek, különösen fontos része a szélesen értelmezett pe-
dagógusképzésnek. Az *orientációs szakasz* stratégiai jelentőségére, az e szakaszhoz
kapcsolódó szakmai feladatok fontosságára azért kell kiemelten utalni, mert az év-
tizedes léptékű folyamatok, társadalmi és intézményi beidegződések megváltozta-
tása értelemszerűen hosszú, többéves folyamat. Nem kevesebbről van szó ugyanis,
mint a pedagógusképzés társadalmi-szakmai presztízsének jelentős emeléséről,
a képzés maradékelvű kezelésének megváltoztatásáról. E folyamatban a pedagó-
gusképző intézmények, nyilvánvalóan megívva belső saját intézményi helyzetük-
kel összefüggő csatáikat, alapvetően partnerek a változtatásban, ugyanakkor e téren
a szakmai kezdeményezések ösztönzése, a társadalmi kommunikációs lehetőségek
megteremtése a kormányzati adminisztráció kezében van.

A progresszív nemzetközi törekvések közül lényeges kiemelni az Európai Unió
Oktatás Képzés 2020 stratégiáját³, amelynek fő elvei, sajátosságai: Általános gy-
akorlattá kell tenni a tanulók, a tanárok és a tanárképzésben oktatók mobilitását az
egész életen át tartó tanulás egyik alapvető elemeként. Az alapkészségek szintjének
emeléséhez biztosítani kell a tanítás magas színvonalát, a megfelelő tanári alapkép-
zést, a tanárok és az oktatók folyamatos szakmai fejlődését, továbbá a tanítást vonzó
pályává kell tenni. Fontos az oktatási és képzési intézmények irányításának és ve-
zetésének javítása, valamint a hatékony minőségbiztosítási rendszerek kialakítása.
Szintén alapvető fontosságú a pályakezdő tanárok kezdeti gyakorlatszerzésben való
támogatása, valamint az egyéb oktatói személyzet szakmai továbbképzési lehetősé-
geire való összpontosítás (például pályorientációs szakemberek, pedagógiai asszisz-
tensek továbbképzéseire).

² A mesterpedagógus fokozat csak 2016-tól kezdődően kötelező feltétel, ugyanakkor már a jelenlegi
képzési és továbbképzési programokra jelentős hatást fejt ki.

³ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>

Magyarországon a pedagógus életpályamodellhez kapcsolódóan szükség van olyan egységes képzési, továbbképzési rendszer kialakítására, amely az alapképzést, a bevezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést koherens rendszerré szervezi. Éppen a szakmai karrier szempontjából jelentős szakaszok, vagyis az előmenetel jogi és szakmai feltételekkel meghatározott lépcsői lehetnének alkalmasak arra, hogy a pedagógus továbbképzés és ebben a felsőoktatási intézmények szerepvállalását az újabb funkciók szempontjából megvizsgáljuk. A folyamatos és a törvény által is időkeretekhez kötődő továbbképzés a szakmai pedagógusok számára is lehetőség a fejlődésre és a formális előrelépésre. Ezt szemléltetendő mutatjuk be a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Intézet keretében, az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program támogatásával megvalósított projektet. „*A szakmai pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása*” projekt egyik példája a szakmai pedagógusképzés új fejlesztési modelljének, melynek célja a pedagógusok pályán tartása, az indokolatlan pályaelhagyások mérséklése.

Egy új projekt a szakmai tanárképzésben

Napjainkban jelentős tudományos és oktatási fejlesztések egyértelműen jelzik, hogy a nemzetközileg is elismert sikerek együttműködésre épülnek a tudományban (kutatói közösségek nyerik a jelentős díjakat, sokszerzős és sok intézmény kooperációjára épülnek a kiemelkedő publikációk) és az oktatásban (hálózati és intézményi szövetségek eredményesek nemzetközi összehasonlításban) is. Egyre inkább felismerik azt is, hogy az új *hálózati konstrukciók* nem spontán módon formálódnak, és a szakmai partnerség által – az elméletileg is igazolt tendenciák felismerésén túl –, új minőséget hordoznak. *Barabási Albert László* (2008) kutatásai a komplex hálózatok emberi tevékenységre jellemző működési módjait tárta fel, s kiemelte a sokáig hitt spontaneitás mögött meghúzódó kiszámíthatóságot, ami jó alapot teremtett arra, hogy az élet számos színterén a hálózati fejlődésről újszerű módon gondolkozzunk. E gondolat részben az oktatásban is formálódott, illetve az utóbbi években éppen egyre tudatosabban befolyásolta az oktatási rendszer fejlődését.

Ha a szakmai pedagógusok képzésével foglalkozó intézményrendszert, mint egy sajátos hálózatot szemléljük, akkor megállapítható, hogy nem tekinthető egyenletes elosztású hálózatnak, a kapacitások vonatkozásában jelentős különbségek vannak. A különbségek részben területi-regionális jelleg szerint, részben az intézményi környezet sajátosságai és az intézményi átalakulások mentén érzékelhetőek. Különösen most, hogy a felsőoktatási intézményrendszer újjászervezése kormányzati prioritássá vált, érzékelhető, hogy e hálózatban bizonytalan csomópontok vannak (gondoljunk a kisméretű intézményekre), továbbá esetenként „gyenge szálak” mutathatóak ki, amennyiben az intézmények jelentős gazdasági, társadalmi meghatározó tényezők-

höz (ágazati, iparági centrumokhoz, jelentős regionális szereppel rendelkező önkormányzatokhoz) nem kapcsolódnak.

A pedagógusképzés történeti előzményeit szemlélve, s a jelenlegi helyzetet értékelve, két összefüggésre feltétlenül utalni kell. Elsőként arra, hogy a bolognai rendszerű mesterképzés meghonosításával a korábbiakhoz képest átalakult és számottevően bővült a képzési kínálat. Ez a változás kockázatot is jelentett, mivel egy olyan évtizedben játszódott le, amikor a pedagógusképzés vonzereje csökkent, a hallgatói létszámok az előző időszakhoz mérten számottevően visszaestek, különösen a természettudományos, metafizikai és műszaki tanárképzésben. A másik jellemző, hogy a pedagógusképzés több intézményében a szakképzési és felnőttképzési rendszer újabb képzési igényei alapján jelentős szakirányú továbbképzési programkínálat-bővítés valósult meg.

2009-ben fogalmazódott meg az a központi szakmapolitikai kezdeményezés, amely felismerve e képzési kínálatbővítési folyamat komplex jellegét, kísérletet tett egy, a hazai pedagógusképzés teljes intézményi rendszerét átfogó fejlesztési program kidolgozására, amely a „rendezetlenből” a rendezett állapot irányába mutató kezdeményezéseket és projektkezdést eredményezett.⁴ E projektkezdés hosszabb távra érvényes stratégiai célokat tűzött ki. Elsőként megfogalmazta a *pedagógusképző intézmények regionális szolgáltató- és kutatóközpontjai* kialakításának feladatát, melynek eredményeként 2011-re létre is jöttek azok a szervezeti és együttműködési keretek, melyek új alapokra és kooperációs keretekbe szervezték a pedagógusképzés korszerűsítésével kapcsolatos helyi-regionális munkákat. A stratégia ugyanakkor ennél lényegesen tágabb együttműködési formát is megfogalmazott célként: a *regionális szolgáltató- és kutatóközpontokhoz kapcsolódó hálózati együttműködés kialakítása*, melynek lényegi, de csupán nyitóaktusának tekinthető a pedagógusképző intézmények regionális központjai közötti országos szolgáltató- és kutatóhálózat létrehozása. E folyamat eredményeként, feltételezhetően éppen évtizedünkben, s az új törvényi szabályozás által gyorsítva, létrejöhet egy magasabb szintű együttműködés a pedagógusképzésben részt vevő intézmények között, különös tekintettel a gyakorlatra jelentkező hallgatók és a közoktatási, szakképzési gyakorlólhelyek párosítására és elosztására alkalmas adatbázisok és informatikai alkalmazások fejlesztésében.

A 2009–2011 között megvalósult projekt főbb tevékenységei a következők voltak:

- a pedagógusképző intézmények regionális szolgáltató- és kutatóközpontjának kialakítása;
- a regionális szolgáltató- és kutatóközpontokhoz kapcsolódó hálózati együttműködés kialakítása;

⁴ Konkrét példánk esetében a TAMOP 4.1.2-08/2/B projektek arra törekedtek, hogy együttműködés jöjjön létre a közoktatási intézményekben a gyakorlatot vezető mentorok kiválasztására és felkészítésére vonatkozó módszertan kidolgozásában.

- a pedagógusképző intézmények regionális központjai között országos szolgáltató- és kutatóhálózat létrehozása;
- együttműködés a gyakorlatra jelentkező hallgatók és a közoktatási, szakképzési gyakorlóhelyek párosítására és elosztására alkalmas adatbázisok és informatikai alkalmazások fejlesztésében;
- együttműködés a közoktatási intézményekben a gyakorlatot vezető mentorok kiválasztására és felkészítésére vonatkozó módszertan kidolgozásában, a régióközpont szolgáltatási területén a mentorképzés megszervezése, indítása, minőségbiztosítása, a képzett mentorokról regionális nyilvántartás vezetése;
- a központok regionális minőségbiztosítási rendszerének kiépítése;
- a pedagógusképzésben foglalkoztatott oktatók felkészítése a kompetencia alapú pedagógiai munkára;
- az egyes tanári mesterképzésekben azonos szakmai tanári szakképzettséget nyújtó intézmények oktatói fórumainak és egyeztetett képzési dokumentumainak létrehozása;
- a pedagógusképzésben, illetve a szakirányú és egyéb továbbképzésben az oktatói munka feltételrendszerének javítása;
- az interkulturális oktatáshoz, a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására való érzékenyítéshez kapcsolódó pedagógiai módszerek fejlesztése.

A fejlesztés orientációs keretét a szakmai tanárképzésben meghonosodó *hálózati szemlélet* adta. A projekt a pedagógusképző intézményeket olyan „tanulásra” készítette, amelyben a formális és informális szakmai kommunikációt egyaránt támogató hálózatban az elektronikus eszközökkel támogatott információcsere egyre nagyobb szerepet kapott. E koncepció lényege a hálózati részvétel és az információkhoz jutás, valamint hozzáférés az információk értelmezését kontextusba helyező szoftverekhez, ami lehetőséget ad az együttműködő és önszervező tanulásra. Ennek megfelelően a hazai projektmunkálatok egyik kitüntetett iránya, hogy a pedagógusképzés intézményei és partnerei körében is új típusú hálózatot építsenek ki, új (tudást) csomópontokat és éleket (működő kapcsolatokat) hozzanak létre. E felfogás szerint középpontban *az egyének és a tanulás hálózata* áll. Figyelembe veszik az a felismerést, hogy a pedagógiai innovációs potenciál erősödését korlátozza a tanárképző intézmények, illetve oktatóik és kutatóik közötti kapcsolat esetleges, változó intenzitása.

A BME szakmai tanárképzési projektje hálózat alapú tanulást s közvetve a – hazai oktatásfejlesztési törekvésekben is jelenlévő – konnektivista paradigmát is érvényesítette⁵ E megközelítés a szervezeti tanulásra is adaptálható módon olyan *kö-*

⁵ A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Intézet az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program támogatási rend-

zösségi hálózatfejlesztési folyamatnak tekinti a tanulást, melyben érvényesíthetők a következő elvek:

- A tanulás és a tudás a vélemények különbözőségében rejlik, mely felismerés a szakmai viták, vélemények formálását egy olyan közösségi információcseréhez kapcsolja, melynek színterei a tanórai foglalkozások és a virtuális fórumok egyaránt lehetnek. Így e tevékenység időtartamának növekedése és differenciált formáinak bővülése komoly tanulási potenciált jelent.
- A tanulás olyan folyamat, melynek során a specializált csomópontokat, például az intézményeket, programokat, tanári közösségeket, kiemelkedő tanári egyéniségeket, mint lényeges információforrásokat konkrét „elérési közelségbe” hozzuk, a tanuló személyéhez, a tanulók közösségéhez kapcsoljuk.

A szakmai pedagógusképzők mellett kiemelkedő jelentőségű számunkra az *Eötvös Loránd Tudományegyetem* Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE PPK) szakmai partnersége, különösen a hálózati működés kiszélesítésében, a mentor kiválasztásban és mentorképzésben, valamint a továbbképzési témákban várható szinergiák miatt. A BME és az ELTE PPK megállapodás egyik fontos eleme a párhuzamos, redundáns fejlesztések elkerülése, a másik, a korszerű infokommunikációs technológiával (IKT) támogatott szolgáltatások egyeztetett fejlesztési folyamatban történő kifejlesztése és használhatósága mind a szakmai, mind a közismereti pedagógusképzésben. Az együttműködés lényege az volt, hogy a fejlesztések során a partnerek bevonják egymást a szakértői munkákba, felajánlják egymásnak fejlesztéseik eredményeit, kiemelten a szakmai és a közismereti tanárképzés gyakorlati és mentorképzési területein.

A szakmai pedagógusképzést segítő szolgáltató- és kutatóhálózat kialakítása során *35 intézménnyel alakult ki hálózati együttműködés*, amely a szakmai információcserén túl lehetővé teszi hosszabb távon a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók intézményi gyakorlatának differenciált – az egyéni szakmai igények és a különböző szakképzési szintek szerinti – szervezését és támogatását. Ehhez szorosán kapcsolódva valósult meg a felsőoktatási intézmények oktatóinak célirányos továbbképzése és az iskolai színtereken tevékenykedő mentor-tanárok szakirányú továbbképzési rendszerének kialakítása. A fejlesztések során az új módszertan kialakítása mellett és az új képzési modulok kidolgozásán túl a *minőségorientált képzési rendszerben* lényeges feladat volt a részt vevő intézmények és szakemberek, továbbá a gyakorlati képzésbe bekapcsolódók között olyan hálózati együttműködés létrehozása, mely korszerű szemléletet alakít ki a szakmai pedagógusok körében.

szereéhez benyújtott pályázata „A szakmai pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása” címmel nyert támogatást a Közép-magyarországi Régióban.

Ez a modell a *kockázat és megbízhatóság* elemzésére épült. A szakképzés minőségbiztosításának folyamata több tudásterülettel is kapcsolatban van. Az általános pedagógikum mellett a szaktárgyak és szakmódszertan, valamint a szakmai gyakorlat olyan tevékenységek, melyek általában ismétlődnek a képzésben. A projekt keretében e tevékenységeket és speciális folyamatokat egymástól elkülönítettük, ugyanakkor meghatározott kapcsolódási felületekkel rendelkező elemekként kezeltük. A szakképzésben a minőségellenőrzés végrehajtása alapvetően a képzés eredményeinek követését, megfigyelését jelenti. Lényeges kritérium, hogy a hallgatók teljesítsék a minőségügyi követelményeket. A minőségellenőrzés részét képezik azok az intézkedések, amelyeknek célja a gyenge teljesítés okainak kiküszöbölése. Ezért a fejlesztés alapfelvetése, hogy a szakmai pedagógusképzésben és továbbképzésben részt vevő hallgatók között aktív kapcsolódási pontok jöjjenek létre, s az így formálódó tudásközvetítő hálózatban érvényesüljön *Barabási* által megfogalmazott gondolat, mely szerint a természetesen fejlődő rendszerekben a kapcsolatok nem véletlenül alakulnak ki, az újonnan érkezők jellemzően a korábbi központokhoz kapcsolódnak.

A szakmai pedagógusképzés sok évtizedes eddigi sikeres tapasztalataira és a jelentős *közoktatási vezető* populáció statisztikai elemzésére építve a BME-n formálódik egy, a jövőben rendszerszerűen használható *minőségmenedzsment modell*, s az ehhez szükséges szabályozási, támogatási, módszertani környezet kialakítása. A formálódó minőségmenedzsment modell alkalmazása során olyan visszacsatolási rendszer kialakítására is sor kerül, mely alkalmas számos, a képzés fejlesztésével kapcsolatos kérdés megválaszolására, többek között a következőkre: *A hallgatók mely elvárásai meghatározóak a képzés szempontjából? Az oktatók mely elvárásai meghatározóak a képzés szempontjából? Vannak-e kapcsolódási pontok a hallgatók és az oktatók elvárásai között?* A kialakításra kerülő minőségmenedzsment modell alkalmazása során olyan visszacsatolási lehetőség jön létre, melyben a minőségmenedzsment modell megfelelő statisztikai adatelemzési háttérrel rendelkezik. E modell, releváns szakmai válaszok esetében, képes segíteni a képzési célok, módszerek és formák, valamint a közvetített tartalmak, a fejlesztésre kerülő kompetenciák kialakítását, s ezzel a lehetséges fejlesztési irányokat és prioritásokat meghatározni, a szükséges és kapcsolódó szakmai döntések előkészítését támogatni.

Összegzés helyett

Írásunk arra vállalkozott, hogy általános keretekbe helyezze a pedagógusképzés jelenleg ellentmondásosan formálódó rendszerét, s e keretekben érzékeltesse a szakmai pedagógusképzés sajátosságait. Arra törekedtünk, hogy a rendszerezés ne csupán statikus leírást adjon, hanem ösztönözze – ha kell, vitákat is vállalva – a progresszív gondolkodást. A jelenlegi átalakulási folyamat ellentmondásos elemeinek bemutatásán túl, a jelenlegi fejlesztési folyamat egyik markáns elemére, a minőség-

menedzsment problematikájára, mint szemléletformáló rendszerelemre hívtuk fel a figyelmet egy szakmai tanárképzést fejlesztő projekthez kötődően. Mindezzel talán újabb megközelítések megfogalmazására is ösztönözzünk olvasóinkat, illetve szemléltetjük, hogy van bőven tenni való a pedagógusképzés nagy rendszerében...

Irodalom

- Barabási-Albert László (2008): *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Helikon, Budapest.
- Benedek András, Hunyady Györgyné (szerk., 2009): „Az oktatás közügy”. *VII. Nevelésügyi Kongresszus*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Benedek András, Szabóné Berki Éva (2010): Hálózatfejlesztés és innováció a szakmai pedagógusképzésben. In.: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010. Törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. Az MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 37–44.
- Coombs, Ph. H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csermely Péter, Fodor István, Eva Joly, Lámfalussy Sándor (2009): *SZÁRNY ÉS TEHER. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsék Tanácsa Alapítvány, Budapest.
- Deming, W. E. (1982): *Out of the Crisis*, MIT, Cambridge.
- Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (szerk., 2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
- Lőrincz Éva Anna (2009): Új lehetőségek a szakmai képzés fejlesztésére. *Szakképzési Szemle*, 2. sz. 226–235.
- Szabóné Berki Éva (2010): A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem innovációja a szakmai pedagógusképzésben. *Szakképzési Szemle*, 2. sz. 182–190.
- Tenner, A. R., DeToro, I. J. (1996): *Teljes körű minőségmenedzsment – TQM*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

JELENTÉS A FRONTRÓL

DOMONKOS KATALIN

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének
doktorandusza
kati.domonkos@gmail.com

Célom egy roma tanulók nevelésével foglalkozó szegregált oktatási intézmény természetes közegben való megismerése, a szegregációnak, az együttélésnek, az együttműködés jellegzetességeinek vizsgálata az intézményben dolgozó pedagógusok és az ott tanuló hátrányos helyzetű tanulók nézőpontjából. Nem törekszem általánosításra, sokkal inkább annak az „egyedi sajátosságokkal bíró” helyszínek a bemutatására, ahol dolgozom, amely végül kutatásom tárgyává is vált.

Önazonosítás

Mielőtt hozzákeznék az esettanulmány bemutatásához, fontosnak tartom röviden bemutatni önmagam, hozzáállásomat a problémakörhöz. Úgy gondolom, ezzel válik teljessé tanulmányom. Írásom értelmezéséhez, megértéséhez nélkülözhetetlennek tartom „gyónásom”, egyrészt azért, mert az általam átélt élményeket, helyzeteket mesélem el, akarva akaratlanul is szelektíven, továbbá az impressziók, dialógusok személyiségem szűrői által kiváltott hangsúlyokkal válnak a vizsgálódás, rendszerezés „áldozataivá”. Másrészt, elkerülhetetlennek tartom beavatni az olvasót a tekintetben, hogy ezeket a „szűrőket”, milyen élmények alakították. Gondolatmenetemet egyértelműbbé teheti *Elliot Aronson*tól (2001/2003) kölcsönzött gondolat: „Annak, akik saját bőrükön sosem tapasztalták az előítéletet, nem mindig könnyű teljes egészében felfogniuk, mit is jelent az, ha valaki egy előítélet célpontjává válik. Az uralkodó többség viszonylagos biztonságában élő tagjának többnyire nagyon nehéz beleérezni az előítélet áldozatának szenvedésébe.” (Aronson, 2003, 53. o.). Az, hogy az előbb idézett gondolat mit jelent számomra, jól megvilágíthatja egy saját naplóból vett idézet: „*Neveléstudomány szakos bölcsész lettem. Én, akinek általános iskolában azt mondták a tanárai, nem jó ötlet gimnáziumba jelentkezni, mert úgysem tudom majd befejezni. Én, akinek gimnáziumban azt mondták a tanárai, hogy nem volt jó ötlet ide jönnöm, mert ez az iskolatípus azoknak való, akik főiskolára, egyetemre „valók” (?). És legyek reális, én nem oda való vagyok. Majd egy borzalmas érettségi és még annál is borzalmasabb hat év után (nőruha-készítő szakmunkás-bizonyítvány és többek között varrónői munkatapasztalattal), úgy döntöttem, maradok irreális. Jelentkeztem a főiskolára (ELTE TÓK). Majd egyetemre*

(ELTE PPK). És most 36 évesen, itt állok már megint egy jeles érdemjeggyel zárult államvizsga után.” [2011. 07. 02.]

A fenti „vallomástöredék” rávilágít arra, elsősorban mi motivált arra, hogy pedagógus legyek, de megmutatja azt is, miért akartam ebben az iskolában dolgozni, és mi okból választottam ennek a témának a vizsgálatát. De az önvizsgálat kutatásomnak csak elindítója, továbbmozdítója azonban az iskolai élet szereplőinek megismerni, megérteni vágyása. A napi történések, gondolatok rögzítésére naplót írtam, elsőként nem kutatási céllal, csak szerettem volna tapasztalataimat, fejlődésemet megörökíteni, nyomon követni. Végül tanulmányom vázát e naplónak köszönhetem.

Az iskola környezete

A városrész, ahol az iskola épült egy település perifériáján helyezkedik el. A rendszerváltás előtt az iparban dolgozó tisztviselők éltek itt, a számukra épített házakban. A korábban vonzó lakóterület slumosodása a gyárak bezárása után indult el. A folyamat együtt járt a népesség kicserélődésével is. Az ipari létesítmények felszámolásakor sokan elköltöztek. Azok maradtak, akiknek nem volt hova menni, vagy ragaszkodtak eddigi környezetükhöz. A megüresedett lakások váltak szükség-lakásokká. A rendszerváltás után a már régebben itt élő rokonok hívására újabb családok érkeztek, és lakóhely hiányában a megüresedett telepi lakásokba költöztek be olykor legálisan, néha önkényes lakásfoglalókként.

A telep a város szociális szempontból legelmaradottabb területe. Az épületek az 1900-as évek elején és közepén épültek. A lakások minősége, komfortfokozata megfelelt az akkori városi átlagnak. Mára az épületek állaga vegyes, a régi épületek maradtak fenn eredeti állapotukban, illetve épültek át. A 30–50 m² közötti nagyságú lakásokban általában hat-nyolc ember lakik. A családok közül sokan a telephez tartozó garázssoron laknak. A lakások jelentős hányada komfort nélküli lakás. A komfort nélküli épületekbe az ivóvíz sincs bekötve, a vízellátást közutakról biztosítják. Az épületek a karbantartás és a fűtés hiánya miatt is nedvesek.

Az önkormányzat a telep felszámolására programot indított el, amelynek keretében az itt élő családoknak a város egy másik területén lakásokat biztosított. A programot az időközben megüresedő telepi házakba folyamatosan beköltözők miatt nem tudták folytatni. A népesség száma az elmúlt években a folyamatos beköltözések miatt nem csökkent.

Az iskola bemutatása

Az általános iskola épülete a telep szomszédságában található. Az iskola az 1900-as évek elején épült. Az udvarról nézve, a felújítások, korszerűsítések ellenére az épület állaga leromlott. Szembetűnő a hátsó kerítés hiánya, kérdésemre megtudom, hogy „szép lassan elhordták”. Az udvaron lebetonozott focipálya, hátrébb fém mászóka.

Az iskolába belépve a látogató a portával néz farkasszemet, karbantartott széles folyosók, lépcsők, magas, nagyméretű tantermek jellemzik. Az alsó tagozat tantermei színesek, barátságosak (gyerekek munkái, szemléltető eszközök a falon), interaktív táblával felszereltek. Valamennyi tanulónak önálló, egyszemélyes, nem rögzített asztala van, nem frontális elrendezésben. Ezzel szemben erős kontrasztot mutatnak a felső tagozatos termek, elsőként a sivár jelző jut eszembe. Nagyrészt üres falak, csak pár régi gyerekmunka, vagy irodalmi személyek portréi, a gyerekek kötött csoportokban helyezkednek el, a régi összekapcsolt kétszemélyes pad-sorok minden teremben, frontális elhelyezésben. Ezekben az iskolai tér egyáltalán nem, vagy csak nehezen alakítható, nehezen igazítható a különböző tanulási helyzetekhez. Kivételt ez alól csak egy terem képez, amely barátságosabb a többinél, itt a falak jobban kitöltve a tanulók alkotásaival, szemléltető eszközökkel, valamennyi tanulónak önálló, egyszemélyes, nem rögzített asztala van, igaz frontális elrendezésben, de az asztalok elmozdíthatóak, ezért könnyen csoportokat lehet kialakítani. A vizuális és médiaismeret tantermen kívül a szaktantermi rendszer nincs kiépítve.

A régi iskolaépületekhez hasonlóan a folyosón és a lépcsőházon kívül nincs az iskolaépületben további köztér (például aula). Ennek hiányában az ünnepségeket jó idő esetén, az udvaron, rossz idő esetén a tornateremben vagy az ebédlőben tartják meg.

A tanulókról

A fent már említett változások (gyárbezárás, nagyfokú munkanélküliség) az iskola tanulói összetételében is jelentkeztek. A rendszerváltás idején a roma tanulók aránya öt-tíz százalék között volt, jelenleg több mint kilencven százalék. A nyolc tanuló-csoportot foglalkoztató iskola a megváltozott körülményekhez nehezen tud alkalmazkodni. Az intézmény körzetében élő családok súlyos anyagi gondjai és nehéz életkörülményeik hatása több területen is megnyilvánul. A szűkösebb anyagi erőforrások következtében jellemző a nem megfelelő, egyoldalú táplálkozás, hiányos ruházat, zsúfoltabb, egészségtelen lakáskörülmények, kevesebb ráfordítás az iskolai felszerelésre. A gyermekek ingerszegény körülmények között élnek. A családoknál gyakori az alkoholfogyasztás, a konfliktusok erőszakos megoldása, valamint a munkanélküliség.

Az iskolában magas az igazolatlan mulasztók aránya, rendszeres a rendbontás az órán, a rongálás, a fizikai bántalmazás a gyerekek között, a verbális agresszió, ordítózás, agresszív magatartás az iskola dolgozóival, dohányzás.

„Állandóan káromkodnak. Nyomdafestéket nem tűrő hangon, stílusban beszélnek. Mondják, kiabálják nekem, egymásnak, báty a húgának, hóg a bátyjának, órán, szünetben. Elsős, másodikos... mindenki, mindenhol. Még meghallom. Még szólok, hogy nem kéne. Cseréld le a kótyomfityre, ebugattára. Persze nem veszik komolyan, persze én sem. Most már tudom, súlyát veszített szavak ezek. Olyan, mint ne-

kem a jó reggelt. Csak nem akarom a hallgatással támogatni. Csak jó lenne, ha legalább 1-2 percig nem hallanám valakitől, valamerről.”

„A terembe bejönnek. De körülbelül ennyi a többség részéről. Ha már annyit szólok hozzá, hogy legyen olyan kedves, vegye elő a füzetét, általában kezdődik: „Nem veszem elő. És akkor mi van. Úgy sem tud mit csinálni. Nincs joga belenyúlni a táskámba. Nincs joga igazolatlan órát adni, mert bent vagyok a terembe. Nincs joga semmihez.” Röhögés. És tényleg. Itt állok a teremben egyedül, velem szemben 22 dühös diákkal, akik utálják az iskolát és engem. Azt azért nem, inkább csak tanulni utálnak (már) és a pedagógust utálják. És én mindeközben azon gondolkodom, hogyan tudnám kiegyenlíteni, semlegesíteni, megoldani itt és most, egyedül ebben a teremben mindazt a gyűlöletet, elutasítást, agressziót, ami feléjük áramlik a világból. Feléjük, cigányok felé, a magyaroktól, cigányoktól, családjuktól, testvéreiktől, apjuktól, anyuktól.”

A városrész lakóinak végzettség szerinti megoszlása rendkívül kedvezőtlen (8. évfolyamnál alacsonyabb iskolai végzettség: 35,5%, felsőfokú végzettséggel rendelkezők: 2,35%, KSH, 2008). A városrész helyzete gazdasági aktivitás szempontjából sem mondható kedvezőnek, hiszen a foglalkoztatási arány: 27,2%, a munkanélküliségi ráta: 31%, (KSH, 2008). A szülők többsége iskolázatlan, a tanulásban keveset, vagy egyáltalán nem tudnak segíteni gyermeküknek. Nem tartják a kapcsolatot az iskolával, a pedagógusokkal. Ennek mértékére azonban csak elméletben voltam felkészülve. A valóság megdöbbentő és kijózanító volt számomra.

„Bejött egy apuka, hogy be akarja íratni a kislányát az iskolába. Megkérdezték, hogy hívják a kislányt. Mondta: Melinda. Erre az igazgató megkérdezte: Milyen Melinda? Mi a vezetékneve? Ezután apuka: Azt nem tudom. Mi otthon csak Melindának hívjuk.” [2011. 10. 04.]

„Ma megtudtam, az egyik diákom anyukájáról, hogy analfabéta. Én meg kb. egy hete arra kértem, ellenőrizze minden este, mit pakol be a lánya, mert mindig a másik heti holmiját hozza.” [2011. 10. 29.]

„Ha az iskola felhívja a családot vagy beszél a szülővel, akkor csak a szidás, a problémák hajtogatása. Család nélkül senkik vagyunk. Miért csak akkor hívjuk be őket, ha baj van?” [2011. 09. 16.]

Mindezek miatt az intézményre különösen nagy feladat hárul a nevelés terén. Az iskola tanulói összetételének, a szegregációnak, a szegénységnek és a homogén szociális struktúrának a következménye, hogy magas a tanulási és magatartási problémákkal küszködő gyerekek aránya, a tanulók egymásra is rossz hatással vannak. „A szegénység, a gyermekkori magatartási zavarok közötti összefüggés, a kutatások adatai szerint, már 7 és 11 éves kor között is megjelenik, mégpedig oly módon, hogy az öt évnél hosszabb időt szegénységben eltöltött családok gyerekei között gyakrabban fordulnak elő a depresszió, az impulzivitás és az antiszociális viselkedés tünetei, mint a többiekénél. A serdülőkorban és a serdülést követő években, szintén kimutatható a szegénység összefüggése a depresszióval, mint internali-

zált tünetegyüttessel, valamint a drogfogyasztással és a bűnözéssel mint externalizált viselkedésformával.” (Ranschburg, 2008, 107. o.) Ennek következtében a „tanárok egyre leterheltebbek, a gyerekek egymásra is rossz hatással vannak” (Szilvási, 2008, 25. o.), mindez együtt jár a pedagógiai munka minőségének romlásával. Iskolánkban a pedagógusoknak a napi oktatással egy időben, az alapvető szocializációs feladatokat is pótolniuk kell a kortársaikhoz képest, viselkedésfejlődésükben több évvel lemaradt diákjaiknál.

Az általam bemutatott iskola felső tagozatában további problémát okoznak a kedvezőtlen személyi és tárgyi feltételek. A pedagógusok körében magas a fluktuáció, továbbá több tantárgyat továbbra sem szakpedagógus oktat. Sok a más tagintézményből áttanító pedagógus, akik hetente csak egy-egy nap vesznek részt az iskola életében. Mivel szaktanárok nagyon ritkán jelentkeznek, ezért minden továbbtanulási igényt támogat(na) az iskola, de ennek gyakorlati megvalósítása további nehézségek, konfliktusok forrása. A továbbtanulóknak plusz szabadság jár, konzultációra mennek, s helyettesíteni kell őket. Mindezek a törzspedagógusokra (felső tagozatban mindössze öt) további terhet rónak (helyettesítés, túlóra, ügyelet). A pedagógusok közérzetét tovább rontja, hogy mind társadalmi, mind rendszer szinten is munkájuk lebecsülését érzik, ezenfelül a pedagógustársadalom részéről is – racionális érvek nem támaszkodó – értékítéletekkel kell szembesülniük:

„Ma azt monda az egyik, nem nálunk tanító kolléga, hogy milyen jó nekünk veszélyességi pótlékot is kapunk, felelősség meg semmi. (...) Veszélyességi pótlék: bruttó 2400 Ft. Mondtam neki, cseréljünk. Nem akart!”

Kezdetek

„Szeptember elsején elkezdődött a tanév. Gyed után, napközis nevelőként indultam (előtte is napközisként dolgoztam itt). Nem tartott sokáig. Két új felsős kolléga, másfél hét után feladta. Lehetetlennek, értelmetlennek tartotta az itteni munkát. A kétszeres kolléga-hátraarc után az én életem is megváltozott.” [2011. 09. 09.] Hogy mennyire azt akkor még nem sejtettem. Elsőként hatalmas felelősséget éreztem, ezért hozzáálltam újdonsült tantárgyaim tanulmányozásához. Az első napon szembesülnöm kellett azzal, hogy felső tagozatban a legnagyobb problémámat nem tanítónői végzettségem okozza majd. Amint a gyerekek tudomására jutott, hogy én leszek a tanáruk, az addig barátságos felsősök ellenséges, támadó, provokatív és indulatos viselkedés vettek fel velem szemben (tekintélyszemély lettem?). A munkám során felmerülő nehézségekkel természetesen tisztában voltam, azonban a később tapasztalható mértékükre nem számítottam.

A munkám során tapasztalt leggyakoribb problémák: a tanulók érzéseiket azonnal, heves és intenzív formában juttatják kifejezésre; gyenge feladattudat, önkontroll; az alapismeretek hiánya; a követelmények elkerülése támadással. Viselkedésük kiszámíthatatlan; folytonosan konfrontációt kezdeményeznek, szándéko-

san dühítenek másokat, ami sokszor a játékot „helyettesíti”. A legmegterhelőbb az egymást érő verbális és fizikai agresszió volt.

„A héten egy ötödikes lány leírt nekem egy „b” betűt és megkérdezte, hogy ez mi. Egy hatodikos lány megkérdezte, milyen nap jön a hétfő után, a kedd vagy a szerda?”

„Egyik nap egy alsós kolléganővel ügyeltem az udvaron. Ügyeletes párijaink nem jöttek ki. Az iskola gyerekei 8–12 fős csoportokban verekednek. Rúgták, ütötték egymást, ahol érték. Elindultam szétszedni őket. Az első csoportot sikerült, indultam a következőhöz. Mire odaértem, az első csoport ott folytatta, ahol abbahagyta. Én szétszedtem őket, ők folytatták. Egy ideig így ment. Aztán megálltam, kérdően néztem a kollégámra, hátha a több mint tíz év tapasztalata tanácsot ad nekem. Csak nézett rám. Azt mondta, fogalma sincs, mit tegyünk. Körbenéztem. Egy-két gyerek kivételével az egész iskola verekedett. Csak álltam. Ketten nem fogjuk tudni leállítani őket. Szerencsére becsöngettek, kijött a többi kolléga. Szerencsére senkinek sem lett baja.”

Kezelésüket nehezítette, hogy ezek a problémák osztályonként csak egy-egy gyereket nem érintettek, a kollégáktól azonban csak általános tanácsokat kaptam. Mindezekben felül nem voltam benne biztos, hogy valójában segítség az, amit annak szántak, vagy biztos voltam benne, hogy nem segítség az, amit kapok, valamint túlzott elvárás is éreztem.

„Ha az első évet kibírod, utána már könnyebb lesz!”

„Az első két évem nekem is ilyen volt. Amíg nem szeretnek meg ezek a gyerekek, addig esélyed sincs.”

„Ma megkérdeztem az egyik felsős tanárt, hogy fog-e ez nekem menni? Mert most nem úgy érzem. Nevetett, azt mondta, türelem, a gyerekek nehezen fogadnak el. És ha elfogadnak, akkor sem lesz sokkal könnyebb.” [2011. 09. 28.]

„Egyik kolléga bejön az órámra, mert nagy a zaj. Természetesen „segíteni” akar. Odaszól az egyik fiúnak, aki ül és ír. Igaz papírra, mert nincs itt a füzet. „Ha az én órám van füzeted, Kati nénién is legyen. Jóóó?” Tudom, hogy mindig gondja van a fiúval a saját óráján. Állandóan feláll, járkál, verekszik. (Másnap ugyanez a kolléga ugyanezt a gyereket kirakja az órájáról.)”

„Tanulósobás voltam, a gyerekek pedig vadak és öntörvényűek. Az 5. óra után már nincs tanári ügyelet sem, ezért egyedül vagyok az udvaron velük. Ráadásul a napközis kolléga kiengedte délután a gyerekeit, ő meg beült az irodába számítógépezni. Szerdán háromszor majdnem meglincselték, megkövezték egymást a gyerekek. Én álltam két felbőszült banda között. Egyszer még bozóttűz is volt. A gyerekek bent a bozóttban, én egyedül, a saját és mások csoportjával.” [2011. 10. 20.]

„A helyettesítő tanárok az utolsó órát nem helyettesítették, kiküldték egyedül a gyerekeket az udvarra, aztán bementek. Én voltam kint 60 gyerekekkel egyedül. Azért csak ennyivel, mert a többség hazament. Persze verekedtek. Sokan. Az igazgató kiszólt (nekem), hogy tegyék rendet.” [2011. 11. 08.]

„Első óra után azt mondta az igazgató: Kati, meg kéne fogni őket. Erre én: igen, szerinted mivel próbálkoztam odabent?” [2011. 09. 16.]

Hogy éljem túl?

Az új közösségbe kerülve, egyik első gondolatom az volt, hogy ez így szegregáltan lehetetlen. „Amit most csinálók, abban nem hiszek. Nem hiszem, hogy így szegregáltan van értelme őket oktatni, nevelni. (...) De azt is tudom, hogy a város magát „normálisnak” gondoló rétege nem fogadná el, ha egy első osztályos barna bőrű kislány azt mondaná egy fehér bőrű kislányának, hogy a rák egye meg a gyomrod. Mert ő ezt mondja, nem is ritkán. Ezt mondja, mert a telepen így oldják meg a dolgokat. És a pedagógus sem vállalná az első két (esetleg több) hónap fáradságos munkáját, hogy megszelídítse az osztályába került gyereket. Mert itt szelídíteni kell, nemcsak oktatni, nevelni.”

„A szegregációval az a baj, hogy visszanyomjuk, sőt lejjebb nyomjuk őket annál, ahol most vannak. (...) Ha pedig szegregálunk, nem hagyhatjuk, hogy pedagógus kollégáink egyedül oldják meg egy társadalom problémáját. Egy rosszul működő társadalom következményét.” [2011. 09. 16.]

Egy szegregált intézményben az első súlyos nehézséget az agresszió mértéke jelenti, valamint az, hogy nehéz differenciálni a különböző megnyilvánulásokat. Elsőként mindent (jobb híján) explorációs (felderítő) agresszióként azonosítottam, na meg azért is, mert ez esetben, ha a próbálkozás válasz nélkül marad, akkor az explorációs aktivitás növekszik (Csányi, 2000, 174. o.), amit természetesen próbáltam megelőzni. Ilyenkor a gyerekek próbálgatják, meddig mehetnek el. Én többnyire a tünetre reagáltam és büntettem, vagy valamilyen szankciót helyeztem kilátásba. Legalábbis próbáltam, hiszen egy új szereplőnek azt is ki kell tapasztalnia, hogy melyik diákra milyen módszer, milyen hatással van. Legtöbbször nem a büntetés segített közelebb a megoldáshoz.

„Az első nap 18–23 gyerek üvöltött velem szembe. Amúgy is nehéz a sulis, de másfél hét alatt két tanárt készítettek ki, ezért vérszemet kaptak. Kötekedtek, káromkodtak, megdobáltak, megrúgtak...” [2011. 09. 16.]

„Az egyik fiút már tudom kezelni. Múltkor nagy nehezen sikerült elérnem, hogy menjen be arcot mosni. Jobban lett. Ma is mondtam neki (mikor láttam, hogy kezd indulatosává válni), hogy emlékszel, jobban lettél tőle. Menj ki most is, és mosd meg az arcod.” [2011. 09. 19.]

„Már-már úgy éreztem, elfogadtak. Nyugodtabb óráink voltak (a kezdetekhez képest), amikor az egyik tanuló dührohama közben az osztályból páran azt tanácsolták: „verjem meg, akkor majd abbahagyja”. Mondtam, hogy nem verek gyereket, az nem megoldás. Nem hitték el... Aztán kezdődött minden előlről. Úgy érzem, eddig azt próbálgatták, meddig mehetnek el, most meg azt, hogy igazat mondtam-e, és tényleg nem bántom őket.” [2011. 10. 06.]

„Ma az egyik fiú megvárta az utcában. Azt mondta ő lesz a gyilkosom és a torok felé irányított egy faágat.” [2011. 09. 19.] (...) „Akkor nem tettem semmit, csak elköszöntem tőle. (...) Másnap elkértem az osztályfőnökének egyik órájáról pár percre, hogy beszéljünk az előző nap történetéről. Azon a héten sokat figyeltem őt órán, beszélgettem vele szünetekben is. Beszéltem az unokatestvérével, tanácsot, segítséget kérve tőle. Megtudtam, hogy a fiú anyukája meghalt, a nagynénje neveli. Akkor már úgy éreztem, hogy nem büntetnem kell impulzivitásáért, hanem megerősíteni, ha az iskola szabályainak megfelelően viselkedik. Két hét múlva elkísért a buszmegállóig, és már nem akar megölni, sőt még egy kicsit velem akart lenni, mielőtt hazamegyek! Nagyon kedves tőle!” [2011. 10. 29.]

Majd ahogy beszélgettem a gyerekekkel, megismertem őket, és ők is engem. Egyenként, nagyon lassan és engem nagyon megdolgoltatva kezdtek elfogadni, elkezdtek kirajzolódni előttem magatartásuk mögött álló motívumok. Ebben az iskolában azonban az elfogadás nagyon lassú folyamat, és csak a fegyelmezési problémák enyhülésével jár együtt. Megfigyeltem, hogy a fegyelmezetlenség leggyakoribb oka nem a már említett explorációs agresszió, hanem a versengés a figyelemért és a valamiféle „beavatás”, aminek tétje a bizalom megszerzése. És a büntetéssel tulajdonképpen én fokoztam az agresszió mértékét.

„Nagyon szeretetehesek. Sokszor ez szüli a konfliktust. Nem bírják elviselni, ha mással is foglalkozom, és nem csak velük. Akit nem szeretnek, mindenáron azt akarja. Akivel nem törődnek, mindenáron kieroszakolja. Ha üvöltesz velem, még az is jobb, mintha átnéznél rajtam!” [2011. 10. 03.]

„Kati néni, ha majd kibír nálunk egy évet, akkor majd szót fogadok magának!”

Természetesen nem állítom, hogy a beszélgetések hatására a diákok már nem voltak fegyelmezetlenek, vagy hogy mindig sikerrel jártam, amikor a büntetés helyett valamilyen alternatív megoldást kerestem. Azonban lényegesen csökkent az órai rendzavarás mértéke azoknál, akikkel sikerült órák után beszélgetnem, vagy be tudtam vonni valamilyen tanítás utáni tevékenységbe, nagyra értékelték azt is, ha felfedeztem „erős oldalukat”. De a legjelentősebb változást akkor értem el, ha családot látogattam, s ha sikerült a szülővel elfogadtatnom magam.

„Az iskolaijság (és a szakkör) is azért jó (többek között), mert összeülünk, és nemcsak cikket írunk, hanem a vége mindig beszélgetés. És már most is olyan dolgokat osztanak meg velem az életükből, amiről én sosem beszélnék! Egy óras foglalkozásból fél óra beszélgetés, ami abból áll, hogy ők mondják, én hallgatok! (Sokkal többet tudok meg róluk, gondolataikról, érzelmeikről, nehézségekről így, mint órán.)” [2011. 10. 09.]

„Dávid még mindig utál (legalábbis ezt mondta), de ma megláttam a rajzait. Gyönyörűen rajzol. Mondtam neki. Megvárta a tanárinál, hozott még rajzot, hogy megmutassa. Ezek jó pillanatok.” [2011. 10. 29.]

Az iskolámban a tanulók csalódását és dühét tovább fokozta az is, hogy míg alsó tagozatban, interaktív táblával, saját egyszemélyes asztallal felszerelt, munká-

ikkal díszített termékek voltak, felső tagozatból mindez hiányzott. Márpedig a tanításhoz szükséges eszközök és feltételek jó minősége csökkenti a rendbontás előfordulását (Kósáné, 2005). Gyakoriak voltak az olyan megnyilvánulások, hogy „*azok a ... elsősök elvették tőlünk a termünket.*”, vagy „*nincs itt semmi csak a falak, bezzeg az alsósok...*”, vagy „*bezzeg míg mi is alsósok voltunk*”. Az iskola szintjén (is) megtapasztalt relatív depriváció, relatív megfosztottság (Aronson, 2003, 277. o.) növeli a frusztrációt, mivel saját csoportjuk helyzetét más csoportokhoz képest előnytelennek érzik, mindez szintén agresszióhoz vezet. Továbbá ezt olyan életkorban tapasztalják meg, amikor a család felől is nő az otthoni munkába való bevonás igénye.

„*Azok a ... elsősök elvették tőlünk a termünket.*”, „*nincs itt semmi csak a falak, bezzeg az alsósok...*”

„*Mire szül még egy gyereket, mikor már így is mindig rámsózza a kicsiket.*”

„*Már maga is kezdi, otthon is mindig csak a takarítás, meg a rendrakás.*”,

„*Mindig csak a kicsik, meg vigyázz a kicsire. Így meg úgy a kicsik.*”.

Fontosnak tartom megjegyezni, hogy mindez nem azt jelenti, hogy nem szeretik testvéreiket. Diákjaink életében nagyon fontos szerepet tölt be, mind a szűken, mind a tágan értelmezett család. A háttérben inkább az lehet, hogy nem a kistestvér felé forduló figyelmet tekinthetjük soknak, hanem a feléjük irányulót kevésnek.

A kényelmetlen és mozgásszegény iskolai környezet, vagy egy új munkaforma, módszer bevezetése is fokozta a fegyelmezetlenséget. A 45 perces tanórák és az osztálytermi frontális tanítás gyakorlatától eltérően, a páros, illetve a csoportmunka több mozgással járnak. A hagyományos értelemben vett fegyelem ebben az esetben nem értelmezhető. A beszélgetés, a mozgás a tanulás természetes velejárója lesz, már ha sikerül elérnünk. Ennek megvalósítása azonban nem egyszerű. Eleinte a diákok az előző napi történések megbeszélésére használják a feladatra kijelölt időt, de többen felháborodtak akkor is, mikor kipróbáltam az öndifferenciálás módszerét.

„*Van olyan osztály, ahol eleinte annyira konfliktusos volt a gyerekek egymás közötti kapcsolata, hogy még a páros munka sem megy, nemhogy a csoportos.*” [2011. 10. 09.]

„*Milyen tanár maga! Maga nem is tanár! Mi az, hogy én döntsem el (melyik feladatot oldja meg)! Mondja meg, mettől meddig másoljuk le!*” [2011. 10. 09.]

Együttal számolni kell néhány kolléga esetleges rosszallásával is, hiszen ők, mint külső szemlélők, csak a „hangzavart”, a „szigorúbb fegyelmezési technikák” hiányát tapasztalják, mindez többfrontos hadszíntérré változtatja a pedagógus mindennapjait. Gyakran okozta az osztályok felbolydulását az is, hogy a diákok az erőfeszítés és a siker, valamint az erőfeszítés hiánya és a kudarc közötti összefüggést nem érzelték. Ez leggyakrabban az értékelésnél okozott zavart. Úgy gondolták és ennek hangot is adtak, nem is akármilyen hangerővel, hogy aki jobb jegyet kapott, vagy akit megdicsértem azt „jobban szeretem”, illetve, akinek rosszabb jegyet adtam, vagy elmarasztaltam viselkedése miatt, azt „nem szeretem”. Ezt a problémát

úgy láttam kezelhetőnek, hogy az osztályzat mellé pár szóval kiemeltem a munka erősségét, ami bizonyos esetekben eredményre vezetett.

A családi bevételek kiszámíthatatlansága is (számomra) nem várt nehézség forrásává vált. A hónap végi nélkülözés, a szükségletek kielégíthetlensége miatt, a családi pótlék előtt pár nappal már jelentkezik, az itt dolgozók által már jól ismert és más-hoz nem hasonlítható nyugtalanság, feszültség az osztályokban. A diákok minden percét kitölti a várakozás felett érzett izgalom. Minden nap felkerül a táblára, hogy hány napot kell még várni a nagy napig. Rendszeres az órai bekiabálás.

„Tegnap megjött a családi pótlék. Most minden gyerek be van zsongva. (Van, aki reggelire energiátalt iszik. Emiatt ma az egyik fiú kezelhetetlen volt). A táppénz érkezési idejéhez kéne igazítani a tanmenetet és az órarendet.” [2011. 10. 06.]

„Ma este már tali a Tescoba!” – miután a családtól megkapták az sms-t, hogy megvan a pénz.

„Kati néni, apu azt mondta, ha megkapjuk a családit, megkapom az új cipőt! – közben mutat a lyukas cipőjére.” [2011. 10. 04.]

Erre a sajátos helyzetre megoldást jelenthetne a tanulmányi munka hagyományostól eltérő megszervezése, amikor a diákok tanrendje nem naponta és óránként változik, hanem a tananyag tömbösítve kerül feldolgozásra. Ez nemcsak azt tehetné lehetővé, hogy a gyermek figyelme tartósan egy-egy területre koncentrálódjon, hanem azt is, hogy az előre kiszámítható impulzívabb, nyugtalanabb időszakokra, mint például a családi pótlék érkezésének a hete, érdemes lenne inkább a vizuális kultúra, médiaismeret, tánc és dráma vagy ének-zene epochákban gondolkodni.

Pedagógusként gyakran találjuk szembe magunkat a deviáns mikrokozmoszban tanulóinkra gyakorolt hatásával is. Az agresszió látványa és tapasztalata a tanuló közvetlen környezetében is jelen van, a szülők számtalanszor így oldják meg problémáikat, konfliktusaikat. További problémaforrást jelent az agresszió iskolai aktív és passzív megerősítése is. Mindezek következménye, hogy később a gyermek is a felnőttektől elsajátított módon viszi véghez akaratát agresszív viselkedésével, ekkor tulajdonképpen egy olyan rögzült viselkedésformát próbál már a szülő, vagy a pedagógus megváltoztatni, ami a gyerekeknek, saját nézőpontjából jó, hiszen eddig célt ért vele, sikerélményt biztosított a számára. Előfordul azonban, hogy a szülő és a pedagógus sem támogatja az engedetlenséget, vagy agresszív megnyilvánulásokat, veszekednek miatta a gyerekekkel, büntetik őt, de nem várnak el tőlük tényleges viselkedésváltozást (Katona és Szitó, 2005).

„Két tanárt már kicsináltunk, magát is kifogjuk.” [2011. 09. 20.]

„És akkor mi van, ha beszél vele, úgysem csinál majd semmit!”

„XY néni csak mondja, hogy megbüntet, aztán úgy sem lesz belőle semmi!”

„A ő nyelvük az agresszió, ezt tanulták, ezt értik.”

„Csak akkor fognak elfogadni, ha te leszel a falkavezér. Vidd be valamelyiket a WC-be (mert akkor nincs szemtanú) rázd meg, ijeszd meg, mert csak ebből értenek, és akkor, nyugalom lesz.” [2011. 09. 16.]

Az a pedagógus, aki ezt alkalmazza, figyelmen kívül hagyja, hogy az ember szocializációs lény, és a gyermek nem tesz mást, mint amire az általa megfigyelt, a környezetétől megtanult brutális dominancia (Csányi, 2000, 182. o.) szocializálja. Elfelejtí azt, hogy különösen az ember esetében „tanulással az adott kultúra befolyása alatt az emberi agresszió egészen alacsony szintre szorítható és nagyon magas szintre is emelhető.” (Csányi, 2000, 173. o.). Továbbá meglepő az is, hogy az ember az állatoktól eltérően képes a szabálykövetésre (Csányi, 2000, 182. o.). Csakhogy ha egy családban nem követnek szabályokat, ha csak brutális dominanciával (erőfölénnyel) kényszerítik ki a felnőtt által elvárt viselkedést, akkor a gyermekből nem lesz szabálykövető felnőtt. „Szerencsénkre” azonban a szabálykövetés egy lazább közösségben (például iskola, társadalom) is megtanulható, épp ezért fontos hogy az iskolában ne az ököljog jelenjen meg (Csányi, 2000), hanem alternatív viselkedésminták meglétével, jutalmazásával, azonkívül átlátható, következetesen betartott szabályokkal, illetve áthágásuk esetére pontosan meghatározott azonnali, a cselekedet mértékével arányos szankciókkal neveljünk. „Az agresszió iskolai passzív megerősítése gyakrabban előforduló jelenség. Ennek igazolására Siegel és Kohn végzett kísérletnek leírását érdemes felidézni, amelyben az agresszíven viselkedő gyermekek jelenlétében egy felnőtt nem tett semmit. Ezt a szituációt hasonlították össze azzal, amikor az agresszíven viselkedő gyermekek mellett nem volt felnőtt (lásd Ranschburg, 1995). Az eredmények alapján megállapítható, hogy szignifikánsan nagyobb mértékben viselkedett agresszíven az a gyermek, amelyik mellett a felnőtt először jelen volt, mint az, amelyik mellett nem. A hallgatás beleegyezésként, a viselkedés megerősítéseként értelmezhető. Mindebből az következik, hogy a nem kívánatos viselkedést nem szabad szó nélkül hagynunk, mert azzal megerősítjük.” (Ranschburg, 1995. 111. o.). Kivétel ez alól, mint már említettem, ha figyelemfelkeltés a normaszegő viselkedés célja.

Felfigyeltem arra a jelenségre is, hogy az iskolai prevenciók aktivitás mintha magasabb lett volna abban az esetben, ha enyhébb kihágásról, valamint az iskolával együttműködőbb szülők gyerekeiről volt szó. Míg sokszor figyelmen kívül hagytuk, vagy csak tehetetlenül néztük a gyerekek közötti mindennapos, mindenórás verbális és fizikai erőszakot, addig rendszeresen lemosattuk a lányok körméről a körömlakkot (ami egyébként a lányok körében tovább növelte az aznapi engedetlenség mértékét). Továbbá, ha a szülők együttműködők voltak az iskolával, akkor magasabb aktivitást mutattunk a diákok magatartási problémájának megváltoztatásával kapcsolatban, még akkor is, ha ez csekély mértékű volt.

Komoly nehézség az is, hogy a gyerekek nem tanultak meg játszani, vagy unatkozni, ezért kötekednek, verekednek egymással, valamint egész egyszerűen nincs mivel játszani. Kezelése azért nehéz, mert az egyetlen megoldás az, ha rendszeresen használunk szemléltetőeszközöket, játékokat és megtanítjuk használatukat. Ezzel azonban a pedagógus egy időre az önként vállalt kudarc folyamatos és nem is akármennyire intenzív megélésére kényszeríti magát, törekvése csak akkor vezet eredményre, ha a rendszer és a környezet együttérzésével, megértésével párosul.

„Van egy felsős szakköröm, „ön- és társismeret”, ami azt jelenti, hogy bevittem itthonról az összes társasjátékomat és azzal játszottunk. Az első alkalmat végig verekedték (Már az is vitát, verekedést váltott ki, hogy ki vegye elő a játékot.). Másodszor már csak vesztekedtek!” [2011. 10. 03.]

„Náluk a játék a verekedés. Én meg utálok, le akarom állítani. De ahhoz játék kell. Legalább egy labda. De nincs. Semmi nincs. Csak én és két tucat gyerek. A focit az egyetlen, amit a fiúk játszanak (...) A leeresztett gumilabdával is játszottak.” [2011. 09. 28.]

„A gyerekeknek nincs semmije. Bevittem természetismeretre egy hőmérőt. Már nem verekedtek érte, mint a paprika-, és paradicsompalántáért. (Akkor összeverekedtek, mindenki egyszerre akarta megnézni. Mire szétszedtem őket, az egyik diákom megette a terméskezedményeket. Erre megint összeverekedtek.). Kiabáltak, de kívárták, mire megnézhetik. Aztán felragasztottuk kívülről az ablakra, és nézték, hogy megy le a mutató! [2011. 10. 20.]

Sokat emlegetett kérdés az is, hogy a rendszer a lehetőségek és erősségek helyett a hiányosságokat, problémákat hangsúlyozza. Paolo Freire szerint a „gyerekek agresszív viselkedése reakció a tananyag és az iskola világának azon körülményeire, melyek figyelmen kívül hagyják a gyerek történetét, kultúráját és mindennapi tapasztalatait” (idézi: Szilvási, 2008, 27. o.). A problémának ezt a dimenzióját én is megtapasztaltam. A tanulók szerint értelmetlen, számukra érthetetlen dolgokat kell megtanulniuk: „Semmi értelme olyat tanítani, hogy egy-, meg kétlaki, meg a szőlő bogyós gyümölcs (...) Nekik tenni kell, meg venni (...) Azt mondta az egyik nyolcadikos fiú, hogy ő ezt nem bírja. Adjak neki valami munkát, aminek van értelme. De ilyeneket tanulni hülyeség. Olyan dolgot várunk el tőle, ami lehetetlen. Persze hogy nem tud megfelelni.” [2011, 09. 19.]

A megoldás akadályai, lehetőségei (a teljesség igénye nélkül)

Meggyőződésem, hogy a probléma megoldásának legnagyobb akadálya a véleménydiktatúra (Szontagh, 2007). Többször megtapasztaltam, amikor a nehézség felvállalása, a kiütkezés és a segítségkérés közben falba ütköztem. Jellemző az is, hogy a probléma felvállalása után a pedagógus megkapja a „sikertelen pedagógus” vagy „alkalmatlan” címkéket.

„Ha nem tetszik valami, el lehet menni!”

„Senkit nem bilincseltek az iskola kerítéséhez. Bármikor el lehet menni és más munkahelyet keresni!”

„Örülj, hogy neked még van munkád!”

„A mi iskolánkban kétféle tanár van: a vak és a látó. A vak nem bír a gyerekekkel, nem ura a helyzetnek, de nem látja. A látó, aki nem bír a gyerekekkel és nem ura a helyzetnek, és tudja.”

Ez a szemlélet, épp azokat ítéli némaságra, akik mindennapi gyakorlati tapasztalatuk révén, hozzásegíthetnének minket, hogy rálássunk a problémáinkra, s ezzel közelebb vihetnének minket a megfelelő programok, módszerek kidolgozásához. Ez a látásmód okozhatja azt is, hogy épp azok nem férnek hozzá a számukra valóban létfontosságú forrásokhoz, akiknek a legnagyobb szüksége lenne rá. Nem nélkülözhetjük a „fronton szolgálatot teljesítők” nézőpontjait, és nehézségeik megismerését. De hogy hallatni merjük hangjukat, ahhoz szükség lenne arra, hogy a rendszer értékelje azokat az önreflexióra képes intézményeket, pedagógusokat, akik szembe néznek nehézségeikkel, hibáikkal és készek a változásra.

Lényeges továbbá a tantestületek egységessége, kohéziójának erősítése, ami elengedhetetlen a problémák hatékony kezeléséhez.

„Úgy könnyebb tanítani, ha minden kollégám úgy jön be reggel, hogy tanítani fogok. Ha az egyikünk megengedi, hogy a gyerekek azt csináljanak órán, amit akarnak, vagy nem tanít, nem követel, akkor a többieknek is nehezebb dolguk van.”

A szülőkkal való kapcsolattartás és együttműködés során átláthatóbbá válik az iskola működése a családok számára, az iskola számára pedig kirajzolódnak a szülők elvárásai, hiedelmeik és nézetrendszereik. Mindez sikeressé teheti a pedagógus-szülő együttműködést, ami csökkentheti a fegyelmezési problémákat is. Azt a nézetet kell képviselnünk, hogy az iskola nem képes a szülők segítsége nélkül megoldani minden problémát.

„Ma kimentem az egyik diákom szüleihez. Mondtam nekik, hogy a segítségükre van szükségem. A fiúk nem hajlandó dolgozni, ő is azt hiszi, hogy én is elmegyek, és ennek az lesz a következménye, hogy majd nem kell tanulniuk. Nem akarok neki már több egyest adni, mert már így is osztályismétlő. Megkértem őket, segítsük együtt át a következő évfolyamba. Kedvesek, nyitottak voltak. (...) A fiúval a héten minden rendben volt. Tanult, nem lázongott, udvarias volt. Rá sem lehet ismerni.”

Az is fontos lenne, hogy ne csak egy kapcsolattartója legyen az iskolának. Azt figyeltem meg, hogy így csak a kapcsolattartót és nem az iskolát, a pedagógusokat fogadják el a diákok és a családok.

Az időhiányt, mint a szülőkkal való kapcsolattartás egyik fő akadályát, fontosnak tartom kiemelni. Megtapasztaltam, hogy gyakorta mennyire valós, a pedagógusok között sokat emlegetett probléma, ami nem feltétlenül orvosolható pusztán a nevelők szemléletváltásával. A kollégáim egy része, napi megélhetési gondjai miatt, az utolsó órája után, ha nincs szakköre, másodállásába rohan.

A fegyelmezési problémák felmerülésekor a pedagógusok az eszköztelenséget is gyakran emlegetik, de féltik állásukat, ezért csak egymás között beszélnek erről. Külső segítséget nem kérnek, mégis jellemzően a probléma felülről jövő megoldását várják. A külső szemlélőhöz azonban, csak az az üzenet jut el, hogy „kezelni tudjuk a helyzetet”.

A kollégák, a szegregáció problémáinak kezelésében a kéttanáros modellt (egy tanár oktat, egy fegyelmez) tekintik hatékony megoldásnak. Igazságtalannak vélik,

hogy az iskolára, a pedagógusra hárul, egy súlyos, komplex társadalmi problémakövetkezménye. Továbbá túlzottan hangsúlyosnak találják az adminisztrációs feladatok ellátását s ezek külső ellenőrzését, ehhez képest hangsúlytalannak nevelési feladataik ellátásának elismerését, értékelését.

Megfigyelhető a hangsúlyeltolódás az agresszió kezelésében is. A gyerekek egymás közötti agresszív magatartása, illetve annak kezelési lehetőségei nem, viszont a tárgyak rongálása (padok firkálása, ajtók rongálása) visszatérő témája a tanári értekezleteknek.

Nem felejthetjük el azonban, hogy a szemléletváltásnak, a megfelelő segítség kérésének és igénybevételének lehetősége, valamint a tárgyi és személyi feltételek javításának együttese lehetne csak képes arra, hogy a fent leírt problémákat a rendszer kezelni tudja. Hangsúlyozni kell azt is, hogy az agresszív viselkedés, az alulteljesítés, a hátrányos helyzet nem egyik napról a másikra alakult ki, így megoldásuk is csak egy hosszú folyamat eredménye lehet.

Irodalom

- Aronson, E. (2001/2003): *A társas lény*. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft, Budapest.
- Csányi Vilmos (2000): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- Katona Nóra, Szitó Imre (2005): Szerepkonfliktusok felismerése és kezelése a pedagógus-szülő kapcsolatban. *Mester és Tanítvány*, 7. sz. 47–59. Letöltés ideje: 2012. február 20. <http://www.btk.ppke.hu/uploads/files/07.pdf>
- Kósáné Ormai Vera (2005): Magatartási zavarok – szociális inadaptáció, In: Balogh László – Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest. n.a. Letöltés ideje: 2012. február 20. <http://mek.niif.hu/04600/04669/html/index.htm>
- Központi Statisztikai Hivatal Komárom-Esztergom Megyei Igazgatósága (2008): Nagyvárosok belső tagozódása. Tatabánya – KSH. Tatabánya, 62–67. Letöltés ideje: 2012. február 20. <http://bit.ly/QG6kbw>
- Ranschburg Jenő (2008): A család anyagi helyzetének szerepe a gyermekkori magatartási zavarok kialakulásában. In: Sallai Éva – Szilvási Léna – Trencsényi László (szerk.): *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére, pedagógiai koncepció*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 101–118. Letöltés ideje: 2012. február 17. http://www.wekerle.gov.hu/?oldal_id=815
- Szilvási Léna (szerk., 2008): *Egyenlőtlenségek hatása a gyerekek fejlődésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. Letöltés ideje: 2012. február 17. http://www.wekerle.gov.hu/?oldal_id=815
- Szontagh Pál (2007): Érték, rend, értékrend az iskolában. *Iskolakultúra*, 2. sz. 125–128. Letöltés ideje: 2012. február 20. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00112/pdf/2007-2.pdf>

AZ INKLUZÍV NEVELÉS ÉS A DEBRECENI TANÁRKÉPZÉS**PETŐ ILDIKÓ**

a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének
egyetemi adjunktusa
petoildiko@arts.unideb.hu

Az együttnevelés (integráció, inklúzió) már a jelen pedagógiai gyakorlata, amit vagy jól, vagy kevésbé jól, de naponta végeznek a pedagógusok. Ahhoz, hogy a pedagógusképzés képes legyen lépést tartani az állandóan változó igényekkel, azzal, hogy a pedagógusok napról napra többet (de úgy érzik, hogy nem eleget) tudnak a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásáról, maguknak a képző intézményeknek, az oktatóknak is változniuk kell. Meg kell keresniük azokat az elemeket, amelyeket beépíthetnek azokba az ismeretanyagokba, amelyeket eddig esetleg nem érintett az együttnevelés jelensége.

Napjainkban már nem csak a kihívást kereső, vállalkozó szellemű pedagógusok kerülnek együttnevelési helyzetbe, hanem bárki találkozhat az osztályában SNI tanulóval. Ezzel együtt megnőtt a módszertani, óravezetési és nevelési felelősség is, de újabb feladatok is megjelentek a napi munkában. De az is nyilvánvaló, hogy a pedagógusok nem tudnak, vagy csak nehezen tudnak segítséget kérni, esetleg nem is tudják, honnan kaphatnának iránymutatást az új feladatukhoz.

Az utóbbi évek gyors változása miatt a hagyományos osztályok tanárai elbizonytalanodtak saját pedagógusszerepükben, kérdések fogalmazódnak meg bennük. Ráadásul sok esetben az inkluzív oktatás bevezetése úgy történik, hogy a tanárok, akik valójában főszereplők az együttnevelésben, az ezt célzó politikák megvalósításában, nem ismerik az inklúzió lényegét és céljait (*Goodfellow*, 1990), s csak egy „felülről” jövő nyomásnak engedve végzik.

A változás látványos, még akkor is, ha az együttnevelést oktatáspolitikai szinten alternatívaként ajánló törvény¹, amely nagy hatással volt például az új *Országos Fogyatékosügyi Program*² végrehajtásának 2007–2010 évekre vonatkozó középtávú intézkedési tervre is, lassan már húsz éves. A Program három pontban tér ki a pedagógusképzésre:

- Bővíteni kell a sajátos nevelési igényű tanulókat befogadó közoktatási intézmények körét, biztosítva az egyéni tanulási igényekhez jobban alkal-

¹ Az 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról

² 1062/2007. (VIII. 7.) Korm. határozat az új Országos Fogyatékosügyi Program végrehajtásának 2007–2010. évekre vonatkozó középtávú intézkedési tervéről;
www.szmm.gov.hu/openlink.php?linkID=1263

mazkodó módszerek alkalmazását. A gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban részt vevő iskolákat fel kell készíteni a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásával kapcsolatos módszertani feladatok ellátására.

- Az oktatás valamennyi szintjén a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő tananyagok összeállításával kell lehetővé tenni a fogyatékosokról szóló ismeretek elsajátítását.
- A tanító- és tanárképző intézményekben elérhetővé kell tenni az integrált oktatási formák, a fogyatékos gyermekekkel való kommunikációs és oktatási módszerek elsajátításának lehetőségét.

A középtávú intézkedési terv részletesen és kiemelten foglalkozik az oktatás (át)alakításával és a pedagógusok felkészítésével, amibe hosszú távon a felsősoktatást is beleérti két okból is. Részben, mert az attitűdformálásban és a fogyatékos tanulók iskolai sikerességében a pedagógusoknak van kulcsszerepe, részben pedig, mert a fogyatékosok magasabb iskolai végzettsége, piacképes képzettségük az ön-ellátásukat, önálló életvitelüket segítené. Javítaná azt az általános helyzetet, hogy a fogyatékosok és a fogyatékos gyermekek családjai mélyen a társadalmi átlag alatti színvonalon élnek, folyamatos az elszegényedésük. A Program határozottan és világosan fogalmaz azzal kapcsolatban is, hogy mit várnak el a pedagógusképző intézményektől és a pedagógus-továbbképzéseket szervezőktől: tartalmi, tartalom-szerkezeti és módszertani megújulást. Nemcsak azt a változást nehéz elindítani, hogy a különböző képzések egységesek és kiegyensúlyozottak legyenek, de a megfelelő út és az arányok megtalálása is sok kérdést vet fel egy olyan országban, ahol a pedagógusképzésben is szegregációs hagyományokat követnek.

Az inkluzív oktatás és pedagógusképzési programtípusok

A fogyatékosok inkluzív oktatásával kapcsolatos nemzetközi összehasonlításban, bár nagyon színes a kép a pedagógusképzés filozófiáját, szerkezetét és tartalmát tekintve, két modell karakteresen elkülöníthető egymástól: az egyik a „hagyományos” (tanegység alapú), a másik pedig az a típus, amelyben a fogyatékosokkal, az oktatásukkal és az ellátásukkal kapcsolatos ismeretek minden tantárgyba beépülnek egy-egy részlethez kapcsolódva. Az utóbbi modellt az angol nyelvű szakirodalom „content infusion” néven vezette be (Forlin et al., 2007), magyarul a lényegét talán a „tartalombővítő” modell elnevezés fejezi ki.

A tanegységben (tantárgyi rendszerben) gondolkodó „hagyományos modell” néhány (esetenként egy) tantárgyba sűríti azokat a szükségesnek vélt, a különböző tudományterületekhez tartozó ismereteket, amelyeket fontosnak tart az eltérő fejlődésű tanulókkal kapcsolatban. Ebben az esetben szisztematikusan, külön gondolatmenetként dolgozható fel a tanterv alapú értékelés, képességfejlesztés, kooperatív tanulás, differenciált tanulásszervezés és -irányítás, a fogyatékosok körtana és

jellemzői, az SNI gyerekek oktatásának céljai, a stigmatizáció, a megfelelő terminológiák, az inkluzív nevelés, a vonatkozó oktatáspolitikai értelmezése, és az együttnevelést támogató részeinek az elemzése.

Mindez történhet nagy létszámú előadás formájában, esetleg a tanterem falain belül maradó szemináriumok (gyakorlat) formájában, amelyek során csak az oktató az ismeretközlő. A „hagyományos modell” azonban szervezhető úgyis, hogy egyben saját élményt és praktikumot is biztosítson a hallgatók számára. Meg lehet hívni olyan vendégelőadókat, akik maguk is fogyatékosok, vagy fogyatékos gyerekekkel foglalkoznak szegregált formában vagy inkluzívan, esetleg fogyatékos gyermek szülője. Olyan környezetben (intézményben, szervezetnél) kell a hallgatóknak bizonyos időt eltölteni, ahol fogyatékosok élnek, például szabadidős programot szerveznek és vesznek részt azokon. A tanóra keretében látogatást lehet szervezni szegregált, de még inkább együttnevelést folytató iskolába. A témával foglalkozó filmet lehet közösen megnézni, blogokat, egyéb internetes oldalakat megismerni, kiadványokat összegyűjteni és bemutatni. Az oktatás és az azt körülvevő társadalom szoros kapcsolatának az érzékeltetésére felkérhető a település egy vezetője, aki bemutatja a helyi települési programot, segít annak értelmezésében, a befolyásoló tényezők, a prioritások megértését. Feladatként kiadható prezentáció, újságkészítés, poszterkészítés és -bemutató, vizsgálat elvégzése, projekt munka, valamilyen „akcióterv” készítése, amelyben a lehetőségekhez képest fogyatékos személy is részt vesz, aminek a során a hallgatóknak célzott, képességet fejlesztő kis csoportban (is) kell dolgozniuk.

Sok szerző szerint a „tartalombővítő” modell („content infusion”) az egyszeri hatással, azaz a hagyományos tanegységes formával szemben, sokkal inkább segíti az inkluzív nevelés elfogadását (Cook, 2002). Ebben a formában a fogyatékos emberekre vonatkozó ismereteket szisztematikusan, a képzés minden elemébe beépítik a képzés teljes egésze során. Azaz nem kínál kurzusokat kifejezetten az inkluzív oktatás vagy a fogyatékosok témájában, hanem minden tantárgy érinti ezt a szempontot úgy, hogy bemutatja az együttnevelés filozófiáját és gyakorlatát, valamint a társadalmi hátrányos helyzetet. A modell filozófiája szociális konstruktivista megközelítésű, s azt feltételezi, hogy ha minden tanegység foglalkozik a témával, akkor ki lehet alakítani a társadalmi egység érzését és a komplex gondolkodást, a reflektív habitust, természetessé válik a saját értelmezésen alapuló vélemény kialakítása. Külön hangsúlyt kaphat a saját élményű tanulás, ami tanulási folyamatként és a tanulás eredményeként (például mint alkalmazandó módszer) is értelmezhető a pedagógusképzésben. E megközelítésben a különböző természet- és társadalomtudományos tantárgyak tanításának „módszertanában” kifejezetten nevesített oktatási cél a differenciált óravezetés és a többféle alternatív értékelés megismertetése.

A hallgatók a különböző kurzusok során gyakorlati feladatokat kaphatnak, amelyek közül szinte „kötelező”, hogy például egyéni fejlesztési tervet állítsanak össze, differenciált óratervet, esetleg esettanulmányt készítsenek egyénileg vagy cso-

portban. A hallgatói feladatok természetesen a „tartalombővítő” modell esetében is változatosak, sokszínűek lehetnek, kiléphetnek a tanterem falai közül, megismerethetnek a helyi viszonyokkal, s kapcsolatot alakíthatnak ki saját tapasztalatot biztosítva a fogyatékos gyerekek, fiatalok, felnőttek, családjaik és a velük foglalkozó különböző szakemberekkel.

A kétféle képzési modell és ezek kombinációi felkeltették a szakemberek érdeklődését, s megindultak a hatékonyságvizsgálatok, amelyek továbbra is megosztják a programok tervezőit. Az újabb modell („tartalombővítő” modell) mellett érvelők, például *Ellen M. Kowalski* (1995) véleménye szerint a fogyatékoságokkal kapcsolatos ismereteknek a hagyományos „szóló” kurzus során való megszerzése esetén, a pedagógusok hamarabb és gyorsabban alkottak negatív, lemondó véleményt az SNI diákokról. Úgy érezték, hogy a fogyatékos tanítványaik magányosabbak az iskolában az alacsonyabb szintű szociális képességeik és kompetenciáik miatt. A „tartalombővítő” modell támogatóinak meggyőződése az, hogy a pedagógusjelöltek folyamatosan olyan kihívásokkal találkoznak a képzés során mind a fogyatékosokkal kapcsolatos ismereteik asszimilálásában, mind pedig ezen tudásuk alkalmazásában, aminek eredményeképpen az elkötelezettségi szintjük emelkedik.

Az új utat keresőket azonban elbizonytalaníthatja néhány közelmúltbeli kutatás, miszerint a „tartalombővítő” modell nem olyan hatékony, mint azt eleinte feltételezték a szakértők. *Akasmit* és *Alcorn* (1988; In: *Sharma et al.*, 2008) elemezte és értékelte az USA-ban a szövetségi támogatásból kidolgozott és bevezetett „Mainstream Curriculum Infusion Model”-t. A vizsgálat tapasztalatai szerint, a tanárok, akiket „tartalombővítő” programmal képeztek, úgy érezték, hogy a kapott ismeretek nem elég konkrétak, ezért nehezen alkalmazhatóak a gyakorlatban konkrét helyzetekben, tehát megszerzett tudásuk az együttneveléssel kapcsolatban nem kielégítő. Egy másik tanulmány a „tartalombővítő” modell kapcsán (*Cook*, 2002) hasonló eredményeket közölt, miszerint a pedagógusjelöltek véleménye és motiváltsága az inklúzióval kapcsolatban a képzés hatására nem javult jelentősen.

Azonban mindkét irányzat képviselői megegyeznek két dologban. Az egyik, hogy a tanárjelölteknek legyen lehetőségük arra, hogy minél több alkalommal, helyzetben és módon tudjanak beszélni aggodalmaikról, félelmeikről azzal kapcsolatban, hogy a végzés után egy együttnevelést hirdető iskolában, egy inkluzív osztályban kell majd dolgozniuk. A tapasztalatok alapján kialakult másik fontos közös pont: azok a pedagógushallgatók, akik közvetlen és közvetett módon rendszeresen kapcsolatba kerültek fogyatékos személyekkel, egyértelműen úgy érezték, hogy jobban megértik és felismerik a fogyatékosok életének különböző akadályait, tájékozottabbakká váltak a helyi, inklúziót támogató oktatáspolitikában és törvényhozásban is. Mindezek pedig idővel, közvetve formálják az inklúzióval kapcsolatos pozitívabb oktatási és szociális attitűdöt.

Az inkluzív oktatás dilemmái a pedagógusképzésben

A szakmai diskurzusok és vizsgálatok napjainkban egyre inkább az együttneveléssel kapcsolatos tartalmi kérdésekkel kell, hogy foglalkozzanak, aminek kettős oka van. Az egyik, hogy a következő pedagógusgeneráció tagjait olyan kompetenciákkal, tudással, képességekkel, attitűdökkel kell kiengedni a képző intézményekből, amelyek már alkalmassá teszik őket az együttneveléssel kapcsolatos mindennapi problémák kezelésére, így például képesek lesznek a differenciált tanulás-szervezés eredményes megszervezésére, megvalósítására. A másik indok, hogy gondolkodni és gondoskodni kell a már pályán lévők továbbképzéséről. A gyakorlattal rendelkezők felkészítése a sikeres együttnevelésre nem azonos a pályára készülőkével, hiszen esetükben egy már meglévő tudást, szokásrendszert, rutint és attitűdöt kell új elemekkel dúsítani, átalakítani és fejleszteni.

A pályán lévők tudására, képességeire, attitűdjeire alapozni kell, s részben helyzetük, munkakörük, feladataik szerint ráépíteni az elvárt, a szükséges kompetenciákat. Mindeközben arról sem lehet elfeledkezni, hogy jelentős az eltérés az inkluzív gyakorlatok elfogadottságában egy országon belül területenként és településtípusonként is. A vidéki tanároktól is azt várják, hogy feleljenek meg az együttnevelés kívánalmainak, miközben kevesebb segítséget és támogatást kapnak, mint a nagyobb városok iskoláiban dolgozó kollégáik, hiszen a távolság miatt a tanácsadó és a segítő szolgáltatások a távoli területek iskolái és pedagógusai számára alig-alig hozzáférhetőek. De az is tudott a kisebb településeken dolgozó pedagógusokkal kapcsolatban, hogy az együttnevelés meghirdetése előtt is szívesen fogadtak az osztályukba fogyatékos tanulót, valószínűleg a kistelepülések szorosabb emberi kapcsolataira miatt (Fields, 1993; Pető és Nagy, 2004a, 2004b).

Egyértelmű, hogy a pedagógusképző intézményeknek is reagálniuk kellett a már nem csak kihívás szintjén lévő elvárásokra. A bolognai szerkezet részben meghatározta a kereteket, de a tartalmat semmiképpen sem. Az elvárásoknak való megfelelés a képzőktől is új ismereteket, sőt teljes megújulást kívánt, de az utóbbi, hazánk hagyományai miatt csak részben következett be.

A módszer és gondolkodásmód váltása, az új ismeretek elsajátítása, az attitűdváltás nem csak a gyakorló pedagógusok körében jelenti a hatékonyság gátját, de a pedagógusképzők oktatóinak a körében is, pedig a pedagógusképzésben résztvevőnek, az oktatóknak és a gyakorló tanításokat vezetőknak a felelőssége hatványozott. Ha visszautalunk a fentebb írtakra, miszerint az általános fogyatékosági ismereteken túl biztos módszertani kompetenciák szükségesek a sikeres együttneveléshez, akkor nem kétséges, hogy a módszertanokat oktatók és a tanítási gyakorlatot vezetőik kulcspozícióban vannak. De ezzel együtt azt is be kell látnunk, hogy a képzőintézmények ilyen módon érintett szakemberei azok, akik még nem, vagy csak kevesen gondolták újra tevékenységüket, amin nem is lehet csodálkozni, hiszen a témához eddig nem volt közük. Belátható, hogy a pedagógusképzők oktatóinak szervezett és

célirányos felkészítése nélkül nem várható el ezektől a szakemberektől, hogy felkészültek és motiváltak legyenek a munkájuk átalakítására. A gyakorló iskolák többségében nem tanulnak SNI tanulók, így tantermi keretek között sem láthatnak miniat a különböző helyzetekre a pedagógushallgatók, ráadásul sem elméleti szinten, sem a gyakorlatban nem képezi a „tananyag” részét sem a differenciált óravezetés előkészítéseként a differenciált óratervezet készítése, sem az egyéni fejlesztési terv összeállítása.

A Debreceni Egyetem tanárképzésének „inklúziós” elemei

A Debreceni Egyetemen a tanárképzés új képzési rendszerének indulásakor 2006-ban a levelező tagozaton arra a kérdésre, hogy ki tanított már sajátos nevelési igényű tanulót, csak elvétve, néhányan jelentkeztek, s bizony, amikor elhangzott az, hogy „SNI tanulók”, akkor visszakérdeztek, mi ez, hogyan kell leírni. Mára, néhány évvel az indulás után egy 25 fős, tanárképzésben részt vevő csoportból a többség vagy éppen mindenki, akinek már van tanítási gyakorlata, azt jelezte, hogy az iskolájukban tanul SNI „A” vagy SNI „B” javaslattal érkező diák. Ez a változás, ami a nappali tagozatosokat is jellemzi, kétségtelenül megváltoztatja az együttneveléssel kapcsolatba hozható oktatási célokat, tartalmakat és módszereket, hiszen már nem bevezető ismeretekre van szükségük a hallgatóknak. De a továbblépés egyre szélesebb területeket, egyre több oktatót is érinteni fog (érintenie kellene), hiszen az SNI tanulók a közoktatás teljes skáláján és minden szintjén jelen vannak, s képességeiktől függően helyet követelnek a felsőoktatásban is.

A Debreceni Egyetem több mint 80 éves hagyományokkal rendelkezik a tanárképzés területén. Napjainkban a követelményeknek megfelelően, a bolognai típusú képzési rendszerhez illeszkedik a tanárképzési programja, eddig 19 akkreditált szakon, amivel a közismereti tanárszakok teljes palettáját kínálja (ábrázoló geometria és műszaki rajztanár, angoltanár, biológiatanár, fizikatanár, földrajztanár, franciatanár, hon- és népismeret-tanár, informatikatanár, kémiantanár, könyvtárpedagógia-tanár, környezettan-tanár, latintanár, lengyeltanár, magyartanár, matematikatanár, némettanár, orosztanár, pedagógiatanár, történelemtanár, zenetanár, zeneművész-tanár). Tanárképzési programját „A tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeit (KKK) tartalmazó leírás (a 15/2006 (IV. 3.) OM rendelet 4. sz. melléklete a 24/2010. (V. 14.) OKM rendelet alapján.)” alapján szervezte meg mind nappali, mind levelező tagozaton.

A nappali tagozatos hallgatók képzése több tanegységen keresztül részleteiben és önállóan érint(het)ji az együttnevelés problémakörét. A kötelező pszichológiai és pedagógiai tárgyak többsége (valójában mindegyike) alkalmas arra, hogy az oktatók folyamatosan beépíthessék a vonatkozó ismereteket (A személyiségfejlesztés pedagógiai-pszichológiai alapjai; A tanítási-tanulási folyamat; A nevelés szociálpszichológiája; Iskolai mentálhigiéné, hátrányos helyzet, veszélyeztetettség; Iskolai

tehetségfejlesztés; A tanulók megismerése és az iskolai teljesítmény; Didaktika; Pedagógiai programfejlesztés; Pedagógiai értékelés).

A választható tárgyak többségéről ugyanez mondható el, ami egységes szemléletet és képzési attitűdöt képviselhet (Modern szemléltetés; A tanulás tanítása; Modern irányzatok a pedagógiában; Nevelésszociológia; Oktatási rendszerek az EU-ban; A tanári pálya komplex kérdései; Tanári mesterség; Kutatások a nevelésszociológiában; Oktatásstatistikai elemzések – nemzetközi összehasonlításban –, és a tárgyak adta lehetőségeket nem nehéz felismerni. Például a „Modern szemléltetés” megmutathatja, hogy a különböző sajátos nevelési igényt, hogyan lehet kielégíteni a technika segítségével, s milyen „veszélyei” lehetnek a technikai eszközöknek, amelyek hosszú távon a tanulási folyamatra és a tanuláshoz szükséges képességekre hatnak. Szerencsés esetben arra is lehetőség nyílna, hogy például a látássérültek életét segítő újfajta eszközök felhasználásáról is tudást, illetve tapasztalatot szerezhessenek a tanárjelöltek, vagy megismerhessék mi is az az „indukciós hurok”³. A „Pedagógiai programfejlesztés” és a „Pedagógiai értékelés” magában rejti azokat az elemeket is, amelyek szükségesek az együttnevelő iskola működéséhez, az SNI-vel kapcsolatos törvények és rendeletek betartásához. Az „Oktatási rendszerek az EU-ban” című tárgy rávilágíthat, hogy vannak országok, iskolarendszerek, amelyekben természetes az együttnevelés, és értelmezheti a nemzetközi összehasonlításokban azt, hogy az SNI tanulókkal kapcsolatos adatok miért mutatnak akkora eltérést. „A nevelés szociálpszichológiája” keretein belül lehetőség nyílik, hogy a stigmatizációt, az előítéleteket, az osztálytermi marginalizálódást, vagy éppen az elfogadást értelmezze a fogyatékos és a tanulási zavarral küzdő tanulók helyzetén keresztül is. A tanári pályával és mesterséggel foglalkozó tanórák esetében kikerülhetetlen, hogy a többségi/hagyományos iskolák megszokott pedagógusszerepeinek a változása, értelmezése mellett szóba kerüljön az is, hogy újabb feladatként és felelősségként jelentkezik az SNI tanulókkal való foglalkozás szinte már minden pedagógus és iskola gyakorlatában.

A képzésben résztvevők tartalmi megújulása mellett meghatározó módszertani átalakulás érdekében az oktatók (két fő) bekapcsolódott a Hátrány és Iskola Szakmai Műhely⁴ programcsomagjainak a kipróbálásba (Árnyalt tanulóértékelés; Multikulturális tartalmak – Interkulturális nevelés).

Az együttneveléssel kapcsolatban két önálló választható tanegység („Tanulási nehézségek” és az „Együttnevelés a közoktatásban”) szerepel a képzésben a választható tárgyak között. A pedagógiai választható tárgyak meghirdetéséről rendszeresen megkérdezik az érintett hallgatókat, amely eljárást lehet (és érdemes) úgy értelmezni, hogy a képzés végéhez, a tanári diploma megszerzéséhez, illetve a szak-

³ A komplex akadálymentesítésben használatos elektronikus eszköz, hangfrekvenciás hurokerősítő rendszer

⁴ <http://hiszem.hu/hiszem>

mához egyre közelebb kerülő jelöltek ilyen módon jelezhetik, hogy hol éreznek hiányosságot a képzésben, kompetenciáikban.

A visszajelzések alapján minden tanév első félévében meghirdetésre került a „Tanulási nehézségek”, amely széles alapról közelít az együttneveléshez és az SNI tanulókhöz. A bevezető témakörök az együttnevelés problémaköre oldaláról értelmezi a már ismert fogalmakat, s folyamatokat (tanulás; zavar a teljesítményben (teljesítményzavar); alulteljesítés, alulellátottság; a fogalmak összefüggései; szegregáció, integráció, inklúzió; a teljesítményzavar okai: – külső okok, belső okok, fogyatékoság; külső okok által kiváltott zavarok, nehézségek: gyenge tanulók, felszíni/ál tanulási zavarok, leszakadók, szakiskolások). Csak ezt követően kerülnek sorra a rész-képességek által kiváltott zavarok: a diszlexia, diszgráfia, diszkalkúlia, valamint a figyelemzavar, amellyel kapcsolatban az a tapasztalat, hogy sok a fél-információ, a félreértés, a helytelen értelmezés a pedagógusok és a jelöltek körében is. Külön témakört alkotnak a fogyatékoságok által kiváltott zavarok, nehézségek: értelmi fogyatékoság, érzékszervi (látás, hallás) fogyatékoság, testi fogyatékoság, beszéd-fogyatékoság és a beszédfejlődésének zavara, érzelmi-akarat (teljesítmény és alkalmazkodási) sérülés, autizmus, halmozott sérülés. Alkalom nyílik a fogyatékoság, az akadályozottság és a sérülés fogalmának a megkülönböztetésére, aminek tisztázatlansága rossz érzést, esetleg félelmet kelt a mindennapokban, főként amiatt, hogy esetleg bántó kifejezést használunk. Nyilvánvaló, hogy a tárgy féléves időkerete miatt nem csak a témákat, de az SNI tanulókkal kapcsolatos tanórai teendőket sem lehet mélysegeiben tárgyalni, ugyanakkor a gondolkodást, az érdeklődést mindenképpen lehet alakítani.

Az „Együttnevelés a közoktatásban” tárgyat választók tisztázzák az együttnevelés és az ezzel kapcsolatba hozható fogalmakat, törvényeket, rendeleteket, illetve a szakszolgálati intézmények feladatait és működését. Részben a dokumentumokon keresztül tisztázódnak az együttnevelést folytató pedagógusok feladatai, felelőssége, a személyi és tárgyi feltételek, részben pedig például iskolai esettanulmány készítésén, érintett pedagógusokkal, tanulókkal való interjú készítésén keresztül. A tárgy, a magyar vonatkozások megismerése mellett igyekszik betekintést adni más országok tanulási zavarral küzdő és az értelmi, testi és érzékszervi fogyatékos tanulóinak az oktatási-nevelési lehetőségeibe is.

Az szabadon választható tárgyak között a tanár szakosok számára választható a „Tanulási- és alkalmazkodási zavarok”, a „Sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése” és a „Kisebbségek oktatása” kurzus, amelyek a szükséges alapismereteket adják meg, alakíthatják a hallgatók attitűdjét, s amelyekre idővel ráépülhetnek majd különféle módszertani képességek, készségek.

A Debreceni Egyetem értelmiségi modulként minden hallgató számára elérhetőként hirdeti meg a „Fogyatékoság vagy speciális szükséglet?”, a „Jelnyelv 1.” és a „Jelnyelv 2.” tanegységet, amelyekre minden alkalommal túljelentkezés van.

A tanárképzésben *levelező tagozaton* tanulók számára ennél kisebb a kínálat. Jelenleg még csak az általános tárgyakba épül(het)nek be a témát érintő ismeretek, illetve kötelező a „Tanulási nehézségek” című tanegység.

A tényleges, a tanítás mindennapos gyakorlatához nélkülözhetetlen ismeretek összeállításához és felkínálásához szükséges az igényekről és a nehézségeikről megkérdezni a pedagógusokat (is). A Neveléstudományok Intézete keretei között megalakult Együttnevelés Kutatócsoport az elmúlt évek alatt folyamatosan végzett vizsgálatokat, hogy felderítse a pedagógusoknak az együttneveléssel kapcsolatos féltreállításukat, erősségeiket, gyengeségeiket, külön terheiket. A többféle vizsgálat egyike eszközeként egy nemzetközi team által kidolgozott mérési módszert ültettünk át magyar nyelvre. A *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE)* egy, a pedagógusoknak az inkluzív oktatással kapcsolatos érzelmeit, attitűdjeit és aggodalmaikat mérő vizsgálóeszköz.⁵

A SACIE-vel végzett vizsgálatok a demográfiai és szakmai ismérvek szerinti különbségekre fókuszáltak, s azt kutatta, hogy a különböző korú, iskolafokon tanító, előzetes ismeretekkel és tapasztalattal rendelkező pedagógusok miképpen vélekednek az SNI gyermekek taníthatóságáról, milyen attitűdök jellemzik őket az integrált neveléssel, inklúzióval kapcsolatban.

A 402 fő pedagógustól nyert adatok azt mutatják, hogy a megkérdezett pedagógusok felének már volt korábban meghatározó kapcsolata vagy élménye valamilyen fogyatékos személlyel. Az SNI-vel kapcsolatos ismereteket csak minden negyedik pedagógus kapott alapképzése⁶ vagy későbbi továbbképzése(i) során. A kurzusok leginkább a pedagógusok saját tudásszintjének megítélésére hatottak pozitívan, de csak keveset változtattak diákjaik taníthatóságával kapcsolatos attitűdjükön. A válaszolók saját, SNI-vel kapcsolatos ismereteiket, illetve a sajátos nevelési igényű diákok taníthatóságát csak gyenge átlagosra értékelték. Utóbbi azt jelzi, hogy kevésbé bíznak bennük, sikerességükben, s részben ezzel fel is ment(het)ik magukat az esetleges sikertelenség okait keresve. Árnyalja a vizsgálat eredményeit, hogy a megkérdezett pedagógusoknak több mint kétharmada vallotta magát tapasztalatlanak vagy kevés tapasztalattal rendelkezőnek az SNI-vel kapcsolatban.

A fenti vizsgálatok eredményei szerint a legkevésbé tapasztaltaknak és a legkevésbé aktívaknak a felső tagozaton, valamint az érettségit adó középiskolákban tanítók látszanak. Az alsó tagozaton tanítók és az érettségit nem adó középiskolák (szakiskolák) pedagógusai találkoznak leggyakrabban az SNI problémájával. Emiatt, s mert úgy tűnik, jellemzően ők választottak a témát érintő továbbképzéseket, úgy vallottak magukról, hogy tapasztaltak. Elgondolkodtató, hogy a tapasztalatok és az

⁵ A kérdőívet megkaptuk az egyik összeállítójától, *Chris Forlintól*. Az eredmények publikálása folyamatban van.

⁶ Két fő óvodapedagógusi, 127 fő tanítóképző főiskolát, 215-en tanárképzőt, 58-an egyetemet végeztek. Az iskolai végzettség elemzésénél a legmagasabb végzettséget vettük figyelembe.

ismeretek magas foka ellenére az alsós tanítók bíztak a legkevésbé a sajátos nevelési igényű diákok taníthatóságában.

Semmiképpen nem tekinthetünk az együttnevelés gyakorlatára úgy, mint egy, csak a sajátos nevelési igényű tanulók érdekeit szolgáló feladatra és gyakorlatra, hiszen miközben a pedagógusok az osztályban tanuló sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkoznak, várhatóan szakmai haszonra tesznek szert, szakmai tudásuk, módszereik, technikájuk gazdagodik és színesedik. Más szempontok mellett a pedagógusképzés és -továbbképzés során hangsúlyozni kell ezt a pozitív szempontot, hiszen ez hozzájárulhat a pályára kerülő és a pályán lévő tanárok szakmai perspektívájának gazdagodásához. Nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy a fogyatékos gyerekek, az érintett diákok véleményét is hasznos megismerni, megérteni, hogy miképpen vélekednek az inklúzióról, hogy milyen érzés számukra inklúzívan nevelkedni.

Irodalom

- Cook, Br. (2002): Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, No. 3. 262–277.
- Fields, B. A. (1993): Inclusive education: Impact on teachers in small rural schools. *Education in Rural Australia*, No. 3. 11–15.
- Forlin, Chr., Loreman, T., Sharma, U., Earle, Ch. (2007): Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, No. 2. 195–209.
- Goodfellow, J. (1990): Personal preparation for successful integration of young children with special education needs – a case study. *Australian Journal of Early Childhood*, No. 15. 9–14.
- Kowalski, E. (1995): The infusion approach to teacher development. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, No. 4. 49–54.
- Pető Ildikó, Nagy Zita Éva (2004a): Az észak-alföldi régió általános iskolái – a befogadó nevelés szempontjából. *Iskolakultúra*, 4. sz. 51–60.
- Pető Ildikó, Nagy Zita Éva (2004b): Helyzetkép a befogadó nevelésről az észak-alföldi régió iskoláiban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4–5. sz. 172–190.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008): Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, No. 7. 773–785.
- 1062/2007. (VIII. 7.) Korm. határozat az új Országos Fogyatékosügyi Program végrehajtásának 2007–2010. évekre vonatkozó középtávú intézkedési tervéről
www.szmm.gov.hu/openlink.php?linkID=1263

PEDAGÓGUSJELÖLTEK ÚTJA AZ INKLUZÍV ISKOLA FELÉ

VARGA ARANKA

a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
egyetemi adjunktusa
varga.aranka@pte.hu

A felsőoktatás rendszerében elengedhetetlen, hogy a tanár szakos hallgatók megismerkedjenek a különböző társadalmi háttérű, kulturális hovatartozású és egyéni sajátosságokkal rendelkező tanulók címkézésektől mentes nevelésével. Vagyis elsődleges a pedagógusjelöltek számára olyan kompetenciák kialakítása, melyek képessé teszik őket a – heterogén iskolai közegben zajló, valamint a diákok egyediségében rejlő sokszínűséget értékként elismerő, arra pedagógiailag eredményesen reflektáló – minőségi oktatási környezet megszervezésére. Mindezt a tudást összefoglalóan az inkluzív nevelés szemléletének és gyakorlatának nevezzük. Az inklúziót támogató tanári kompetenciák kialakításának folyamata kettős: szükséges hozzá a célzott kurzusok egymásra épülő sora, valamint a felsőoktatást átható inkluzív szemlélet és gyakorlat. A következőkben e két terület bemutatására kerül sor a Pécsi Egyetem vonatkozásában.

Befogadás régen és most

A Pécsi Tudományegyetem pedagógusképzésének történetében évtizedekre visszanyúlóan megjelenik az a szemlélet, mely ráirányítja a figyelmet a diákok sokféleségére, illetve az a módszertani repertoár, mely konkrét eszköztárat kínál a sokszínűség mentén kialakított pedagógiai folyamatokra. A rendszerváltást megelőző, majd az azt követő évtizedben a „Hátrányos helyzet pedagógiája” néven működő kurzus keretében tanulhattak a hallgatók a társadalmi hátrány mibenlétéről, a kisebbségi csoportokról és a különböző egyéni adottságokról, hátrányokról (Várnagy és Várnagy, 2000). Ugyanekkor a „kooperatív stratégiák az iskolában” mint kutatási terület és gyakorlati alkalmazás is jelen volt az intézményben (Vastagh, 1999; Bárdossy et al., 2003).

Az ezredfordulón, a nemzetközi és hazai szakirodalomban (Potts, 2003; Réthy, 2004) is megfigyelhető szemléletváltásnak megfelelően a pécsi tanárképzés is megújult a nevelésszociológiai megközelítés területén (Varga, 2010). A „hátrányos helyzet pedagógiája” kurzus helyébe az „inkluzív pedagógia” lépett, mely nem csak elnevezésében tükrözte a címkézés nélküli szemléletet, hanem tartalmában is alapvetően megváltozott (Varga, 2006). Mindez azonban csak a kezdeti lépés volt a nevelésszociológia újragondolására, hiszen a bolognai folyamattal összefüggésben nyílt igazán lehetőség a tanárképzés teljes átdolgozására. Ekkor alakult ki az az

egyre jobban csiszolódo és nevelésszociológiai tartalmakban egymásra épülő rendszer, mely az előadásokon közvetített tudományos alapokra építve a szemináriumok interaktív feldolgozásain keresztül a terepgyakorlatig ívelően közvetíti az inkluzív pedagógia mibenlétét.

Az iskolai inklúzió témájával való első találkozás a BA képzés utolsó félévében történik, amikor a tanári alapozó képzés részeként vehetik fel a hallgatók a nevelésszociológia főbb témaköreit tárgyaló kurzust. Ezen az „*Iskola és társadalom*” elnevezésű kurzuson a résztvevők többek között megismerkednek a multikulturalizmus eszmeiségével, a sokszínű társadalmak együttélési stratégiáival, a különböző társadalmi hátrányok iskolai megjelenésével, a Bourdieu-i tőkeelmélet és az adleri bikulturális szocializáció elméletével, valamint a legnagyobb hazai kisebbséggel, a magyarországi cigánysággal. A kurzuson felsorakoztatott témák mindegyike a sokszínű társadalom és a sikeres iskoláztatás demokratikus joga (mint inkluzív társadalmi idea) mentén kerül elő.

A következő lépés, amikor az MA képzésbe felvételt nyert tanár szakos hallgatók a „*Nevelésszociológia*” tárgy keretében az alapozás során szerzett tudásukat tovább mélyítik, és önálló tudományos munkával járják körbe az iskola és társadalom inkluzivitásának lehetőségeit és gátjait. Itt még elsősorban az elméleti ismeretek dominálnak, azonban interaktív módon feldolgozva. Csak ezt követi az MA képzés végén további – egyre inkább gyakorlati jellegű – lehetőségek sora az inkluzív szemlélet elmélyítésére, és a mesterségbeli tudás kompetencia-alapú fejlesztésére.

Az „*Inkluzív pedagógia*” elnevezésű szeminárium a kooperatív tanulásszervezés sajátélményű elsajátításával ad egy konkrét, inkluzivitást támogató pedagógiai eszközt a hallgatók kezébe, miközben – elsősorban drámapedagógiai eszközökkel – dolgozza fel a diákok sokszínűségének megjelenését az iskolában. (Lásd az 1. számú mellékletet!)

További kurzus az „*Inkluzív pedagógia*” speciális kollégium, mely terepen zajlik: a vállalkozó hallgatók terepen – civil szervezet által működtetett tanodában – találkozhatnak hátrányos helyzetű, gyermekvédelemben élő, roma/cigány stb. diákközösséggel. Itt próbálhatják ki „élesben” eddig szerzett pedagógiai mesterségbeli tudásukat azzal, hogy közreműködnek a rájuk bízott diákok inklúziójának támogatásában. A kurzus terepe a baranyai hatókörrel működő *Faág Baráti Kör Egyesület* már öt éve fogadja az érdeklődő hallgatókat pécsi közösségi házában. A hallgatók 20 órát töltenek el az intézményben óraadással, projektek szervezésével, kulturális és sport programok megvalósításával – megismerkedve eközben a gyermekvédelemben élő vagy családsegítő látókörébe került, cigány és nem cigány fiatalok élethelyzetével. Az öt év tapasztalata, hogy – a kezdeti félelmek ellenére – a hallgatók egy része „túteljesíti” az elvárt óraszámot és rábízott feladatokat a kurzus során. Többen pedig a kurzus vége után is önkéntes munkát végeznek az egyesületben. A hallgatók a kurzus befejeztével egy személyes beszámolóban összegzik pedagógiai tapasztalataikat (szemelvényeket lásd a 2. számú mellékletben). A beszámolók-

ból kiderül, hogy olyan pedagógiai helyzetekbe kerülnek e kurzuson a hallgatók, melyek bár nem mindennapiak, de láttatják a gyerekek háttéréből adódó sokféleséget. A gyakorlat során derül ki a hallgatók számára, hogy a pedagógusnak – a szaktárgyi tudáson túl – milyen sokrétűen kell ahhoz felkészülnie, hogy valóban eredményes tudjon lenni a rábízott diákokkal.

További tereplehetőség a tanítási gyakorlatok különböző formáiban kínálkozik. Egyetemünk több olyan iskolával áll partnerintézményi kapcsolatban, ahol a különböző társadalmi helyzetű, kulturális hovatartozású és egyéni adottságú tanulók együttnevelése valódi inkluzív szemlélet és gyakorlat mentén zajlik. Legutóbb 2009 és 2011 között valósult meg az a projekt, mely során három megye (Baranya, Somogy, Tolna) településein – Kétújfalu, Bába és Darány – lévő iskolák készültek fel arra, hogy hallgatók csoportos és egyéni tanítási gyakorlatához, illetve az összefüggő tanítási gyakorlatukhoz nyújtsanak terepet. A három iskola közös jellemzője, hogy nagy számban fogadnak hátrányos helyzetű, roma/cigány és sajátos nevelési igényű tanulót, akik inkluzív nevelésére modellprogramot alakítottak ki – az Országos Oktatási Integrációs Hálózat bázisintézményeként.

Sajátélmény az inklúzióról a felsőoktatásban

Az inklúzió szemléletének a fentiekben részletezett kurzusokon történő hallgatói interiorizációja csakis akkor képzelhető el, ha maga a felsőoktatás is egyre inkluzívabbá válik. Ennek gyakorlati eszköze a formális és informális területeken kialakítandó együttműködés. Fontos, hogy a hallgatók sajátélményként megéljék, hogy az inklúzió és a kooperativitás nem a közoktatás osztálytermeinek kizárólagos jellemzője, hanem minél több kontextusban értelmezendő: tanár-tanár, tanár-diák, diák-diák relációban is (*Forray és Varga, 2011*).

Mindezek végiggondolásához látnunk kell, hogy akkor beszélhetünk inklúziót eredményező kooperatív működésről, ha egy-egy területről, helyzetről, működésről bebizonyosodik, hogy a benne lévő szereplők tevékenységei nem végezhetőek el sikeresen egymás nélkül (építő és ösztönző egymásrautaltság van közöttük), ha a feladatok egyidejűleg készülnek a résztvevők közös tevékenységeivel (párhuzamosan interakcióik során), ha minden bevont személy maga felel a munkájáért, és erről folyamatosan számot ad (az egyéni felelősségvállalás és számonkérés működik), illetve ha biztosított, hogy mindenki egyenlően férjen hozzá az információkhoz, lehetőségekhez, és személyre szabottan vehessen részt a folyamatokban egyenlő részvétel és hozzáférés szemlélete szerint (*Arató és Varga, 2006*).

A felsőoktatást az előző elvrendszer mentén szemlélve megállapíthatjuk, hogy amennyiben a felsőoktatásban dolgozó tanárok úgy alakítják sokrétű tevékenységeiket, hogy közben szerves részei egy kooperatívan működő szakmai csoportnak, akkor hatékonyá, eredményessé és méltányossá válik a felsőoktatás valamennyi ott dolgozó számára. Egy másik viszonyrendszer a tanárok és diákok közötti együtt-

működés, mely ha az egyedi igények és szükségletek figyelembe vételén alapul, akkor olyan inkluzív rendszert eredményez, mely a diákokból a legtöbbet képes kihozni. További hozadéka, hogy képes a tudás interiorizációját a diákoknál elérni, és a tanár-diák kapcsolat nem csak egy rövid és kötelező időszak hatalmi befolyásolási szintjét éri el. A harmadik viszonyrendszerben (diák-diák) megfigyelhető, hogy a hallgatók között legtöbb esetben működik az a – tanulást is támogató – kooperatív háló, ami a tapasztalatok szerint az informális kapcsolataik egyik fő jellemzője. Tudnunk kell, hogy formális helyzetekben alapvetően a tanári kompetencián (attitűd-, ismeret- és képességrendszeren) múlik, hogy felerősödik-e a diákok közötti kooperáció vagy kiszorul az informális mezőkre. Ezzel egy időben a formális mezőben pedig az inklúzióval szemben a versengést vagy éppen az érdektelenséget generálja.

Az alábbiakban olyan tanulásszervezési példák következnek, melyek a kooperatív tanári attitűddel és mesterségbeli tudással a felsőoktatás formális terében is inkluzívvá tudják tenni a tanulási folyamatot.

Az inkluzív tanulási környezet alapegységeként először szükséges létrehozni a kooperatív csoportot. Vagyis egy adott kurzuson résztvevők körét kisebb egységek, csoportokká szervezzük. A csoportok létrehozásakor több szempontot is figyelembe kell vennünk. Egyik legfontosabb elv, hogy a csoportok heterogén összetételűek legyenek a hozott tudás, a tématerülettel kapcsolatos kompetenciák, az életkor és a nem szempontjából. Amennyiben releváns, további szempont lehet a különböző kisebbségi csoportokhoz tartozás vagy a nyelvtudás. A hagyományos csoportalkotással szemben a kooperatív csoport esetén a tanár előre tervezi, hogy a résztvevők mely csoportban fognak dolgozni – ezzel tudja biztosítani, hogy a csoportok biztonságosan heterogének legyenek. A tervezés kiinduló pontja, hogy a tanár alaposan megismerje diákjait, és erre építve alakítsa ki a heterogén csoportokat.

Az így létrehozott csoportok még nem állnak készen a közös munkára: először olyan közös tevékenységsoron kell végighaladniuk, melyek elsődleges célja a csoportfejlesztés. A fejlesztés kettős: individualizációs és csoportidentitási részekből áll. Ez azt jelenti, hogy a csoportba bevont egyén lehetőséget kap arra, hogy személyes tulajdonságait, tudását, elvárásait megossza társaival, a társai pedig egyéni feladatot és kooperatív szerepet bízhatnak rá. Mindezzel azt célozzuk, hogy mindenki érzékelje egyéni felelősségvállalását a közös munkában, azt a helyzetet, hogy a csoport segítő háttér a tanulási folyamatban. A csoport közösségének kialakítása mindezzel egy időben zajlik: együttes élményeken keresztül a csoporttagok maguk azonosítják csoportjukat együttműködő közösségként. E fejlesztési folyamat fontos eleme, hogy a csoport-együttműködés során kialakuló spontán csoportdinamikát irányított pedagógiai folyamatként az egyén személyes fejlesztésének szolgálatába állítjuk. Vagyis a csoporttagok az együttműködés kezdetén olyan kooperatív szerepeket kapnak (vagy osztanak ki egymás között), amelyek segítik a csoport hatékony működését. Így lesz, aki arra figyel, hogy mindenki a feladattal foglalkozzon, aki azt

ellenőrzi, hogy minden írásos munka elkészült-e, aki beosztja a rendelkezésre álló időkeretet, és aki szervezi a csoporttagok egyenlő részvételét és hozzáférését. Ezek a szerepek spontán alakulnak ki egy együttműködő közösségben úgy, hogy mindenki a legfejlettebb képességei szerint vállal feladatot. Ezzel szemben a kooperatív csoportban mindenki olyan szerepet kap és vállal, mely területen fejlesztésre szorul. Így az adott szerep működése során lehetőség van hiányzó kompetenciái folyamatos és észrevétlen fejlődésére. A szerepek további funkciója, hogy a tanulási folyamattal kapcsolatos jogokat és kötelességeket (felelősséget) delegálják azok számára, akik a tanulási folyamat aktív szereplői. Ez alapvetően megváltoztatja a hagyományos tanárszerepet is: a kooperatív tanulásszervezés csoportjaiban szerepet betöltő diákok a tanár helyett maguk figyelnek arra, hogy mindannyian folyamatosan és interaktívan a feladattal foglalkozzanak. Ezzel elérhető, hogy a tanulás ne csak a tanár számára legyen fontos: a diákok pozitív attitűdje az adott tématerülettel kapcsolatban interiorizálódik, és nem kizárólag a tanári hatalmi befolyásolás miatt foglalkoznak a tananyaggal.

A tanár által tervezett és fejlesztett csoportok ezt követően kaphatnak önálló feladatokat. Természetesen a legjobban kialakított és fejlesztett csoportok esetén is folyamatosan biztosítani kell a valódi kooperáció érvényesülését. Ennek támogatói a kooperatív struktúrák (*Kagan, 2000*), melyek a feladatok elvégzésének módját határozzák meg. A kooperatív struktúra olyan lépéssor, mely bármely tartalommal feltölthető, és amely legfőbb sajátossága, hogy a kooperatív alapelvek működését biztosítja. A leginkább ismert és leggyakrabban – sokszor nem is tudatosan – használt struktúra a „mozaik” (jigsaw puzzle – *Aronson, 1978, 2009*). A mozaik lényege, hogy egy konkrét tananyagot bontunk részekre, és osztunk szét differenciáltan egy csoport tagjai között. Ezt követően fontos, hogy a kapott saját részt mindenki önállóan dolgozza fel, majd egyeztesse az azonos témán dolgozó más csoportok tagjaival. A feldolgozott és társak által pontosított tananyagrészt mindenki a csoporttagjainak megtanítja, és végül egyénileg ad számot a teljes tananyagról. Így működik a személyes felelősségvállalás és számonkérés, hiszen van egyéni feladat-rész, amit csak egy csoporttag tud, és neki kell a többiekkel megosztania. Érvényesülni tud az, egyenlő a részvétel és hozzáférés, mivel mindenki kap feladatot, de olyat, amit meg is tud oldani. Mindezt az építő egymásrataltság is erősíti, vagyis csak akkor rakható össze a teljes tudás, ha a csoporttagok megosztják egymással a sajátjukat. A belsővé válást erősíti a résztvevői bevonódás, mely az egy időben párhuzamosan dolgozó csoportok interaktív kisközösségében érhető el.

Hasonló struktúrákat igen sokat ismerünk, és egy kooperatív tanulásszervezéssel dolgozó csoport számára a „használjuk a szóforgót”, „készítsünk ablakot”, „játsszunk egy füllentőst” vagy „ellenőrizzünk villantókártyával és kettős körrel” tanári utasítások nem bonyolultabbak, mintha az hangozna el, hogy „nyissuk ki a könyvet”.

Az a tanár, aki ilyen módon szervezi a tanulási folyamatot, egyúttal a kooperatív értékelésre is megtanítja a csoportot. Ez esetben a választóvonal nem a jeggyel vagy szöveggel történő értékelés között húzódik, hanem az egyéni-csoportos, a tanári-diák, a saját-mások értékelése lehetnek a visszajelzés területei. Ezeket az értékelési formákat felhasználjuk a diákok formális értékeléséhez is, de ennél sokkal több és jelentősebb az a visszajelzés – megerősítő és korrigáló funkciójú értékelés –, amelyet a csoport tagjai a folyamatos interakciók során egymásnak adnak. Hiszen a tudásszerzés kooperatív nyilvánossága arra készíti a diákokat, hogy bátran merjenek kérdezni, vállalni tudásukat és nem tudásukat. Egyúttal azt is elsajátítják, hogy úgy tudjanak a másik számára segítséget nyújtani, hogy az mindkettőjüknek jó érzés legyen, a kölcsönösség és nem a kiszolgáltatottság alapján. Vagyis valóban befogadók legyenek a kooperáció nyújtotta lehetőségek segítségével. A kooperatív szemlélet alapján dolgozó diákok elfelejtik azt a formális nevelés által kondicionált rendszert, melynek egyenes következménye egy olyan társas kapcsolat, ahol a „ne sűgj” (ne segíts) és a „ne less” (ne kérj segítséget) az elvárás és alapérték. Itt nem a sűgás, lesés tiltásáról van szó, hanem közös munkáról, egymás segítségéről. A másik egyedi tulajdonságaira való értékékként tekintésről, melynek természetes hozadéka az inkluzív szemlélet.

A felsőoktatásban, a katedráról talán még nehezebb a tanárnak elfogadni, hogy az inklúziót célzó kooperatív csoportokban zajló tanulási folyamat „főszereplője” a diák – minden szempontból. Azonban a leendő tanárjelöltek csak akkor tudják valóban képviselni az inklúzió szemléletét és gyakorlatát, ha erről sajátélményt szereznek – a felsőoktatás falai között is.

Irodalom

- Arató Ferenc, Varga Aranka (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve*. PTE BTK NTI, Pécs.
- Aronson, E. (1978): *The Jigsaw Classroom*. Sage Publications Inc. www.jigsaw.org
- Aronson, E. (2009): *Columbine után*. AB OVO Kiadó, Budapest.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika (2003): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában IV*. PTE BTK Tanárképző Intézet, Pécs.
- Forray R. Katalin, Varga Aranka (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Letöltés ideje: 2012. március 6.
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DDOceE_6gzYJ:janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatasban/index.html+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu
- Kagan, S. (2000): *Kooperatív tanulás*. Önkonet, Budapest.
- Potts, P. [ed.] (2003): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. Routledge Falmer, London, New York.
- Réthy Endréné (2004): Inkluzív pedagógia. In: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések – Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 231–246.

- Varga Aranka (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Alapismeretek a romológia asszisztens képzéshez*. PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 145–161. Letöltés ideje: 2012. március 6.
<http://mek.niif.hu/04800/04867/04867.pdf>
- Varga Aranka (2010): Inkluzív társadalom és iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a felsőoktatásban 1*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. Letöltés ideje: 2012. március 23. www.wliskoeki.pte
- Várnagy Elemér, Várnagy Péter (2000): *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- Vastagh Zoltán (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

MELLÉKLET

1. számú melléklet: Az Inkluzív pedagógia kurzus célja és eredménye egy kérdőíves felmérés alapján

| <i>A kurzus – akkreditációban is szereplő – céljai</i> | <i>A hallgatói visszajelzésekből látható eredmény¹ (Azt tanultam...)</i> |
|---|---|
| A hallgatók szerezzenek konkrét ismereteket a kooperatív tanulásszervezésről, mint az inklúzió gyakorlati eszközéről. Az ismeretszerzés sajátélményű tanulás segítségével történjen, és legyen lehetőségük a résztvevőknek tanári kompetenciáik bővítésére is ezen a területen. | „miként illeszem be a kooperáció/differenciálás eszközével a különböző gyerekeket egy csoportba.” „hogyan szervezzem, milyen szempontokat tartsak szem előtt a tanulás megtervezésekor, hogy minden gyerek egyénileg is tanuljon.” „sokkal motiváltabbak a diákok az aktív részvétel és az egyéni vélemény-kifejtés segítségével.” „az egyéni igények mentén kell alakítani a tanulási folyamatot.” „a tanár a tanulási folyamat irányítója és nem a tudás forrása.” „stratégiát, hogy hogyan szervezzek egy kooperatív órát.” „együtt vagyunk erősek, illetve akkor nyerek, ha másik is nyer.” |

¹ Az önkéntes, önkitöltős és név nélkül készülő kérdőív két nyitott mondat befejezését várta a kurzus végén a részt vevő hallgatótól. A nyitott mondatok:

1. *Azt tanultam a kooperatív tanulásszervezésről, mint az inklúzió eszközéről, hogy...*

2. *Azt tanultam a különböző társadalmi helyzetű, kulturális hovatartozású és egyéni adottságú diákokról, mint az inkluzív pedagógia érintettjeiről, hogy...*

| <i>A kurzus – akkreditációban is szereplő – céljai</i> | <i>A hallgatói visszajelzésekből látható eredmény¹ (Azt tanultam...)</i> |
|--|--|
| <p>A hallgatók ismerjék meg a sokszínű társadalomban megjelenő együttélési stratégiákat: az asszimiláció, szeparáció, szegregáció, integráció, inklúzió működési mechanizmusait. Dolgozzák fel az inkluzív társadalom és iskola heterogén világában megjelenő egyének és csoportok sajátosságait – különös tekintettel a társadalmilag hátrányos helyzetű és a magyarországi cigányságra. Szerezzenek sajátélményt a különböző társadalmi helyzetű, kulturális hovatartozású és egyéni adottságú tanulók jellemzőiről.</p> | <p>„Megerősítette azt a nézetemet, hogy szükséges a különböző gyerekek integrálása, a szegregáció csak ront a helyzetükön.”</p> <p>„Eszköztárat mutatott az óra az inklúzióra, különösen a cigány kisebbséggel kapcsolatban.”</p> <p>„Senkiről sem szabad lemondani.”</p> <p>„A különböző gyerekek kimeríthetetlen erőforrások.”</p> <p>„A hátrányos helyzetű és cigány csoportokban élők helyzetét mi is átérezhettük.”</p> <p>„Fontos a hátrányos helyzetűek inklúziója, hogy megadjuk nekik az esélyt. Erre vannak szakmai módszerek.”</p> <p>„Hátrányos helyzet mibenlétét.”</p> <p>„Ne kategóriákba soroljuk az embereket, hanem egyénekként foglalkozunk.”</p> <p>„Vannak csoportok kulturális sajátosságokkal.”</p> <p>„A cigány kisebbséget nem kell azonosítani a társadalmilag hátrányos helyzetű csoporttal.”</p> |

2. számú melléklet: Részletek hallgatói beszámolókból, melyek az „Inkluzív pedagógia speciális kollégium” zárására készültek

| <i>Bevezető gondolatok</i> | <i>Összegzések</i> |
|---|--|
| <p>„Korábban még nem találkoztam az egyesület nevével, de az első órán elhangzottak nagyon tetszettek. Maga a tény azonban nagyon is megrémített, hogy én, aki gyereket csak a hospitálás közben a hátsó sorból láttam, rögtön bekerülök egy a hátrányos helyzetű gyerekek életét megkönnyítő egyesület munkájába.” L. K.</p> | <p>„Mivel az utolsó pillanatban kaptam egy új diákot, úgy döntöttem, hogy a ‚hivatalos’ óráim lejárta után is bejárok korrepetálni, kíváncsi vagyok, mennyire tudom hasznosítani az egyetem alatt tanult didaktikai módszereket és alaptéziseket egy olyan közösségben, amelynek nem ‚átlagos’ gyerekek a tagjai.” L. K.</p> |

| <i>Bevezető gondolatok</i> | <i>Összegzések</i> |
|--|--|
| <p>„A FAÁG Egyesületről ezen a kurzuson hallottam először. Korábban nem tudtam róla, hogy van egy ilyen szervezet, amely a roma gyerekek megsegítését tűzte ki céljául, hogy segítsen nekik felzárkózni az iskolában. Tehát az első információimat a szervezetről az első órán szereztem, és szó mi szó, nem voltam elragadtatva az ötlettől, hogy a gyakorlatomat egy olyan helyen kell eltöltsem, ahol a gyerek gondol egyet és lehet kiugrik az ablakon.” B. E.</p> | <p>„Az ebéd jól sikerült, mindenkinek ízlett, és miután mindenki jóllakott, elrámoltuk az edényeket. Ezen a rendezvényen már sokkal jobban éreztem magam, mint a legelső alkalomkor, amikor a FAÁG-ban jártam, így, hogy tele volt a ház gyerekekkel minden sokkal barátságosabb volt. Egy-két gyerekre azt hiszem, még sokáig emlékezni fogok, pl. a Janikára, aki egy tündéri kisgyerek, vagy a Dzseni-re, aki nagyon eleven.” B. E.</p> |
| <p>„Az Faág Baráti Körbe még az első kurzus-megbeszélés után ellátogattam egyik csoporttársammal, aki szintén a kurzusra jár. A megbeszélés – bár érdekes előző félévi tapasztalatokra is fény derült – ugyan nem rettentett el minket a gyakorlattól, mégis mindketten úgy éreztük, hogy jobb, ha nem egyedül megyünk első alkalommal.” T. Z.</p> | <p>Mondandómat összegezve, letisztítva, az a véleményem, hogy a Faág egyesület egy nagyon jó hely... Az eddig ott gyakorlattal eltöltött időt nagyon élveztem, és tényleg megváltozott az első benyomásom a hellyel kapcsolatban, szeretnék a továbbiakban, gyakorlatom befejezése után is időnként benézni, és segíteni, ha tudok.” T. Z.</p> |
| <p>„Nekem – sokakkal ellentétben – nem voltak félelmeim az első találkozás élményétől, annyit sejtettem, hogy ‚más’ lesz, mint az eddigi tapasztalataim, ezalatt itt azokra az iskolákra gondolok, ahol hospitálni voltam, illetve a tanítási gyakorlatot is ebben a félévben a faági látogatásokkal együtt, párhuzamosan végeztem.” P. D.</p> | <p>„Összességében az első benyomásom abszolút pozitív volt, a gyerekek nagyon kedvesek, segítőkészek voltak velem, lehet kicsit ‚egyszerűbbek’ mint mások, de legfontosabb a jó tulajdonsággal rendelkező emberek. És az van bennük bőven.” P. D.</p> |

| <i>Bevezető gondolatok</i> | <i>Összegzések</i> |
|--|---|
| <p>„Amikor felvettem ezt a kurzust, fogalmam sem volt, mit takar a „speciális kollégium” elnevezés. A „kollégium” szó alapján azt gondoltam, hogy megjelenünk minden kedden a megadott időpontban és teremben, és a szokásos kurzuskeretek között hallhatunk újabb elméleteket arról, hogy milyen típusú diákok léteznek és nekünk, leendő pedagógusoknak hogyan is kellene őket tanítanunk, a problémákat kezelniük. Meglepődtem, amikor az első alkalommal megtudtam, hogy most egyáltalán nem erről van szó, hanem egy abszolút gyakorlati teljesítésről. Mivel még nem voltam tanítási gyakorlaton, először egy kicsit elbizonytalanodtam, hogy bevállaljam-e azt, hogy bárkit is tanítsak. Főként, amikor meghallottam olyan kulcsszavakat, mint „hátrányos helyzet” vagy „problémás gyerek”. Hogyan foglalkozhatnék én ilyen gyerekekkel, mikor még pedagógusként semmilyen gyerekekkel nem szembesültem? Bevallom, úgy éreztem, hogy „egyből a mély vízbe kell ugranom”. Aztán úgy döntöttem; lesz, ami lesz, én teljesítem ezt a kurzust és így utólag elmondhatom, hogy egyáltalán nem bántam meg azt az „fejést”.” I. T.</p> | <p>„Összességében nagyon jól éreztem magam a Faágban az elmúlt pár hét során. Egyrészt örülök, hogy létezik egy ilyen szervezet, és hogy egy kicsit én is kivehettem a részem a munkájából, bepillantást nyerhettem működésébe. Másrészt nagyszerű embereket ismerhettem meg, felnőtteket és gyermekeket egyaránt. Ez a velük töltött kis idő segített ráébredni arra, hogy ezekben a gyerekekben mennyi szeretet és sajnós fájdalom is lakozik, mennyi problémával kell napról napra megküzdniük. Ráébredni arra, hogy én mennyire szerencsés vagyok, hogy egy átlagos családban nőhettem fel, és most egyetemre járhatok. A pedagógusok valószínűleg sokszor csak rendetlennek, butának tekintik ezeket a gyerekeket, hiszen az iskolában töltött idő általában nem elegendő ahhoz, hogy közelebbről megismerjék őket és problémáikat, vagy sajnós nem is érdekli őket. Úgy érzem, ez a Faágban töltött kis idő segítséget nyújtott nekem ahhoz, hogy pedagógusként én majd ne így kezeljem a hozzájuk hasonló gyerekeket.” I. T.</p> |

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY JELENLÉTE A PANNON EGYETEMEN**HORVÁTH H. ATTILA* – TÓTH-MÁRHOFFER MÁRTA****

* a Pannon Egyetem
egyetemi docense
hha@almos.vein.hu
** a Pannon Egyetem
egyetemi tanársegédje
martimarhoff@gmail.hu

A Pannon Egyetemen hosszú évek óta kiemelt figyelmet kap a sajátos nevelési igény kérdése. A speciális szükséglettel élők iránti befogadó / pozitív attitűd egyaránt jelen van a tanárképzés programjában, más karok munkájában, az érintett hallgatók mindennapjait érintő ügyek, helyzetek kezelésében. Írásunkban bemutatjuk, hogyan jelenik meg e szemlélet a gyakorlatban és a leendő pedagógusok felkészítésében és az egyetemi élet különböző területein.

Bevezetés

A többségi társadalom működésének az egyik fokmérője lehet, hogy miként tekint a különböző kisebbségekre, hogyan tematizálja és kezeli az e téren felmerülő problémákat, megoldandó feladatokat. Az Európai Unióban rendkívül erős a társadalmi elkötelezettség a befogadó társadalom létrehozására (Halász, 2004). Kulcskérdés, hogy a gyermekek szocializációjában jelentős szerepet játszó pedagógusok milyen attitűddel viszonyulnak a sajátos nevelési igényeket támaztó gyermekekhez; mennyire képesek a befogadó szemlélet kialakítására, alkalmazására; mennyire tudják a kulturális sokszínűségből adódó másság mellett az egyéni képességekből eredő másság tolerálására, természetesnek vételére nevelni a felnövekvő generációt.

Magyarországon is erős a törekvés a mássággal élő gyermekek, fiatalok integrált nevelésére. A szemlélet alapja az esélynevelés, esélyteremtés. Az integrált nevelés szakít a korábbi megközelítéssel, amely a gyermekben, főként a hibás képességekben kereste a sikertelenség okát, és a gyermeket a környezetével egységben szemlélve a körülményeket kívánja olyanná tenni, amelyben a gyermek fejlődése optimális lehet. Az integrált nevelés támogatásával a közoktatás új igényeket támasztott a pedagógusokkal szemben: a multikulturális és a gyógypedagógiai ismeretek jelenléte elengedhetlenné vált a pedagógusképzésben.

Írásunkban azt mutatjuk be, hogyan alakítjuk, fejlesztjük a pedagógusképzés során a sajátos nevelési igényű tanulók befogadó neveléséhez szükséges kompe-

tenciákat. Ebben a munkában fontos szerepe van annak a ténynek, hogy az egyetemi élet más területén is ezzel a szemlélettel, attitűddel találkoznak a hallgatók. Igyekszünk természetes tapasztalatszerzést biztosítani a hallgatóknak, ahol életszerű tevékenységek során mehet végbe a tanulás. Nagyban építünk a csoportfolyamatokban rejlő tanulás lehetőségeire, a saját viszonyulások sajátélményű megtapasztalására, mely az attitűdök finomhangolásának alapja lehet, s megfelelő motivációt biztosíthat az elméleti ismeretek elsajátítására. Arra törekszünk, hogy kialakuljon a hallgatóknak az a felkészültsége, amelyet használható, gyakorlatban is értékes tudásnak tekintenek, s képesek legyenek pozitív érzelmekkel fordulni a sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok felé.

Sajátos szükségletű hallgatók az egyetemi életben

A *Pannon Egyetem* (korábban Veszprémi Egyetem) mindig azt elvet vallotta, hogy lehetőséget biztosít a fogyatékossgal élők számára az egyetemi tanulmányokhoz. Ennek az elvnek az érvényesítését segítették a nagyszabású akadálymentesítési átalakítások, felújítások. Jóllehet még mindig nem teljesen akadálymentes a veszprémi kampusz, de a hallgatókra való odafigyelés és a jó szervezés következtében mégis az az érzése lehet mindenkinek, mintha az lenne. Az érintett hallgatókkal folytatott szóbeli és írásos kommunikációban megerősítést nyert, hogy akadálymentesnek érzik az intézmény épületeit és a tanulási környezetet. Álljon itt egy mozgássérült hallgató véleménye: *„Az egyetemen eddig eltöltött évek alatt csakis pozitív tapasztalatokról számolhatok be. Mind a tanárok, mind a hallgatók részéről megtapasztalhattam az elfogadást és a pozitív hozzáállást már az első évben. Mindent elkövettek, hogy gördülékenyen folytathassam tanulmányaimat, a szaktanszék már első héten felkínálta a fénymásolás lehetőségét, amivel az előadás anyagait másolhattam le, illetve hallgatótársaim is készségesen rendelkezésemre bocsátották jegyzeteiket, megkönnyítve a tanulási folyamatot. Ugyanezt a pozitív viszonyulást tapasztaltam más tanszékek oktatóival kapcsolatban is, hiszen a zh-k szóban történő teljesítésére mindig adtak lehetőséget, hogy ne kelljen szenvednem az írással. [...] Az egyetem további munkatársai részéről is csak pozitív tapasztalataim vannak, itt kiemelném az ügyintézőket, akikhez bármikor fordulhatok, ha problémám akad. A kurzusok többsége során nem igen került elő a fogyatékossgal élők témája [...] csak a pedagógiával kapcsolatos tárgyak keretében. [...] Az órarendem eddig mindig a lehető legkedvezőbbben volt összeállítva – még ha nem is hozzám igazították – még Ba-n is [...] Jelenleg a legjobb elosztásban vannak az óráim, mivel egy épületben vagyok egész héten, így nem kell vándorolnom egyik helyről a másikra.”*

Azt gondoljuk, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekekkel folytatott pedagógiai munkára való felkészülésben nagy szerepe van annak is, hogy a leendő tanárok az egyetemi évek alatt együtt tanulnak, együtt élnek fogyatékos hallgatókkal. Így egyfelől megtapasztalják saját maguk hozzáállását a fogyatékkal élő társaikhoz, s mivel

hosszú távú dologról van szó, ez idő alatt alkalmuk nyílik finomítani saját attitűdjükön, különösen, ha az idegenkedő vagy éppen sajnálkozó. Másfelől betekintést nyernek a sajátos nevelési igényhez kapcsolódó mindennapi problémákba oktatási, szervezési és technikai vonatkozások terén is. Új dimenzióba kerülnek előttük a rosszul látható prezentációk, vagy a nem megfelelően felszerelt termekben a rosszul hallható előadások, vagy éppen az akadálymentesítés hiányai. A hallgatók azzal szembesülnek, hogy azok a dolgok, amelyek számukra kényelmetlenségként, zavaró, bosszantó tényezőként szerepelnek, sérült társaiknak akár a teljes kizáródást jelentetik az oktatás folyamatából.

Érdemes jelezni, hogy ha a sajátos szükségletű hallgatók szempontjából beszélünk az oktatásban felmerülő nehézségekről, akkor még a jól látható, olvasható prezentációk esetén is vannak olyan hallgatók, akik ez esetben is nehezen megoldható problémákkal szembesülnek, ők a diszlexiások. Néhány könnyen betartható szempont érvényesítésével azonban az előadók számukra is jól feldolgozható anyagot állíthatnak össze:

- Vázlatos összefoglalással kezdjük!
- Rövid sorok.
- Kerülni a túlzottan fehér háttérrel.
- Balra zárt szöveg.
- Ahol lehet, szedjük pontokba a szöveget!
- Kerüljük a passzív szerkezetet!
- Használjunk illusztrációkat! (*Gyarmathy, 2010.*)

Azért is fontos a pedagógusképzés pedagógiájával külön is foglalkozni, és visszatérően megszervezni a *képzők képzése programokat*, hogy az olyan speciális tudások, mint a sajátos szükségletű diákok nevelése, oktatása az egyetemi oktatók széles körében is – ne csak a tanárképzés területén – ismert és alkalmazott legyen. Az e területen lévő speciális tudás gazdagítását szolgálta az a *jeltolmács képzés*, amelyet a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége Veszprém megyei szervezetével együttműködve valósított meg a Tanárképző Központ. A képzésen hallgatók és oktatók is részt vettek, és vizsgát is tehettek a jelnyelv ismeretéből.

Egy érdekes találkozási forma a sajátos nevelési igénnyel a Pannon Egyetemen a *Tanuló Galéria*, amely a helyszínt adó Tanárképző Központ (O) épületéről kapta a nevét. Két éve *Poór Zoltán* kezdeményezésére indult útjára ez a rendezvénysorozat, amelynek keretében a megye nevelési intézményei – óvodától középiskoláig – kapnak lehetőséget a bemutatkozásra. A tanévben havi gyakorisággal újulnak meg a tárlók, a programban rendszeresen helyet kapnak a speciális iskolák munkái is. (Például: Bárczi Gusztáv Általános Iskola, Speciális Szakiskola; Kozmutza Flóra Általános Iskola Készségfejlesztő Speciális Szakiskola és Kollégium; Molnár Gábor Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola és Egységes Gyógy-pedagógiai Módszertani Intézmény.) A tanulók műsorral fogadják a látogatókat a megnyitón, amely a gyerekeknek, a tanároknak és a vendégeknek egyaránt kellemes ün-

nepi és örömteli perceket jelent. A kiállítások szervezésébe tanár szakos hallgatóink is aktív részt vállalnak, segítik a pedagógusokat és a gyermekeket, bepillanthatnak az iskola munkájába, a tanórán kívüli pedagógiai tevékenységbe és megtapasztalhatják a rendezvény légkörét. Alkalmi feladatokba is igyekszünk bekapcsolódni, például a Víz világnapján a Pannon Egyetem Limnológia Tanszékének oktatóival együttműködve a Kozmutza Flóra Általános Iskola Készségfejlesztő Speciális Szakiskola és Kollégiumban tartottak tanár szakos hallgatóink élménydús délutánt a gyermekeknek.

A *Műszaki Informatikai Karon* mérnök informatikus, programtervező informatikus és gazdaságinformatikus szakokon nincs kimondottan olyan tantárgy, ami az oktatással vagy speciális nevelést igénylő problémákkal foglalkozik. Azonban van egy szabadon választható kurzus *Síkné Lányi Cecília* vezetésével, „*Felhasználói interfészek tervezése*” címmel, amelynek keretében pár héten keresztül bepillantást nyernek a hallgatók a fogyatékos embereknek való szoftver, illetve web-felület tervezésének kérdéseibe, e felhasználók mindennapi életének problémáiba és szükségleteibe. Talán ennek hatására (is) jelentkeznek a hallgatók olyan témájú szakdolgozatokra és diplomamunkákra, melyeknek keretében fogyatékos emberek életvitelét, rehabilitációját segítő, illetve fogyatékos gyerekek oktatását segítő szoftverek készülnek.

Az elmúlt másfél évtizedben közel 70 ilyen témájú diplomamunka született. E munkák során mindig kikérik az adott fogyatékosággal foglalkozó szakemberek véleményét. Sőt a hallgatók látogatást tesznek egy-egy speciális iskolában, fejlesztői csoportban, rehabilitációs intézetben, ahol szorosan együttműködnek a leendő felhasználókkal, hogy a munkájuk végén valóban jól használható szoftver szülessen. Ezek a látogatások motiválják a hallgatókat, mert az első ijedtség, félelem, szorongás után rájönnek mennyire hasznos és humánus célú leendő diplomamunkájuk. A fogyatékosággal élők számára készült szoftvereket nagyon nagy örömmel és megelégedettséggel használják nemcsak Magyarországon, hanem külföldön is (*Sík Lányi és Lányi, 2003; Sík Lányi et. al., 2005*). A nagyon sikeres diplomamunkákból nemzetközi publikációk is születnek (*Sík Lányi et. al., 2006, 2012*). Sőt büszkén állíthatjuk, hogy a publikációk kapcsán szerte a világból kapunk leveleket, hogy küldjük el, vagy tegyük letölthetővé a fejlesztett szoftvereket, játékokat. Ennek egyik oka az, hogy a szoftver/játékfejlesztő cégek nem gondolnak a fogyatékosággal élő emberekre. Így a Pannon Egyetemen az e téren készült és készülő diplomamunkák hiánypótlónak számítanak.

Az egyetemen a *Speciális Szükségletű Hallgatókat Segítő Bizottság* koordinálja a különböző karokon tanuló érintett hallgatók segítségét. A Bizottság egyetemi koordinátora megalakulása óta a Tanárképző Központ valamely oktatója. A törvényi lehetőségeket kihasználva a Bizottság támogatja a központi keretből a hallgatókat igényeiknek megfelelően: speciális segédeszköz biztosításával (elektromos kerekesszék), tananyag hozzáféréssel (fénymásolás, diktafon kölcsönzés stb.), az utazás

megkönnyítésével (taxicekk), tanszersomag adásával, laptop kölcsönzéssel segítettek a diákokat. Sikerült elérni, hogy a karok oktatói természetesnek veszik az esetenkénti hosszabb felkészülési időt, a szóbeli-írásbeli vizsgák közül a hallgató számára a megfelelőbb biztosítást.

A sajátos nevelési igény problémája a tanárképzés tartalmában

Céljaink megvalósítása érdekében önálló tárgyakként és más tárgyakba beépítve is megjelennek az integráció és az inklúzió kérdései. A tanárképzés folyamatában az is célunk, hogy megfelelő gyógypedagógiai alapismereteket nyújtsunk a tanárjelöltek számára. Legyenek jártasak a leggyakrabban előforduló problémák területén, ismerjék a segítő eljárások elvét, a társintézményeket, váljanak képessé bizonyos zavarok felismerésére. Tekintsenek empátikus szemlélettel, befogadó attitűddel a sajátos nevelési igényű tanulóira. legyenek képesek segítő módszerek, eljárások alkalmazására, programok kialakítására.

A felkészítést már az alapképzés során megkezdjük a tanári mesterszakra bemenetet segítő úgynevezett *pedagógiai-pszichológiai előkészítő blokk* keretében. E blokkot azoknak a hallgatónak kínáljuk, akik érdeklődnek a tanárképzés iránt. A nagyon eltérő pályamotivációval rendelkező hallgatók körében e blokk tárgyaiban részben a pedagóguspályához való viszony, a motiváció, az érzelmek, a nem tudatos nézetek, sémák átgondolása zajlik, s e folyamatba szándékosan építünk be a sajátos nevelési igényt támaztó gyermekekkel, fiatalokkal kapcsolatos elemeket is.

A személyes pedagógiai nézetek átgondolása során szót ejtünk a normalitás, abnormalitás, a fejleszthetőség, a nevelhetőség kérdésköréről, s foglalkozunk azzal a témával is, hogy mikor és miként ismerhető meg, diagnosztizálható egy gyermek sajátos nevelési igénye, „fogyatékosága”. Az utóbbival kapcsolatban számos tévhit él a hallgatókban, amelyeknek előhozása, pontosítása, megértése fontos a pozitív attitűd kialakítása érdekében. Provokatív keretet adhat erre a Tau Ceti III. játék¹, de beszélgetésvezetéssel vagy irodalmi szemelvény alkalmazásával is megközelíthető a témakör.

Kommunikációt fejlesztő játékok során gyakran alkalmazunk olyan játékokat, mely során valamely csatorna alkalmazásában akadályokat állítunk a hallgatók elé. Ez nem csupán arra alkalmas, hogy saját kommunikációs ügyességét megtapasztalja, hanem arra is lehetőséget biztosít, hogy empátiája segítségével a sérült emberek korlátait is felismerje. Tapasztalatot szerezhhetnek a segítségnyújtás és a rászorultság érzéseiről is. Bunkerjáték során a sztereotípiák, előítéletek átdolgozása is zajlik, szembeesülnek azzal, hogy mennyire sematikusán ítéljük meg embertársainkat.

¹ A játékosok a Tau Ceti III bolygóra költöző emberiség társas együttélésének szabályait alkotják meg. Provokáló mondata: „...ha egy újszülöttről kiderül, hogy nem lesz képes elérni a felnőttkori ön-ellátás szintjét, fájdalommentesen véget kell vetni az életének” (Rudas, 1990, 242–243. o.)

A mesterképzés során több tárgyban is megjelennek olyan tartalmak, melyek segítik a hallgatókat ismereteik gyógypedagógia irányú bővítésében. A teljesség igénye nélkül mutatunk be néhány példát. *Fejlődés- és személyiséglelektan* kurzus során szó esik a fejlődés eltéréseiről, a méhen belüli fejlődés során fellépő ártalmakról, s megismerik a hallgatók a perinatális történések fejlődésben betöltött jelentőségét. *A tanulók személyiségének megismerését célzó kurzus* során szó esik a tanulási zavarok tünettanáról, a korai és iskolai felismerés lehetőségeiről és szűrőeljárásairól. *Az iskolai mentálhigiéne elmélete és gyakorlata* keretében is foglalkozunk a pszichopedagógia érvényességi körébe is sorolható érzelmi és magatartási zavarokkal, a deviáns viselkedésformákkal. *Pedagógiai szociálpszichológia* keretében tárgyaljuk az iskolában megjelenő előítéletek, sztereotípiák körét, attitűdöket. Saját élményű gyakorlat során sor kerülhet a társadalmi távolság mérésére a különböző társadalmi csoportok között, amelyek közé a különböző fogyatékosággal élők csoportjai is felvehetőek.

A mesterképzés során *hospitálás* keretében végeznek megfigyeléseket óvodákban, iskolákban hallgatóink. Megfigyelési szempontjaik közé emeltük a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók jellemzőinek megfigyelését is. Fókuszálunk a differenciálás módjára, a szociális kapcsolatok alakulására, megnyilvánulására, a segítség, az empátia kifejeződésére a többi gyermek részéről. A hospitálások során szegregált intézményekbe is ellátogatunk, ahol a hallgatók súlyosabb értelmi fogyatékosággal küzdő gyermekekkel is találkozhatnak, s kapcsolatot alakíthatnak ki velük. A hallgatóknak legtöbbször ez az első találkozása értelmileg sérült gyermekekkel, s ez a nagyban befolyásolja a valós tapasztalat az addigi sematikus elképzeléseket.

A *Pedagógiai helyzetgyakorlat* és a *Szociális kompetenciák fejlesztése* kurzus egyaránt alkalmat adnak szituációs játékok alkalmazására, amely gyakran hívja elő a hallgatók reflexióit is, amelyek még élménnyel telítettebbé teszik a vizsgált kérdéseket. Így kerültek felszínre mozgássérült hallgatók problémái a közlekedésben. Az egyik hallgató mesélte, hogy a buszsofőr nem engedte az első ajtónál leszállni. Kénytelen volt a hátsó ajtóhoz menni, holott amúgy is nehezen jár, de az ülések közötti szűk folyósón még nagyobb gondot okozott számára. Az ilyen játékok során az is előjön, hogy ha elviekben tudják is, hogyan viselkedjenek egy-egy érintett társukkal, a gyakorlatban ez nem mindig sikerül.

Van, hogy példaértékű történeteket mesélnek középiskolás tapasztalataikról. Az egyik kerekesszékhöz kötött hallgató az osztályának musical előadásában kapott fontos szerepet. A darabot színre vivő énektanár természetesnek fogadtatta el a szereplőkkel és a nézőkkel a helyzetet, és olyan koreográfiát tervezett, amelyben mindig akadt egy olyan szereplő, aki magától értetődő módon tartotta a mikrofont a tolószékes társa számára.

Önálló tárgyként jelenik meg a mesterképzésben a *Gyógypedagógiai alapismeretek*. A hallgatók feladatai közé tartozik a szakirodalmi tájékozódás, szakirodalmi jegyzék készítése. Minden hallgató a félév végére a megadott témák közül

egyét választva egy esszét készít. Az esszé témája lehet saját ötlet alapján készülő is, pl. egy tánccal aktívan foglalkozó hallgató a táncterápia lehetőségeit gondolta át sérült gyermekek fejlesztésében. Kötelező feladat egy megfigyelés teljesítése megadott szempontok alapján, célunk, hogy a hallgató felismerje a sérülésspecifikus sajátosságokat, azonosítani tudjon jellemző megnyilvánulásokat. Tájékozódást kérünk a gyógypedagógia történetben is, három hazai és három nemzetközileg kiemelkedő személy bemutatása a hallgatók feladata. A kurzus során alkalmazzuk a vita, a beszélgetés, az előadás, a forráselemzés, az önálló kutatás, a megfigyelés módszereit, csoportban, párban, vagy egyénileg dolgozva. Számos alkalommal élünk a kép erejével, mozifilm-részleteket illesztünk az órák menetébe. Kiváló források lehetnek pl. a *Csillagok szerelmese*, *A bal lábam*, *Esőember*, *A nevem, Sam*, *A király beszéde*, *Elefántember*, *Egy kisebb isten gyermekei*, *Zongoralecke* című filmek (Billédi, 2008). További filmfelvételeket is segítségül hívhatunk például a Baltazár színház előadásairól, „*No arms, no legs, no worries*”, speciális olimpia felvételei, értelmi fogyatékosok művészeti találkozásainak felvételei, korai fejlesztés felvételei jelenhetnek meg az órákon.

Projektpedagógia az integráció szolgálatában tárgy keretében az integráció folyamatának segítése szempontjából kerül alkalmazásra a projekt módszer (Martonné, 2006). Kiváló tervek készültek a hallgatók részéről, melyekből levelező tagozatos, másoddiplomás hallgatóink többit meg is valósítottak.

Szaktervezéseink témakiírásai közt is szerepelnek lehetőségként az SNI-vel kapcsolatos kutatási témák. Mivel egyre több iskola érintett az integrált nevelésben, főleg levelezős, másoddiplomás képzésben részt vevő hallgatóink körében népszerű e témák választása. Egy TÁMOP pályázat keretében tanárképzős hallgatóinknak lehetőséget tudunk biztosítani az integrált nevelés megfigyelésére az egyik partneriskolánkban, Söjtörön.

Összefoglalás

Az SNI témakörben született diplomamunkák is bizonyítják, hogy hallgatóink érdeklődnek e terület iránt, és érzékenysükről, kreativitásukról is számot adnak. Igyekszünk mindent megtenni azért, hogy ez a szemlélet és felkészültség széles körben jellemezze az oktatókat és a hallgatókat egyaránt.

Fontosnak tartjuk, hogy a Pannon Egyetemen olyan tanulási környezetet biztosítsunk, amelyben a – nemcsak a tanárképzésben lévő – hallgatók sajátélményű tanulás során is betekintést nyerhetnek az sajátos szükségletű társaik mindennapjaiba. A tanárképzés kurzusai úgy épülnek fel, hogy mind az előkészítő szakaszban, mind a mesterképzés során a hallgatók találkoznak az SNI problematikájával, és kifejezetten gyógypedagógiai ismereteket is elsajátítanak. Célirányosan építünk a csoportfolyamatokban rejlő tanulás lehetőségeire, a saját viszonyulások megtapasztalására, mely az attitűdök finom hangolásának alapja lehet. Változatos tevékenykedtetéssel

arra törekszünk, hogy a tanárjelöltjeink kellő ismeretekkel rendelkezve pozitív érzelmekkel forduljanak a sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok felé.

Reméljük, hogy az egyetemi lehetőségek és tapasztalatok hatására tanár szakos hallgatóink képessé válnak a közoktatásba kerülve az integrált nevelés és a tényleges inklúzió megvalósítására.

Irodalom

- Billédi Katalin (2008): *Inkluzív nevelés – Előítélet-mentes attitűd – tolerancia*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2010): *Diszlexia felsőfokon*. Magyar diszlexia oldalak. Letöltés ideje: 2012. 05. 21. <http://www.diszlexia.hu/>
- Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 28–38.
- Martonné Tamás Márta (szerk., 2006): *Integráció és inklúzió – Fejlesztő módszerek a közoktatásban*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Rudas János (1990): *Delphi örökösei*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Sik Lányi, C., Lányi, Zs. (2003): Multimedia Program for Training of Vision of Children. *Journal of Information Technology Education*, 279–290. Letöltés ideje: 2012. 05. 18. <http://www.jite.org/documents/Vol2/v2p279-290-28.pdf>
- Sik Lányi, C., Szabó, J., Páll, A., Pataky, I. (2005): *Computer-Controlled Cognitive Diagnostics and Rehabilitation Method for Stroke Patients*. ERCIM News ERCIM EEIG, April, pp. 53–54. Letöltés ideje: 2012. 05. 18. http://www.ercim.org/publication/Ercim_News/enw61/lanyi.html
- Sik Lányi, C., Geiszt, Z., Károlyi, P., Tilinger, Á., Magyar, V. (2006): Virtual Reality in special needs early education. *The International Journal of Virtual Reality*, No 4. 55–68. Letöltés ideje: 2012. 05. 18. <http://www.ijvr.org/issues/issue4/7.pdf>
- Sik Lányi, C., Brown, D., Standen, P., Lewis, J., Butkute, V. (2012): Results of user interface evaluation of serious games for students with intellectual disability. *Acta Polytechnica Hungarica*, No. 1. 225–245. Letöltés ideje: 2012. 05. 18. <http://www.uni-obuda.hu/journal/Issue33.htm>
- Smythe, I. (ed., 2002): *Provision and use of information and communication technology with adult dyslexic students in university in Europe*. WDP, Cardiff.

A JÖVŐ PEDAGÓGUSAI ÉS AZ INKLUZÍV NEVELÉS, AVAGY HOL TARTUNK HALLGATÓINK INTEGRÁLT NEVELÉSRE VALÓ FELKÉSZÍTÉSÉBEN?

N. TÓTH ÁGNES

a Nyugat-magyarországi Egyetem Művészeti, Nevelés- és Sporttudományi Karának
egyetemi docense
tagnes@mnsk.nyme.hu

A többségi pedagógusoknak a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására való felkészítése számos kérdést vet fel: Milyen tanárokat kell ehhez képezni? Milyen jogokat és jogosítványokat kell a befogadó tanároknak élvezniük? Mit értünk tanári sokoldalúság alatt? Követelmény-e a tanári sokoldalúság minden tanárral szemben? (Barton, 2000) Írásunkban rávilágítunk arra, mit tettünk eddig, és mit kell a jövőben tennünk azért, hogy az intézményünkből, a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központból kikerülő hallgatók minden tekintetben megfeleljenek a pedagógusokkal szemben támasztott közoktatási igényeknek. E kihívások közül a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására való felkészítést kiemelve, helyi tanterveket, tantárgyi programokat elemezzé, próbálunk választ adni a kérdésre.

Bevezető

A hazai pedagógiai gyakorlatnak évtizedek óta dilemmát okoz a különleges bánásmódot igénylő tanulók többiekkel együtt foglalkoztatása (nevelése, tanítása), miközben Európában, az Egyesült Államokban ennek fél évszázados gyökerei vannak. A magyarországi jogi környezet e téren viszonylag gyorsan követte a mintát, ami váratlanul, mondjuk ki őszintén, felkészületlenül érte a pedagógusokat. A helyzet kezelésére maga az iskolarendszer sem volt igazán felkészülve, hiszen a pedagógusoknak sokáig nem kellett ilyen problémákkal szembenézniük (Hanák, 2009). Így nem elhanyagolható azoknak a szakembereknek az aránya, akikből e felkészületlenség szakmai bizonytalanságot, ambivalens érzéseket vagy nemtetszést váltott ki. Tapasztalható például, hogy az intézmények helyet adnak a sajátos igényű (SNI) tanulónak, saját szokásaikon, szemléletükön azonban alapvetően nem változtatnak a befogadás révén, inkább az integrált gyermektől várnak azonosulást. A folyamat nem más, mint a speciális igényű tanulóknak egyszerű asszimilációja (Csányi et al., 2007).

Papp Gabriella (2002) még az integrált oktatás általánossá tétele előtt (1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról, 2003. évi módosítása) figyelmeztetett tanulmá-

nyában arra a problémára, hogy a többségi pedagógusok a képzés során nem találkoznak az integratív pedagógia módszereivel, vagy ezeket csak felszínesen sajátítják el. Később, a tanári kompetenciák kifejtését tartalmazó miniszteri rendelkezésben (15/2006. OM (IV. 3.)) már nagyobb hangsúlyt kap a tanulói személyiség és közösségfejlesztés, valamint a pedagógusok team-munkája. Csépe Valéria (2008) szerint, a SNI tanulókkal és az integrációval kapcsolatos tananyagoknak a teljes pedagógusképzést át kellene hatniuk a sikeres befogadási gyakorlat érdekében.

A tanárjelöltek integrációra való felkészítésének szombathelyi hagyományai

A Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ, korábban Berzsenyi Dániel Főiskola (továbbiakban NyME SEK) szombathelyi tanárképző karainak képzési programjain felfedezhetőek a közoktatási helyzetképpel egybecsengő változások. Vizsgálatunk az irattárban elhelyezett dokumentumok elemzésén alapul: óra- és vizsgaterv; pedagógiai, pszichológiai tárgyleírások, tantárgyi tematikák.

A 2002. évi *tantervi modernizáció* (kreditrendszer és az elektronikus tanulmányi rendszer bevezetése) előtti intézményi óratervekben a klasszikus pedagógiai tárgyak (neveléstörténet, nevelélmélet, oktatásmélet vagy azok szinonimái) éppen csak súrolták a különleges igényű tanulókkal való foglalkozás elméleti és gyakorlati alapjait. Külön stúdiumként nem is fordult elő a fogyatékkal élők integrációjára történő felkészítés, noha az integrált oktatás lehetősége már az 1993. évi (LXXIX.) közoktatási törvényben megjelent.

Később, a 111/1997 és a 200/2000 Kormányrendeletek előírásainak érvényre juttatása, nevezetesen a tanári képesítővizsga és a kreditrendszer bevezetése nélkülözhetetlenné tette a tanárjelöltek komplex pedagógiai-pszichológiai látásmódjának kialakítását, ennek érdekében pedig új tantárgyi struktúra alkalmazását. A 2002. évi intézményi program bevezetése jelentős változást hozott, a hallgatók szakmai felkészítését viszont továbbra is a hagyományos pszichológiai és pedagógiai stúdiumok biztosították. Sem a kurzusok címei, sem a dokumentumok (tantárgyi tematikák, óra- és vizsgaterv) áttanulmányozása nem győzi meg a vizsgálódót a hallgatók szemléletformálásával kapcsolatos szemináriumi aktivitásokról, ezért úgy véljük, a tanárjelöltek ebben az időszakban csupán elenyésző információt kaphattak a sajátos nevelési igényekről és az iskolai integráció szakmai feltételeiről.

A „Komplex pedagógiai-pszichológiai szigorlat” vizsgatervbe építése az intézményben, 2003-ban történt meg, ezzel teret kaptak a speciális tartalmú stúdiumok is, mint Tanári személyiség- és kommunikációfejlesztés; Pedagógia speciális kurzus 1-2; Pszichológia speciális kurzus 1-2; Hátrányos helyzetű fiatalok nevelése; Gyakorlati pedagógiai kommunikáció (mikrotanítás). A Pedagógiai speciális kurzus 1. tantárgy keretén belül tíz, a Pedagógia speciális kurzus 2-ben öt stúdiumból lehetett szabadon választani. Mivel a speciális kurzusok bemeneti feltétele a komplex

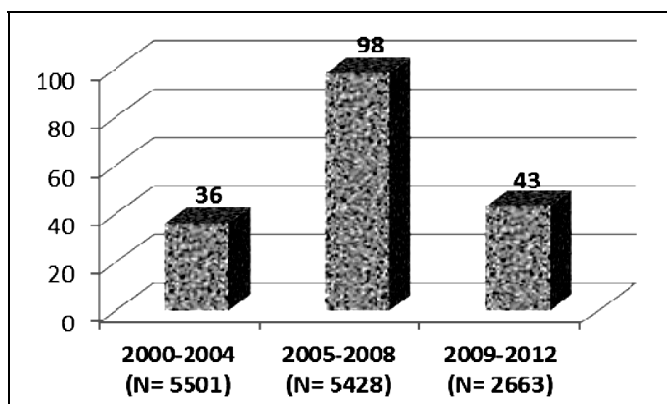
szigorlat volt, így azok tartalma – értelemszerűen – nem lehetett szigorlatköteles, vagyis a hallgatóknak csak töredéke, és ők is pusztán szabad választás alapján tanultak a sajátos igényekről. Az óra- és vizsgatervből látszik, hogy az említett tantárgyak gyakorlati jeggyel záruló szemináriumok voltak, félévenkénti 15–30 kontaktórában. A speciális kurzusok közül egyet-egy (V. vagy VI. félévben) minden tanár szakos hallgatónak teljesítenie kellett, de kizárólag a komplex (pedagógiai-pszichológiai) szigorlat (IV. félév) sikeres letétele után. A téma iránt érdeklődők választhatták például a Felzárkóztató és fejlesztő pedagógiát, vagy a Tanulási folyamatok irányítását, amelyeknek tartalma közelebb állt az integrációra felkészüléshez, de – szemben a Hátrányos helyzetű fiatalok nevelése (előadás és szeminárium) tárggyal –, ez csupán opcionális lehetőség maradt, és nem kötelezettség.

Meg kell jegyezni, hogy e stúdiumok hallgatósága az akkori 400–500 fős évfolyamoknak csak fele – harmada lehetett, így kimondható, hogy az évtized elején végzetek kisebb hányadának problémaérzékenysége bizonyosan erősödött, de az évfolyamok másik fele gyakorlatilag semmiféle vagy nagyon elhanyagolható mértékű felkészítésben részesült.

A 2005-ben módosított helyi tantervben az *Egyéni pszichológiai és pedagógiai gyakorlatokat* a korábbi 15 órától 45 órára sikerült növelni, megtartva a hátrányos helyzettel és a speciális bánásmódot igénylőkkel való foglalkozások időtartamát. A sajátos nevelési igényekről továbbra is speciális stúdiumok keretében hallhattak a tanárjelöltek, és e kurzusok választását még mindig a hallgatók érdeklődése határozta meg. Az akkori (2005/06. tanév), 300–400 fős évfolyamoknak, az elektronikus tanulmányi rendszer (NEPTUN) adatai alapján, hozzávetőlegesen fele élt ezzel a lehetőséggel. A tantárgyi programból kiderül, hogy a kurzusban helyet kapott a gyógy-pedagógiai alapirodalom, és az integrált oktatás népszerűsítése is.

A 2005. évi tartalmi korrekcióra a HEFOP 2.1.1. B. komponensében (SULI-NOVA) történő intézményi szintű közreműködés (felsőoktatási képzési programok fejlesztése, képzési anyagok előállítás) hatott. Ekkor ugyanis, kísérleti jelleggel, két féléven keresztül az évfolyamoknak közel háromnegyede (200–250 fő) kötelező stúdiumokon vett részt a sajátos igényekről, illetve az integrált oktatásról szóló tananyagok kipróbálásában. A tananyagok sikere a hallgatók között azt eredményezte, hogy e tananyagokat később folyamatosan alkalmazták az intézményben, s ez a tartalom a *Pedagógia speciális kurzus 1–2. c. tantárgyakban* állandósult. A 2005-ös óra- és vizsgatervben a *Hátrányos helyzetű fiatalok nevelése* továbbra is előadás és szeminárium (1/1; kollokvium és gyakorlati osztályzat) formájában szerepelt, míg a *Pedagógia speciális kurzusok* korábbi kínálata (*Felzárkóztató és fejlesztő pedagógia; Tanulási folyamatok irányítás*) és a kurzusok iránti érdeklődés nem változott, a projekt befejezése azonban lényegesen szűkítette a résztvevők körét. A speciális tárgyakat ekkor már (2006) csak az évfolyamoknak a fele, 100–150 hallgató hallgatta. Az információhordozók, amelyeket a projekt ideje alatt alkalmaztunk (brosúrák, filmek, szakanyagok), különös értéket képviseltek a résztvevők érzéke-

nyításában. A hallgatók pozitív viszonyulása a sajátos nevelési igényekhez az általuk választott szakdolgozati és tudományos diákköri témák jellegében és mennyiségében is észrevehető volt (1. ábra).



1. ábra: A szakdolgozati adatbázis tárgyszavas (fogyatékoság; integráció; hátrányos helyzet) elemzésének eredménye

Az 1. ábra mutatja, hogy míg 2000 és 2004 között 5501 végzős közül (a könyvtári adatbázisban regisztrált diplomamunkák száma alapján) 36 fő (0,65%) írt szakdolgozatot a sajátos igényekkel kapcsolatos témákból, például integrált oktatás, fogyatékkal élők helyzete stb., addig 2005 és 2008 között, 5428 végzősből 98 fő (1,8%) foglalkozott ezzel a területtel. Később viszont (2009–2012), 2663 végzősből (1,61%) 43 fő dolgozott fel hasonló problémát. Az érdeklődés tehát 2005 után jelentősen nőtt, ami részben a projektnek, részben pedig az újabban indított szakirányú továbbképzéseknek köszönhető, de a 2009–2012-es csökkenés az ugyancsak visszaesett hallgatói létszámhoz viszonyítva, nem számottevő (0,19%).

Meg kell említeni továbbá, hogy a *Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (DIA)* támogatásában, noha az általa kínált tananyag-témák alapvetően a 14–18 éves korosztály szociális kompetenciáinak fejlesztését célozták, újabb két tanéven keresztül (2006–2008) nyílt lehetőség arra, hogy a leendő tanárok nagyobb létszáma ismerkedjen meg az eltérő szociális és tanulási teljesítményeket mutató (akár SNI) tanulók foglalkoztatásának sajátosságaival. Ebben a programban ugyanis a hallgatóknak külső (választott) iskolai terepgyakorlaton kellett tanfolyamokat szerveznie, és vezetnie az érintett korosztály számára, így lehetőségük nyílt a reális oktatási környezet megtapasztalására.

Látható tehát, hogy a pedagógusképzés 2006-ig a 111/1997-es kormányrendelet alapján történt az intézményben, néhány szemléletformáló vagy módszertani projekt adaptációjával kiegészítve.

A kétszintű (bolognai rendszerű) tanárképzés 2006-ban történt bevezetése gyökeres változásokat hozott a pedagógusok felkészítésében, hiszen a kompetencia alapú képzés valódi szakmai tárgyai a mesterképzésbe (MA) kerültek, ezáltal a súlyuk is megnövekedett. Az alapozó (BA) képzésben a pedagógiai modul mindössze 10 kreditet tartalmaz (1. táblázat), és a benne oktatott tantárgyaknak – a helyi sajátosságok szerint – egyike sem foglalkozik behatóan a speciális bánásmóddal és az integrált oktatással. A tantárgyak tréning jellegű tartalmakat ölelnek fel. E keretben az oktatók igyekeznek kialakítani a tanári pálya iránti hallgatói érdeklődést, és foglalkoznak a hivatás gyakorlásához nélkülözhetetlen kompetenciák fejlesztésével, de a sajátos nevelési igényű tanulók fogalma, vagy a velük való speciális bánásmód, hangsúlyosan nem jelenik meg a tárgyleírásokban, indirekt módon azonban a jelen van a feldolgozott témakörök között. Gondolunk itt például a kommunikációra, a konfliktusok hatékony kezelésére, a tanári szerepekre vagy a reflektív gondolkodásra. A feldolgozott szakirodalmi forrásokat saját élményű tantermi gyakorlatok és külső (gyakorló) iskolai látogatások teszik élményszerűvé. Bár a gyakorló iskolában a speciális igényű tanulók száma elhanyagolható, de az e tantárgy keretében tett látogatás csak részben szolgálhatja a hallgatók integrált oktatásra való felkészítést. A látogatások célja, az iskolai alapidokumentumok és a pedagóguspálya jellemvonásainak megismerése, így ennek során legfeljebb arra nyílik lehetőség, hogy a pedagógiai program megfelelő fejezetéből vagy az osztálynaplókából, tantervekből tájékozódjanak a hallgatók a sajátos igények intézményi szintű kielégítésének kötelezettségeiről, módjairól. A gyakorló iskolai tanárokkal folytatott beszélgetések alkalmával azonban – a szemináriumvezető oktatókkal történt előzetes témaegyeztetés (interjúkérdések) – hatására mindenképpen felvetődik a kérdés: hogyan látja a közoktatásban dolgozó kolléga az integrációt, mint nevelési problémát, van-e tapasztalata speciális igényű (SNI vagy más kultúrkörből származó) tanulók tanításában.

1. táblázat: A tanári alapozó képzés (BA) pedagógiai, pszichológiai modulja

| Tárgynév | Kredit | Jelleg | Félév | Elmélet | Gyak. | Követelmény |
|--|--------|--------|-------|---------|-------|--------------------|
| A nevelés történeti-antropológiai alapjai | 2 | Köt. | 3 | 15 | 15 | Kollokvium |
| Bevezetés a pszichológiába | 2 | Köt. | 3 | 15 | 15 | Kollokvium |
| Pedagógiai képességek fejlesztése | 2 | Köt. | 3 | 0 | 30 | Minősített aláírás |
| Bevezetés a pedagógia elméletébe és kutatási módszereibe | 2 | Köt. | 4 | 15 | 15 | Gyakorlati jegy |
| A tanári mesterség alapjai | 2 | Köt. | 4 | 0 | 30 | Minősített aláírás |

A közeli múlt és a jelenlegi képzés sajátosságai

Intézményünkben a kompetencia alapú tanárképzés (tanári MA) 2009 szeptemberétől indult, a hallgatói létszám ezzel egyidejűleg jelentősen csökkent. 2006 és 2010 között szinte csak a korábban lemorzsolódott, ún. „kifutó tantervek szerint tanuló” és a bolognai rendszerű (BSc) képzés nappalis hallgatói voltak a rendszerünkben. A levelezős (kiegészítő egyetemi képzés) hallgatóinak létszáma is csökkent, de nem ilyen nagymértékben. Annak a kérdésnek a megválaszolásához, hogy előnyösen befolyásolták-e a tartalmi és létszámváltozások a tanárjelöltek integrációra felkészítését, mindenekelőtt a 2009-től hatályos tanári mesterképzés újonnan akkreditált tantervét érdemes áttekinteni. E helyen, a terjedelmi korlátokra figyelemmel, teljes bemutatás nélkül, csak a témára vonatkozó legjellemzőbb sajátosságokat foglaljuk össze.

A tantervben a szakmai törzstárgyak (minden hallgató számára kötelező) között hangsúlyosan jelennek meg az integratív pedagógiának alapot nyújtó tantárgyak, úgy mint *Az értelmi fejlődés pszichológiája*; *A személyiség lélektan* és *A pedagógiai kutatás módszertana*. A differenciált szakmai ismeretek között (kötelezően választható) a tréningek (csoporthéberítés, konfliktuskezelés), a személyiségfejlődés zavarai, a családpedagógia, a differenciáló pedagógia és a tanulásmódszertan kapnak helyet. A kötelezően választható tárgyak közül félévente azt és annyit hirdet meg az intézmény, amennyit a hallgatói létszám szükségessé és az oktatói kapacitás lehetővé tesz. Előremutató tapasztalat viszont, hogy a *Differenciáló pedagógia* és a *Tanulásmódszertan* a kezdetektől (2009. őszi szemeszter) fogva minden félévben meghirdetésre kerül, s mindkettőt, minden hallgatónak választania szükséges. Ezzel az intézkedéssel nagy lépést tettünk meg a hallgatók „befogadó pedagógussá” válása felé.

A *Differenciáló pedagógia* c. tantárgy tematikájából például kitűnik, hogy a résztémák és a feldolgozott szakirodalom is segíti a hallgatókat az integrált oktatásban való aktív részvételre. A félév végi zárthelyi dolgozat kérdéseiről e helyen nincs megbízható információ, a témakörök és a tananyag azonban sejtetik az értékelés irányait.

A *Tanulásmódszertan* c. tantárgy programjában a tanulás, mint pszichikus folyamat értelmezésétől a tanulási motiváción át a tanulási képességig terjed a hallgatók felkészítése. A tőlük elvárt feladat pedig önálló pedagógiai tanulás-diagnózis elvégzésére irányul. E tantárgy tartalmát külső iskolai gyakorlat (*Közoktatási gyakorlat III.*) is kiegészíti, amelynek során a hallgatók tanórai szituációban figyelhetik meg a gyerekek tanulási sajátosságait.

A *Közoktatási (I-II-III) gyakorlatokat* külön is ki kell emelni, nem csak azért, mert funkciójuk szerint élményszerűvé teszik a képzés elméleti stúdiumait, hanem mert e gyakorlatok során a hallgatók a gyakorló iskolában ismerkednek az intézményi alapidokumentumokkal, és beszélgetnek a pedagógusokkal is, akiktől a pálya szépségeire vagy nehézségeire vonatkozó, reális információkat szerezhetnek. A *Közoktatási gyakorlat I*, nevelési helyzetek, illetve a személyiség vagy családi problémák előfordulására; a *II*, a tanóravezetés, a tanári munka megfigyelésére, míg a *III*, a tanu-

lási folyamatok irányítására, a tanulásmódszertan elsajátítására koncentrálnak, egyben pedig lehetőséget kínálnak a tanórai munka beható megismerésére.

Az intézményeknek a hallgatók számára készített és az egységes tanulmányi rendszerben kezelt mintatanterve olyan differenciált szakmai ismereteket is tartalmaz, amelyek a speciális igények kielégítéséhez nélkülözhetetlenek. Ezek például a *Pedagógiai esetmegbeszélés; Osztályfőnöki szerep; Inter- és multikulturális nevelés továbbá az Inkluzív iskola*. Az említett tárgyak a kötelezően választható stúdiumok kínálatát bővítik, ám ezeket az alacsony hallgatói létszám és a képzés kreditszámai következtében nem mindig lehet indítani. Tény, hogy az integratív pedagógia felé közelítő, korábban már említett tartalmú kurzusok (*tanulásmódszertan, differenciáló pedagógia*) hallgatóinak aránya a képzésben 100 százalék, de a sajátos nevelési igények részletesebb elemzését deklarálta magába foglaló inkluzív pedagógiát a pedagógiatanárok kivételével az utolsó három évben senki nem tanult.¹

A gyakorlati képzés új (2009-ben bevezetett) szisztémájáról joggal feltételezhető, hogy kompenzálja az elméleti felkészítés hiányosságait és bevezeti a hallgatókat az iskolai munkának e területére, ezért érdemes rápillantani az intézmény nyújtotta szakmai gyakorlatok rendszerére. E gyakorlatok során kötelező feladat az iskola dokumentumainak tanulmányozása, ami módot ad, hogy a témába vágó terület iskolai szabályozásával, praxisával ismerkedésre. Az elvégzendő feladatok (*Virághné, 2011*) tanórai és tanórán kívüli iskolai feladatokra irányulnak, továbbá nevelési tanácsadóban, illetve integrált nevelést folytató intézményekben történnek. Ahogyan *Iker János* írja, „...a féléves, összefüggő szakmai gyakorlat célja nem pusztán a szaktárgy tanításának további gyakorlása, hanem az iskola és benne a tanár komplex oktatási-nevelési feladatrendszerének elsajátítása, illetve az iskolát körülvevő társadalmi, jogszabályi környezet, valamint a szakszolgálatok és a szakmai szolgáltató intézmények megismerése a közoktatás terepviszonyai között.” (2011, 62. o.) A hangsúlyt a közoktatási terepviszonyokon érezzük, beleértve a hátrányos helyzetű tanulók iskolai szocializációjának jelentős feladatait is.

Az összefüggő egyéni gyakorlatokat a 2010/11. tanév tavaszi szemesztere óta a *Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutatóközpont (PSZK)* szervezi. Az elmúlt két tanév alatt összesen három fő nappalis és 528 fő levelezős hallgató gyakorlatát koordinálták. A három nappalis és 66 fő levelezős 32-32, míg a többi 462 levelezős 16-16 tanítási órát abszolválta, 66 partnerintézményben (szerződött iskolák). Tudni lehet, hogy a végzősök a partneriskolák közül általában negyvenet szoktak választani tanítási gyakorlatuk helyszínéül ($\bar{X} = 13-14$ hallgató per iskola), amiből látjuk, hogy bizonyos iskolák népszerűsége erőteljesebb a végzősök között, így elmondható, hogy ezeknek napi gyakorlatából szerez tapasztalatot a hallgató. Nincs viszont megbízható adat arra vonatkozólag, hogy a választott intézmények hányad része

¹ Ez nem jellemző, az egyéni fejlesztő, differenciáló szakirányú továbbképzési szak hallgatóira, akiknek képzése teljességgel e témára irányul.

foglalkozik integrált neveléssel, amibe a végzősök is betekinthetnének. Arról sincs információnk, hogy a hallgatónak hányad része szerzett tanítási gyakorlatot szakképzett mentor irányításával, aki esetleg tájékoztatja őt a SNI tanulók helyzetéről és a velük való bánásmódról annak ellenére is, ha a gyakorlatnak helyet adó iskolában nincs ilyen tanuló. Annyi bizonyos, hogy a szakképzett mentorok erre a 2010. évi TÁMOP keretben történt 120 órás mentorképzésben felkészítést kaptak, amit a PSZK szervezett, és a régióból (Győr, Vas, Zala megye) összesen 112 pedagógus vett részt. Közülük, a PSZK adatai szerint, 70 fő került eddig ténylegesen mentori szerepbe. A tanfolyam az EKF akkreditált képzése alapján zajlott, és egyebek mellett a kapcsolati kommunikáció, a reflektivitás, az osztályfőnöki munka, a speciális nevelési területek, a multikulturális nevelés, a pedagógiai munkát segítő szakemberek, intézmények, a tanulói kompetenciák fejlesztése és a tehetséggondozás jelentette a főbb tematikai csomópontokat (*PSZK Adatbázis*, 2012).

Az összefüggő egyéni gyakorlat másik részében (*szintetizáló szeminárium*) szintén a PSZK szervezésében, minden hallgató (két-két órában) mérés-értékeléssel, illetve a nevelési tanácsadó munkájával ismerkedik. E szemináriumok tartalmára a hallgatók számára interneten közzétett előadásvázlatok (PPT) alapján következtethetünk. A prezentációk tanúsága szerint, a nevelési tanácsadóról szóló előadás kitér a sajátos igényű tanulóakra, és ezt diagnosztikai megközelítésből teszi. Az integráció pedagógiai kérdéseinek kifejtése viszont a dokumentum alapján nem igazolható.

A szemináriumi előadások igazolhatóan rendkívül fontos témaköröket ölelnek fel, ám ezek tartalmának egy része – ismerve a hallgatók előzetes tájékozottságát – a közoktatás terepviszonyaitól kissé távolinak tűnik. A törvények, jogszabályok vagy a statisztikai elemzések bemutatása felveti a kérdést, elegendő-e a témára szánt két órás időkeret az előképzetség nélkül levő hallgató számára, hogy ezeket megértse és alkalmazni tudja, mert a tőle elvárt (szabadon választható) teljesítmények viszont ezt feltételezik. A feladatok egy része nem nélkülözi a valódi közoktatási gyakorlatot, másik részén azonban, annak (időbeli) előkészíthetősége okán, érdemes elgondolkodni (például leíró statisztikai elemzések, vagy különböző fogalmak elméleti hátterének megvilágítása).

Összegzés

Az utolsó tíz évben számos felsőoktatási törvény/módosítás, kormányrendelet és egyéb jogszabályok, valamint négy különböző óraterv alapján képeztünk pedagógusokat. A tantervek és tantárgyi programok, figyelemmel a helyi lehetőségekre, korszerű ismereteket igyekeztek nyújtani, ami megnyilvánult abban is, hogy fokozódott a figyelem a különleges bánásmódot igénylő gyermekek iránt. A tanulók integrált neveléséhez szükséges pszichológiai és pedagógiai alapismeretek témakörei (fejlődéslélektan, személyiség lélektan, szociálpszichológia, családpedagógia, differenciáló pedagógia, nevelési tanácsadás stb. tantárgyakban) mindenki számára köte-

lezően feldolgozandókká váltak, de a speciális ismeretkörök (sajátos igények tipológiája, integratív pedagógia, inkluzív iskola) továbbra sem továbbhaladási kritériumok, így nem is jutnak el mindenkihez.

A tantárgyi programok alapján elmondható, hogy a pedagóguspálya gyakorlásához szükséges korszerű tudás megszerzésének lehetősége a bolognai rendszerű képzés bevezetésével jelentősen javult, ám az iskolai integrációra történő teljes körű felkészítés további kívánni valókat hagy maga után.

Érdemes foglalkozni a félévi tantárgyi programok sajátosságaival, ti. túlságosan ismeretközpontúak, s a gyakorlati készségek kialakítására a tanteremben tartott szemináriumok csak részben alkalmasak, hiszen azokon nincs elegendő idő és a körülmények sem megfelelőek a befogadó pedagógusi kompetenciák hatékony kialakításához. E hiányosság kiküszöbölése a közeli jövőben éppúgy megoldandó feladat, mint a sajátos nevelési igények részletes elemzése és az integratív pedagógia erőteljesebb hangsúlyozása a képzésben.

Irodalom

- Barton, L. (2000): Market ideologies, education and the challenge for inclusion. In: Harry Daniels and Philip Garner (ed): *Inclusive education*. Kogan Page Limited, London, UK & Stylus Publishing Inc. Washington, USA. 62–78.
- Csányi Yvonne, Egyed Katalin, Fazekasné Fenyvesi Margit, Gaál Sándorné, Girasek János, Glauber Anna, Kovátsné Németh Mária, Szegál Borisz, Tóth László (2007): *Inkluzív nevelés. A tanulók hatékony megismerése*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly – Küllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest, 139–166.
- Hanák Zsuzsanna (2009): Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*, Eötvös Kiadó, Budapest, 179–187.
- Iker János (2011): Pedagógusképzés-továbbképzés (2006–2010). In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria Press, Szombathely, 51–86.
- Papp Gabriella (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 159–178.
- Virághné Szalai Zsuzsanna (2011): A tanári mesterszak összefüggő (féléves) gyakorlatának programja a Nyugat-magyarországi Egyetemen. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria Press, Szombathely, 87–105.
2003. évi LXI. Törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. <http://www.complex.hu/kzldat/t0300061.htm/t0300061.htm>
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM

INKLUZÍV PEDAGÓGIA
A PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM
BÖLCSÉSZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KARÁN

GOMBOCZ ORSOLYA

a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának
egyetemi docense
gombocz@mail.hupe.hu

A szerző írásában bemutatja, hogy a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete milyen lehetőségeket kínál hallgatóinak, hogy megismerkedjenek a multikulturalitás jelenségével, ismereteket szerezzenek az integrációról, felzárkóztatásról. Az Intézet törekvése, hogy az inkluzív pedagógiáról való tudás ne pusztán az előadások, szemináriumok klasszikus keretei közt alakuljon ki, hanem személyes tapasztalatot, élményt is szerezzen a hallgató.

Közismert tény, hogy a pedagógusnak mindig is számtalan kihívásnak kellett megfelelnie, munkája szerteágazó voltához nem fér kétség. Napjaink társadalmának alakulása ezt a sokrétűséget mind inkább kiterjeszti, és erre a tanárképzésnek is meg kell adnia a választ.

A tanárképzés kétszintűvé tétele egyetemünknek sem pusztán az átalakítással járó munkát, hanem a képzés megújításának-megújulásának a lehetőségét is jelentette. A központi követelményeknek való megfelelés kényszerén túl egyetemünk katolikus volta is azt az elvárást támasztotta, hogy a tanárképzés programja – sok egyéb ismeret és kompetencia mellett – magában foglalja az inkluzív pedagógia kérdéskörét is. Tanszékünk személyi állománya felkészült erre a feladatra. Tantárgyaink átfogó tematikai elemzésével közösen megkerestük azokat a tananyag-egységeket, amelyek különösen alkalmasak a hallgatók szemléletének hatékony formálására, az inkluzív gondolkodásmód és a személyi pedagógiai eszköztár fejlesztésére.

A tanári mesterképzési szak programjában külön, kötelező tanegységként ugyan nem szerepel a multikulturális nevelés, hátrányos helyzet, felzárkóztatás, integráció, illetve az inklúzió kérdése, de a tantárgyi programok közül több is foglalkozik ezekkel a kérdésekkel: így például A „*Neveléstudomány*” című előadás, és különösen a hozzá kapcsolódó „*A nevelés gyakorlati feladatai*” elnevezésű szeminárium eltérő hangsúllyal ugyan, de mindegyik kérdéssel foglalkozik. Ugyanezt teszi az „*Oktatástudomány*” előadás is, természetesen az oktatás nézőpontjából megközelítve a kérdést.

Tanárképzésünk a kétszintűvé válással párhuzamosan komoly változást élt meg annak köszönhetően, hogy beindítottuk a tanári mesterszakot pedagógiatanár második szakterületi modulként. Ennek programja több olyan szemináriumot is tartalmaz, melynek kimondott feladata az ebbe a kérdéskörbe tartozó feladatokra való felkészítés. Témánk szempontjából a két legfontosabbat: Az „*Inkluzív pedagógia*” szemináriumát, illetve a „*Multikulturális nevelést*” is a 2011–2012-es akadémiai év tavaszi szemeszterében hirdettük meg először.

Az „*Inkluzív pedagógia*” szemináriumi formában, heti két órában, két kredit értékben szerepel a programban. *A tárgy célja*, hogy a hallgatók befogadó, inkluzív pedagógiai magatartást sajátítsanak el. Legyenek érzékenyek az esély, a speciális szükséglet és a fogyatékkal élők problematikájára, toleranciával forduljanak a kevesebb eséllyel rendelkező társadalmi csoportok és konkrét személyek felé. Legyenek tisztában a pedagógiai tevékenység esélynövelő vagy esélycsökkentő tényezőivel. Legyenek képesek elemezni azokat a társadalmi, kulturális, valamint pszichológiai tényezőket, amelyek esélycsökkentő, kirekesztő hatásúak a gyermekek, fiatalok életében. Ismerjék az integráció lehetséges formáit, sajátosságait, követelményeit, és az inkluzív pedagógia megvalósításának konkrét lépéseit. Legyenek képesek a tanulók személyiségét fejleszteni, inkluzív szellemben tervezni a pedagógiai munkát, és együttműködni a fejlesztés érdekében a szakma, illetve a társadalom többi szereplőjével. A tárgy egyszerre érinti az inkluzivitás társadalmi dimenzióit, a speciális szükséglet, illetve a hátrányos helyzet (kevesebb esély) jelenségeit és az azokra adott pedagógiai válaszokat, miközben a hallgatók nézeteinek feltárását, alakulását is segíti. *A tárgy témái:*

1. A befogadó társadalom keresztényi gyökerű eszménye, és az esély problémája a nyugati, polgári társadalmakban.
2. A hátrányos helyzet értelmezései, saját nézeteink különböző társadalmi csoportokkal kapcsolatban.
3. A kevesebb eséllyel rendelkező csoportok: speciális szükségletek, hátrányos helyzet, fogyatékkal élők, kulturális különbségek stb.
4. A pedagógia és az iskolarendszer esélycsökkentő, kirekesztő tényezői.
5. A kirekesztéssel szemben: az integráció formái.
6. Az inkluzív szemléletmód a pedagógiában.
7. Gyakorlati megvalósítások az inkluzivitás terén.
8. Utak, módszerek, nehézségek az inkluzív pedagógiában.
9. Interkulturális nevelés.

A szemináriumot első félévében az *akkreditált képzés* leírásának megfelelően az alábbi *tematikával és követelménnyel* hirdettük meg (a témánk szempontjából releváns részek):

1. Alapfogalmak. Az inkluzív oktatás. Az inklúzió faktorai. Az inklúzió feltételei és tényezői. Szegregáció, integráció-történeti vonatkozások.

2. A fogyatékos személyek egyenlő oktatási esélyeivel kapcsolatos nemzetközi tevékenység.
3. Az integrált nevelés megvalósításának nemzetközi trendjei.
4. A különtámogatásban részesülő sajátos nevelési igények kategóriái Magyarországon. Bevezetés az integrált oktatást meghatározó törvényi szabályozásba.
5. Az integrációt elősegítő törvények gyakorlati megvalósulása. Az integráció/inklúzió helyzete Magyarországon.
6. Iskola és inklúzió. Az iskola fizikai feltételeinek kialakítása, az iskolavezetés és a tantestület munkájának fejlesztése.
7. Az inklúzió mint a változtatás hajtóereje. Tantárgyközi együttműködés. A pedagógiai hozzáadott érték.
8. Differenciált tanulásszervezés. A nem-verbális intelligencia mozgósítása a tanulási folyamatban. Vak gyermek a többségi osztályban.
9. A pedagógus személyes fejlődése és az inklúzió.
10. Az SNI tanulók társas helyzete.
11. A szülő és a sajátos nevelési igényű gyermek.
12. Összefoglalás és értékelés.

Követelmények: A hallgatók a választott témában beszámolót tartanak, illetve csoportokban az egyes témákhoz kapcsolódóan projekteket dolgoznak ki a szemináriumvezető útmutatásai és intézménylátogatások alapján, majd ezeket a szemeszter végén bemutatják. Ezekre a projektekre kapnak gyakorlati jegyet a hallgatók.

A „*Multikulturális nevelés*” szintén szemináriumi óra, két kredit értékkel. *A tárgy célja:* a multikulturális pedagógia értelmezésének, céljainak és jellemzőinek, valamint módszereinek ismertetése és gyakorlati alkalmazása. A tanegység keretében a hallgatók megismerkedhetnek a több kultúrára épülő személyiségfejlesztés módszereivel, melyben a diákok előnyként élik meg az eltérő kulturális hátteret, így fejlődik a kooperációs és empatikus kompetenciájuk. *A tárgy tematikája:*

1. Kulturális sokszínűség, a kultúra főbb elemei (multikultúra, globalizáció stb.).
2. A nemi különbségek szocializációs jellemzői, a különböző életkorú emberek elfogadása (például: fiúk–lányok eltérő fejlődési üteme, szabálykövetési stratégiák).
3. A társadalmi és képességbeli különbségek feldolgozása és iskolai kezelésének módszerei (szegények–gazdagok, tehetségesek és leszakadók, az esélyegyenlőség, sajátos nevelési igényű diákok problémái stb.).
4. Az etnikai, nemzetiségi különbségek értelmezése (például előítélet, diszkrimináció).
5. A nyelvi hátrány és nyelvi szocializáció (például a nonverbális kommunikáció jelentősége).

6. Vallási különbségek az egyházhoz tartozók normái (a vallásos nevelés jellemzői stb.).
7. A kultúraérzékeny iskola jellemzői, a differenciálás és az adaptív nevelés formái és jellemzői.

Ezeket a szemináriumokat természetesen minden hallgatónk felveheti, így a nem pedagógia szakos hallgatók jelenléte is megfigyelhető óráinkon. A félév során mi is, mint sok más tanárképző egyetem oktatói, igyekszünk hallgatóinkat a gyakorlatba is bevezetni, ennek érdekében szemináriumi keretek közt intézménylátogatásra megyünk velük.

Az inkluzív nevelésre való felkészítésnek más – a téma iránt érdeklődők közül talán többeknek érdekesebb – megoldásai is vannak karunkon, nem csak a szorosan vett tantervi tanegységek. Katolikus egyetem lévén nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy hallgatóink az egyetem szellemiségének megfelelő képzésben részesüljenek. Ne csak tanuljanak az inkluzív nevelésről, ne csak intézményt látogassanak, hanem lehetőség szerint saját tevékenység által átélhetővé is váljon ennek a nevelői magatartásnak a jelentősége.

Hosszú múltra tekint vissza az a kötelezővé ugyan nem tehető, de nagy népszerűségnek örvendő gyakorlatunk, hogy hallgatóink itthon és határon túli magyarlakta településeken is folytatnak *nyári munkát*. A gondolat annak kapcsán fogalmazódott meg, hogy hallgatóinknak – még a hagyományos képzés keretein belül – nyári gyakorlatot kellett abszolválniuk, szigorú feltételek és ellenőrzés mellett. Sokan igazi kihívást láttak a feladatban, és szinte egymással versenyezve keresték a nehezebbnél nehezebb nevelői terepeket. Feladatunknak tartottuk, hogy a hallgatók érdeklődésének megfelelő és igazi értéket teremtő feladatokat kínáljunk nekik, ahol úgy érezhetik, fontos, amit csinálnak. Határon belül és kívül szép példáit láttuk a hallgatók számára meghatározó élményt nyújtó gyakorlatoknak. Ezért fontosnak tartottuk, hogy a kétszintű tanárképzésben is folytatódjon a gyakorlatnak ilyen módon történő megszervezése. Az ország nehéz sorsa arra hívta fel a figyelmünket, hogy a nyári táboroztatás mellett nagy szükség lenne hallgatóink *segítő, felzárkóztató*, adott esetben *szociális munkájára a tanév közben* is. Igyekszünk minél több intézményt megkeresni, kapcsolatot építeni, hogy hallgatóink hasznossá tehessék magukat. Figyelmünk elsősorban a katolikus intézményekre irányul, de nyitottak vagyunk más kezdeményezésekre is. Sajnos sok program, mellyel megkeresnek bennünket anyagi vagy egyéb okok miatt nem válik valóra, vagy menet közben megszűnik. További nehézséget jelent, hogy a katolikus egyetem hallgatói is egyre inkább rákényszerülnek arra, hogy egyetemi tanulmányaik mellett dolgozzanak, és ez erősen befolyásolja egyéb tevékenységüket. Ennek ellenére sokakat vonz az egyetem lelkésze által a határon túli gyerekek számára szervezett táboroztatás, illetve a tanév közbeni vendégül látásuk, amelynek során az inkluzív pedagógia gyakorlatát testközelből ismerhetik meg.

Több szemeszteren keresztül hallgatóink részvételével támogattuk a *piliscsabai Tanoda* működését. 2004 őszén a piliscsabai roma közösség tagjai életre hívták a Tanodát, azzal a céllal, hogy gyermekeik délutánonként szervezett keretek közt töltsék el idejüket, lehetőségük legyen együtt tanulni, kikapcsolódni. Ebbe a munkába kapcsolódott be az egyetem Tanárképző Intézete. Tanácsadással és a hallgatóinknak szervezett gyakorlattal segítettük a Tanodában folyó munkát. Hallgatóinknak jó lehetőség volt kipróbálni magukat: saját szakpárjuk tanításán túl gyakorolhatták a szabadidő szervezést, a neveltekkel, szülőkkel való kapcsolatfelvételt, a nevelői magatartást, és persze sok élménnyel is gazdagodhattak. Az ott folyó sokszor nehéz, de szép munkáról *Polákovits Nándor* kollégánk számolt be a *Mester és tanítvány* című folyóirat 14. számában.

Irodalom

Polákovits Nándor (2007): A valóság egy másik szelete – A PPKE hallgatói a piliscsabai Tanodában. *Mester és Tanítvány*, 14. sz. 71–76.
PPKE BTK tanári mesterképzési szak tantárgyleírások részletei. Kézirat.

AZ INKLUZÍV NEVELÉS MA TANÁR SZAK A KODOLÁNYI JÁNOS FŐISKOLÁN

RÉTHY ENDRÉNÉ

a Kodolányi János Főiskola
habilitált főiskolai tanára
tanszek.nevtud@kodolanyi.hu

Az írás ismerteti a Kodolányi János Főiskolán folyó inkluzív nevelés tanára MA szak bevezetésének eddigi tapasztalatait. A képzés felépítését, hatékonyságát döntően a hallgatók hangjának tükrében, a hallgatók szemszögéből mutatja be.

A szakindítás előzményei

Közel 50 éve folyik Magyarországon elméleti és gyakorlati szinten az integráció bevezetéséhez kapcsolódó elméleti és kísérleti próbálkozás. Ez alatt az időszak alatt meghatározódtak nemzetközi szinten is az inkluzióhoz kapcsolódó kutatások és konkrét gyakorlati újítások.

Számos országra kiterjedő nemzetközi kutatási keretben szisztematikus formában 1997-ben indult magyarországi (Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet) részvétellel – az Európai Unió SOKRATES programjának támogatásával – az *INTEGER projekt*. A projekt 11 európai felsőoktatási intézmény oktatóinak bekapcsolódásával konzorciumban működött. 2001-re a kutatómunka eredményeként elkészült egy tanártovábbképzési tervezet, tanárok és hallgatók számára összeállított tananyagfejlesztéssel együtt öt bázismodul, valamint 22 választható modul keretei között. E kutatómunkából fejlődött ki a 2001-től induló újabb Európai Unió támogatással a SOKRATES ERASMUS, az *inkluzió bevezetését célzó EUMIE (European Masters in Inclusive Education) projekt*.¹ A projektmunkálatokban hét ország felsőoktatási szakemberei vettek részt. A közös munka során elkészült egy moduláris rendszerű hálóterv curriculum, mely Európaszerte akkreditálható s megfelel a Bolognai Egyezmény követelményeinek.

Az integráció gyakorlatának elterjedésében nagy szerepet játszottak különböző nemzetközi szervezetek, így az ENSZ, az UNESCO, az OECD és az EU. A hazai törvényalkotás is a megváltozott igényeknek megfelelően alkotta meg az integrációt támogató rendelkezéseit. A tanárképzéshez kapcsolódó kutatások terén szintén olvas-

¹ Magáról a projektről bővebb információ olvasható Réthy Endréné – Schaffhauser Franz – Schiffer Csilla, 2006.

hatunk új fejleményekről, amelyek érintik az integrációt és inklúziót (*Falus–Kotschy, 2006; Falus, 2010; Hunyady, 2010*).

A fent vázoltakból következően is egyre sürgetőbb igényként merült fel az új tanári professzionalizmus jegyében a tanárképzés területén az integrációra, inklúzióra történő felkészítés. Az integráció, az inklúzió kérdése a gyakorló tanárok irányában a magas szintű szakmaiság és a kiterjesztett szerepelvárás keretei között fogalmazódott meg.

Az inkluzív nevelés MA tanárszak indításáról a Kodolányi János Főiskolán

A nemzetközi teamekben (INTEGER, EUMIE) szerzett tapasztalatokra támaszkodva, lehetővé vált, hogy megfontoltan és átgondoltan készüljön el a Kodolányi János Főiskola Inkluzív nevelés MA tanár szak akkreditációra benyújtott tervezete.² Az akkreditált képzés helye: Budapest, a Kodolányi János Főiskola Képzési Központja. Az első meghirdetett tanéve: 2009/2010. A képzési idő 3 félév. Kreditszám: 90. 180 kontakt óra + 60 órás csoportos és egyéni szakmai gyakorlat.

A képzési cél: olyan pedagógusok képzése, akik elméleti, módszertani és gyakorlati tudásuk birtokában készek és képesek a különleges gondoskodásra jogosult gyermekek, tanulók befogadó nevelésére, differenciált, csoportos foglalkoztatására többségi keretek közt, a többségi tanulókkal kooperálva. Együttműködésre nyitottak a segítő szakmák képviselőivel és a szülőkkel.

A képzésbe bekerülés feltétele: egyetemi vagy főiskolai szintű tanári szakképzettség. *Kiket vár a képzés?*

- Akik szeretnék megfelelő felkészültséggel nevelni intézményükben a sajátos nevelési szükségletű gyermekeket,
- akik humánus, gyermekbarát, elfogadó értékrenddel bírnak,
- akik fontosnak tartják, hogy minden gyermek megkapja a neki megfelelő minőségi nevelést-oktatást,
- akik szorgalmazzák az esélyhasonlóságot és a befogadás biztosítását,
- akik a nevelési-oktatási munka feladatait professzionális módon szeretnék ellátni és fontosnak tartják a tanár-diák kapcsolat javítását,
- akik új módszerekkel szeretnének megismerkedni a különböző képességekkel rendelkező tanulókkal való hatékonyabb foglalkozás céljából,
- akiknek az intézménye az SNI tanulók neveléséhez-oktatásához megfelelően felkészült pedagógusokkal akar rendelkezni.

A képzés szerkezete az alábbiak szerint épül fel: pedagógusi és pszichológiai elméleti és gyakorlati ismeretek (20 kredit); szakterületi ismeretek (40 kredit); kiegészítő

² A 2007-ben benyújtott anyagot a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság 2008. 06. 25. MAB FVB 10/2008. számú határozata alapján az OM Oktatási Hivatal Határozata 2009. 04. 30-án elfogadta. (Nyilvántartásba vétel: OH-FHF/592-4/2009. sz. határozat jogerőre emelkedése)

sító szakterületi ismeretek (10 kredit); összefüggő csoportos és egyéni gyakorlat (20 kredit). A tantervről áttekintést ad az 1. táblázat.

1. táblázat: Áttekintő tanterv

| Óra | 1 félév | ■ | 2 | ■ | 3 | ■ | | |
|---------------------|--|--------|--|----------------------------------|---|----|--|--|
| 9 | Az inklúzió elméleti alapjai | 4 | Alkalmazott pszichológia (Szociálpszichológia) | 4 | A sajátos nevelési igény fejlődéslektani háttere k. gyak. | 4 | | |
| 9 | SNI gyerekek pedagógiai megismerése k. gyak. | 3 | Tanulók és tanuló-csoportok megismerése k. gyak. | 3 | Multikulturális és interkulturális nevelés k. gyak. | 3 | | |
| 9 | Az inkluzív nevelés jogi szabályozói k. gyak. | 4 | Hazai és európai tendenciák az oktatásügyben | 3 | Összefüggő egyéni gyakorlat | 20 | | |
| 9 | Az inklúzió előtörténete k. gyak. | 3 | A differenciális pedagógia elmélete | 4 | | | | |
| 9 | Inkluzív pedagógia | 3 | Új oktatási módszerek a gyakorlatban k. gyak. | 3 | | | | |
| 9 | Roma gyerekek az iskolában k. gyak. | 3 | Pedagógiai pszichológiai esetmegbeszélés k. gyak. | 3 | | | | |
| 9 | Az inkluzív nevelés társ.-i kontextusai | 3 | Fejlesztésvizsgálat | 3 | | | | |
| 9 | Konfliktus és előítélet kezelése a gyakorlatban k. gyak. | 3 | A sajátos nevelési igény fejlődéslektani háttere | 4 | | | | |
| 9 | Az inkluzív nevelés hazai és nemzetk. gyak. | 3 | Csoportos szakmai gyakorlat (Felkészülés az inklúzióra) 60 óra | 4 | | | | |
| 9 | Az inkluzív nevelés módszertana k. gyak. | 3 | | | | | | |
| Kredit | | 32 | 31 | 27 | | | | |
| Össz-óraszám | | 90 óra | 72 óra + 60 óra gyak. | 18 óra + 10 hét összefüggő gyak. | | | | |

Magyarázat: ■ Pedagógiai és pszichológiai elméleti és gyakorlati ismeretek: 20 kredit; ■

■ Szakterületi ismeretek: 40 kredit; ■

■ Kiegészítő szakterületi ismeretek: 10 kredit; ■

Összefüggő egyéni szakmai gyakorlat: 20 kredit; A gyakorlati ismeretek kreditértéke: 59 kredit (66%);

■ : Kreditszámok oszlopa

Az inkluzív nevelés tanára MA szakon oktató pedagógusok mindannyian minősítettek. A zárókövetelmények elérését a hallgató záróportfólió készítésével igazolja. A portfólió olyan hallgatói dokumentumgyűjtemény, amely megvilágítja a hallgató tanári kompetenciáit, illetve azok fejlődését, előre haladását és eredményeit, szem előtt tartva az integráció és az inklúzió sajátos szempontjait.

A képzésben rész vett hallgatóság jellemzői

Az MA képzésben résztvevők különböző szintű diplomával (főiskolai, egyetemi) rendelkeznek. A képzés során ezért is kell alkalmazkodni, illetve építeni a hallgatók előzetes elméleti tudására, gyakorlati tapasztalataira, sajátos motivációira, valamint a képzéssel kapcsolatban megfogalmazott céljaikra, elvárásaikra. Csak így lehet elősegíteni azt a kognitív váltást, mely lehetővé teszi a zárt oktatási formák, a hagyományos oktatási módszerek helyett az új szervezeti formák, megoldások elsajátítását. Az elmélet és a gyakorlat közötti szoros kapcsolat beláttatása, felismertetése képzési célként jelentkezik. Csak az a tanár tudja az oktatásában magáévá tenni az új szemléletet, akit már a képzésben is hasonló hatás ért.

A Kodolányi János Főiskolán az MA inkluzív nevelés tanára szakon a képzés elindítása nagy kihívást jelentett 2009-ben. Egy új koncepció megvalósulásának feltételeit kellett kialakítani. Az egységes nézetrendszerre alapozott elméleti és gyakorlati képzés az eredményesség fontos feltétele volt. *Az új képzéssel kapcsolatos kihívások közül a legfontosabbak a következők voltak:*

- A bekerült hallgatóság életkori jellemzői: a korfa 40–50 év.³
- Valamennyien aktív pedagógusok rengeteg gyakorlati tapasztalattal és bizonytalansággal.
- Hitek, tévhitek sokasága.
- Elvárások a képzőhely felé: a gyakorlati munkához, a nevelés, oktatás hatékonyabbá tételéhez konkrét segítség.

A képzésre háruló fontos feladatok:

- a fogalmak tisztázása, azonos terminológia használata
- változtatás igényének kialakítása
- önismeret, önreflexió
- kutatás, fejlesztés igénye
- tudástranszfer
- a tanári kompetencia kialakulásának támogatása.

³ Az ebből adódó problémákra lásd: *Pléh*, 2006.

A képzéshez kapcsolódó innovatív törekvések. Alkalmazkodás a hallgatóság igényeihez

A megújulás alapjait azok a társadalomban végbemenő jelentős változások adják, amelyet a tudásalapú, innovatív társadalom igényeihez kapcsolhatók:

Feladat: a változó világ, a változó tudásigények kielégítése. Egyértelművé válik a közoktatási rendszer pedagógusigényeinek kiszolgálása. A felsőoktatást befolyásoló társadalmi és pedagógiai folyamatok egyensúlyba tartása is fontos érdek. Mindehhez hozzátartozhat az a társadalmi párbeszéd is, mely a tanári pálya presztízsének növelését segítené.

A tudás, tanulás újraértelmezése, ti. már nem az ismeretek hallgatók általi pusztán befogadásáról van szó, hanem aktív, konstruktív, adaptív, önszabályozott tanulásról, tudásról (Réthy, 2009). Fontos nézőpontváltásra van tehát szükség, a tananyagról a hallgatókra, annak aktív, kooperatív tanulására és a tanulás eredményességére kerül a hangsúly. Az oktatás tartalmához, a tananyaghoz kapcsolódóan a munka világának elvárásait is egyre komolyabban kell mérlegelni (Rapos, 2011).

A változó tanárszereppel is feltétlen számolni kell. Elkötelezett, innovatív, minden egyes diák számára optimális tanulási környezetet teremtő – nem csak az osztályteremben, a tanítási órákon, hanem azokon túl is –, különböző területeken kompetens, felkészült, hatékony pedagógusokra van szükség az új kihívásoknak megfelelően. A személyre szabott tanulási módok, utak, formák előtérbe kerülése is fontos fejlemény a többségi és a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek esetében is (Réthy, 2006, 2007).

A folyamatos szakmai fejlődés (önképzés, továbbképzés, átképzés), a reflektivitás, a módszertani megújulás új képzési gyakorlat keretei között oldható csak meg. A különböző szakemberek együttműködése sajátos kooperációt, team-munkát, pedagógiai konzíliumot, kompetencia transzfert, együttműködő versengést igényel (Réthy, 2007).

A kompetencia alapú tanárképzés a megújulás eszköze lehet, ti. az elmélet-igényes gyakorlati orientációjával a hídépítés szerepét töltheti be az „ünnepnapok” pedagógiája és a „hétköznapi” gyakorlata között. Az elmélet és gyakorlat harmóniáját jelenti mindez a képzésben.

A kutatásorientált tanárképzés előtérbe kerülése általános nemzetközi trend, ami igényli a hallgatók felkészítését a „saját” osztályban megtervezett, megszerzett s lefolytatott mikro-kísérletekre, mikro-vizsgálatokra, illetve a korszerű kutatás-módszertani tudással való felvértezésüket a képzés során.

A gyakorlatra orientált strukturált képzés útja

Az elmélet és a gyakorlat kérdései nem egymással ellentétes oldalakon szereplő konstrukciók, hanem egymással szoros kapcsolatban, interakcióban levők. Így az elméleti ismeretek közvetítése sem történhet a pedagógiai gyakorlat kikapcsolásával,

de a gyakorlati tevékenység sem lehet eredményes a tudományos elméleti ismeretek felhasználása nélkül. Kitüntetett szerepet kapott a képzésben az elméleti ismeretek, tudástartalmak szakszerű, interdiszciplináris, a legfrissebb nemzetközi szakirodalomra, s annak komparatív megközelítésére épülő közvetítése (Réthy, 2009, 2011).

Az elméleti és a gyakorlati kérdések interakciója pedig egy nagyon termékeny egymásra hatást kell, hogy eredményezzen, nem csupán a gyakorlat keres hatékonyabb megoldásokat, hanem az elmélet is. Mindebből következik a *tudatos folyamatirányítás*:

- az ismeretek hatékony közvetítése a hallgatók aktív részvételével;
- a tanári „eszköz készlet” gazdagítása: saját gyűjtésen alapuló feladatok, anyagok eszközök tárházának létrehozása, felhasználása;
- új differenciált szervezési formák, módszerek, eszközök elsajátítása a gyakorlatban is;
- felkészítés az osztályteremben végezhető kutatómunkára.

A képzéshez kapcsolódó empirikus vizsgálatok, a hallgatók hangjának megismerése

A Kodolányi János Főiskolán a 2009-től induló inkluzív nevelés tanára MA képzés hatékonnyá tétele érdekében vizsgálatokat folytattunk a hallgatóság körében közvetlenül a bekerüléskor: Motivációs kérdőív (Réthy, 2003), majd egy félév elteltével Flow kérdőív (Oláh, 2005), illetve a képzés legvégén Tanulási mintázat kérdőív (Vermunt, 1994; Gaskó és Kálmán, 2010) kiköltésére került sor. A következőkben e vizsgálat néhány eredményét mutatjuk be röviden.

A hallgatók nagy elvárással, belső motiváltsággal, konkrétan megfogalmazott célokkal léptek be az MA képzésbe. A bekerült, zömében 40–50 éves korosztály meglehetősen sok pedagógiai tapasztalattal, rutinnal rendelkezett, így a kognitív váltás sok esetben az ismeretek, tudás, nézetrendszer terén fokozott erőfeszítésbe került. Ennek támogatásában fontos szerepe volt a differenciált szervezési módok folyamatosan alkalmazásának.

A flow élmény nagyfokú megélése biztató lehet a képzés sikerességét illetően. A képzés során megélt erőfeszítés, kihívás, próbatétel megmozgatta a hallgatók teljes személyiségét, kognitív, affektív és effektív szféráját.

Fokozott szorongás a hallgatók egy-két százalékánál jelentkezett, ami nézetünk szerint a felnőttkori tanulás velejárójaként kezelendő, a megélt nagyobb tét, illetve a bokros teendők, a képzésen túli elfoglaltság „eredményeként”. Szerencsére az unalom, illetve az apátia megléte nem volt kimutatható a vizsgált hallgatóknál.

A kontaktórákon alkalmazott színes tevékenykedtetési repertoár elnyerte a hallgatóság tetszését, sikerrel és örömmel kapcsolódtak be a változatos tanulási formákba. Mód nyílt a kooperáció fontosságának saját „bőrön” történő elsajátítására. Elgondolkodtatóak az oktatógárda számára a hallgatók részéről felmerült nehézsé-

gek, úgymint az előadásokon a reflektálás, a moodle felület kezelése és a vita mód-szere. Továbbiakban több lehetőséget, támogatást szükséges e téren is a hallgatók számára biztosítani.

A képzési eredmények egyértelműen a kitűzött célok elérésében ragadhatók meg:

- Rossz beidegződések leküzdése.
- Nézetek, hitek terén a kognitív váltás elősegítése.
- Elmélet és gyakorlat közötti híd megteremtése.
- A tanári kreativitás fejlődése.
- A reflektivitás erősödése.
- Gyakorlottság szerzése a team-munkában.

Összességében tehát biztató képzési eredményekről adhatunk számot, az elkötelezett, jól motivált hallgatóság nagy lépéseket tett az inkluzív gondolkodás és az e szel-lemben végzett pedagógiai tevékenység megvalósításának útján.

Irodalom

- Falus Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése-európai tendenciák *Pedagóguskép-zés*, 1. sz. 19–36.
- Falus Iván (2010): Feszültségek – dilemmák – megoldások a bolognai-rendszerű tanárkép-zéssel kapcsolatban. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 133–138.
- Falus Iván – Kotschy Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 67–75.
- Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya (2010): *A pedagógia szakos hallgatók tanulása és a kép-zésük. Tanulási sajátosságok vizsgálata a BaBe kutatás keretében*. Poszter bemutató, ELTE PPK, Budapest.
- Hunyady György (2010): Kurta hívószavak egy átmeneti helyzetben: a csőd, a minőség, a szak és az ár. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 73–76.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismeré-sének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2006): A tanulás tanulása és az egész életen át tanulás a pszichológus szemé-vel. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 5–19.
- Rapos Nóra (2011): A szakmai professzionalizmusra alapozott képzés, pedagógia tárgyak a tanári modulban. In: Baumstark Bea – Gombocz Orsolya – Hunyady György: *A ta-nárképzés 2010–2011 fordulóján*. Piliscsabai regionális tanácskozás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 113–129.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció. Tanulás. Tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nem-zeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2007): Integráció, inkluzió Európában. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Buda-pest, 217–234.

- Réthy Endréné (2006): Pedagógusok tanításra irányuló vélekedései, nézetei és azok befolyásolási lehetőségei. In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola optimalizálása a struktúra változtatása nélkül*. PEM az URBIS Kiadó közreműködésével Budapest, 143–168.
- Réthy Endréné, Schaffhauser Franz, Schiffer Csilla (2006): Az EUMIE mesterfokú tanterv-inkluzív nevelés szakon. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 93–99.
- Réthy Endréné (2009): Tanulói vélekedések az iskoláról. Az iskola mint örömforrás. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Iffúkorok, gyermekvilágok*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 11–44.
- Réthy Endréné (2011): *Tanári teljesítmény-visszajelzés hatása a tanulók személyiségére*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Rethy, M. (2010): *Das neue allgemeine pädagogische Konzept. Integration in Ungarn Zeitschrift für Inklusion*. Online net Nr.2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion
- Vermunt, J. D. (1994): *Inventory of Learning Styles in Higher Education*. Tilburg University, Department of Educational Psychology, Tilburg.

A PEDTANTÁR.HU SZEREPE A SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS HÁLÓZATÁBAN

HORVÁTH CZ. JÁNOS

a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának
egyetemi tanársegédje
horvath.cz.j@eik.bme.hu

Jelen írásban¹ bemutatásra kerülő fejlesztés célja a pedagógusképző intézmények regionális szintű szolgáltató- és kutatóközpontjainak kialakítása, majd a kapcsolódó hálózati együttműködés megteremtése volt. Az együttműködés eszményét a közreműködő résztvevők éltetik, e nélkül nem lehet életre semmiféle hálózat. Amennyiben a közös erőfeszítések eredményeként létrejön a hálózat, megerősítése és megtartása érdekében folyamatos szervező, tájékoztató és ismeretfelhalmozó munkát kell végezni. E tevékenységek hatékony támogatására helyeztük üzembe a PEDTANTÁR.HU portált (<http://pedtantar.hu/>).

Bevezetés

Mind a hétköznapi, mind a szakmai közbeszédben egyre gyakrabban kiemelt figyelmet kap a hálózat fogalma. Mi a hálózat? Miért fontos? Hogyan használjuk a hálózatokat céljaink eléréseért? Megannyi kérdés, amelyek közül néhányra pontos, míg másokra inkább csak elnagyolt válasz adható. A hálózat a matematika felől megközelítve csomópontok és élek halmaza. Ezen összetevők gráfokat alkotnak, amelyek különleges tulajdonságait szintén matematikai eszközökkel ragadhatjuk meg. Az elvont szabályszerűségek akkor válnak fontossá, amikor hasznuk a köznapokban is érvényesül. *Barabási* (2008) igen részletesen tárgyalja azokat a hálózatszerveződési szempontokat, amelyek által az emberek között kialakuló kapcsolatrendszer kellően erőssé válhat, s egyben szemlélteti, hogyan érvényesülnek a matematikai szabályok a mindennapokban. Itt és most nem lehetséges a *Barabási-féle* gyenge kapcsolatokon alapuló hálózatstabilitási elméletet, illetve az általa megfogalmazott pályázati alapelveket és lehetséges megvalósulásukat tárgyalni, de bemutatjuk azokat a megvalósított eszközöket, amelyeket a pályázat szellemiségének megfelelően és az ismert hatékony hálózatszervező irányvonalak mentén alkottunk meg.

¹ Az írásban hivatkozott pályázat azonosítója: TÁMOP-4.1.2-08/2/B/KMR-2009-0002

A támogató informatikai hálózat

A pályázat² tervezési szakaszában felmértük, hogy a közép-magyarországi régióban az együttműködő partnerek nagy száma miatt szükséges valamilyen támogató informatikai rendszer. Olyan megoldást kerestünk, amellyel képessé válunk a szolgáltató és kutató hálózat tevékenységét segíteni, amelynek keretében az átalakuló szakmai és közismereti pedagógusképzés rendszerében egyrészt elősegíthetjük a tanárjelölt kollégáknak gyakorlati helyet biztosító iskolák megtalálását, másrészt a hatékony információáramlás révén a kutató tevékenységet folytató oktatók és pedagógusok is elérhetnek vagy éppen közreadhatnak lényeges írásokat, elemzéseket, dokumentumokat. Nem utolsó szempontként merült föl az érdeklődő nagyközönség tájékoztatása is, hiszen például leendő pedagógus-hallgatóként diákok, illetve a diákok szülei is betekinhetnek a pedagógusképzés világába.

Mindezek alapján választásunk egy *LifeRay* alapú portál rendszerre (<http://www.liferay.com/>) esett, amely a fenti célkitűzéseket sokoldalúan képes elérni. A rendszer nyílt forráskódú, így a programkódja szabadon elérhető, így a továbbiakban felmerülő fejlesztések vagy javítások útjában nem állnak gátló tényezők. A pályázat szerint kötelező öt éves fenntarthatóság a szoftver oldalról biztosított. A portált kiszolgáló hardver beszerzésével (amely teljesítményével a számítógépes infrastruktúránk egyik kiemelkedő egysége) megteremtettük az alapokat.

A portál a PEDTANTÁR nevet kapta, elérhetősége: <http://pedtantar.hu/> vagy <http://pedtantar.hu/> (ékezettel írva is elérhető az oldal). A nyitólapról a rendszer számos modulja is elérhető. Ezek a modulok rendre: „Hálózati tagok”, „Gyakorlóhelyek”, „Képzési kínálat”, „Közösségek”, „E-learning”, „Képtár”, „Wiki”. A modulok informatikai megoldásként lefedik a pályázatban vállalt hálózati feladatokat.

A pályázat keretén belül kialakítandó hálózat tagjainak névjegyét hoztuk létre. Partnereink között találjuk az Eötvös Loránd Tudományegyetemet (mint stratégiai partnert), a *Moholy-Nagy Művészeti Egyetemet*, *Óbudai Egyetemet*, *Szent István Egyetemet* és a *Budapesti Corvinus Egyetemet*. A névjegyben belül a pedagógusképzéssel foglalkozó intézet aktuális elérhetősége található.

A pályázat keretében szolgáltatásként valósítottuk meg a gyakorlati időszaknak helyet adó, az oktatási intézmények közötti keresést lehetővé tevő digitális felületet. A rendszerben érintettek a tanárjelölt hallgatók, a fogadó iskolák, azon belül a mentortanárok, a küldő felsőoktatási intézmény megfelelő egysége és a gyakorlatra felkészítő oktatók. E sokszereplős helyzetben kellett megoldást találni úgy, hogy minden érintett a megfelelő időben és helyen kapjon visszajelzést, valamint ha bizonyos földrajzi területeken szűkös kínálat alakulna ki, akkor ezt a versenyzőhelyzetet kezelni lehessen.

² TÁMOP-4.1.2-08/2/B/KMR-2009-0002

A *gyakorló helyek modulban* a fogadó iskolák saját adatlapot vezetnek magukról, így a PEDTANTÁR.HU rendszerében szereplő oktatási intézmények egy új bemutatkozási felülethez is jutnak. A jelenlegi demográfiai helyzetben minden lehetőséget meg kell ragadni azért, hogy a leendő tanulók, tanárok érdeklődését felkeltse. Ebben segíti őket ez a modul.

A „*Képzési kínálat*” a hálózati tagok számára kínál az előzőhöz hasonló megmutatkozást. Itt a hallgatók, valamint a tágabb környezet egyaránt tájékozódhat, hogy milyen felsőoktatási tanárképzésekből válogathatnak, milyen feltételek mellett tanulhatnak az adott intézményben. Ez a szolgáltatás is az érdeklődők számára nyújt segítséget az illetékes kapcsolattartók elérhetőségéhez.

A „*Közösségek*” menüpont alatt érvényesülnek leginkább a bevezetésben említett hálózatszervezési szempontok. A PEDTANTÁR.HU működtetése során törekszünk arra, hogy minél kevésbé legyen szükség a központi információáramlás-irányításra. Úgy véljük, hogy ha a hálózat tagjai kis közösségekben, a többiek-től többé-kevésbé elvonultan szeretnének dolgozni, akkor erre legyen lehetőség. A PEDTANTÁR.HU portálon regisztrált felhasználók tetszés szerint hozhatnak létre akár több közösséget is, és szabályozhatják digitális működésüknek a nagyközönség által megismerhető részeit. Egy közösség számos oldalt hozhat létre, ahol különféle jól ismert eszközökkel tarthatják egymással a kapcsolatot (fórumok), vagy oszthatnak meg lényeges tartalmakat (állományok, wiki). Például az adott régió egy szakmában érdekelt szakpedagógusai létrehozhatják saját közösségüket, ahol elektronikus tananyagok felhasználásáról cserélhetnek eszmét, majd egy idő után közreadhatják az érdeklődők számára munkájuk eredményét.

A közösség tájékoztatása érdekében hoztuk létre a „*Tudástár*”, az „*E-learning*”, a „*Képtár*” és a „*Wiki*” modult. A PEDTANTÁR.HU alkalmas felület arra, hogy megfelelően lektorált szakmai anyagokat helyezzenek el a résztvevők. A szakmai pedagógusképzés digitális könyvtárát teremtettük meg, és bízunk abban, hogy hamarosan gazdag gyűjteményt találnak itt a felhasználók. E-learning tananyagok külön fejezetet kaptak, hiszen a technikai fejlődés kikerülhetlenné tette ezt a témát. A Képtár remek lehetőség arra, hogy a hálózati partnerek, a gyakorló iskolák és a regisztrált felhasználók olyan médiatartalmakat helyezzenek el, amelyek a szakmai pedagógusképzésben érintettek minden szintjének tájékozottsági szintjét emelik. Végül a Wiki olyan internetes lexikon lehet, ahol nevesített szakemberek írnak jó minőségű szócikkeket a szakma bizonyos témáiról, így segítve a hallgatók és a nagyközönség tájékozódását, illetve felkészülését.

Összefoglalás és kitekintés

Ahogy áttekintettük a PEDTANTÁR.HU szolgáltatásait, bizonyára felmerült az a kérdés, hogy miért nem egy jól ismert nemzetközi közösségi hálózaton (Facebook, Google+) valósítottuk meg terveinket. A válasz véleményem szerint többrétegű

(Horváth, 2011). Egyrészt ezek a közösségi oldalak változó jogi, pénzügyi és szolgáltatási környezettel bírnak, ami a hosszú távú fenntarthatóság esetében bizonytalansági tényezőnek tekinthető. Másrészt ezek a portálok profit-orientáltságuknak megfelelő eszköztárral működnek, és ez a mi esetünkben nem biztos, hogy egybe esik a szakmai pedagógusképzést legjobban támogatni képes informatikai megoldásokkal. Harmadrészt fölmerül az adatvédelem kérdése (esetünkben az adatok országon belül maradnak és nem képezik semmilyen reklámhadjárat alapanyagát).

Elképzelésünkben egy olyan ernyőszerű portál volt, amely a nagy hírportálok szerepét tölti be a pedagógusképzés hálózati rendszerében: igyekszik sok témát megragadni, sokszínűségével nem csak tájékoztat, hanem kedvet ébreszt a tájékozódásra (Benedek, 2011; Szabóné, 2010). A közösségszervezést és a médiahasználatot illetően a korszerű Web2.0-ás szemlélet és eszközök alkalmazására törekedtünk annak érdekében, hogy egy új és korszerű portállal katalizáljuk a hazai (szakmai) pedagógusképzés hálózati rendszerének mielőbbi kialakulását és megerősödését.

Irodalom

- Barabási-Albert László (2008): *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Helikon, Budapest.
- Benedek András (2011): Új hálózati konstrukciók és partnerség a tanárképzésben. *Pedagógiai Műhely*, 1. sz. 5–10.
- Benedek András, Szabóné Berki Éva (2011): Szakmai tanárképzés-tradíciók és új késztetéseik. In: Horváth Cz. János (2011): *Hálózatépítés eszközei a szakmai pedagógusképzésben*. Poszter előadás. XI. Országos Neveléstudományi Konferencia, ELTE, 2011. november 4–6.
- Horváth Cz. János (2011): *Hálózatépítés eszközei a szakmai pedagógusképzésben*. Poszter előadás. XI. Országos Neveléstudományi Konferencia, ELTE, 2011. november 4–6.
- Szabóné Berki Éva (2010): A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem innovációja a szakmai pedagógusképzésben. *Szakképzési Szemle*, 2. sz. 182–190.

IRÁNYPONT – A VIZUÁLIS NEVELÉS LAPJA. EGY PEDAGÓGIAI PROJEKT

BODÓCZKY ISTVÁN

festőművész, művésztanár

Az előzményekről

Ma Magyarországon a művészetek a közoktatásban marginális helyzetben vannak, a rajztanári pálya pedig különösen alacsony presztízsű. A rajzot és az éneket mindenütt a kevésbé fontos tantárgyak között tartják számon. Mint azt egy véletlenül elkapott szülői megjegyzésből megtudhattam, ezeket tartják a „limonádé tantárgyaknak”. Így nem csoda, ha a vizuális neveléssel foglalkozók a tanítást leginkább valamiféle kudarcként élik meg.

Amikor 1993-ban elkezdtem tanítani a *Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME) Tanárképző Tanszékén* javában folyt az új Nemzeti alaptanterv implementációjának előkészítése. Tanszékünk *Gaul Emil* vezetésével számos továbbképzést, valamint levelező tanárképzést szervezett az új Nemzeti alaptanterv bevezetését segítő, amit az is különösen szükségessé tett, hogy a rajz tantárgy éppen ekkor alakult át vizuális kultúra tantárggyá. Ez az átalakítás megteremtette ugyan a kereteit a legkorszerűbb vizuális nevelésnek,¹ ám hamarosan kiderült, hogy erre nincsen megfelelően képzett tanári gárda. Arra persze lehetett számítani, hogy a korábban művészetcentrikus rajztanításhoz szokott tanároknak problémát okozhat az átállás. Azonban, kiderült, hogy nem annyira a tananyag változása (a „magas művészet” mellett ezután a köznapi vizualitás jelenségeivel is foglalkozni kell majd) okozta a problémát, sokkal inkább annak megértése, hogy *a vizuális kultúra* nem egyszerűen bővített tananyagú rajzot jelent, hanem egy olyan új szemléletet, amelylyel a legkülönbözőbb vizuális megnyilvánulások értelmezhetők. A szemléletváltásnak úgy tűnt, a rajztanárok konzervativizmusa volt a legfőbb gátja, ami persze egyenes következménye volt a képző helyek korszerűtlenségének. A múlt művészetén csüngő rajztanár konzervativizmusából következik a nyitottság, a tolerancia hiánya, az újtól, a másságtól való idegenkedés, általában a vállalkozó, kísérletező kedv csökkenése.

¹ Ez világvizonylatban is egyedülálló lépés volt. Amikor az USA-ban még a diszciplína egyetemi legitimálásáért küzdöttek, nálunk egyenesen a közoktatás alaptantervében biztosítottak helyet neki.

Egy pedagógiai projekt feladat

A hároméves levelező képzésünket elvégző rajztanárok középiskolai tanári diplomát szerezhettek (tanárképző főiskolai diplomájuk ugyanis csupán általános iskolai rajztanításra jogosította őket).² Megfigyelhető volt, hogy a képzésükbe iktatott „Kortárs művészet” stúdium szinte sokkoló újdonság volt a többség számára. Itt vált világossá számukra az, hogy a mai, a modern a vizuális művészetekben nem azonos a kortárssal. A kortárs művészet körébe csak azok az alkotások tartoznak, amelyek saját korunkra reflektálnak.

2004-ben az egyik ilyen levelező évfolyamunk hallgatói fogalmazták meg azt, hogy ez volt az a tantárgy ahol a legtöbb újdonsággal találkoztak, és ami leginkább próbára tette őket. Teljesen fellelkesülve azon kezdtek gondolkodni, hogyan lehetne segíteni a rajztanárok e téren mutatkozó óriási tájékoztatatlanságán. Tapasztalható volt, hogy azok a hallgatók, akik fogékonyak mutatkoztak a kortárs művészet befogadására, sokkal nyitottabbak voltak az új pedagógiai módszerek irányába is. Ez a helyzet inspirálta az általam vezetett intenzív nyári műtermi gyakorlatuk egyik feladatát. Egy „éles” feladatot kellett megoldaniuk, amelynek lényege az volt, hogy a csoport tervezzen meg egy tanároknak szóló tájékoztató lapot, amelynek „célja segíteni a hagyományokat folytató, de hangsúlyozottan mához kapcsolódó vizuális nevelés megvalósítását.” A feladat része volt az első szám tartalmának összeállítása, vizuális arculatának megtervezése és egy olyan lapszerkezet kialakítása, ami folyamatos megjelenés esetén is működőképes. A feladatot olyan kitűnően megoldották, hogy az első lapszámmal (amit még tanszéki pénzből tudtunk kinyomtatni) sikerült az Inter-Európa Banktól támogatást kapnunk a nyomdai sokszorosításra és a *Műértő* folyóirat (illetve az azt megjelentető HVG kiadó) vállalta az első bemutató szám postázását.

Kooperatív csoport munka

Régi tapasztalat, hogy a tanárok csak olyan módszereket alkalmaznak szívesen, aminek működőképességét maguk is megtapasztalták, ezért úgy gondoltam, hogy itt a *projekt módszer* kipróbálását összekapcsoljuk a kooperatív tanulás, illetve kooperatív csoport munka megtapasztalásával.

Látszólagos hasonlósága ellenére a *kooperatív csoportmunka* nem teljesen azonos a hagyományos csoportmunkával. Míg ott általában egy-két „húzó” ember dolgozik csupán, a *strukturáltabb* kooperatív csoportmunka sokkal hatékonyabb. A kooperatív munka során a tudás, a teljesítmények összeadódnak, de megmarad az egyéni felelősség. Tanári munkám során kialakítottam azt a gyakorlatot, hogy csoportmunkák esetében a végső produkció érdemjegyét minden csoporttag megkapja (vagyis osz-

² 2011-ben végzett az utolsó évfolyam. Az új képzési struktúrában a MOME-n ez már nem lehetséges.

toznak a sikerben vagy sikertelenségben), de az egyén hozzájárulását, teljesítményét külön is értékeljük.

A *kooperatív tanulás* egyik legfontosabb hozadéka a konszenzus fogalmának megismerése, illetve gyakorlásának elsajátítása. Úgy gondolom, hogy a párbeszéd, a színvonalas vita, a meggyőzés, a konszenzusteremtés képessége ma az egyik legaktuálisabb pedagógiai cél. A kooperatív csoportmunka során ugyanis nem többségi szavazással döntenek arról például, hogy melyik felvetett ötletet valósítsák meg, hanem konszenzussal. Vagyis olyan megoldást kell választaniuk, ami mindnyájuk számára elfogadható (ha nem is az volt a szívügye valakinek). Csak így érhető el, hogy minden résztvevő aktív legyen és megteremtődjön a közös felelősség vállalása.

A kooperatív csoportmunkát már a legelején gyakoroltuk, amikor a lap címét kellett kitalálnunk. Az *ötletelés* (brainstorming) során mindenki elmondhatta az ötleteit, ezeket felírtuk a táblára, majd elkezdődött az ötletek értékelése, a vita, az érvelés, a meggyőzés. A legnépszerűbb javaslatot, az „*iránypontot*” (ami a perspektivikus térábrázolásból is ismert) én kezdetben elleneztem, mivel számomra némi politikai felhangja volt, az előző egypártrendszerben sokat hangoztatott irányelvekre emlékeztetett. A hallgatók azonban meggyőztek arról, hogy az ő korosztályuknak ez már egyáltalán nem jut eszébe, és valaki azt is megjegyezte, hogy ez azért is jó név, mert ha sikertelennek bizonyul a lap, akkor legfeljebb *enyébspont* lesz belőle (az iránypont másik neve a geometriában). Egy szellemes grafikai tervezői megoldással (*irány.hu*), amivel teljesen maivá változtatták a fejléctet, végképp meggyőztek. (Igazi ez az írásmód lakmuszpapírnak bizonyult, ugyanis az interneten kevésbé járatos korosztály következetesen „irányhu”-nak olvasta.)

Szerkesztési elvek

Már az elején tisztáztuk, hogy nem rajztanári hírújságot készítünk. Nem volt nehéz meggyőzőnöm a szerkesztő társaságot (már két éve tanítottam őket) arról, hogy ragaszkodni fogunk ahhoz a szerkesztési elvhez, hogy a lap célja az épülés, ezért lehetőleg a *pozitív példákra koncentrálnunk* és nem a kritizálással foglalkozunk. A kiállítás vagy a könyvajánló rovatokban például csak azt ajánlottuk, ami eredeti szándékunkat (*kortárs kultúra és korszerű pedagógia*) közvetítette. A kritika az volt, ha valami nem került be az ajánlóba.

Terveink szerint hasonlóan szándékoztunk érvényt szerezni a további elveknek is. Leszögeztük, hogy a lap a tanuló központú, a problémacentrikus tanítási/tanulási formákat, az integrációra törekvést, az alkotó magatartást, a kritikus gondolkodást, általában a legkorszerűbb nevelési elveket fogja propagálni. A felsoroltakkal kapcsolatos problémákkal foglalkoztak általában a *rövid szerkesztői cikkek*. Az egyik órán folytatott vita eredményeként kerültek fókuszba a nevelés etikai kérdései (amelyek ismereteim szerint kimaradtak a nemzeti alaptantervekből). Fontos volt leszögezni, hogy a szakmai fejlesztési feladatok mellett minden tanár legfőbb köte-

lessége az erkölcsi nevelés, egy olyan értékrend átadása, ami nem lehet ellentétes a demokrácia és a humanista etika olyan értékeivel, elveivel, mint az *emberi élet sérthetetlensége, az egyéni szabadság és integritás, minden ember azonos értéke, egyenlőség nők és férfiak között, szolidaritás a gyengékkal és kiszolgáltatottakkal*. Beszélgetéseink konklúziója volt az is, hogy minden tanártól elvárható, hogy törekedjék kialakítani tanulóiban az igazságérzetet, a segítőkészséget, a toleranciát és felelősségérzetet.

A hallgatók javasolták, hogy „ne legyen sok szöveg, mert a rajztanárokat ez elriasztja”, legyen sok gyakorlati feladat és újszerű technika, ami a tanár órai munkájához közvetlen gyakorlati segítséget nyújt. A lap sikeressége éppen ennek az empátiás szerkesztői hozzáállásnak volt köszönhető.³

Segítségként az érettségizető rajztanároknak a szerkesztőség már az indulást követően összeállította az érettségi teljes kötelező képanyagát (435 képet) tartalmazó CD lemezt, majd ezt követte egy több mint 700 képet tartalmazó kortárs művészeti gyűjtemény, amihez bőséges magyar nyelvű irodalom jegyzék is tartozott.

Állandó rovatot kapott a lapban a kortárs művészet mellett a *Módszertan*, a *Tanügy*, a *Múzeumpedagógia*. Rendszeresen mutattunk be jó iskolai gyakorlatokat, projekteket, műhelyeket. Különösen népszerű volt az *Ifjúsági kultúra*, amelynek írásai nagyon gyakran a MOME tanárképzős szakdolgozatok alapján születtek (Kibertinik az iskolában; Street-style: deszkások, graffiti, tetoválás; Fiatalok térhasználat; Virtuális önreprezentáció; Fiatalok tárgyai; Öltözködés stb.).

Kezdetben pályázati figyelő rovat is volt, ám hamarosan rá kellett jönnünk, hogy ezeket az információkat sokkal gyorsabban kell az érdekeltekhez eljuttatni, ezért a legaktuálisabb eseményekről, pályázatokról az értesítést egy levelező listán továbbítottuk azoknak az olvasóknak, akik arra feliratkoztak.⁴

A projekt értékelése

A lap első száma a nyári gyakorlat során elkészült, a munkában kivétel nélkül mindenki részt vett, így a sikernek is mindannyian örülhettek. A munkamegosztás egy ilyen feladat esetében nem volt nehéz, önkéntes alapon jelentkeztek (általában párbán) a különböző rovatok szerkesztésére. Aki nem rovatot szerkesztett, az a nyomdát intézte, vagy éppen a magyarországi iskolák címjegyzékét gyűjtötte be, ahová a mutató példányokat küldtük. Csak a grafikai tervezés volt egyéni munka. Az ilyen-fajta alkotó tevékenységben nincsen még hagyománya a csoport munkának. Bár az első terveket az egész csoport véleményezte, majd hagyta jóvá, az eredendően mégiscsak egy ember víziója volt. Persze az észrevételek alapján történtek változtatások még a később is, amikor profi lapszerkesztők is véleményezték a kiadványt.

³ A sok elismerő levelet kaptunk, amelyekben ezeket említik a leggyakrabban.

⁴ iranypont@primlista.hu

Egyértelműen megállapítható volt, hogy az „éles feladat”, ahol tétje van a dolognak, ahol mindenki érzi a felelősség súlyát, különösen motiváló hatású. Kellő motiváltság esetén pedig minden résztvevő sokkal nagyobb erőfeszítésre képes. Azon túl, hogy egy hasznos tevékenység során mindenki sokat tanult, egyúttal a csoport is kitűnően összekovácsolódott. Minden évben a Mikuláskor megtartott összejövetel – kimondatlanul is – ennek a „harci tettek” a megünneplése.

Nekrológ – helyett

Amikor a lapot megalkotó évfolyam befejezte tanulmányait a szerkesztőség átalakult, újabb tanárok csatlakoztak és a továbbiakban a folytonosságot én mint alapító főszerkesztő képviseltem. Hat éven át a *MOME és a Vizuális és Környezetkultúra Fejlesztéséért Alapítvány* támogatásával évente háromszor-négyszer jelent meg. A lapban mindenki önkéntesen dolgozott, csak a nyomdát és a postát fizettük. Sajnos az előfizetésekből ezt nem lehetett teljesen fedezni, ezért egyéb támogatókat próbáltunk szerezni. Mára azonban korábbi forrásaink elapadtak, így (reméljük csak átmenetileg) szünetel a megjelenés. De az is lehet, hogy internetes formában kelle-ne folytatni, vagy ki tudja milyen más lehetőségek adódnak még ...

MOZAIKOK

Rovatunkban most egy olyan pedagógus egyéniség hatásának „titkát” keressük, akinek szakmai élete centrumában a kiszolgáltatottakért, a hátránnyal küszködőkért, a fogyatékkal élőkért, vagy egyszerűen „csak” a segítségre szorulókéért végzett munka állt. Ez motiválta napközis nevelőként, pedagógusok szakmai tanácsadójaként, főiskolai oktatóként, kutatóként s nem utolsósorban a reformpedagógiai hagyományok és modern alternatív pedagógiai koncepciók értő interpretátoraként. Mondatainkban a múlt idő indokolatlan: Kereszty Zsuzsa ma is tevékeny, „teszi a dolgát”.

Három tanítványa próbálta kapcsolatuk lényegét, saját pedagógusi, sőt emberi fejlődésükre gyakorolt hatását megfejteni. Mozaikdarabkák születtek, talán a szokatlan feladat miatt, talán az emlékek, élmények elevensége még nem biztosít az elemzéshez kellő távolságot, de az is lehetséges, hogy az immár baráтивá vált kapcsolat intimitása viseli nehezen a nyilvánosságot. Ám ahogy a mozaikdarabkákból gyerekek kedvenc puzzle-jában lassan kikerekedik a kép, úgy rajzolódik ki az alábbi írásokból is a hatékony tanár képe. Az egymásról talán épp tanár-barátjuk révén tudó, de egymást nem ismerő szerzők szinte azonos szavakkal, mondatokkal jellemzik őt: empátikus, a másikat mindig „megtisztelti figyelmével, megajándékozta idejével”; tanácsaival inkább énerősítő, mintsem konkrét cselekvésre felszólító, de önmaga mindig minden összefüggésben cselekszik; megpróbál hiteles lenni. Tanítványai szerint *Kereszty Zsuzsa* „hitelessége nem kérdéses. Hatásának ez az egyik ereje.”

Hunyady Györgyné
szerkesztő

KOPP, KOPP

CZECH MELINDA

tanító

czech.linda@gmail.com

– Kopp, kopp.

– Szabad!

– Jó napot kívánok tanárnő! Nem tudom, emlékszik-e rám, Czech Melinda vagyok, itt végeztem a tanítóképzőben a nyáron. A tanárnő differenciáló pedagógiát tanított nekünk.

– Igen, igen.

– Zavarhatom most a tanárnőt? Segítségre lenne szükségem.

– Nem zavar.

Hát, így kezdődött. Akkor 21 éves voltam, friss végzős a Budapesti Tanítóképző Főiskolán, osztálytanító Csepelen. Most 36 éves vagyok, egy nagyobbacska és egy kicsi baba anyukája (aki még a pocakban van), és a kapcsolat azóta is tart. Most már nem jó napottal, hanem szíával köszönünk, *Zsuzsa* kedvenc kávézójában isszuk a kakaót és a capuccinót, és beszélgetünk, mert mindig van miről.

Kereszty Zsuzsa. Számomra nem egy egyszerű tanár a főiskoláról, nem is egy egyszerű barát. Ha valakinek mesélek róla, mindig azt mondom, a mentorom. Számomra ez a szó sok mindent takar. Egy erő, ami átsegít a nehézségeken, aki együtt gondolkodik velem, aki a legkisebb problémámat is komolyan veszi, aki a találkozó után is megajándékoz egy-egy gondolattal, amin aztán hetekig molyolhatok magamban.

1996-ban járunk. Friss végzősként alig vártam, hogy elkezdhessek tanítani. Csepelen kaptam állást, egy osztályt 12 gyerekkel. Az igazgatónő mondta, hogy nem egyszerű osztály, de én annyira örültem, hogy taníthatok végre, és persze szeretem a kihívásokat, hogy azt mondtam, nem baj, majd megbirkózunk vele. Igazából nem tudtam, mit vállalok, mit jelent az, hogy nehéz osztály. Az évnyitón 12 másodikos gyerek várt a tanterem előtt, ami az iskola egy külön zugában volt, távol minden más osztálytól. A padokat körbe rendeztem, ahogy *Kereszty* tanárnőtől tanultuk, aki az alternatív pedagógiákat okította nekünk, és elkezdtem velük beszélgetni.

– Te ki vagy?

– Melinda néninek hívnak, én vagyok az új tanító néni.

– Klári néni hol van?

– Kisbabája lesz, ő már nem tanít benneteket. Nem tudtátok?

– Nem, nem tudtuk.

Egy hónap múlva kopogtam először azon a bizonyos ajtón a pedagógia-pszichológia tanszéken. Addigra kiderült számomra is, hogy mit is jelent az, hogy nem egy egyszerű osztály. *Kereszty Zsuzsával* rendszeresen találkoztam, mindig egy kisebb listával mentem, amin a megoldandó problémáim sorakoztak. Számomra óriási problémák. És természetesen nemcsak differenciálás. Hanem a gyerekek otthoni, családi problémái, iskolai helyzetek és lassan bekúsztak a saját életem megoldandó kérdései is.

Az első hely, ahova *Zsuzsa* elküldött, az a *Gyermekek Háza* volt. Azt mondta, menj, nézd meg, segíteni fog neked! A következő naptól nálam is volt beszélgető kör reggelente, és nem volt csengő, akkor tartottunk szünetet, amikor a gyerekek elfáradtak. Írtunk együtt egy mesét, amit *Zsuzsának* is elküldtünk. A gyerekek nagyon örültek a levélnek, amit válaszul kaptak, be is ragasztottuk a Naplóba, amiben a közös élményeinket írtuk le. Beszélgetéseink rólam, az én problémáimról szóltak, *Zsuzsa* mindig megtisztelt a teljes figyelmével, és megajándékozott az idejével. Róla akkor volt szó, amikor valami olyat mesélt, amiből tanulhattam, ami energiát, ötletet adhatott a továbblépéshez. Egyszer megkértem meséljen magáról, hogyan kezdte a pályáját, *miért lett tanár*.

„Anyám biológia tanár volt, vonzották a növények és az állatok, az emberek sokkal kevésbé. Az ő ágán a felmenőim erdélyi református papok, tanítók voltak. Apai szépapám Németországból Pestre települt Kerst nevű tanító volt, aki a családi hagyomány szerint nem hozott magával mást, csak egy nádpálcát és egy ábécés könyvet. A Terézvárosi iskolában kezdett tanítani, később ott lett igazgató. Szóval a tanítás családi foglalkozás, a bátyám paptanár. Nekem sose jutott eszembe, hogy ne tanár legyek.

A családom nem volt vallásos, kamasz koromban egy osztálytársam révén mégis beléptem egy illegálisan szervezett hittan csoportba. Ott kerestem és találtam, társaságot, barátokat. Kirándultunk, táncoltunk, beszélgettünk. Megragadott az ebben a körben jelenlévő életszemlélet. Katolizáltam és gimnazistaként tanítottam is hittant nálam egy-két évvel fiatalabbaknak. Érettségi előtt álltam, amikor a szervezetet az államvédelem felgöngyölítette, a csoportokat szervező szerzetest letartóztatták, engem tanúként hallgattak ki. Nem akadályozták meg, hogy felvegyenek az egyetemre – ekkor már 1956-ot írtunk – de nyilvántartották, hogy ebben az ügynevezett szervezkedésben részt vettem.

Öt évvel később – akkor már a cinkotai gimnáziumban tanítottam magyart és pszichológiát – az államvédelmi hatóság írásban közölte a munkáltatómmal, hogy ‚K. Zs. világnézeténél fogva pedagógiai munkára alkalmatlan‘. Szörnyű hatást tett rám. Úgy éreztem, ‚vége a világnak‘. Emlékszem, egy este – ügyeletes lévén a gimnázium kollégiumában – lementem az óriási kertbe – itt lehetett egyedül lenni –, és szinte kontroll nélkül azt üvöltöttem az üres kertben, hogy ezt nem bírom ki. Ráadásul akkor – bár a transzcendencia változatlanul valóság volt a számomra, a vallásgyakorláshoz már nem volt közöm. A barátom apja orvos volt egy csecsemőotthonban, ő szerzett gondozónői állást. Egy évvel később az Arany János 12 évfolyamos

Iskola napközis nevelőt keresett. Jelentkeztem, az igazgató úgy tett, mintha nem tudná, miért bocsátottak el Cinkotáról és alkalmazott. Ebben az is segített, hogy az Arany János Iskola az MTA Gyermeklélektani Intézetének kutatóhelye volt, a gondozónői munka mellett „segédmunkát” végeztem az intézet egyik kutatásában, s a kutatásvezető megkérte az iskola igazgatóját, hogy alkalmazzon.

Évekig napköziztem, magyart tanítottam, majd szakfelügyelő lettem és munkatársaimmal a Fővárosi Pedagógiai Intézetben megpróbáltuk kitalálni, hogy lehetne megújítani a napközi otthoni nevelést.”

Ahogy teltek az évek, egyre mélyebbek és komplexebbek lettek a tanácsok, vagy épp csak egy könyvet ajánlott, olvassam el. Az igazgatónő nagyon együttműködő volt velem, hagyta, hogy úgy tanítsak, ahogy szeretnék. Nem szólt bele, mikor tartok szünetet, hol tartunk a tananyagban, hogyan osztályozok.

Az osztályom átjáróház volt. Új gyerekek jöttek-mentek. A kemény mag megmaradt, de az iskolának az a politikája, miszerint egy osztályban több gyerek kell, nehogy megszűnőssék, az új gyerekek felvétele volt. *Zsuzsa* tanácsolta nekem, hogy ebből legyen elég. Így nem lehet közösséget építeni, szabályokat kialakítani, erőviszonyokkal megküzdeni. Akkor összeszedtem minden bátorságomat, és kértem, hogy ne vegyünk fel új gyereket az osztályomba, mert ellehetetlenítik a munkámat. És igent kaptam. A másik óriási fegyvertény a buktatás volt. Nem buktatok, mondtam. Nincs értelme. És elfogadták. Az osztályomban, miután elmentem, azután sem volt bukás a nyolcadik osztály végéig. Az, hogy azzal az osztályommal azóta is minden április első hétvégéjén találkozunk, hogy ők továbbra is tartják egymással a kapcsolatot, sokban *Zsuzsának* köszönhető.

A következő lépcső a *Rogers Iskola* volt. A *Rogers*ben tanítót kerestek, én állást kerestem. *Zsuzsa* mindkettőt tudta. És megtörtént. Felvételiztem, meghallgattak, felvettek. És életem egyik legtermékenyebb, legizgalmasabb időszaka következett. Beszélgetéseink is más szintre léptek. Apró problémáimmal már nem hozzá fordultam, s nagyobb gondjaim megoldásában is segített a műhelymunka, a közös projektek, az iskolai élet maga. Olyan önismereti és személyiségbeli változáson mentem át, hogy *Zsuzsa* egy alkalommal meg is jegyezte: „Te már nem az a kislány vagy, aki sapkával a fején bekopogott hozzám a főiskolán.”

Olykor már arra is jutott idő, hogy másról is beszéljünk, például *Csenyétéről* vagy azokról a gyerekekről, akik akkor *Zsuzsát* foglalkoztatták:

*„Igazán szegény gyerekekkel egyáltalán nem volt kapcsolatom. Valamennyi indításum volt arra, hogy a sajátomtól gyökeresen eltérő körülmények között nevelkedő gyerekekkel magától értetődően jóban legyek. Anyám jó iskolát választott nekünk. A **Domokos Lászlóné** által alapított **Új Iskolában** voltunk elemisták a bátyámmal együtt. Ott körülbelül úgy tanítottak, mint most egy jó alternatív iskolában. Akkor szabályozták a Siót, mi pedig az iskola kertjében agyagból megépítettük a Sió-csatornát.*

Egy éven keresztül figyeltük és hónapról hónapra, évszokról évszakra lerajzoltuk a választott fa törzsét, rügyeit, virágait, csupasz ágait, megfigyeléseinket leírtuk; egy év alatt ebből egy összefűzött lapokból álló könyv született, annyi könyv, ahányan az osztályban voltunk – fákból egy vegyes lombú erdőre való. Magam az erkélyünk alatt álló jegenyét választottam – a jegenyefákhoz ma is személyes közöm van.

Ilyen volt az Új iskola. Nos, ezt az iskolát az alapító néhány gazdag szülő támogatásából és a saját vagyonából tartotta fenn. Az Új Iskola különböző társadalmi rétegből származó, különböző élethelyzetű gyerekeket együtt akart nevelni, – így a szomszéd Alma utcai árvaház neveltjei is osztálytársaink lettek. Szegények voltunk mi is, háború után voltunk, a bombázásban szinte mindenünk odaveszett, de az árvaházi gyerekek szegénysége másfajta szegénység volt.

Így elemista korom óta tudom, hogy az iskolának milyenek jó lennie, pedig csak három évig jártam az Új iskolába – akkor államosították. A Németvölgyi úti általánosba kerültem, egy ammóniaszagú folyosón volt az osztályunk, ami egészen más világ volt. Elkezdtem megszervezni, hogyan szökjön meg egyszer az egész osztály, persze a gondolatban pontosan kidolgozott tervet nem mertem megvalósítani.

1989-ben két szociológus elhatározta, hogy a szegénység körében szerzett kutatási tapasztalatait felhasználva településfejlesztési programba kezd. Az ország akkor legszegényebb falvát, **Csenyétét** választották. A Soros Alapítvány támogatásával a felnőttek foglalkoztatására, a gyerekek iskoláztatására fordítottak gondot. A tanítói állásokra meghirdetett pályázatot egy Patakon akkor frissen végzett pár nyerte meg.

Egy napon bekopogott tanítóképzőbeli szobámba, nehéz hátizsákkal a vállán egy **Pólya Zoltán** nevű fiatalember, és azt kérte, mondjam meg, mit tanítson a menyasszonya és ő Csenyétén a 25 cigány gyerekből álló összevont osztály gyerekeinek, mert amit a tanterv szerint tanítaniuk kellene, azt szerintük lehetetlen. Nem válaszolhattam mást, mint hogy fogalmam sincs. Ekkor kezdődött életem egyik legszebb szakmai kalandja. Havonta lementem Csenyétére, addigra ők összeszedték a legfontosabb problémáikat, és este, sokszor éjszakába nyúlóan megbeszéltük, mit lenne jó kipróbálniuk a következő hónapban. Ha pedig valami nem vezet eredményre, akkor legközelebb tovább próbálkozunk. A nekik legnehezebb gyerekekkel másnap délelőtt én próbáltam tanulni. Így kezdődött.

Nagyon szép és nekem nagyon könnyű időszak volt. **Komaság Margó és Pólya Zoli** elkötelezettek és tehetségesek voltak. Élmény volt velük dolgozni. Ebben az időben egymás után születtek a különböző alternatív iskolák, és nekem abban a fantasztikus szerencsében volt részem, hogy jelen lehettem a születésüknél. Az **Alternatív Pedagógiai Műhelybe** jártak a születő iskolák tanárai, egymástól töltekeztek, a Műhelyben beszéltek meg iskoláik problémáit. Élvezettel vettem részt ezeken az alkotás örömét is adó beszélgetéseken, egyúttal ott voltak előttem azok a tanítási, konfliktuskezelési módszerek, amelyekből válogathattam, meditálva azon, vajon melyik segít a csenyétei gyerekeknek.

Egyik alkalommal Margó elmesélte, hogy mire ráhangolja a gyerekeket egy témára, megoldandó problémára, addigra eltelik 30 perc, és a témát feldolgozni, a problémát megoldani nincs idő, mert kicsöngetnek. Így nem lehet tanítani – mondta. Magától érteődő volt, hogy megnézzük, egy évben hány óra van egy-egy tantárgyra, ebből egy hónapra hány epocha telik ki, és megtervezzük a következő négy hét epochaszerű idő- és tananyag-beosztását. Természetesnek tartottuk, hogy ha az időnek ez a tagolása nem válik be, akkor változtatnak. (Bevált, így tanítottak tovább).

A számok és a műveletek fogalmát például úgy töltötték meg tartalommal, hogy elindult az osztály – persze gyalog – a szomszéd faluba – a gyerekek elkezdtek számolni a saját lépéseiket, és minden tízedik lépésre zsebre vágtak egy kavicsot, majd újra kezdték a számlálást. Amikor visszaértek az iskolába, kirakták a kavicsokat a padra, és az egyik gyerek így számolt: 20 kavicsom van, kettő kiesett a zsemből, az 22, huszonkétszer léptem tízet.

Amikor a hossz mértékek kerültek sorra, a tanító és a gyerekek elkezdtek találgatni, mi is van egy kilométernyire az iskolától. A kaputól a Vasonca patak? A híd? A buszmegálló? A szomszéd falu határa? Volt egy ócska bicikli, megmérték a kerékének a kerületét, rákötöttek egy madzagot a kerékre, kiszámolták, hányszor fér bele a kerék kerülete ezer méterbe – és elkezdtek tolni a biciklit. Kórusban számolták, hányszor fordul a madzag hídig, a patakig, – megálltak ott, ahol elérték az 1000 métert, aztán tolták tovább a szomszéd faluig – hogy megtudják pontosan milyen távolságra is van a saját falujuktól. De akkor már a 'lábukban' volt, hogy milyen távolság is egy kilométer.

Ott születettek a módszerek Csenyétén, a tanítók tehetségéből, beszélgetéseinkből. Nekem óriási élmény volt, hogy miközben tanítok a képzőben, havonta új munícióm van hozzá. Benne vagyok egy alkotási folyamatban. Kegyelmi időszak volt.

Eközben a tanítóképzőben – ahol ennek már voltak szakmai előzményei – a tanészkevezető **Hunyady Zsuzsával** kialakítottuk a differenciáló szakirányú továbbképzés programját.

Csenyétén az iskolában történeknél is fontosabb volt, hogy kapcsolatba kerültem a gyerekek szüleivel, tágabb családjukkal. Aznap, mikor először mentem Csenyétére, szinte az úton végig szorongtam. Sose tanítottam összevont osztályban, sose tanítottam cigány gyerekeket. Egyszer csak eszembe jutott Babits Cigánydalának néhány sora. Harmadik elemiben tanultuk az Új Iskolában. Egy cigány asszony a hátán viszi a gyereket, és Babits versében így szól hozzá:

„Ági jószág, pereputty
pici rajkó, jól aludj.
Mezők jönnek, erdőségek
jó vidékek, rossz vidékek:
teneked mind jó vidék;
mindenütt csak kék az ég.”

A szorongás elmúlt, valami gyöngédség-féle, szeretet-féle töltött el. Néhány év múlva az egyik családnál ültünk Margóékkal, arról próbáltuk meggyőzni a szülő-

ket, hogy tanítassák tovább a fiúkat. A nagy család szokás szerint összejött, és egyszer csak azon vettem észre magam, hogy számomra ismeretlen emberekkel van tele a szoba. Zavarba jöttem, nem értettem, hogy van ez, ők se tudják, ki vagyok, én sem, hogy ők kik. A hozzám legközelebb álló idősebb férfinak odanyújtottam a kezem, hogy bemutatkozzam. Ő rám nézett, és azt mondta: Zsuzsa néni, maga a mienk! – Kiderült, hogy az egyik ,nehéz gyerek' (akivel többször tanultunk külön) nagyapja. Ettől kezdve tudtam, hogy ebben a faluban otthon vagyok.

Megtanultam becsülni a falubelieket. Éppen abban az időben foglalkoztatott, hogy az egyik legkedvesebb barátomnak, egy orvosnak, értelmileg súlyosan fogyatékos fia született, akit néhány hónapig tartó vívódás után intézetbe adtak. (Képtelenek vagyunk nézni őt. – mondta a barátom.) Csenyétén megismerkedtem egy aszszonnyal, akinek két egészséges gyerek után béna végtagokkal született a harmadik. Hazavitték, de hetekig alig aludt a család valamit, felváltva figyelték, hogy ,lélegzik-e'. (A kórházból azzal bocsátották el őket, hogyha aszfxiás tünetet, fulladást észlelnék, azonnal vigyék vissza.) Az anya elkísérte a nagyobbakat az iskolába, és elmesélte, mi a helyzet a kicsivel. Látszott rajta, hogy a fizikai teljesítő képessége határán van. Azt mondtam neki, hogy vigyék vissza a gyereket a kórházba pár napra, legalább addig, amíg ő kipihen magát, hiszen saját magának és a másik két gyereknek már nem jut belőle semmi. Erre rám nézett és azt mondta: Ez is egy élet, fel kell nevelni. – Amíg hallgattam az asszonyt, eszembe jutottak az orvos szülők, akik nem tudták fogyatékos gyerekük ,látványát' elviselni.

Megtanultam, hogy miféle emberi kvalitások vannak ebben a 300 lelkes faluban is, mint minden más emberi településen. ,Gaz-, tiszteletre méltó ember' él itt is, másutt is. Ekkor alakult ki bennem az a kötődés, amely máig is a cigánysághoz fűz."

És mi is van most? Hét év Bátor Táboros munka után otthon vagyok. Kapcsolatunk Zsuzsával változik. Olyan „barátságféle”. Jó vele lenni, csak úgy beszélgetni, megosztani, elmesélni, tanácsot kérni. Ő pedig továbbra is úton van.

„Több mint 25 évvel Csenyéte után éppen azon dolgozunk **Békési Ági** szociológus kollégámmal, hogy cigány papokkal készítsünk életinterjúkat. Tudásunk szerint hatan vannak Magyarországon. Ha sikerülnek az interjúk, a *Vigilia* című katolikus folyóirat valószínűleg közli őket. Éppen a jövő héten megyünk Borsodbótára **Balázs Józsefhez**. Ő az első cigány pap, akit megismertem. A jezsuita rend romapasztorációs műhelyében mesélt az életéről. Többek között arról, hogy 12 éves korában lakott először olyan házban, amelynek volt ablaka és ajtaja. Ahogy leírta azt a jeletet, hogyan álltak hűgával az ablak előtt, és néztek ki először rajta, az megrázott. Egyetlen képből sűrítve jelent meg előttem, mibe kerül valakinek elindulni egy telepről, és értelmiségivé válni. Ha ezt az ember, életutakon keresztül éli át, akkor a prioritásai megváltoznak.

Hívtak és mentem a **Tudor Alapítványba** kurátornak. Egy Széchenyi-díjas szociológus, **Somlai Péter** alapította tizenegy évvel ezelőtt. Az alapítvány jelenleg hat-

vannyolc 8–14 éves tehetséges, szegény gyerekek nyújt olyasféle többletet, amelyet egy értelmiségi család általában nyújtani szokott. Hetente két-három délután idegen nyelvet, informatikát tanulnak a tudorosok, s az iskolai tanulásban kapnak segítséget addig, amíg egy erős, színvonalas középiskolába nem kerülnek. Most éppen a 12. év finanszírozásához próbálunk fedezetet szerezni.

A szegény gyerekek ügye olyan ügy, hogy ha az ember egyszer kapcsolatba kerül vele, akkor fogva tartja. A társadalom mentálisan beteg, önértékelési zavar jeleit mutatja. Se Trianont, se saját szerepét a Soóban nem dolgozta még fel. A politikai elit a saját vagyonával és hatalmával törődik, és kifejezetten szegényellenes politikát folytat. Az erről szóló kommunikáció pedig a társadalom többségét is a szegények, különösen a mélyszegénységben élő cigányok ellen fordítja, sokan úgy látják, mintha a szegények a társadalom élőködői lennének. Pedig a rendszerváltás előtt a cigány családok 85 százalékában az egyik felnőttnak volt munkaviszonya. Szóval a szegényekről alkotott kép hamis, a róluk szóló kommunikáció többnyire hiteltelen.”

Üveggolyó. Ez a szó jut eszembe befejezésül. Zsuzsa számomra egy gömbölyű, kerek, meleg színekkel teli gurulás, aki hol ezt, hol azt a tudást mutatja magából. Mindig, amire épp szükség van. És csak gurul, gurul tovább az összegyűjtött tudásával, tapasztalásával.

Köszönöm. A sok törődést, az időt, az odafigyelést. Az új gondolatokat, az irányokat, a döntés lehetőségét, a szabadságot. Kívánok erőt, kitartást, frissességet. Sok-sok időt a családdal, szeretettekkel, barátokkal. Kihívásokat, amelyek örömet, izgalmat, sikereket hoznak!

KERESZTY ZSUZSÁRÓL

KOMASÁG MARGIT

a Baross Gábor Általános Iskola
tanítója, pszichopedagógusa
komasag.margo@yahoo.com

Nem vagyok a szokványos értelemben vett tanítvány, formálisan nem volt szerencsém Zsuzsától tanulni. Mégis úgy gondolom, nagy részben neki köszönhetem, hogy ma is élvezem a munkám, örömmel készülök az órákra, a gyerekekkel való találkozásra. Úgy érzem, Tőle van az a motivációs bázis, szakmai kíváncsiság, az a hit, hogy a feladat, a munka, amit végzek hasznos és értékes, ami jó szívvel megtart a pályán.

vannyc 8–14 éves tehetségcs, szegény gyerekeknek nyújt olyasféle többletet, amelyet egy értelmiségi család általában nyújtani szokott. Hetente két-három délután idegen nyelvet, informatikát tanulnak a tudorosok, s az iskolai tanulásban kapnak segítséget addig, amíg egy erős, színvonalas középiskolába nem kerülnek. Most éppen a 12. év finanszírozásához próbálunk fedezetet szerezni.

A szegény gyerekek ügye olyan ügy, hogy ha az ember egyszer kapcsolatba kerül vele, akkor fogva tartja. A társadalom mentálisan beteg, önértékelési zavar jeleit mutatja. Se Trianont, se saját szerepét a Soában nem dolgozta még fel. A politikai elit a saját vagyonával és hatalmával törődik, és kifejezetten szegényellenes politikát folytat. Az erről szóló kommunikáció pedig a társadalom többségét is a szegények, különösen a mélyszegénységben élő cigányok ellen fordítja, sokan úgy látják, mintha a szegények a társadalom élőködői lennének. Pedig a rendszerváltás előtt a cigány családok 85 százalékában az egyik felnőttnak volt munkaviszonya. Szóval a szegényekről alkotott kép hamis, a róluk szóló kommunikáció többnyire hiteltelen.”

Üveggolyó. Ez a szó jut eszembe befejezésül. Zsuzsa számomra egy gömbölyű, kerek, meleg színekkel teli gurulás, aki hol ezt, hol azt a tudást mutatja magából. Mindig, amire épp szükség van. És csak gurul, gurul tovább az összegyűjtött tudásával, tapasztalásával.

Köszönöm. A sok törődést, az időt, az odafigyelést. Az új gondolatokat, az irányokat, a döntés lehetőségét, a szabadságot. Kívánok erőt, kitartást, frissességet. Sok-sok időt a családdal, szeretettekkel, barátokkal. Kihívásokat, amelyek örömet, izgalmat, sikereket hoznak!

KERESZTY ZSUZSÁRÓL

KOMASÁG MARGIT

a Baross Gábor Általános Iskola
tanítója, pszichopedagógusa
komasag.margo@yahoo.com

Nem vagyok a szokványos értelemben vett tanítvány, formálisan nem volt szerencsém Zsuzsától tanulni. Mégis úgy gondolom, nagy részben neki köszönhetem, hogy ma is élvezem a munkám, örömmel készülök az órákra, a gyerekekkel való találkozásra. Úgy érzem, Tőle van az a motivációs bázis, szakmai kíváncsiság, az a hit, hogy a feladat, a munka, amit végzek hasznos és értékes, ami jó szívvvel megtart a pályán.

Hogy mivel hat? Nagyon egyszerű lenne azt mondani, hogy a személyiségével, de ez az olvasónak így kevés. A pedagógusokról általában azt gondoljuk, hogy a személyiségükkel dolgoznak, ezzel fejtik ki hatásukat. Ezt körülírni már nem oly egyszerű. Nem is vállalkozom ilyesmire. Inkább megpróbálom – a teljesség ígérete nélkül – felidézni azokat a helyzeteket, amelyek a saját szakmai és személyes fejlődésemre, éréseimre hatással voltak.

Egy *csereháti* kis faluban kezdtem tanítani, ahol akkor kilenc alsó tagozatos gyerek volt az iskolában egy összevont osztályban. Azt gondoltam, ennyi gyereknek bármit meg lehet tanítani, át lehet adni, a munka csak sikeres lehet, ha elég komolyan veszem. És én komolyan vettem. Hamar éreztem, hogy ez a dolog nem ilyen egyszerű, tapasztalatlanságot nem lehet pusztán lelkesedéssel pótolni. Segítséget keresve találtunk rá Zsuzsára. Vállalta, hogy rendszeresen odautazik a faluba, ott tölt egyszerre több napot, hogy működés közben lássa az iskolát, tanulás és játék közben a gyerekeket. Amikor sikerült fölvezetnem egy-egy problémát, amivel rendszeresen küzdöttem a mindennapokban, és vártam a tanácsot, ami majd megoldja a nehézségeimet, akkor általában elsőként a következő mondat hangzott el: „*Ha rám hallgatsz, azt csinálsz, amit akarsz, de elmondom, mit gondol erről...*” Majd a mondat második felében olyan pedagógusok, pszichológusok, iskolák nevei, gondolatai, gyakorlata került elő, amelyek foglalkoztak a kérdéses problémával, helyzettel. A választás lehetőségével és felelősségével azt éreztem, én találtam meg a felmerülő nehézségre a megoldást. A választás felelőssége olyan tapasztalat, amelyet nagyon fontosnak gondolok és szeretnék én is tovább adni.

Kereszty Zsuzsa számára minden gyerek személyesen fontos. Azt a felnőttet tudja látni benne, aki lehet belőle, ha sikerül megteremtünk a megfelelő feltételeket a fejlődéséhez. A gyerekekről való beszélgetések nem általánosságokról folytak, rendszerint ezzel a kéréssel indultak: „*Mesélj róla! Miben jó? Miben kell fejlődnie? Mire, milyen tulajdonságára, mely képességének fejlettségére lehet támaszkodni a fejlesztés során?*”

Miközben csupa szakmai beszélgetés, esemény leírásával próbálkozom, szeretném azt is érzékelteni, hogy mindezeknek a hatása nem kizárólag a szakmaiságomra van hatással. A tisztelet, amellyel minden gyerek és szülő felé fordul, függetlenül attól, hogy hol él, milyen iskolát végzett, milyen szókinccsel tudja kifejezni magát, a mai napig fontos tanulság számomra. Ez sokat jelentett annak megértésében, megérzésében, hogy a kommunikáció fenntartása, a figyelem, az odafordulás kinek, melyik félnek a felelőssége egy olyan helyzetben, amelyben a pedagógus nehéz sorsú gyerekekkel, családokkal foglalkozik. Abban, ahogyan a kritikát megfogalmazza, abban is a korábban jelzett tisztelet fejeződik ki. Érzékelteti a megértését, amivel képessé teszi a másikat arra, hogy elfogadja azt, amit kritikaként hall. A másik ember helyébe képzelettel magát, és ebből a helyzetből megértve a másik motívációit, olyan megfogalmazásban közvetíti gondolatait, amely nem vált ki ellenál-

lást a kritikai véleménnyel szemben, nem okoz blokkoló szégyenérzést, hanem a jobbitás szándékát ébreszti abban, akinek szól.

Beszélgetéseink témája többször volt a pedagógus személyiségének az integritása. Hitelesnek kell lenni. *Zsuzsa* hitelessége nem kérdéses. Hatásának ez az egyik ereje. Minden mondatából, minden odafordulásából a másik emberhez érzékelhető a valódi érdeklődés, a valódi segíteni akarás és segíteni tudás.

„EMBERSÉGES PEDAGÓGIA”

KÓCZÉ ANGÉLA

az MTA Szociológiai Intézetének
szociológusa
angelakocze@hotmail.com

Kereszty Tanárnőt a „differenciált tanítási módszerek” című szemináriumi óráján ismertem meg. Az első meglepetés az volt, hogy ő volt az egyetlen tanár a főiskolán, aki kérte, tegezzük. A decens, nagyon összeszedett megjelenésű nő a következőket mondta: „*Kérlek benneteket, hogy tegeződjünk, hiszen egyrészt mi kollegák vagyunk, másrészt a tisztelet nemcsak nyelvben, hanem az egymásközi viszonyban is kifejezhető.*” Úgy éreztem, falak omlanak le és itt valami más forogatókönyvnek kell léteznie, ami összehasonlíthatatlanul más volt, mint amit addig tapasztaltam. Továbbá azt kérte még, hogy húzzunk össze padokat és alakítsunk ki csoportokat, mert azt szeretné, ha a csoportok együtt beszélnek át azokat a témákat és problémákat, amelyeket az óra keretében fogunk tárgyalni. Azt gondoltam, hogy ez a megközelítés az, ami igazán közel áll hozzám. Először is kollégaként kezel, aztán felborítja a megszokott szemináriumi ülésrendet, és azt kéri, hogy dolgozzak és gondolkodjak másokkal együtt. Minden órán úgy éreztem, egyre közelebb kerülök hozzá, annak ellenére, hogy még nem volt alkalmam beszélni vele. A mondatai, a problémákat sok szempontból megközelítő hozzáállása, a humanista értékrendje egyre komfortosabbá tette számomra a tanítóképző főiskola közegét, amiben az én akkori nagyon instabil roma identitásom az „idegent” jelentette.

Kereszty Zsuzsa volt az, akinek az óráján hallottam először romákról olyan kontextusban, amiben nem a szégyen és öngyűlölet lett úrrá rajtam, hanem méltósággal élhettem meg a saját identitásomat. Mindig azt éreztem, hogy van valami közös titkunk, amit a többiek nem érthetnek meg, hiszen nekik nincs tapasztalásuk erről. Ez az volt, hogy *Zsuzsának* nagy tapasztalata gyűlt össze arról, hogy hogyan

lást a kritikai véleménnyel szemben, nem okoz blokkoló szégyenérzést, hanem a jobbitás szándékát ébreszti abban, akinek szól.

Beszélgetéseink témája többször volt a pedagógus személyiségének az integritása. Hitelesnek kell lenni. *Zsuzsa* hitelessége nem kérdéses. Hatásának ez az egyik ereje. Minden mondatából, minden odafordulásából a másik emberhez érzékelhető a valódi érdeklődés, a valódi segíteni akarás és segíteni tudás.

„EMBERSÉGES PEDAGÓGIA”

KÓCZÉ ANGÉLA

az MTA Szociológiai Intézetének
szociológusa
angelakocze@hotmail.com

Kereszty Tanárnőt a „differenciált tanítási módszerek” című szemináriumi óráján ismertem meg. Az első meglepetés az volt, hogy ő volt az egyetlen tanár a főiskolán, aki kérte, tegezzük. A decens, nagyon összeszedett megjelenésű nő a következőket mondta: „*Kérlek benneteket, hogy tegeződjünk, hiszen egyrészt mi kollegák vagyunk, másrészt a tisztelet nemcsak nyelvben, hanem az egymásközi viszonyban is kifejezhető.*” Úgy éreztem, falak omlanak le és itt valami más forogatókönyvnek kell léteznie, ami összehasonlíthatatlanul más volt, mint amit addig tapasztaltam. Továbbá azt kérte még, hogy húzzunk össze padokat és alakítsunk ki csoportokat, mert azt szeretné, ha a csoportok együtt beszélnek át azokat a témákat és problémákat, amelyeket az óra keretében fogunk tárgyalni. Azt gondoltam, hogy ez a megközelítés az, ami igazán közel áll hozzám. Először is kollégaként kezel, aztán felborítja a megszokott szemináriumi ülésrendet, és azt kéri, hogy dolgozzak és gondolkodjak másokkal együtt. Minden órán úgy éreztem, egyre közelebb kerülök hozzá, annak ellenére, hogy még nem volt alkalmam beszélni vele. A mondatai, a problémákat sok szempontból megközelítő hozzáállása, a humanista értékrendje egyre komfortosabbá tette számomra a tanítóképző főiskola közegét, amiben az én akkori nagyon instabil roma identitásom az „idegent” jelentette.

Kereszty Zsuzsa volt az, akinek az óráján hallottam először romákról olyan kontextusban, amiben nem a szégyen és öngyűlölet lett úrrá rajtam, hanem méltósággal élhettem meg a saját identitásomat. Mindig azt éreztem, hogy van valami közös titkunk, amit a többiek nem érthetnek meg, hiszen nekik nincs tapasztalásuk erről. Ez az volt, hogy *Zsuzsának* nagy tapasztalata gyűlt össze arról, hogy hogyan

lehet roma gyerekeket iskolában sikeressé tenni, nekem pedig saját tapasztalásom volt romaként megélni az iskolarendszer merevségét.

Az egyik legemlékezetesebb beszélgetésem *Zsuzsával* akkor történt, amikor a nővérem már több mint három hónapja kómában feküdt, és én éppen ott akartam hagyni a főiskolát azért, hogy az ő gyerekeinek segítsek. A beszélgetésünk arról folyt, hogy mi a helyes: itt hagyni az elkezdett tanulmányaimat, és hazamenni egy szabolcsi kislaluba, vagy küzdeni és befejezni a főiskolát. *Zsuzsa* a döntést meghagyta nekem, ugyanakkor megbeszéltünk minden lehetséges scenáriót, ami az egyik vagy a másik döntéséből adódhat. Miután elkészöntem tőlem egy könyvet nyomott a kezembe. A szobából kilépve megpillantottam a borítót. *Polcz Alainé* „Asszony a fronton” című regénye volt. Ez a könyv azóta is meghatározó számomra, hiszen azt adta nekem, amit *Zsuzsa* is közvetített direkt és indirekt módon személyiségével, tanításokon és beszélgetéseken keresztül. Ez nem más, mint az, hogyan lehet megmaradni embernek és emberségesnek a méltatlan szenvedések, testi és lelki kínzások ellenére. A könyv elolvasása után vállaltam a további „szenvédést” és megpróbáltatást, folytattam a főiskolát. S aztán amikor tudtam, hazamentem és támogattam a nővérem gyerekeit.

Zsuzsa, mint egy igazi mentor, nemcsak a döntéseimben segített, hanem lehetőségeket is teremtett számomra. Én vidéki lányként nagyon kevés kapcsolati tőkével rendelkeztem. Ő volt az, aki bemutatott az *Autonómia Alapítvány* akkori igazgatójának, ahol később dolgozhattam is olyan projekteken, amelyek roma közösségeknek nyújtottak megélhetési lehetőségeket. *Zsuzsa* volt az, aki saját kapcsolatrendszerén keresztül lehetőséget teremtett nekem arra, hogy egy egész nyarat Angliában tölthessek. Ennek a nyárnak köszönhetem azt, hogy megtanultam angolul, aztán az egyetemi és később a doktori tanulmányaimat is angolul folytathattam.

Kereszty Zsuzsa az az ember, aki nemcsak elméleti szinten tud beszélni az integrációról és esélyegyenlőségről, hanem valós – számomra sorsfordító – tettein keresztül vált az életem egyik legmeghatározóbb személyévé.

FOGYATÉKOSSÁGOK HETE A BERKELEY EGYETEMEN**FLAMICH MÁRIA* – HOFFMANN RITA****

* az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-Tanítás Program
Fulbright ösztöndíjas hallgatója
flamich.maria@chello.hu

** az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-Tanítás Program
Fulbright ösztöndíjas hallgatója
hoffmann.rita@chello.hu

„*Gördülj és lőj!*” (*Roll N' Shoot*) Ezzel a felhívással és egy kerekesszékes kosárlabda meccsel kezdődött – immár hatodik alkalommal – a Fogyatékosságok Hete (*Disability Awareness Week*) című eseménysorozat a Berkeley Egyetemen (University of California, Berkeley) 2012. március 11-én vasárnap a *Fogyatékos Hallgatók Egyesülete (Disabled Student's Union)* rendezésében. A nevezési díj egy négyfős csapat számára 250 dollár volt, ami az adóból levonható. A befolyt összeget az Öbölkörnyéki Fogyatékosok Szabadidős és Sportprogramjai (Bay Area Outreach and Recreation Program) támogatására fordítják. Az érdeklődők délelőtt 10 órától ülhettek kerekesszékebe, hogy megismerkedjenek a játék sajátosságaival, fortélyai-
val, izgalmával és mindenekelőtt örömeivel. A közös játék garantálta a kihívásokat, a felejthetetlen élményt és a saját tapasztalaton alapuló ismereteket, amelyeken keresztül a játékosok bepillantást nyertek a kerekesszékes sport kulisszatitkaiba.

Érzékenyítés! Figyelemfelhívás! Kampány! – gondolhatnánk, ha Berkeleyben nem lenne valamennyi utcasarok a látás- és mozgássérültek számára egyaránt jól látható, megfelelően lekerekített és egyben érezhető taktilis jelzéssel ellátott; ha nem tudnánk, hogy minden középület megközelíthető és bejárható kerekesszékekkel; ha nem látnánk a bankautomaták braille feliratait, ha nem lenne minden jegyváltó- és bankautomatán fülhallgatónak kialakított hely, ami azt jelenti, hogy képernyőolvasó szoftverrel is használható; ha nem lenne természetes, hogy a metró, azaz itt BART (Bay Area Rapid Transit), mélyállomásába lifttel egyszerű lejutni, és ha nem lenne legalább annyira könnyű a beszállás a metrókocsikba.

Berkeley, a fogyatékosjogi mozgalmak bölcsője, számos szempontból akadálymentes város. Itt a mindennapokban is láthatóan és tevékenyen jelen van a fogyatékos-sággal élő személy. Mindenki találkozhat vele az utcákon járókelőként, a bankokban alkalmazottként, a vonatokon utasként és a kampuszban egyetemi hallgatóként, oktatóként egyaránt. Felmerül a kérdés: Miért van szükség Berkeleyben, a világ egyik legakadálymentesebb és legliberálisabb városában a Fogyatékosságok Hetére? Az egyik lehetséges magyarázat az, hogy az emberek az állandó és

aktív jelenlét ellenére, még mindig keveset tudnak a fogyatékosággal élő személyekről. Meglepő, de számos érintett úgy véli, ez még itt is igaz. A másik megközelítés szerint pedig a fogyatékosággal élő személyeknek – mint bárki másnak – szükségük van olyan fórumokra, ahol elmondhatják, mit gondolnak a párkapcsolatokról, a szexről, a fogyatékoságról, mint társadalmi konstruktumról, vagy a fogyatékoság elfogadásáról. Ezt a kétféle megközelítést ötvözte és tükrözte a Fogyatékoságok Hetének valamennyi eseménye, ahol minden érdeklődő tabuk és félelem nélkül kérdezhetett, beszélgethetett a meghívott előadókkal, akik többségében az egyetem fogyatékosággal élő hallgatói és professzorai.

Magától értetődően a rendezvénysorozat minden tekintetben összhangban volt az ADA (The Americans with Disabilities Act) előírásaival, így az akadálymentesség a megközelíthetőségen túl a jelnyelvi tolmácsolást és a valós idejű feliratozást is jelentette. A rendezők a programok összeállítása során nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy bemutassák a fogyatékosággal élő személyek sokszínűségét.

A vasárnapi kosárlabda meccset hétfőn egy teljesen más profilú, de nem kevésbé érdekes esemény, „*A fogyatékosok és a szex*” (*Are Cripples Screwed?*) című fórum követte. A beszélgetés kiindulópontja a fogyatékosággal élő személyek szexualitásának filmbeli ábrázolása volt. A fórum rávilágított arra a talán kevésbé ismert tényre, hogy a filmvilág általában teljesen aszexuális képet fest a fogyatékosággal élő személyekről, amennyiben mégsem, úgy kiszolgáltatott, szánalmas szerepbe kényszeríti őket. A fórum résztvevői egybehangzóan kijelentették, „a fogyatékoság nem korlátozza vagy akadályozza tartalmas párkapcsolatok kialakulását, illetve a szexualitást.”

A „*Fogyatékoság filozófiája*” (*The Philosophy of Disability*) című beszélgetés újabb oldalról közelített a fogyatékoságra, valamint a fogyatékosággal élő személyek felé. Arra a kérdésre keresett választ, milyen szerepet játszik a társadalom a fogyatékoság társadalmi konstrukciójában. A beszélgetésből egy új fogalom, a mellőzés episztemológiája (the epistemology of ignorance) értelmezése bontakozott ki. Valamennyi megszólaló nagy hangsúlyt fektetett a fogyatékosággal kapcsolatos igazságok feltárására, és a jelenleg még uralkodó, gyakran kedvezőtlen szemléletmegváltoztatását célzó törekvések elemzésére, értékelésére. A fórumon meghívott előadóként fogyatékosággal élő társadalomtudós, politológus és író, valamint a Bölcsészkar fogyatékosági mozgalmak mellett elkötelezett, nem fogyatékosággal élő dékánhelyettese vett részt.

A negyedik esemény a legendás *AXIS Dance Company* táncgyűttes előadása volt. Az együttes 1987 óta működik, profilja elsősorban a modern táncművészet, tagjai a hagyományos értelemben ismert táncosok mellett, kerekesszékes, valamint művésztagokkal rendelkező művészek. Az együttes műfajt teremtett az által, hogy a világon elsőként ismerte fel a művészet kifejező erejét a fizikailag más képességekkel rendelkező emberekben. A „*So You Think You Can Dance*” című, Amerikában népszerű tévéprogramból is jól ismert, több alkalommal Isadora Duncan Díjjal

kitüntetett együttes exkluzív előadásával hívta fel a figyelmet a fogyatékossgal élő személyek – itt már ismert és elismert – értékeire.

„Fogyatékossg – Miért törődnénk vele?” („*Disability, Why Should We Care?*”) Az ötödik esemény címe jóllehet figyelemfelkeltő, mégsem sejtette a beszélgetés valódi tartalmát. A záróforum ugyanis visszatekintett a múltra, ismertette a jelent és lassan körvonalazta a jövőt, ahol nem tabu, nem szégyen a fogyatékossg, beszélni kell róla, meg kell ismerni. Ezt a megközelítést támasztotta alá valamennyi résztvevő, akik közül hadd említsünk meg egy legendás személyiséget, *Zona Robertset*, a fogyatékossgjogi mozgalmak elindítója *Ed Roberts* édesanyját. A kilencvenkét éves hölgy páratlan tisztánlátással beszélt szülői szerepről, érdekérvényesítésről, a mindennapok gondjairól, méltóságról és a fogyatékossg elfogadásáról.

A március 11-e és 16-a között rendezett eseménysorozat közeli, ám mégis tárgyilagos képet mutatott a fogyatékos személyek sokszínűségéről. Személyes történetekből tudhattuk meg, hogyan fogadja el egy szülő gyermeke fogyatékossgát, egy csapatban vagy ellenfélként üdvözölhettük a fogyatékos sportolót, együtt gondolkodhattunk a fogyatékos tudóssal, politológussal, kérdezhettük a vak író világlátásáról, találkozhattunk kerekesszékes művészekkel, – de mindenekelőtt – megismerhettük a fogyatékos embert, aki a hétköznapok, a sport, a tudomány vagy a művészetek eszközeivel legjobb tudása és képessége szerint arra törekszik, hogy eloszlassa a fogyatékossgal élő embert övező félreértéseket, sztereotípiákat és előítéleteket.

**„MAGÁNYOS KÜZDELEM”.
AKADÁLYMENTESÍTÉSI LEHETŐSÉGEK
A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN**

HOFFMANN RITA* – FLAMICH MÁRIA**

* az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-Tanítás Program
Fulbright ösztöndíjas hallgatója
hoffmann.rita@chello.hu

** az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-Tanítás Program
Fulbright ösztöndíjas hallgatója
flamich.maria@chello.hu

„...ne hidd, hogy csak a te életed különle-
ges, nekünk is voltak ábrándjaink,
de az élet már csak ilyen, az élet a megvaló-
sultnak a költészete, nem az álmoké.”
(Esterházy, 2010, 21. o.)

A fogyatékos tanulók számára a többségi oktatás magányos küzdelem – állítják az érintettek. Mindez a múlt, vagy érvényes ma is, amikor az inkluzív szemlélet hódít világszerte? Vagy ma még igazabb, mint korábban? Hogyan vélekednek erről maguk a fogyatékosokkal élő személyek? Írásunk két fogyatékossgal élő amerikai egyetemi tanár tapasztalatai nyomán vizsgálja a befogadást, fedi fel a sztereotípiákat és mutat példát arra, hogyan tanítható a diverzitás elfogadása, tisztelete, hogy könnyebb legyen a ma még „magányos küzdelem.”

Bevezetés

„A fogyatékos tanulók számára a többségi oktatás magányos küzdelem” – állítja *Brueggemann* és *Kleege* (2003). Kegyetlen kijelentés, gondolhatnánk. Valószínűleg számos szakember azonnal kétségbe is vonja az állítás igazságtartalmát pusztán azért, mert (divatos) meggyőződése szerint a többségi környezet mindenképpen elősegíti az el/befogadást. Be kell vallanunk azonban, hogy a kegyetlen kijelentés kegyetlenül és jelenleg visszavonhatatlanul igaz. Minden lehetséges – fogyatékossgal és oktatással kapcsolatos – fórumon elhangzik valamilyen változata a fogyatékossgal élő tanulók szájából, és csupán az nem hallja meg, aki nem akarja. Mi meghallottuk, így lépnünk kell, sürgősen megoldást kell találnunk a problémára.

Brenda Jo Brueggemann és Georgina Kleege egyetemi tanárok, Brueggemann az Ohioi Egyetem Angol Tanszékének (Department of English, Ohio State University), míg Kleege a Berkeley Egyetem Angol tanszékének (Department of English, University of California Berkeley) tanára. Amiért hitelesnek tekintjük írásunkat indító kijelentésüket, az nem elsősorban egyetemi karrierjük, hanem a kvalitatív kutatás egyik elfogadott – egyre szélesebb körben alkalmazott – megközelítése, módszere: a saját tapasztalatra (lived experience) építő vizsgálódás (Travers, 2001), ugyanis Brueggemann hallás-, Kleege pedig látássérült.

Mielőtt vitatkoznánk a kijelentés megfogalmazóival, vagy megkérdőjeleznénk annak hitelességét, próbáljuk meg megérteni, mi rejlik az állítás mélyén. Mit jelent a „magány” és mit a „küzdelem”?

Írásunkban Brueggemann és Kleege „*Gently Down the Stream: Reflections on Mainstreaming*” (2003) (Úszunk az árral: Reflexiók az együttnevelésről) című cikke alapján igyekszünk választ keresni a következő kérdésekre: Mi teszi „magányos” „küzdőkké” a többségi környezetben tanuló fogyatékossgal élő fiatalokat? Tanítható-e a diverzitás, a fogyatékossgal elfogadása, tisztelete olyan emberek körében, akiket a fogyatékossgal egyáltalán nem, vagy csak közvetve érint? Bemutatunk néhány irányelvet, módszert, amelyet tágabb értelemben az Egyesült Államokban, szűkebb értelemben pedig a Berkeley egyetem angol tanszékén alkalmaznak a „magányos küzdelem” kiküszöbölésére.

A magány és a küzdelem

„Mindig az első padban ülünk. Teljes odaadással, feszülten figyelünk, míg mögöttünk a többiek jegyzeteket passzolgatnak egymásnak, vagy tankönyveket lapozgatnak. Mi viszont isszuk a tanár minden egyes szavát, amennyire tudjuk, követjük mozdulatait. Tisztában vagyunk vele, mit jelent, mit üzen az osztályban elfoglalt helyünk [...] Jó oka van annak, hogy az első sorban ülünk, ám arról soha senki nem beszél.” (Brueggemann és Kleege, 2003). Miért is beszélne, hiszen a XX. század második felében, Brueggemann és Kleege iskolás éveiben az együttnevelés, az inklúzió még kevésbé ismert fogalom a pedagógiában. A fogyatékossgal élő emberek jogainak mozgalmi még csak szárnyaikat bontogatják (Kálmán és Könczei, 2002; Brueggemann és Kleege, 2003). Ugyanakkor számos esetben jelentkezik már az érdeklődő gondoskodás; a pedagógusok legjobb tudásuk szerint igyekeznek segíteni az osztályukba, csoportjukba kerülő fogyatékossgal élő tanulónak, hallgatónak, és amikor az első padban kap helyet a fogyatékos tanuló, az a legjobb szándékkal történik, azzal a céllal, hogy könnyebben tartson lépést a tanárral, különösebb nehézség nélkül követhesse az elmondottakat, a tanár pedig jobban tudjon figyelni a fogyatékossgal élő tanulóra. Szerzőink szerint a pedagógusoknak ritkán jut eszébe az első pad „hátránya”, szegregáló szerepe, és az sem fordul meg a fejükben, hogy szinte mindegy, hol ül a fogyatékossgal élő tanuló, hiszen ha a tanár

hátat fordít és a táblára ír, egyetlen szava sem érhető egy hallássérült számára, a látássérült tanuló pedig – az esetek többségében – nem tud mit kezdeni a táblára írott szöveggel. Következésképpen, nincs szükség a „kiemelt”, megkülönböztetett – vagy inkább megkülönböztető – helyre.

Kleege saját tapasztalatai szerint, amikor a gyengénlátó tanuló le akarja írni, a táblára írottakat, minden alkalommal ki kell mennie a táblához, hogy elolvassa, memorizálja, majd a helyére visszatérve leírja az olvasottakat. Ez alatt az óra megy tovább. Ő pedig lemarad... és mindig feláll, mindig kimegy és mindig lemarad. Egy idő után többé nem megy ki a táblához, hiszen nagyon kellemetlen megkülönböztetetté válni, ezért nem írja le, amit nem lát messziről. Tehát küzd, hogy jegyzeteket, fénymásolatokat (napjainkban inkább elektronikus formátumban készült anyagokat) szerezzen, hogy felkészüljön és lépést tudjon tartani osztálytársaival. Úszik az árral, küzd, hogy a felszínen maradjon. Magányosan.

A hallássérült tanuló sem kérdez vissza, hiába nem hallja meg a tanár szavait bizonyos távolságból, inkább a hozzá eljutott, az általa beszerezhető információkból építkezik. És halad, megküzdve minden lépésért – szintén magányosan. A két példa bemutatásával még közel sem említettünk meg minden nehézséget és sajátosságot. Nem esett szó például a motiváció fontosságáról, a szorgalomról és arról a nélkülözhetetlen sajátos tudásról sem, amelyre szüksége van a fogyatékossgal élő tanulóknak a minél könnyebb beilleszkedéshez, ahhoz, hogy a közösség el/befogadott tagja legyen.

Brueggemann és *Kleege* cikkükben gyermekkori emlékeiket idézik fel. Ez a múlt, mondhatjuk, és ma már számos egyéb, az inklúziót támogató megközelítés létezik mind a pedagógusképzésben, mind a fogyatékossgal élő személyek megítélésére vonatkozóan. Azt azonban észre kell vennünk, hogy – minden jóindulat, mozgalom, törvénykezés és egyéb aktivitás ellenére – változatlanul jelen van a magány és a küzdelem, újabb és újabb kihívásokat, megválaszolandó kérdéseket vetve fel a pedagógusoknak és a neveléstudomány kutatóinak.

A fogyatékossgal élő személyek nélkül nem találunk megoldást a problémára. A magány kiküszöbölésével kapcsolatos kérdésekben feltétlen számítani kell a fogyatékossgal élő személyek tapasztalataira, bevált tanulási technikáira, észrevételeire, érzéseire. A fogyatékossgal élő pedagógusok és hallgatók minden tekintetben aktív részesei kell, hogy legyenek a legmegfelelőbb módszerek kialakításának, tanácsaik nélkül elképzelhetetlen a valóban hatékony, eredményes inkluzív pedagógusképzés (*Flamich és Hoffmann, 2011*). Jóllehet, a szakirodalom ismerete nélkülözhetetlen, mégsem támaszkodhatunk kizárólag, elsősorban a gyógypedagógusok nevével fémjelzett szakirodalomra, mert „az a könyv, amely fogyatékossgal élő személyekről íródott anélkül, hogy hangot adna meglátásaiknak, észrevételeiknek, kétségekkel kezelendő” (*Rossetti és Ashby, 2005, 95. o.*). Közismert, hogy a nemzetközi gyakorlatban az ezredforduló óta széles körben elfogadott szemléletet fejez ki az az immáron jól ismert szlogen, hogy „Semmit rólunk nélkülünk” (*Charlton, 1998*).

Ennek ellenére a hazai gyakorlat a felkészülést/felkészítést a fogyatékossgal élő tanulók, hallgatók és számos esetben munkavállalók fogadására továbbra is szinte kizárólag a gyógypedagógusokra bizza. Felmerül tehát a kérdés: Milyen más módon alkothatunk reális képet a fogyatékossgal élő személyekről, hogyan ismerhetők meg nézőpontjaik, nehézségeik, adottságaik és sok esetben rejtett, ismeretlen értékeik? Erre ad választ az Egyesült Államokban alkalmazott, a diverzitás elfogadását, tiszteletét támogató módszer, amely két alapvető tematikai megközelítésben vizsgálja a fogyatékossgal élő személyeket és társadalmi kapcsolataikat. Az egyik megközelítés a fogyatékossgal élő személyeket a szépirodalomban és a médiában (Representations of Disability in Literature and the Media), a másik a fogyatékossgal élő személyek önéletrajzi írásai (Disability Memoir). Az alábbiakban ezt a két megközelítést mutatjuk be, ahogy a Berkeley egyetem angol tanszékén találkoztunk vele Georgina Kleege¹ kurzusán.

Az új megközelítés: a fogyatékossgal a sokszínűség egyik árnyalata

A világban mindig jelen volt a fogyatékossgal, az ember sosem tekintett közömbösen a fogyatékossgal élő személyekre, olyannyira nem, hogy maga is alkotott fogyatékos lényeket. Irodalmi alkotásokban, népmesékben, a mitológiában és a Bibliában is számtalan fogyatékos hőssel, szereplővel találkozhatunk (*Flamich* és *Hoffmann*, 2011).

Napjainkban a fogyatékossgal alapvetően a *különbözőséget*, nem pedig a sérültséget, alkalmatlanságot és a képtelenséget jelenti. (*Cantor*, 2005, IX.). Folytatva ezt a gondolatot, fel kell ismernünk, hogy a fogyatékossgal a diverzitás fontos aspektusa (*Feldbaum* és *Rossetti*, 2005, 43.). Ez a szemlélet mindenképpen kedvez a fogyatékossgal élő személyek megítélésének, mivel a többségi társadalomnak nyújt jelentős szemléletbeli segítséget a fogyatékossgal élő személyek különbözőségének elfogadásában, értékeinek el/felismerésében. Ez azonban még csak kiindulási pont ahhoz, hogy ne alapvető elutasítással fogadjuk a fogyatékossgal élő hallgatókat, hanem beszéljünk róluk, nehézségeikről, és megszabadulhassunk a sztereotípiákból adódó előítéletektől. De honnan származnak a sztereotípiák és mi módon szabadulhatunk meg tőlük? Feltételezhetően ebben a folyamatban nyújt segítséget az Egyesült Államok és Nagy-Britannia számos egyetemén bevezetett kulturális diverzitásról szóló kurzus, amelynek elengedhetetlen része a különböző fogyatékossgal-ábrázolások elemzése. Vessünk egy pillantást a fogyatékossgal ábrá-

¹ Georgina Kleege vak író, esszéista, 2003 óta a University of California, Berkeley Angol Tanszékén oktat, kutatási területe: vakság és vizuális művészetek, fogyatékossgal önéletrajzi ábrázolása. Gyakran publikál például a *Yale Review*, *Journal of Literary and Cultural Disability Studies*, illetve a *Rhetoric Review* hasábjain. Megjelent könyvei: *Blind Rage: Letters to Helen Keller* (Gallaudet University Press, 2006), *Sight Unseen* (Yale University Press, 1999), *Home for the Summer* (Post-Apollo Press, 1989).

zolásaira a médiában és a szépirodalomban, hogy felismerjük jelentőségüket a pedagógusképzésben.

Fogyatékoság-ábrázolás a médiában

Az utóbbi évtizedekben a fogyatékoság ábrázolása egyre inkább jelen van a mindennapokban, teret kap a ma már ízlésformáló, meghatározó szerepet játszó médiában is. Nem idegen és nem tabu a filmművészetben, sőt találkozhatunk vele a szappanoperákban is. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy ezeket a filmeket nem fogyatékos rendezők alkotják, így elsősorban a többségi környezet elképzelései érvényesülnek (*Feldbaum és Rossetti, 2005, 44. o.*). A gyakorlatban a fogyatékoság a cselekmény „kellékévé” válik, (*Mitchell és Snyder, 1997; Feldbaum és Rossetti, 2005, 44. o.*), és az a feladata, hogy humanizálja, nevelje a főszereplő(ke)t. Amint teljesítette feladatát a fogyatékosággal élő szereplő, a forgatókönyvíró „eltünteti”, így tér vissza a „normális” világ, amelyben nincs helye sem a fogyatékoságnak, sem a fogyatékosággal élő személynek (*Feldbaum és Rossetti, 2005, 44. o.*). Ha nem moralizáló szerepet kap a fogyatékosággal élő hős a történetben, akkor leggyakrabban az alábbi tulajdonságok valamelyikével rendelkezik: jóságos, ártatlan, gyámoltalan, szerencsétlen, nevetséges, rosszindulatú, gonosz, szörnyeteg és bosszúálló (*Longmore, 2003; Feldbaum és Rossetti, 2005, 45. o.*).

A közelmúltban megjelent egy újabb ábrázolási forma is újságcikkekben, portréműsorokban, ahol a fogyatékosággal élő személy, mint hős („supercrip”) „legyőzi” fogyatékoságát, és hátrányos helyzete ellenére esetenként kimagasló, általában azonban átlagos emberi teljesítményekre lesz képes. Ez a megközelítés azt az elképzelést erősíti, hogy a fogyatékosággal élő személynek meg kell tagadnia fogyatékoságát, függetlenítenie kell magát állapotától. A valóság azonban ennek az ellenkezője, az ember fogyatékoságával együtt, annak valamennyi nehézsége, korlátja és sajátossága tudatában éli az életét, nem megtagadva, hanem méltósággal elviselve állapotát (*Feldbaum és Rossetti, 2005, 47. o.*). Ez utóbbi megvilágítás szinte sohasem kerül a középpontba, hacsak fel nem hívjuk rá a figyelmet. Mint a későbbiekben látni fogjuk, a figyelem felhívásának egyik kiváló módja a fogyatékoság-ábrázolással foglalkozó egyetemi kurzusok indítása.

Fogyatékoság-ábrázolás az irodalomban

A szépirodalom olyan gazdag, kifogyhatatlan tárház, amely megszámlálhatatlan példát sorakoztat fel a különböző fogyatékoságok ábrázolására a kezdetektől napjainkig, következésképpen az irodalom segítségünkre lehet abban, hogy felszínre kerüljenek a fogyatékosággal élő személyek valós és vélt tulajdonságai: jóságos, ártatlan, gyámoltalan, szerencsétlen, nevetséges, rosszindulatú, gonosz, szörnyeteg és bosszúálló. (A fenti tulajdonságokat érdemes lenne külön-külön elemezni, írá-

sunk keretei azonban ezt nem teszik lehetővé.) A felsorolt tulajdonságok mára már sztereotípiákká rögzültek, amelyekről beszélnünk kell, hiszen a valóság feltárása és definiálása nélkül nem juthatunk közelebb a fogyatékossgal élő személyekhez, tehát nem tudjuk segíteni őket abban, hogy véget érjen „magányos küzdelmük”. Magányos küzdőként pedig képtelenség eljutni a rég óhajtott társadalmi integrációig, a társadalmi szerepvállalásig, mert nem túlzás azt állítanunk, hogy a fogyatékossgal élő személyek társadalmi szerepvállalása nélkül csak részleges el/befogadásról beszélhetünk.

A szellemi és pedagógiai akadálymentesítést célzó megközelítések

Mint korábban említettük, az el/befogadást segítő folyamatban fontos szerepet játszanak az Egyesült Államok és Nagy-Britannia számos egyetemén bevezetett – és sikerrel alkalmazott – kurzusok, amelyek a kulturális diverzitásra összpontosítanak. A „sérült emberek Mekkája”-ként (*Kálmán és Könczei*, 2002, 115. o.) vagy az akadálymentesítés bölcsőjeként is ismert, köztudottan liberális szellemiségű Berkeley egyetem angol tanszékén *Georgina Kleege* sajátos megközelítés alapján, két lépésben képzelet – és valósítja meg – a szellemi és pedagógiai akadálymentesítést.

A megközelítés lényege a *fogyatékossgtudomány interdiszciplináris jellege*, amelynek újabb példája az *irodalomtudomány és a fogyatékossgtudomány összefonódása*. A szellemi akadálymentesítés a gyakorlatban két lépésben, két egymásra épülő, de egymástól függetlenül is elvégezhető, a mesterképzés keretében valamennyi hallgató által szabadon választható féléves kurzusokon történik. Az első lépés a *Fogyatékossg-ábrázolás az irodalomban* (*Disability in Fiction: Representations of Disability in Literature*), a második a *Fogyatékossg önéletrajzi ábrázolása* (*Disability Memoir*) című kurzus.

Az első kurzus résztvevői azt vizsgálják, milyen formában jelenik meg a fogyatékossg a különböző korok irodalmi alkotásaiban, Shakespeare-től a XXI. század irodalmáig. A művek elemzése során kiemelt hangsúlyt kap a fogyatékossg definíciójának és terminológiájának történeti áttekintése, a *fogyatékossg mint metafora és mint saját tapasztalat*. A művek elemzése során fény derül arra is, milyen szavakat, kifejezéseket használnak a különböző fogyatékossgal élő személyek/csoportok saját fogyatékossguk és a többségi társadalom tagjainak megnevezésére; szó esik továbbá intézményeiről és mozgalmairól is. A kurzus tematikájának fontos eleme a fogyatékossg vizsgálata különböző gazdasági, politikai és kulturális tényezők tükrében. Az elemzés segítséget jelent a fogyatékossgal kapcsolatos kritikai gondolkodásmód kialakításában, ebből következően az előítéletek kezelésében is (*Kleege*, 2011/2012).

A kurzus sokrétű követelményt támaszt a hallgatókkal szemben. A félév során hét kötelező olvasmány, két, 5–8 oldal terjedelmű esszé megírása, valamint egy csoportos prezentáció vár rájuk. A tematika ötvözi a hallgatók irodalmi tájékozott-

ságának, íráskészségének és kritikai gondolkodásának, valamint előadói készségeinek fejlesztését is. A csoportos prezentáció esetében két lehetőség közül választhatnak a hallgatók: előadhatnak egy jelenetet a kurzus bármely kötelező olvasmányából, vagy bemutathatnak egy fogyatékosági területet, illetve annak különböző irodalmi megjelenéseit bármely művészeti ág és alkotás segítségével. A prezentációkra a félév végén kerül sor, elegendő időt hagyva a hallgatóknak a csoportok kialakítására, a téma és a műfaj kiválasztására, anyaggyűjtésre, a próbákra és az öszszecsiszolódásra.

A *Fogyatékoság önéletrajzi ábrázolása (Disability Memoir)* című kurzus elsősorban az önéletrajzírást, mint irodalmi műfajt vizsgálja. Mivel az elemzett művek alkotói valamennyien fogyatékosággal élő személyek, a kurzus középpontba helyezi a fogyatékoság leírását, hatását az író személyes világfelfogására, érzékelésére. A kurzus résztvevői megismerkedhetnek olyan fogalmakkal, mint például: *autopathográfia* (a saját betegség leírásának műfaja), vagy *fogyatékoság narratíva*.

A fogyatékoság ábrázolása az önéletrajzíráásban, *Kleege* meggyőződése szerint, hitelesebb képet nyújt a fogyatékosággal élő személyekről, életfelfogásukról, így jelentősen csökkenti a többségi környezet félelmét mind a fogyatékosággal, mind pedig a fogyatékosággal élő személyekkel szemben. A kurzus figyelmet fordít a fogyatékosággal élő személyek önéletrajzi írásainak kritikai megközelítéseire. Foglalkozik a fogyatékosági mozgalmak aktivistáinak azzal a véleményével, amely szerint a *Disability Memoir*, mint műfaj megerősíti: a fogyatékoság olyan személyes tragédia, amelynek elviseléséhez és ábrázolásához emberfeletti erő szükséges. Ez a kritikai megközelítés megkérdőjelezi a műfaj társadalmi előítéletekre gyakorolt pozitív hatását. E kurzus pedig nem kevesebbre vállalkozik, mint hogy feltegye a következő kérdést: Mi a műfaj szerepe a társadalom gondolkodásának befolyásolásában (*Kleege*, 2011/2012)?

A téma iránti érdeklődést és igényt jól jelzi, hogy a kurzuson 45 hallgató vesz részt, akik között mindössze egy a fogyatékosággal élő személy. Minden órán valós idejű feliratozás (realtime captioning) áll a súlyos fokban hallássérült hallgató rendelkezésére. A heti kétszer kilencven perces találkozások során *Kleege* kiemelt figyelmet fordít arra, hogy különböző fogyatékoság-ábrázolásokkal ismerkedjenek meg a hallgatók, ezért a kötelező irodalomban megtalálható többek közt siketvak, vak, siket és mozgássérült szerző munkája éppúgy, mint rosszindulatú daganattal, autizmussal élő alkotó önéletrajzi írása. Az irodalom összeállítása bizonyára nem jelent nehézséget az oktatónak, hiszen az Egyesült Államokban számtalan önéletrajzi ihletésű írás látott már napvilágot fogyatékosággal élő személyek tollából.

Általában *Kleege*, az író fogyatékoságával kapcsolatos sztereotípiákra irányuló provokatív kérdései indítják a beszélgetést, az együttgondolkodást; így a művekhez először a hallgatók érzéseire és a sztereotípiákon keresztül közelítenek, majd hangot adnak kritikai észrevételeiknek. Az első óra elfogódottsága után a hallgatók egyre

bátrabban és nyíltabban fedik fel saját, a fogyatékos személyekkel szemben tanúsított előítéleteiket, félelmeiket. Alig két hónap elteltével a hallgatók szinte elfogódottság, tabuk és előítéletek nélkül, kritikusan tekintenek az önéletrajzi írások fogyatékossgal élő szereplőire, környezetükre, valamint magukra az írásokra. Azáltal, hogy megismerik a fogyatékossgal élő személyek szempontjait, az ő nézőpontjukból látják a környezet akcióit és reakcióit, feltételezhetően ráébrednek arra, hogy a saját tudományterületük is kapcsolatban áll a fogyatékossgal élő személyekkel, és az őket érintő kérdésekkel, tehát törekszenek arra, hogy méltó megoldásokat találjanak a felmerülő problémákra.

A kurzus résztvevői nem csupán bölcsészek, irodalmárok, hanem egyéb tudományterületek, például a szociológia, az orvostudomány, a közgazdaságtudomány, a politológia hallgatói, akik – miután reális képet alkothatnak a fogyatékossgal élő emberek adottságairól és értékeiről – vélhetőleg elfogódottság és/vagy előítéletek nélkül viseltetnek a jövőben a fogyatékossgal élő személyek iránt. Ez a személyes kapcsolatok szintjén túlmenően jelentős gazdasági hasznot hozhat a társadalomnak, amennyiben nagyobb számban foglalkoztatják a fogyatékossgal élő személyeket, tekintve, hogy lényegesen több fogyatékossgal élő személy végezhet képességeinek és végzettségének megfelelő, értékteremtő munkát.

A Berkeley Egyetem Angol Tanszékén szerzett tapasztalataink alapján időszereűnek tartjuk a *Fogyatékossg-ábrázolás az irodalomban* és *A fogyatékossg önéletrajzi ábrázolása* című kurzusokhoz hasonló, szemléletformáló, hiánypótló kurzusok bevezetését a magyarországi felsőoktatásba, különös tekintettel a pedagógusképzésre a társadalom gondolkodásának kedvező irányú befolyásolása érdekében.

Konklúzió

Írásunkban két fogyatékossgal élő egyetemi tanár reflexiói alapján fedtük fel a fogyatékossgal élő személyeket övező sztereotípiákat, és mutattuk be, hogyan tanítható a diverzitás elfogadása, tisztelete. Célunk az volt, hogy hangsúlyozzuk, Magyarországon is időszereű az inkluzív szemlélet meghonosítása a pedagógusképzésben, aminek során elengedhetetlennek véljük a *Fogyatékossg-ábrázolás az irodalomban* és *A fogyatékossg önéletrajzi ábrázolása* tárgyú kurzusok bevezetését a felsőoktatásban, különös tekintettel a pedagógusképzésre. Meggyőződésünk szerint az ilyen kurzusokon szerzett ismeretek és tapasztalatok birtokában a leendő pedagógusok megszabadulhatnak félelmeiktől, így sokat tehetnek azért, hogy a többségi környezetben való helytállás a fogyatékossgal élő személyek számára ne legyen többé „magányos küzdelem”.

Irodalom

- Ben-Moshe, L., Cory, R., Feldbaum, M., Sagendorf, K. (eds., 2005): *Building Pedagogical Curb Cuts: Incorporating Disability in the University Classroom and Curriculum*. The Graduate School, Syracuse University, Syracuse, New York.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., LePage, P. (2005/2011): Preparing Teachers for Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do. In: McGill-Franzen, A., Allington, L.R. (eds: 2011): *Handbook of Reading Disability Research*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York, London, 68–78.
- Brueggemann, B. J., Kleege, G. (2003): Gently Down the Stream: Reflections on Mainstreaming. *Rhetoric Review*, Vol. 22, No. 2. 174–183.
- Cantor, N. (2005): A preface by Nancy Cantor, Chancellor and President of SU. In: Ben-Moshe, L., Cory, R., Feldbaum, M., Sagendorf, K. (eds., 2005): *Building Pedagogical Curb Cuts: Incorporating Disability in the University Classroom and Curriculum*. The Graduate School, Syracuse University, Syracuse, New York, pp. IX–X.
- Charlton, J. I. (1998): *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. University of California Press, Berkeley.
- Esterházy Péter (2010): *Esti*. Magvető, Budapest.
- Feldbaum, M., Rossetti, Z. (2005): Cinematically Challenged: Using Film in Class. In: Ben-Moshe, L., Cory, R., Feldbaum, M., Sagendorf, K. (eds.): *Building Pedagogical Curb Cuts. Incorporating Disability in the University Classroom And Curriculum*. The Graduate School, Syracuse University, Syracuse, New York, 43–66.
- Flamich Maria, Hoffmann Rita (2011): „Ízig-vérig része vagy a világnak”; a fogyatékos-sággal élő embert övező paradigmák történeti áttekintése. In: Déri Balázs, Menczel Gabriella, Szijj Ildikó (szerk.): *Per multos annos; Faluba Kálmán tanár úr 70. születésnapjára*. L'Harmattan Budapest, 120–131.
- Kálmán Zsófia, Könczei György (2002): *A Tajgetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kleege, G. (2011/2012): *Disability in Fiction*. Kurzusleírás 175 – kézirat. Letöltés ideje: 2012. február 21. URL: [english.berkeley.edu/courses/1297Tárolt változat](http://english.berkeley.edu/courses/1297Tárolt%20v%C3%A1ltozat)
- Kleege, G. (2011/2012): *Disability Memoir*. Kurzusleírás 180A – kézirat. Letöltés ideje: 2012. február 21. URL: [english.berkeley.edu/courses/1470Tárolt változat](http://english.berkeley.edu/courses/1470Tárolt%20v%C3%A1ltozat)
- Longmore, P. (2003): *Why I burned my book and other essays on disability*. Temple University Press, Philadelphia.
- Mitchell, D., Snyder, S. (1997): *The body and the physical difference: Discourses of disability*. Ann Arbor, University of Michigan Press, Michigan.
- Rossetti, Z., Ashby, Ch. (2005): Nothing Special: Becoming a Good Teacher for All. In: Ben-Moshe, L., Cory, R., Feldbaum, M., Sagendorf, K. (eds.): *Building Pedagogical Curb Cuts: Incorporating Disability in the University Classroom And Curriculum*. The Graduate School, Syracuse University, Syracuse, New York, 89–100.
- Travers, M. (2001): *Qualitative Research Through Case Studies*. SAGE Publications Ltd., London.

ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEK INKLUZÍV NEVELÉSÉNEK KÉRDÉSEI – EGY NEMZETKÖZI KUTATÁS TAPASZTALATAI

TAMÁS KATALIN

az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Általános Gyógypedagógiai Tanszék
tanársegédje
tamas.katalin@barczy.elte.hu

A tanulmány az ECEIS Early Childhood Education in Inclusive Settings, azaz az Óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelése című, 2006 és 2009 között zajló nemzetközi kutatásról számol be. A kutatás központi kérdése: Hogyan szervezhető úgy a kisgyerekkori intézményes nevelés, hogy a nagyon eltérő fejlettségű, így speciális szükségletű gyermekek együtt nőhessenek fel ép társaikkal, valamennyiük számára fejlesztő körülmények között? A kutatás általános célja a következő volt: az inkluzív nevelés területén dolgozó szakemberek segítése, az elmélet és gyakorlat közötti kapcsolat erősítése módszertani segédanyag ki-dolgozásával.

Bevezetés

Számos olyan nemzetközi projekt működik, amely a fogyatékos személyek társadalmi beilleszkedését nehezítő akadályok lebontását célzó folyamatba illeszkedik. Úgy tűnik, hogy a nevelés-oktatás ebből a szempontból kulcsfontosságú, különösen az inkluzív nevelés, amely a gyógypedagógiai, pedagógiai kutatások egyik központi témája. E problémakörben az iskola világa mellett egyre hangsúlyosabb szerepet kap a kisgyermekkorú nevelés színtereinek vizsgálata (Odom, 2001), hiszen a gyermekeket érő korai hatások rendkívül hangsúlyosak a gyermekek fejlődésében és szocializációjában.

Hogyan szervezhető úgy a kisgyerekkori intézményes nevelés, hogy a nagyon eltérő fejlettségű és eltérő fejlődésmenetű gyermekek együtt nőhessenek fel, közös élményekhez jutva, valamennyiük számára fejlesztő körülmények között? E probléma vizsgálatát tűzte ki célul az Európai Unió EU FP6-os keret Comenius programja által támogatott ECEIS *Early Childhood Education in Inclusive Settings, az Óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelése* című nemzetközi összehasonlító kutatás, melyben öt európai egyetem kutatócsoportjai működtek együtt: az Universitát Siegen (Németország, Prof. Maria Kron vezetésével), Université René Descartes (Párizs, Franciaország, Prof. Eric Plaisance), Universidade do Minho (Braga, Portugália, Prof. Ana Maria Serrano), Mälardalen University (Västerås, Svédország, Prof. Kerstin Goransson) valamint az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Általános Gyógypedagógiai Tanszék kutatócsoportja (*Prof. Zászkaliczky Péter* vezetésével)¹. A kutatás során együtt dolgoztak a tudomány és a gyakorlat szakemberei, olyan intézményekből, melyek elkötelezetten a befogadó nevelésben látják a jövő útját.

A projekt célja

A 2006 októberétől 2009 szeptemberéig tartó kutatás arra irányult, hogy a speciális szükségletű, ezen belül elsősorban a fogyatékos gyermekek inkluzív, befogadó nevelését segítse². Konkrétabban: támogassa a három és hat év közötti gyerekek intézményes nevelése területén dolgozó, az inkluzív nevelés iránt nyitott óvodapedagógusokat, gyógypedagógusokat, intézményvezetőket és egyéb szakembereket olyan segédanyag kidolgozásával, amely tartalmazza mind az inklúzió elméletével kapcsolatos gondolatokat, mind pedig módszertani ajánlásokat a gyakorlat számára.

Az inklúzió definíciója

Az *inklúzió*, *inkluzív nevelés* kifejezés definiálása elengedhetetlen, mivel sokféle jelentés társul hozzá. Az ECEIS kutatócsoport a következő, a gyakorlat szempontjait tartalmazó definícióban állapodott meg: „Az inklúzió olyan folyamat, amelynek célja, hogy megfelelő környezetet alakítsunk ki valamennyi gyermek számára. A pedagógiai munka szempontjából ez az elméletek, programok és tevékenységek adaptációját jelenti a gyermekek szükségleteinek és érdeklődésének megfelelően; ... ez a folyamat valamennyi gyermek részvételi lehetőségének megszervezését magába foglalja.” (*Kron*, 2008, 12. o.)

A projekt menete

A kutatás *első szakaszának* célja az inklúzió elméletének és gyakorlatának nemzetközi áttekintése volt. Összehasonlító vizsgálatunkban feltérképeztük, hogy országainkban milyen keretek között működik a három és hat év közötti fogyatékos és ép gyermekek nevelése, milyen a jogszabályi háttér, milyen családtámogatási rendszer működik az egyes országokban, milyen finanszírozással működik a kisgyermekek

¹ A magyar kutatócsoport tagjai: *Borsi Tünde, Garai Dóra, Kerekes Valéria, Schiffer Csilla, Tamás Katalin, Trócsányi Zsófia, Weiszbürg Júlia, Zászkaliczky Péter*.

² A tanulmányban a nemzetközi kutatás szemléletével megegyezően a *speciális szükségletű gyerekek* kifejezést használom. A speciális szükségletű gyerekek csoportjába a fogyatékos gyermekeken kívül a kulturális-nyelvi akadályokkal küzdő és a tehetséges gyermekek is beletartoznak a fogalmi megközelítés alapján. A projektben azonban szűkebb értelmezésben elsősorban a fogyatékos gyermekek inklúzióját vizsgáltuk. A magyar jogszabályokban ők sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekeként jelennek meg.

nevelése – állami vagy önkormányzati feladat, a szülőknek fizetniük kell-e érte, milyen intézményrendszer működik, milyen szakemberek dolgoznak ezen a területen, milyen szintű végzettséggel. Milyen ellátást kapnak a speciális szükségletű, fogyatékos gyermekek? Milyen választási lehetősége van a szülőknek gyermekük nevelésével kapcsolatban? Milyen elvek és pedagógiai programok alapján működnek a kisgyermekkorú nevelési intézmények?

A kutatás az országok közötti jelentős különbségeket tárt fel (Kron, 2008) a fent felsorolt valamennyi területen.

A kutatócsoport figyelme *a második szakaszban* ezek alapján arra irányult, hogy melyek azok a pedagógiai komponensek, melyek sikeres együttnevelést eredményeznek a jelentősen eltérő nevelési-oktatási rendszereken belül is. Ehhez felvettük a kapcsolatot olyan gyermekintézményekkel, melyek a kisgyermekek inkluzív nevelését tűzték ki célul. Velük együttműködve egy éven át rendszeresen végeztünk megfigyeléseket az óvodákban³, követve a mindennapjaikat. Részletesen dokumentáltunk és elemeztünk konkrét szituációkat az intézmények életéből, az inklúzió sikeressége szempontjából. Az elemzéshez a kutatócsoport megfigyelési szempontsort dolgozott ki. A szituációkkal kapcsolatos alapinformációkon (hely, időpont és szereplők) túl rögzítettük azokat a háttérinformációkat is, amelyeket szükségesnek találtunk ahhoz, hogy érthetőek legyenek a megfigyelt helyzet történései. Így például azt, hogy a napirendben mikor történt, szokásos vagy rendkívülinek számító esemény, mi volt a közvetlen előzménye, mi volt az egyes szereplők szándéka, mi valósult meg belőle – tehát idői, téri és szociális kontextusba helyeztük az általunk megfigyelt rövid (sokszor csak villanásnyi) történeteket. Végül a tapasztalatokat értelmeztük, abból a szempontból, hogy mit is tanulhatunk belőle, milyen kompetenciákat fejleszt mind a gyermekek, mind pedig a pedagógus szempontjából.

A kutatás kutatás-módszertani dilemmákat vetett fel: milyen részletességű, milyen „sűrű” (Geertz, 2001) legyen a leírás. A megfigyelések során szembesültünk azzal a kérdéssel is, hogy a megfigyelési egység, a szituáció, nagyon eltérő hosszúságú lehet. A történések és a szereplők gyorsan váltják egymást, döntés kérdése, hogy mi tartozik egy szituációba, mi pedig már egy következőbe, aszerint, hogy mit szeretnénk bemutatni vele. Melyeket válasszuk ki részletes elemzésre, végül közlésre, milyen szempontok szerint csoportosítsuk ezeket; csak sikeres példák, jó megoldások legyenek-e, vagy olyanok is, amelyeken bemutatatható, hogy másképp sikeresebb lett volna?

A kutatás *harmadik szakaszában* a módszertani segédanyagot, kézikönyvet dolgozta ki a nemzetközi kutatócsoport.

³ Az „óvoda” szóval jelölöm itt az egyszerűség kedvéért azokat a gyermekintézményeket, melyek az adott életkorú gyermekek intézményes nevelését végzik. A nemzetközi vizsgálatban ez az intézménytípusok széles skáláját jelenti. Kutatásunkban tizenegy gyermekintézmény vett részt, melyekben a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttnevelése folyik.

A módszertani segédanyag felépítése

A kézikönyv (*Garai és Kron, 2009; Kron, Papke és Windisch, 2010*) két nagy részből áll. *Elméleti részét* azok a tanulmányok alkotják, melyeket a közös munka során a kutatócsoport tagjai az inklúzió legfontosabb kérdéseiről írtak, kutatásaik és a nemzetközi szakirodalom alapján. A tanulmányok sorát az inklúzió értelmezésével, elméletével kapcsolatos gondolatok nyitják, fogalmi tisztázás és történeti áttekintés. A következő cikkben *Maria Kron* bemutatja, hogy a heterogenitás elvét, az emberi sokféleség elismerését és alapértékként kezelését, mely az inkluzív nevelés egyik sarkalatos pontja, hogyan kell már a kisgyermekkorban nevelésben figyelembe venni, a másik alapelvvel, az egyenlőségre való törekvéssel együtt. A nevelés gyakorlatát befolyásoló tényezők közül a pedagógiai keretek, programok hatását, a különböző szakemberek szerepét, valamint a tevékenységek, helyzetek szervezeti formájának (strukturált, nem strukturált és félig strukturált helyzetek) hatását elemzik a következő tanulmányok. Az egyéni támogató stratégiákat és a szülőkkel való kapcsolat módjait mutatja be a következő két írás. A befogadó nevelés minőségét befolyásoló kulcskérdésekkel, a pedagógusok képzettségének hatásával és az intézményeken belüli és a tágabb közösséggel való együttműködéssel kapcsolatos nézeteiket osztják meg a továbbiakban az olvasókkal a szerzők. A tanulmányok sorát az óvodából iskolába átmenet kérdésköre zárja. A fejezetek végén gondolkodtató kérdések is segítik az európai diskurzusokban megjelenő elméleti megfontolások megvitatását, átgondolását.

A kézikönyv *gyakorlati része* a megfigyelt helyzetek elemzésén keresztül mutatja be, hogyan lehet elősegíteni hogy minden gyermek részt vegyen a csoport életében, hogyan lehet a környezetet és a programokat úgy átalakítani, hogy nagyon különböző gyermekek számára is örömteli és fejlesztő legyen, biztosítva számukra a közös tevékenységet, a biztonságos kísérletezés és esetenkénti tévedés lehetőségét is; hogy a sikereken és kudarcokon keresztül a saját tempójukban fejlődhessenek.

A közlésre kiválasztott helyzetek a következő témákhoz kapcsolódnak: *tanulási szituációk* (kognitív, mozgásos, társas készségeket fejlesztő, valamint művészeti tevékenységekkel és kulturális szokásokkal kapcsolatos helyzetek). A következő fejezet *speciális szükségletű gyermekek egyéni megsegítésével* kapcsolatos helyzeteket elemez. Milyen segítséget adhat a gyógypedagógia a speciális szükségletű, fogyatékos gyermekek nevelésében, és ezt hogyan tegye? Hogyan használható a gyógypedagógiai szakértelem a gyermekek nevelésében úgy, hogy éppúgy segítse a beilleszkedésüket, részvételüket a csoport életében, mint az egyéni fejlődésüket? A kutatócsoport ajánlása szerint az együttműködés, a teammunka kulcskérdés a segítő szakemberek között, mind a tervezésben, mind az intézmények életében. A gyógypedagógusi szerepértelmezés és gyakorlat szempontjából, az együttműködési módok gyakorlatának kidolgozásában még sok munka vár ránk.

A pedagógus munkájában a kölcsönös megértés segítése, egyfajta tolmács szerep is fontos ahhoz, hogy a gyermekek el tudják fogadni furcsán viselkedő, vagy esetleg érthetetlenül kommunikáló társaikat. Ennek módszereivel kapcsolatos dilemmáit gondolhatja végig az olvasó a közölt szituációk kapcsán. Úgy tűnik, sokszor a szabad játék jelenti az igazi kihívást a speciális szükségletű gyermekek számára. Az elemzett szituációk megmutatják, hogy a pedagógus sokszor a környezet rugalmas alakításával lehetőséget teremthet arra, hogy a társaitól eltérő szinten játszó gyermek is részese lehessen a közös tevékenységnek, mozgósítva a világ felfedezésére irányuló igényét. A következő rész olyan helyzeteket mutat be, melyekből a szülőkkel való együttműködés különböző módjait láthatjuk.

A kutatás tapasztalatai, dilemmák, kérdések, tanulságok

Az összehasonlító nemzetközi kutatás lehetőséget adott a kutatócsoport számára, hogy alapvető kérdéseket (például szakemberek szerepe, szabad és irányított szituációk aránya, szakemberképzés, szülők szerepe, heterogén csoportszervezés, óvoda-iskola átmenet, tanulási helyzetek, kooperáció és teammunka) megvitasson. Nem születtek azonban, nem születhettek mindenben egységes álláspontok, a diskurzusok és dilemmák tükröződnek a kutatási beszámolóban is (Kron, Papke és Windisch, 2010).

Kutatásunk sokszínű volt a használt szakkifejezések tekintetében is. Az eltérő szakkifejezések használata mögött a gondolkodás, a mögöttes filozófia eltérései húzódnak. Dilemmát jelentett ezek egységesítésének kérdése. A nemzetközi összehasonlító gyógypedagógiai kutatásoknál a nominális és funkcionális ekvivalencia kérdése merül fel. A nominális ekvivalencia esetében tükrőfordításként megjelennek ugyanazok a szakkifejezések, de más-más jelentéssel (erre példa maga a gyógypedagógia szó melynek értelmezése tágabb, mint a német *Heilpädagogik*), míg a hasonló jelentést más kifejezéssel leíró funkcionális ekvivalencia a jelentést teszi központi kérdéssé (Becker, 2003). A gyógypedagógia nem esett át nemzetközi egységesítési folyamaton, így például a gyógypedagógia illetékességi körébe tartozó népességcsoportok meghatározására az egyes országok más-más kritériumokat használnak, eltérő a fogyatékos fogalma (ebből ered az is, hogy a nemzetközi statisztikák értelmezése és összehasonlítása is igen nehéz). Emellett a fogyatékos sajátos jelenség abból a szempontból is, hogy kifejezései a köznyelvbe szivároghva sajátos stigmatizáló, pejoratív jelentést kaphatnak, ezért újra és újra felmerül az igény semleges kifejezésekre, erre példaként az értelmi fogyatékos fogalommal, intellektuális képességzavarral kapcsolatos kifejezésekre utalok. A kutatásunkat figyelemmel kísérő, értékelő szakértők (angolul evaluator) azt a nézetet képviselték, hogy a dokumentumok szóhasználatát nem kell egységesíteni, tükrözhetik a kutatók eltérő gondolkodását és tapasztalatait. (Így például a kutatás angol nyelvű dokumentumaiban a magyar jogszabályokban szereplő sajátos nevelési igényű (SNI), vagy speciális

szükségletű gyermekekre vonatkozóan a *children with special needs*, *children in special needs*, illetve a svéd dokumentumokban a *children in needs* kifejezések egyaránt szerepelnek.) A *sokszínűség* az inkluzív pedagógia egyik alapértéke, amelyben *lehetőségek* rejlenek.

Számomra, aki először vettem részt nemzetközi kutatásban, sok tanulsággal járt ez a munka. A legfontosabb talán az volt, hogy természetes és magától értetődő dolgokat is át kellett gondolni, köztük olyanokat, melyek látszólag nem kapcsolódnak az inklúzió kérdéséhez. (Például a kutatócsoport magyarországi projekttalálkozóján nem értették a külföldi kollégák, hogy lehetséges az, hogy a meglátogatott magyar óvodában egyetlen helyiségben zajlik a gyermekek szinte összes tevékenysége; miért nincsenek közös tevékenységek a többi csoporttal, miért nem keverednek a gyerekek, miért csak a saját óvodapedagógusukkal találkoznak; miért ennyi gyerek jár egy csoportba, miért ilyen a felnőtt–gyerek arány.) Ezek a kérdések az intézményrendszer működésével függnek össze, s így szoros kapcsolatban állnak a befogadó neveléssel. Másfajta intézményi struktúrák megismerése és értelmező, kritikai elemzése segít a sajátunk jobb megértésében, az előnyök és hátrányok átgondolásában, okok és okozatok elkülönítésében.

A kisgyermekkorú nevelésben részt vevő *intézmények* nagyon eltérőek a különböző európai országokban, (esetleg egy-egy országon belül is). Például Svédországban már másfél éves koruktól egészen az iskoláskort megelőző évig az oktatási rendszer részét képező *förskola* angolul *pre-school* elnevezésű intézményekbe járnak a gyermekek. Svéd kutatótársaink a fejlődés nagy vívmányaként tartják számon, hogy a szociális-egészségügyi szférából kikerült a gyermeknevelés ügye, és a legkisebbek nevelése is az egységes oktatási rendszerbe illeszkedik.

Nagy különbség van a kisgyermekkel foglalkozó szakemberek képzettségében és elnevezésében is. A legtöbb országban felsőfokú tanulmányok elvégzése után dolgozhatnak ezen a területen, de például Németországban nem tartozik az akadémiai képzésbe az óvodapedagógia. Franciaországban és Svédországban a kisiskolásokat és az óvodáskorú gyermekeket ugyanolyan végzettségű pedagógusok (tanárok, tanítók) oktatják-nevelik, a pedagógusképzésben nem különül el az óvodapedagógia.

Az intézmények építészeti jellegzetességei is nagyon eltérőek. A mi óvodánkban megszokott *egy csoport egy csoportszoba* elrendezést nagyon szűkösnek találták a nemzetközi kutatócsoport tagjai. Szinte sehol nem jellemző ez a szerkezet, egy csoportnyi gyerek számára több helyiség (négy-öt) áll rendelkezésre a különböző tevékenységekhez. A legtöbb helyen a felnőtt–gyermek arány is jobb, mint nálunk, kisebbek a csoportlétszámok, illetve rendelkezésre állnak segítők is. A csoportszervezésben talákoztunk egyéb érdekességekkel is, például az általunk meglátogatott német óvodában a gyermek nem is maradhat mindig ugyanavval a pedagógussal, ugyanabban a szobában, hanem arra ösztönzik, hogy „vándoroljon” az óvodán belül, más-más gyerekekkel és felnőttekkel kerüljön kapcsot-

latba. Abban is meglehetősen nagy különbségeket tapasztaltunk, hogy milyen a pedagógus által strukturált és nem strukturált tevékenységek aránya, mennyire kötött a napirend, a szabad játékot preferálótól a kötött foglalkozásokat előtérbe helyezőkig.

A kutatás egyik legfontosabb tanulsága az volt, hogy minden jelenség, így az inklúzió kérdésköre is csak *kontextusával* együtt vizsgálható, – a megvalósulás makro és mikro szintjei gyakran ellentmondásos kapcsolatban vannak egymással. Lehet inkluzív egy nevelési-oktatási rendszer, egy pedagógiai elmélet, egy intézmény, egy csoportalakítási mód vagy egy pedagógiai szituáció (*Zászkaliczky, 2009*). Egy befogadó oktatási rendszeren, jogi szabályozáson, intézményen belül is előfordulhat olyan szituáció, mely nem szolgálja az inklúziót, és egy szelektív rendszeren belül is lehetséges inkluzív helyzet. Ez azért fontos, mert jelzi, hogy a folyamat különböző szintjein is lehetnek jó gyakorlatok, illetve naivítás lenne azt képzelni, hogy ahol a makroszintek a befogadó pedagógia irányában hatnak, már automatikusan megvalósul az inkluzív pedagógia.

Kitekintés

A magyar helyzetet áttekintő kutatásunk kimutatta, hogy *az inkluzív nevelés elterjedésének egyik akadálya az, hogy a pedagógusképzésben a speciális szükségletű gyermekek együttnevelésével kapcsolatos ismeretek csak esetlegesen jelennek meg*. Kézikönyvünk – reményeink szerint – sokrétűen felhasználható lesz a pedagógusképzésben is, mind az óvodapedagógusok mind a gyógypedagógusok oktatásában. A könyv német és portugál kiadása után már Brazíliában is megjelent, magyar kiadásának előkészületei folynak, reméljük, segédanyagként inspirálni fogja a párbeszédet és együttműködést a szakemberek között.

Az *ECEIS* projekt folytatásaként újabb nemzetközi kutatás szerveződik, ezúttal a portugál egyetem vezetésével, mely szintén az inkluzív nevelés kérdéskörét vizsgálja majd, közelebbről azt, miképpen lehet a természetes, spontán helyzeteket úgy alakítani, hogy azok valamennyi gyermek számára a lehető legtöbb fejlődési lehetőséget, tanulást és tapasztalatot nyújtsák. A szerveződő *CANLEARN* (Engagement Opportunities in Early Education for All Children, Mindenki képes a tanulásra) projekt olyan ajánlásokat készül kidolgozni, amelyekkel ezeket a helyzeteket mélyebb gyakorlati és elméleti ismeretek birtokában hatékonyabban tudják megtervezni és kivitelezni a kisgyermek nevelésében dolgozó kollégák.

Irodalom

- Becker, K. P. (2003): Nominális vagy funkcionális ekvivalencia – a globális szakmai kommunikáció problémái. *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám, 36–42.
- Garai, D., Kron, M. (szerk., 2009): *Együtt növekedve. Óvodáskorú gyermekek inkluzív nevelésének lépései*. ZPE, Siegen Germany.
- Geertz, C. (2001): Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In: Geertz, C.: *Az értelmezés hatalma*. Osiris, Budapest, 194–226.
- Kron, M. (ed., 2008): *Early Childhood Education in Inclusive Settings – Basis, Background and Framework of Inclusive Early Education in Five European Countries. France, Germany, Hungary, Portugal and Sweden*. ZPE, Siegen Germany.
- Kron, M., Papke B., Windisch M. (eds., 2010): *Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Odom, S. L. (ed., 2001): *Widening the Circle. Including Children with Disabilities in Pre-school Programs*. Early Childhood Education. Teachers College Press, New York.
- Zászkaliczky, P. (2009): „*Zum Ertrag eines internationalen Vergleichs*”. Konferenciaelőadás. Letöltés ideje: 2012. április 4.
<http://www2.uni-siegen.de/~zpe/eceis/english/ECEIS-Conference.htm>

BEFOGADÓ ISKOLA – ESÉLYTEREMTÉS SZAKKÉPZÉSSSEL***KÖPECZI-BÓCZ TAMÁS**

a Budapesti Corvinus Egyetem
egyetemi docense
kbt@t-e-mail.hu

Bevezetés

A szakképzés az egyik legfontosabb színtere és egyben eszköze a társadalmi kohéziót erősítő alrendszernek. Az oktatási rendszeren belül mégis a legalacsonyabb presztízsű, tehát önmagában is a leghátrányosabb helyzetű iskolatípusnak tekintjük a szakiskolákat. Itt különösen igaz, hogy az iskola fontos társadalmi találkozási pont, mely minden elemében magában hordozza a társadalomban mélyen gyökerező problémákat. Így a társadalmi kohézió szempontjából különösen fontos, hogy az iskolarendszer és azon belül is a szakképzés mennyire képes korrigálni a társadalmi kohézió fejlettségének hiányosságait. Annyi bizonyos, hogy a középfokú oktatásból való lemorzsolódás különösen a szakiskolákban jelentős. Ebben az iskolatípusban átlagosan minden negyedik tanuló legalább egyszer évet ismételt tanulmányai során (a gimnáziumokban az összes iskolába járóra vetített évismétlési arány öt százalék). Egyes számítások szerint a lemorzsolódás olyan méreteket ölt, mely hagyományos statisztikai eszközökkel nehezen mérhető, de a szakirodalom 20–40 százalék közé teszi ezt az értéket. Ez az utóbbi években növekvő tendenciát mutató jelenség nagyban hozzájárul a fiatalkorú munkanélküliség és szegénység növekedéséhez, meghatározó szerepet játszik az alacsony iskolai végzettségű népesség újratermelődésében, a társadalmi feszültségek éleződésében. Mi lehet ennek az oka? Pénzhiány aligha, hiszen az elmúlt évtizedben a költségvetés és az *Európai Unió* által társfinanszírozott programok (Phare, Humán Erőforrás Operatív Program [HEFOP], Társadalmi Megújulás Operatív Program [TAMOP], Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program [TIOP], Regionális Operatív Programok [ROP]) több tíz milliárd forintos nagyságrendben álltak rendelkezésre. Bár intézményi szinten nagymértékben elterjedt az integrált oktatás, a lemorzsolódási ráták és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi eredményei egyelőre nem javultak szignifikánsan. A szabályozás vagy az intézményi környezet, esetleg a humán erőforrás minősége

* Esélyteremtés szakképzéssel, angol néven Promotion of Social Inclusion Through VET (PSIVET) egy több országot érintő projekt címe, melyről részletes információk a <http://www.observatory.org.hu/projektek/psivet/> honlapon található.

eredményezi mindezt? Sok elemzés készült már e témában, mégis kevés a megalapozott rendszerszemléletű válasz. Ennek egyik oka, hogy *a kérdéskört nem lehet csak az oktatás alrendszerében vizsgálni és megoldani*. A társadalom és a gazdaság teljes vertikumának részeként szükséges a kérdést tanulmányozni és felvázolni a továbblépési lehetőségeket. Nem lehet azt várni az iskoláktól és így a szakiskoláktól, hogy a jövedelmi különbségek, földrajzi különbségek, kulturális eltérések, rövid távú gazdasági érdekek halmozott rétegeire önmagában sikeres választ adjon. A globális gazdaság fejlődése globális társadalmi kihívásokat és megoldásokat eredményezett. Nem véletlen, hogy azok a nemzetközi érdekszövetségek, melyek a globális gazdaság fejlődésére alapultak, ma jelentéseikben, politikáikban rendre középpontba helyezik az oktatási rendszerek kérdéseit. Ennek megfelelően a szakiskolák fejlődését is komplex gazdasági, társadalmi környezetben kell elképzelnünk, mely környezetek dinamizmusát a globalizáció határozza meg. Ez nem azt jelenti, hogy ezt a környezetet kell előtérbe helyezni egy nemzeti oktatási rendszernek, azonban olyan nemzeti és lokális megoldásokat kell politikákba öntenie, mely tekintettel van ezekre a tényezőkre is. Az pedig az egyes nemzeti politikák kérdése, kihívása, hogy a globális tendenciák ismeretében fontosnak tartja-e saját felnövekvő, jövőbeni állampolgárainak felvértezését a külső hatások ellen, sőt fel tudja-e úgy készíteni a jövő munkavállalóit, hogy ezeket a folyamatokat kihasználva, azt nemzeti és lokális szinten is hasznosítsa. Mindezek fényében, tehát a befogadó szakképzés kialakulásának egyik ismérve az lesz, hogy a szakiskolákban tanuló – évente 20–40 százaléknyi fiatal – gazdasági és társadalmi aktivizálása megvalósulhat.

Globális tendenciák

A *Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD)* a „*Társadalmi kohézió egy változó világban*” szakmai címet adta a „*A globális fejlődés kilátásai 2012*” című jelentésének. A jelentés rámutat arra, hogy a világgazdaság szerkezete átalakult, a növekedési gócpontok földrajzi szempontból is megváltoztak. Az elmúlt évtizedben mintegy 80 fejlődő országban volt kétszer akkora a gazdasági növekedés, mint az OECD-átlag, melynek hazánk is tagja. Az elemzésben az okok között egyértelműen megjelent az oktatás, melynek központi eleme *a minőségi oktatáshoz való hozzáférés*. A jobb oktatási minőséget a magasabb termelékenységi potenciál és a kedvezőbb munkaerő-piaci pozíciók kiindulópontjaként kezeli az elemzés. Az OECD szerint elengedhetetlen, hogy a szakpolitikákban jelenjen meg az a szándék, hogy az egyén szintjén mérsékeljék a minőségi oktatáshoz való hozzáférésben jelentkező különbségeket. A jelentés a *társadalmi kohéziót* három komponens mentén írja le, s hangsúlyozza, hogy ezek egyensúlyára kell törekedni. A komponensek: *a társadalmi befogadás, a társadalmi tőke és a társadalmi mobilitás*. Az oktatásnak mindhárom komponensben jelentős szerepe, feladata van. A jelen-

tés úgy értékeli, hogy a társadalmi kohézió globális erősödése (a fejlődő országok teljesítményére alapozva jut erre a következtetésre) amellet, hogy önmagában is kedvező tény, jelentősen megalapozza a hosszú távú globális fejlődést.

A társadalmi kohézió erősítése azonban csak hosszabb távú politikákkal, víziókkal valósítható meg, s e folyamat egyfajta kiszámítható makrogazdasági környezetet is igényel. Az összefüggéseket felismerhetjük az oktatási rendszeren keresztül is. Ha ki szeretnénk alakítani egy jobban befogadó oktatási rendszert, amely az oktatás minőségét összességében emeli, akkor a hátrányos helyzetűek képzéshez történő hozzáférését erősíteni kell. Mindez jelentős társadalmi ráfordítást igényel, melynek eredménye csak hosszú idő után lesz mérhető, hosszú távon válik valósággá a társadalmi integráció és a generációk közötti társadalmi mobilitás. A társadalmi integráció, a közösség fejlődése, így a globális integráció fejlődése az emberiség történetének fontos eleme. A globális integráció ma még csak gazdasági és tőkepiaci értelemben erős, de már érzékelhetők azok a folyamatok és eredmények, melyek a társadalmi globalizáció irányába hatnak, s amelynek feltétele technikailag már adott. E gondolatmenet kiemeli, hogy a következőkben a globális fejlődés kulcseleme az ember lesz, illetve annak oktatása, képzése.

A befogadó iskola ismérvei

A befogadó iskola – inclusive school – angol eredetű kifejezés. Az inklúzió szót gyakran az integráció szinonimájaként használják, holott nem ugyanarról van szó. Az integrált nevelést alapvetően a társadalmi integráció, vagyis a közösség fejlődéséből levezetve közös, együttes nevelésként határozhatjuk meg. *Szűkebb értelemben* – és sokan így használják – a fogyatékkal élők és az egészséges tanulók együtt nevelésére utal. *Tágabb értelemben* társadalmi szintű integrációt értünk alatta, vagyis a mindennemű mássággal rendelkező tanulók együttnevelésére gondolunk, amikor ezt a kifejezést használjuk. A fogalom eredete – természetesen – a nagyon vegyes kultúrájú és a másság elfogadásáért folyamatosan háborúkat indító USA-ból származik, de hasonló példákat találunk számos európai országban, így például az Egyesült Királyságban. Az Egyesült Államokban az integrált oktatás gondolatát, gyakorlatát a Brown vs. The Board of Education legfelsőbb bírósági ügyben született döntés erősítette meg. A bíróság az ügyben született precedens értékű döntésével a faji hovatartozásra épülő szegregációt ítélte el, és ezzel teret nyitott a mindennemű mássággal szembeni elkülönítés megszüntetésének.

Az inklúzió az integráció sikeresen megvalósított formáját jelenti, tehát együttnevelést és elfogadást/befogadást takar. Az inklúzió megvalósításához nem elegendő a *fizikai* együttnevelés, és önmagában ez nem is válik hasznára az együttnevelt gyerekeknek! Minden egyes tanulót a különbözőségeivel együtt fogadunk el és segítünk abban, hogy sikereket érjen el a tanulmányai során.

Fontos, hogy az együttnevelés a pedagógusok részéről megfelelő módszertani felkészültséggel társuljon, a tanárok képesek legyenek módszereiket a különböző tanulók egyedi, sajátos igényeihez igazítani, illetve elfogadó légkört teremtsenek az osztályban, az intézményben. Az inkluzív oktatás, az inkluzív nevelés által teljes körű szemléletváltás valósul meg nem csak az iskolában, hanem annak teljes környezetében, beleértve a családokat, azt a mikrotársadalmi környezetet, ahonnan jönnek a tanulók. Az inklúzió az integráció egyik legfontosabb eszköze és ismérve is, melyet nem lehet jogszabályokkal formálisan leírni, ennek megfelelően az ellenőrizhetősége sem lehetséges hagyományos adminisztratív eszközökkel. Eredmények megfelelő környezettel, megfelelő attitűd kialakításával érhetők el. Ebben van kulcsszerepe az oktatási vezetőknek, pedagógusoknak, oktatási szolgáltatást nyújtó szakembereknek.

A befogadó iskola olyan intézmény legyen, amelyhez az iskola elvégzését követően is bizalommal fordulhat a tanuló. Az iskola legyen nyitott a diákok és a szülők számára egyaránt. Számos európai ország oktatási gyakorlatában található példa a nyitott iskola intézményére, különös helyzet, amikor a migráns szülő és gyermeke egyidejűleg ül az iskolapadban. A nyitott iskola kifejezés e nemzetközi tendenciától függetlenül létezik Magyarországon. A nyitott iskola létezését abban a formában értelmezhetjük, értékelhetjük, ahogy az iskolák kapcsolatokat építenek a tanulókkal, a mikro társadalommal, illetve aszerint, hogy ezek a kapcsolatok mennyire épülnek pozitív, segítő attitűdre. A nyitott iskola együttműködést feltételez, amelyben közös értékrend alakul ki az értékelés, a visszajelzés, a minőségbiztosítás rendszerén keresztül, s ez felerősítheti azt a folyamatot, hogy az iskola sokkal több energiát fordít a nevelési feladatra, mint amit formálisan előírtak. Egy ilyen rendszer megszervezése az ellenőrizhetőség, a mérés-értékelés és a hatékonyságmérés tekintetében rendkívül nehéz vezetői feladat.

Mindezek alapján összegezhetők a befogadó iskola ismérvei, melyek közül legfontosabb a *kirekesztés és kirekesztettség mindenfajta formájának megelőzése*. Elsődleges feladata az *elfogadó közösség, az elfogadó iskolai légkör kialakítása*, a diszkriminatív attitűdök megváltoztatása. A hatékony motiválásnak, a segítő támogatásnak, a pozitív teljesítményelvárásnak az alapja a nyitottság, a tanulók, tanárok, segítő szakemberek, a szociális intézményrendszer és a szülők közötti együttműködés. A speciális egyéni szükségletek maximális figyelembevételével kell az oktatás, nevelés módszereit megválasztani, a tanulókat saját tapasztalataikhoz közelálló, gyakorlatra orientált tanításban részesíteni. A felmerülő tanulási nehézségek esetén elsősorban nem a gyermekben keresi a hibát, hanem magában az oktatás milyenségében (Réthy, 2002).

Méltányosság az oktatásban

Az OECD-hez hasonlóan az Európai Unió is számos ajánlást és támogatási politikát alakított ki, melyben központi elem az oktatás. Az „*Oktatás és képzés 2020*” stratégiájában négy prioritást határoz meg:

1. az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás valóságának megteremtése;
2. az oktatás és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítása;
3. a társadalomban érvényesülő méltányosság elvének, a társadalmi kohéziónak és az aktív állampolgárrá válás lehetőségeinek megteremtése;
4. az oktatási rendszerekben megvalósuló innováció, kreativitás és a vállalkozói szellem növelése.

Bár a felsoroltak komplex célrendszert alkotnak Európa versenyképes oktatási rendszerének megteremtése érdekében, ahogy változik az iskolákba érkező tanulók összetétele és száma, ennek megfelelően egyre fontosabbá, egyre lényegesebbé válik a harmadik prioritás, azaz a méltányosság elve, a társadalmi kohézió megteremtése.

Az OECD „*Hátrányos helyzetű gyerekek támogatása az iskolákban*” – című kiadványában (*Equity...*, 2012) hangsúlyozza, hogy a világ legjobban teljesítő oktatási rendszerei azok, amelyek az oktatási-képzési munka magas minőségét a méltányosság elvének érvényesítésével egyesítik.

A méltányosság elvét többféleképpen is definiálja a szakirodalom. Szintén egy OECD, „*No More Failures*” című tanulmányból táplálkozva a következőképpen értelmezhetjük a méltányosságot (*Field, Kuczera, Pont, 2007*): a méltányosság elve az oktatásban azt jelenti, hogy az egyén személyes és társadalmi körülményei (például nemi, etnikai hovatartozás, családi háttér) nem befolyásolják/nem akadályozzák az oktatásban való lehetőségek megragadását, ez az alapja egyben az igazságosság (fairness) teljesülésének is. Az egyén és az állam közötti, demokratikus elven nyugvó társadalmi szerződés alapján az egyén személyes és társadalmi körülményei nem befolyásolhatják azt, hogy az oktatási rendszerben hogyan vesz részt, milyen eséllyel és milyen teljesítménnyel tud szerepelni. A méltányosság elvének másik összetevője, hogy minden egyén legalább minimális képesítést szerez.

Mindez nem egyeztethető össze azzal, hogy a lemorzsolódás folyamatosan a szakiskolákban tanulók körében a legerőteljesebb. A lemorzsolódó fiatalok szakképesítés, munkalehetőség nélkül kezdik el az életüket, ami összességében a teljes társadalomra negatív hatást gyakorol. Ezért a befogadó/inkluzív oktatási rendszer egyik indikátorának tartjuk, hogy minden egyén legalább minimális szintű képesítést szerez, nem esik ki a rendszerből képesítés megszerzése nélkül.

Befektetés az oktatási rendszerekbe

A hivatkozott OECD (2007) kiadvány részletesen bemutatja, hogy az oktatási rendszer méltányosságának növelésére fordított befektetés megtérül, ezért mind az OECD, mind az EU miniszterei hangsúlyozzák, hogy elengedhetetlen a méltányosság elvének szakpolitikai prioritásokban történő megjelenése. A megtérülés az iskolai sikertelenségnek társadalmi és gazdasági következményeivel mérhető, azaz a következőkkel:

- Munkanélküliség, egészségtelen életmód, bűnözés → A szociális és egészségügyi rendszer magas kiadásai; alacsonyabb adóbevételek;
- Alacsony társadalmi részvétel → gyengébb demokrácia és alacsonyabb társadalmi tolerancia;
- Alacsony továbbtanulási hajlandóság → munkaerőpiac változásaihoz való alkalmazkodóképesség hiánya stb.

Az oktatási rendszerekre fordított kiadások megtérülését az OECD „*Education at Glance*” jelentése számszerűen is igazolja. A jelentés szerint a középfokú végzettség megszerzésébe fektetett közpénzek nettó jelenértéke és belső megtérülési rátája minden EU, illetve OECD országban pozitív: OECD átlag 7,8% (35 544 USD); EU21 átlag 8,4% (32 293 USD). A számítási módszer költség oldalán a direkt kiadások és a tanulási idő alatt kiesett adóbevételek szerepelnek, míg a hasznok oldalán számszerűsíthetők a magasabb adóbevételek, a társadalombiztosítási rendszer magasabb bevételei, a szociális ellátó rendszer és az egészségügyi rendszer alacsonyabb kifizetései. A globális versenyben a humán tőke felértékelődik, az ilyen irányú befektetések sokszorosán megtérülnek. A szakmával rendelkező, jövedelmet termelő munkavállalók magasabb volumenű adóbefizetései, a szociális ellátórendszerekbe történő hozzájárulásuk – egészségügy, nyugdíjrendszer finanszírozása, a munkanélküli ellátórendszer kiadásainak csökkenése – számszerű bizonyítékát adják a befektetések megtérülésének. Ha az oktatási rendszer hatékonysága révén sikerül kompenzálni az egyén hátrányos helyzetéből eredő sikertelenséget, azzal hosszú távon jelentősen hozzájárulhatunk a társadalom és a gazdaság fejlődéséhez.

Hátrányos társadalmi státusz és lemorzsolódás

A jövő egyik nagy kockázata a szegénység és a jólét közötti ellentét következtében felerősödő társadalmi feszültség. Az oktatási sikertelenség leginkább a társadalmilag hátrányos helyzetből érkezőket veszélyezteti. Nemzetközi statisztikák azt mutatják, hogy a társadalmi státusz alapvetően meghatározza az iskolai sikereket/sikertelenséget. Az OECD átlagot tekintve minden ötödik fiatal középfokú végzettség, illetve szakmai bizonyítvány megszerzése nélkül esik ki az oktatási rendszerből. Mindez

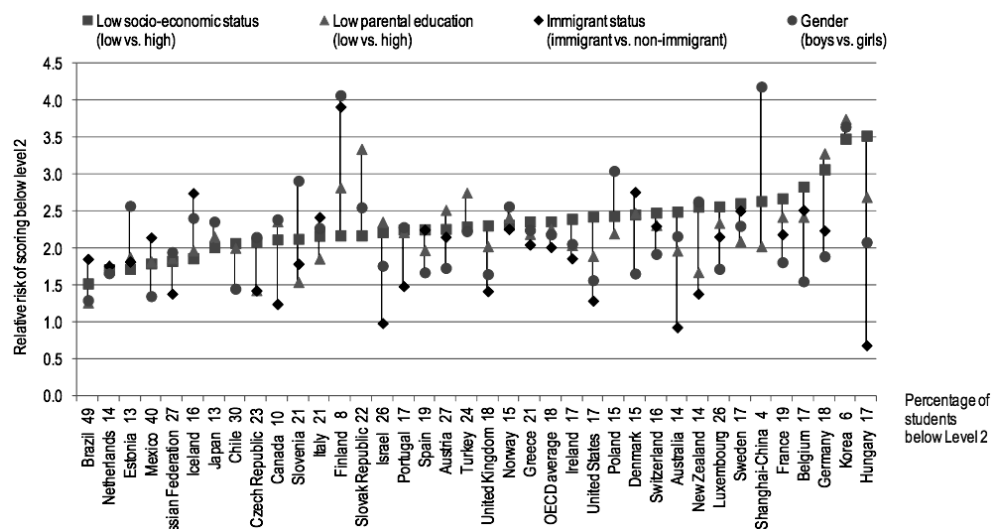
a kockázat a hátrányos helyzetű fiatalokat kétszer-háromszor (pontos érték 2,37-szer) jobban fenyegeti. Magyarországon a lemorzsolódás átlagosan 10 százalék, de a szakiskolások körében, illetve a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű csoportok esetében az érték 30 százalék körüli (a 20–40 százalékos felmérési adatok átlagát véve). A demográfiai trendek miatt ez az arány várhatóan növekedni fog.

Az oktatási rendszerek méltányosságának kérdése nemzetközi szinten is vizsgálódás tárgyát képezi. Néhány ország oktatási rendszere kiemelkedően eredményes a tanulók hozott hátrányainak kompenzálása terén, például Kanada, Finnország, Japán, Norvégia, Észtország említhető. Egyes országok oktatási rendszere kifejezetten erősíti a társadalmi-gazdasági különbségekből fakadó hátrányokat. A kiadvány adatait elemezve azt kell megállapítanunk, hogy – sajnálatos módon – ebben hazánk élen jár.

A magasan teljesítő oktatási rendszerekben a méltányosság és a minőség együtt érvényesül. Az úgynevezett ESCS¹ index a 2009-es PISA szövegértés mérések (három évente a 15 éves korosztályban, OECD országokban felvett adatok) alapján azt mutatja, hogy a kiemelkedő munkát végző országokban a *magas minőség párosul a méltányos oktatási rendszerrel*.

A nemzetközi összefüggések arra is rámutatnak, hogy az egyes országok szakpolitikai jelentős hatást gyakorolnak, így sajnos megállapítható, hogy *hazánkban a tanulók gazdasági, társadalmi helyzete rendkívüli mértékben befolyásolja az iskolai teljesítményt!* A szociális hátrányokkal bíró társadalmi csoportok hátrányai nagy tömegben újra termelődnek, ennek a megakadályozására elsősorban – de nem csak – az oktatási rendszeren belül kell intézkedéseket hozni. Ugyanezt olvashatjuk le az OECD tanulmány egyik ábrájáról is, amely a különböző hozott hátrányok szerinti bontásban mutatja a szövegértés teljesítményre gyakorolt hatások mértékét. (Lásd *1. ábra!*)

¹ ESCS: Economic, social and cultural status index (gazdasági, társadalmi és kulturális háttér mutató), amely azt méri, hogy mennyiben magyarázza az átlagteljesítménytől való eltérés mértékét a tanulók gazdasági, társadalmi és kulturális helyzete.



1. ábra: Egyes hozott hátrányok hatása a szövegértésre kettes szint alatt (OECD, 2012)

Az 1. ábra azt szemlélteti, hogy hányszorosára növekszik annak az esélye, ha egy adott tanuló a szövegértés teszten kettes szint alatt teljesít az egyes hozott hátrányok tekintetében².

A kettes szint alatti teljesítmény gyakorlatilag a funkcionális analfabétizmust jelenti, ezeknek a fiataloknak minimális esélyük van arra, hogy elvégezzék a középiskolát (upper-secondary – nálunk: szakiskola, szakközépiskola, gimnázium). Megfigyelhető, hogy hazánkban a migráns státusz nem számít hátránynak. A bevándorlók gyermekei nagyobb eséllyel teljesítenek jól, mint a többi diák, melyre magyarázat lehet, hogy országunkba főként a határon túli magyarok vándorolnak be, akik beszélik a magyar nyelvet, míg más migránsoknak a nyelvismeret hiánya nehézséget okoz. A kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzetből érkező fiataloknak három és félszer nagyobb az esélye arra, hogy a szövegértés felmérésen kettes szint alatt teljesítsenek. Ebben hazánk ismét kiemelkedik (negatív értelemben) az OECD rangsorban.

² Hozott hátrányok: alacsony társadalmi-gazdasági státusz, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők, migráns státusz, nemek szerinti hátrány.

Iskolai végzettség és munkaerő-piaci esélyek

A fiatalok munkaerő-piaci esélyei nagyban múlnak azon, hogy milyen iskolai végzettséget szereznek. A fiatalok munkaerő-piaci esélyei Európa-szerte kedvezőtlenek. Kifejezetten negatív és a magyarok számára figyelemfelhívó az alacsony végzettségű fiatalok helyzete a munkaerőpiacon. Hazánkban több mint 10 százalékkal magasabb az alacsony végzettségű fiatal munkanélküliek százalékos aránya, mint az EU-27 átlaga. Magyarországon minden második, maximum általános iskolai végzettséggel rendelkező fiatal nem talál munkát, míg az EU-ban ez minden harmadik egyénről mondható el, Romániában minden ötödikről, Dániában minden hatodikról. Ahogy nőtt a munkanélküliség, úgy nőtt a 15–24 éves korosztály munkanélküliségi rátája is. A 15–24 éves, maximum általános iskolai végzettséggel rendelkező, tehát a szakiskolát be nem fejező fiatalok 40–45 százaléka munkanélküli. Ezen belül a nők aránya nagyobb, ez a társadalmi csoport alapvetően sokkal hamarabb kerül szülői státuszba.

Ajánlások a méltányos oktatási rendszerek megvalósításához

Az OECD „*Méltányosság és minőség az oktatásban*” című kiadványa (2012) ajánlásokat fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogyan tehetik az országok méltányosabbá az oktatási rendszerüket. Ezt akár egy nemzetközi iránymutatásnak is tekinthetjük, hiszen az ajánlásokat számos ország tapasztalatainak összegzéséből, tényalapú bizonyítékok megfontolása mentén fogalmazták meg. Ezek az ajánlásokat, bár főként szakpolitikusoknak szólnak, érdemes megismerni, mert a megvalósítás szabadsága lehetőséget ad a sikeres implementációra, hiszen hasznos üzeneteket fogalmaznak meg a különböző szintű döntésekhez, így a helyi szintű működéshez, az intézményi döntéshozáshoz is.

Az első ajánlás az évisméltelés felszámolása olyan környezet biztosításával, amely eszközt és lehetőséget biztosít az iskolának az évismélteléshez vezető okok megszüntetésére. Megoldási javaslatok: olyan külső szervezetek bevonása, melyeknek eszközrendszere kiterjedtebb az oktató intézmények lehetőségeinél abban a munkában, hogy javítani tudják az alulteljesítő tanulók hátterét. A korai szelekció elkerülése a középfokú tanulmányok egységesítésével, a felső középfokú tanulmányok későbbre tolódásával valósítható meg. Ellensúlyozni kell a szabad iskolaválasztás méltányosságra gyakorolt negatív mellékhatásait.

Következő ajánlás: A finanszírozási rendszert a tanulók és az iskolák igényeihez szükséges igazítani. Mindemellett célul kell kitűzni a felső-középfokú oktatás minőségének javítását a szakképzés, a fejlesztés, a tanácsadás, a pályaaorientáció, az átjárhatóság, az ösztönzők rendszerének átalakításával.

Jó példák, ajánlások a nemzetközi és a hazai gyakorlatban

A teljeség igénye nélkül említendő néhány nemzetközi és hazai jó példa, amelyek tapasztalatait felhasználva befogadó iskola, méltányos oktatási rendszer és befogadó társadalom építhető. Aktualitása miatt helyezem előtérbe a *PSIVET projektet*, melynek keretén belül vezetőképző szakemberek számára egy „*peer-learning activity*”-nek nevezett fórum zajlott, ahol neves külföldi előadók által bemutatott módszertanok kapcsán körvonalazódott, hogy mit tehetnek az intézményvezetők a befogadó iskola megteremtése érdekében: „A rendszerszemléletű vezető nem csak egy vagy esetleg több iskolát, még csak nem is sok iskolát vezet, hanem az egész oktatási rendszert, erkölcsi kötelességének és az ebből következő cselekedetek tudatában.”³

A rendszerszemléletű vezetés előbbre helyezi a különbségek csökkentését a teljesítménynöveléshez képest. A vezetői szerep ártékelődik: nem „ők és mi”, hanem együtt a közösség érdekében. Vagyis közösségi összefogásról, bevonásról, együttműködésről van szó iskolán belül és kívül egyaránt.

*Boudewijn*⁴ szerint a „szövetségek” (alliances), illetve az ezekhez vezető „párbeszéd” (dialogues) a helyzetek megoldását segítik. A párbeszéd fontos része a szövetségek létrehozásának. Keressük meg a kiegészítő erősségekkel rendelkező partnereket a környezetünkben. Saját intézményünk erősségeinek és gyengeségeinek ismerete is fontos, de hasonlóan fontos a potenciális partnerek erősségeinek és gyengeségeinek feltérképezése, végiggondolása. A rendszerszintű változtatásoknál érvényesíteni tudjuk a pilotkezdeményezésekből származó tapasztalatokat. Teret kell adni a közös örömöknek, legyünk büszkék a közös eredményekre!

A PISA mérésben uniós szinten első helyezett Finnországban nincs buktatás, a felső középfokú oktatásban történik a szelekció, a középfokú képzés folyamata a diákok képességétől függetlenül egységes. Dániában széles, személyre szabott és a személyiség kiegyensúlyozására koncentrálnó programok kínálóznak a lemorzsolódók számára (például termelőiskolák). Hollandia és több skandináv ország a korai iskolaelhagyók regisztrációjára és a szakképzésbe, munkaerőpiacra való integrálásukra összpontosít, annak érdekében, hogy minél magasabb iskolai végzettséggel hasznos tagjává váljanak a társadalomnak. Megemlíteném a második esély iskolák nemzetközi hálózata, valamint Angliában a National Association of Teachers of Travellers pedagógiai módszertana.⁵ Mindegyik nemzetközi példában megjelenik az elfogadás/befogadás, együttműködés, innováció, személyre szabottság és közösségi szellem, a családokkal való szoros együttműködés.

³ Idézet *Dr. Jucky Lumby*, a Southampton-i Egyetem professzorának előadásából a „system leadership” elveiről. PSIVET 2012. július

⁴ Gondolat *Boudewijn van Velzen* – a holland Nemzeti Iskolafejlesztési Központ vezetőjének előadásából.

⁵ Tájékoztatói lehetőség: <http://www.natt.org.uk/>

Magyarország is nagyon jó példákkal szolgál. A *Dobbantó program*: tanoda-rendszer létrehozása és az ott nyújtott szolgáltatás, ami messze túlmutat az iskolai tevékenységen, a szakiskolai fejlesztési program közoktatási és szakképzési részének az összhangja. A különböző felzárkóztatási programok eredményessége – útravaló program, tranzit foglalkoztatás – alapvetően együttműködésen, szövetségben, kooperáción, összefogáson és közös akaraton múlik.

Hogyan tovább, milyen cselekvési terv készíthető?

Az átfogó nemzetközi szintű elemzések, tendenciák, statisztikák mit sem érnek, ha a jó gyakorlatok megismerésén keresztül saját magunk számára nem készítünk egy operatív cselekvési tervet. Ennek lépéseit és módszertani elemeit így vázolhatjuk fel:

- Felismerjük a problémát, természetesen az a cél, hogy országos viszonylatban eljusson ez a felismerés minden oktatási intézményvezetőhöz, illetve a szakpolitikai döntéshozókhoz is.
- Közös feladatunk, hogy meggyőzzük kollégáinkat arról, hogy rendszerintű változások induljanak el.
- Tájékozódunk a jó gyakorlatokról, kihasználva a mobilitási programok adta lehetőségeket.
- Hálózatok szervezése, mert ha hálózatban működnek, akkor a jó gyakorlatokról lesznek olyan információk, melyeket egy szakmai minimummá formálhatunk, így nyilvánvalóan rendszerszintű változás is generálható.

Irodalom

- Fields, S., Kuczera, M., Pont, B. (2007): *Education and Training Policy. No More Failure.* OECD Publishing.
- Education at Glance.* OECD Indicators. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Equity and Quality in Education Supporting Disadvantaged Students and Schools.* OECD Publishing, 2012. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Réthy Endréné (2002): A speciális szükségletű gyerekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 281–300.

„AZ OLTALMAT ADÓ ÜVEGHÁZ”**SZEKERES ÁGOTA**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
egyetemi adjunktusa
agota.szekeres@barczi.elte.hu

Ez a könyvismertetés egy 2011-ben megjelent tanulmánykötetet mutat be. A címben olvasható hasonlatot az egyik tanulmányból vettem, amelyben az integráló intézményre keresett metaforát egy kolléga. Remélhetőleg az írások segítenek abban, hogy az intézmények meg tudjanak felelni ennek a metaforának és tényleges, hatékony segítséget tudjanak nyújtani a sajátos nevelési igényű gyermekeknek az integráló környezetben. A tanulmányok ismertetésénél három lényeges szempontot emelnék ki: elsősorban leíró jellegű bemutatásra törekszem, az integrált nevelés-oktatás szempontjából releváns elemeket emelem ki, valamint olyan kutatásokra koncentrálok, amelyek hatással lehetnek az együttnevelés gyakorlatára.

Mészáros Andrea tanulmányában az enyhe értelmi fogyatékoság diagnosztizálásakor alkalmazott WICS-IV gyermek-intelligenciateszt szerepéről olvashatunk. A bemutatott esettanulmány segíthet megérteni azt, hogy a diagnózis során kapott eredmények hogyan támogathatják az intervenciós stratégiák kialakítását. A gyógypedagógusoknak – amikor szembesülnek egy szakértői véleménnyel – tisztában kell lenniük azzal, hogy a tesztben megjelenő indexek és szubtesztek mit és miért mérnek, hogy ennek mentén tudják megtervezni a gyermek pedagógiai célú (re)habilitációs fejlesztő foglalkozását.

Józsa Krisztián írásából a DIFER (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára) programcsomaggal végzett vizsgálatokat ismerhetjük meg. A DIFER program alkalmazása – a diagnosztizáláson túl – segítséget jelenthet az óvodapedagógusoknak a kiscsoportos fejlesztés megvalósításához is. A programcsomagot tanulásban akadályozott gyermekek körében is kipróbálták, első körben gyógypedagógiai intézménybe járók között, de már vannak adatok az integráltan tanuló gyermekek fejlettségére vonatkozóan is. A vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek elemi alapkészségeinek fejlettsége jelentősen elmarad a hasonló életkorú társaikétól, és náluk a készségfejlődés is lassúbb, időben elhúzódóbb folyamat. A többségi pedagógusoknak akár az óvodai, akár az iskolai együttnevelés során nem szabad erről megfeledkezniük, hiszen az eltérő követelmények, az eltérő tanulási utak tervezése során is hasznos mindezt figyelembe venni. A DIFER jó eszköz lehet mind a peda-

gógusok, mind pedig a gyógypedagógusok kezében a gyermekek korai szűrésére, valamint a megfelelő (gyógy)pedagógiai támogatás megtervezésére.

Meilinger Anita tanulmányában a szülőszerep kérdéseit boncolgatja. Teszi ezt szülőként és gyógypedagógusként egyaránt. A szerző hangsúlyozza az ún. *összetett krízis* időszakának fontosságát, amelyet csak a tanulásban akadályozott gyermeket nevelő szülők élnek át. Ez azt jelenti, hogy a fogyatékoság tényével való szembe-sülés és a beiskolázást érintő krízis egybeesik, így felerősítik egymást, amely nem könnyíti meg az iskolaválasztással kapcsolatos döntést. A szerző kis elemszámú mintán mutatja be, hogy az együttnevelés választása sokszor nem tudatos, autonóm döntés, így az elfojtott érzelmi motívumok túlzott szerepet kaphatnak a döntés fo-lyamatában (például csodavárás). Magyarul még kevés olyan tanulmány olvasható, amely integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szüleinek iskolavá-lasztási motivációját ismerteti, illetve amely részletesen tárgyalná a szülők elfoga-dási mechanizmusait. Más fogyatékoságok esetén már vannak mindezzel kapcsola-tos publikációk (*Kálmán, 2004; Radványi, 2006*).

Szekeres Ágota első tanulmányában enyhén értelmi fogyatékos gyermekek be-illeszkedéséről, szociális és emocionális integrációjának sikerességéről olvashatunk. Az elmúlt évek során egyre több gyermek tanult integrált körülmények között, így fontos tudnunk, hogyan érzik magukat, mennyire lett, lehet sikeres a beilleszkedé-sük. A hazai nagymintás kutatás (200 integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermek) eredményeiből kiemelendő, hogy az enyhén értelmi fogyatékos fiúk és lányok beilleszkedése eltérő. A fiúk szociális integrációja gyakorlatilag megvalósul, míg a lányok esetében ez nem mondható el. Itthon ehhez hasonló kutatás történt hallássérült tanulók esetében (*Perlusz, 2000*), míg nemzetközi szinten már az orszá-gok helyzetét hasonlítják össze a szociális beilleszkedés szempontjából (*Frostad és Pijl, 2007; Koster és mtsai, 2007; Mand, 2007*).

Szekeres Ágota másik tanulmánya összefoglalja az integrációban résztvevők (pedagógusok, gyógypedagógusok, szülők, gyermekek) szemszögéből az együttne-velés megítélését. A participáció – a fogyatékos személyek egyre nagyobb mérték-ben megvalósuló társadalmi részvétele – érdekében felveti az önattitúd vizsgálatának a lehetőségét is. A tanulmány elsősorban olyan kutatások összefoglalását adja, amelyek fontos adalékkul szolgálhatnak a szülőkkel való együttműködéshez.

Fazekasné Fenyvesi Margit a tanulásban akadályozott gyermekek megsegíté-sének egy másik aspektusát mutatja be, mégpedig a metakogníció fejlesztésének lehetőségeit (személy szerinti tervezés, feladatra vonatkozó tervezés, stratégiára vonatkozó tervezés). A szerző a matematika és az olvasás terén ír le olyan meta-kogníciót segítő eljárásokat, amelyeket integrációban akár a többségi pedagógus is hatékonyan alkalmazhat.

Miksztai-Réthey Brigitta tanulmányában fejlesztő- és oktatóprogramokat ismertet és elemez abból a szempontból, hogy tanulásban akadályozott tanulók esetében me-lyik hogyan használható. Jelentős részüket sikeresen alkalmazzák a gyógypedagógiai

intézményekben, így az integráció során is érdemes kipróbálni ezeket. A szerző foglalkozik azokkal a módszertani szempontokkal, amelyek segítik a pedagógusokat abban, hogy eldöntsék, melyik szoftver támogatja legjobban az adott gyermek tanulását. A fejezet végén egy linkgyűjtemény található azokból az online anyagokból és ingyenesen letölthető szoftverekből, amelyek hasznosak lehetnek akár a tanórai munkában, akár a fejlesztő foglalkozásokon.

Virányi Anita azt a kérdést boncolgatja, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek a digitális bevándorlók vagy a digitális bennszülöttek csoportjába tartoznak-e. Egy gyógypedagógusnak – aki akár integrált közegben segíti a tanulásban akadályozott gyermekeket – ismernie kell az infokommunikációs eszközök széles körét, beleértve az elektronikus, a digitális fejlesztő programokat vagy akár a web 2.0 technológia eszközeit is. Mindezek ismerete egy sérült/fogyatékos/akadályozott fiatal számára, akár a munkakeresés, -vállalás folyamatában is hasznos lehet.

Szauer Csilla és munkatársainak tanulmánya az együttnevelés hosszú távú következményeivel foglalkozik, elsősorban a társadalmi beilleszkedéssel, beleértve a munkaerő-piaci integrációt is. A bemutatott ígéretes gyakorlat, a Munkahelyi Gyakorlat program egyik fő jellemzője az, hogy nyílt munkaerő-piaci munkahelyen valósul meg. A program eddigi hatásai közül kiemelendő, hogy visszacsatolást nyújt az intézmények számára arról, hogy munkájuk hosszútávon is sikeres, hiszen tanulók egy részének lehetséges az integrált munkavállalás. Egy másik fontos szempontként merült fel a településeken élő lakosság toleranciájának növekedése az értelmi fogyatékos fiatalok mindennapi életébe való betekintéssel.

Stefánik Krisztina írásában konkrét tanácsokat fogalmaz meg a gyógypedagógia számára az autizmus spektrumzavar kapcsán. Az üzenetek fontosak a többségi pedagógia számára is, hiszen az integráció során egyre több autizmussal élő vagy autisztikus tüneteket mutató gyermekkel találkozhatunk. A szerző felhívja a figyelmet a tüneti kép heterogenitására, amelyet nem szabad figyelmen kívül hagyni a megsegítés tervezése során. Az oki háttér kapcsán pedig kizárja a pszichogén okok szerepét, így lebontva azt a téves nézetet, hogy a rossz szülői bánásmód okozhatja az autizmust. Hangsúlyozza azt a tényt, hogy az autizmussal élő gyermekek megsegítése kreatív pedagógiai munkát igényel.

A kötet utolsó tanulmányát *Pénzes Éva* írta, aki gyógypedagógusok és pedagógusok rejtett érzelmi megnyilvánulásait vizsgálja az integrációval és a fogyatékos gyermekekkel kapcsolatosan metaforakutatás segítségével. A kutatás összegzéseként azt a veszélyt tudta beazonosítani, amely szerint az integrációban dolgozó kollégák hol védeni szeretnék a fogyatékos gyermekeket a veszélyektől, hol pedig magukat szeretnék eltávolítani a veszélytől (aki maga a gyermek). Mégis olvashatunk olyan metaforákat, amelyek arról biztosítanak bennünket, hogy jó úton haladunk, amikor az integráció ösvényén járunk: „Az integráló intézmény olyan, mint egy befogadó, meleg fészek, amely minden fióknak egyforma ellátást nyújt és meleget ad.” (*Pénzes*, 2011, 242. o.).

Az integráló intézmények feladata többek között az, hogy olyan biztonságos légkört teremtsenek, amelyben minden gyermek – legyen az akár sajátos nevelési igényű, akár tehetséges, akár hátrányos helyzetű – jól érzi magát, megtalálja a számára megfelelő, kihívást jelentő feladatokat és sikeresen készül fel a későbbi társadalmi beilleszkedésre. A kötetben olvasható tanulmányok ehhez nyújtanak segítséget korszerű szakirodalmak felhasználásával, valamint a gyakorlatból vett példák széles körű bemutatásával.

Irodalom

- Frostad, P., Pijl, S. J. (2007): Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 22, No. 1, 15–30.
- Kálmán Zsófia (2004): *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*. Bliss Alapítvány, Budapest
- Koster, M., Pijl, S. J., van Houten, E., Nakken, H. (2007): The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 22, No. 1, 31–46.
- Mand, J. (2007): Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary classes. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 22, No. 1, 7–14.
- Pénzes Éva (2011): A metaforakutatás lehetőségei a (gyógy)pedagógiában. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. ELTE Eötvös Kiadó, ELTE-BGGYK, Budapest, 235–247.
- Perlusz Andrea (2000): *A hallássérült gyermekek integrációja*. Fogyatékosok Esélye Köz-alapítvány, Budapest
- Radványi Katalin (2006): Sérült gyermek a családban. In: Várkonyi Ágnes (szerk.): *Ismerj meg... Hogy megérts! Ismeretek a sajátos nevelési igényű gyermekeket gondozó és nevelő szakemberek és családok részére*. Semmelweis Egyetem Hajnal Imre Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest, 15–25.
- || Papp Gabriella (szerk., 2011): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. ELTE Eötvös Kiadó, ELTE-BGGYK, Budapest, 248 oldal

TANULÓTÖRTÉNETEK AVAGY EGY PEDAGÓGIA SZÜLETÉSE

GOLNHOFER ERZSÉBET

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének
ny. habil egyetemi docense
golnhofer.erzsebet@ppk.elte.hu

„*Dráma a párbeszédekben.*” „*Ellenállás a nyelvben: lehetőség a kritikai szubkultúrára.*” „*Az önmagát háttérbe szorító tanítás.*” „*Öntudatra ébredés.*” „*A történelem pulzusáról.*” „*Iskolabezárás.*” A könyvnek ez a hat témája több dolgot is kifejez: jelzi a könyv stílusát, a szinte drámaszerűen kibomló szöveget, és felvillant egy sajátos nevelési szemléletmódot. Az írással mélyebben ismerkedve láthatóvá válik, hogy a szerző – az írásos műfaj keretei között – izgalmas *párbeszédre hív*, amikor a nyolcvanas évek végén kezdődő tanítási tapasztalatait osztja meg olvasóival.

A Brooklynban, Bronxban és New Yorkban társadalomtudományokat tanító *Winthrop R. Holder* a prologusban úgy fogalmaz, hogy a könyv valójában nem a nevelésről szól, hanem egy biográfia, mégpedig a diákoké, a szerzőé és egy ideáé (*Winthrop, 2007, XI.*). Az olvasó haladva a könyvben azt érezheti, hogy az idea szorosan kapcsolódik egy olyan neveléshez, amelynek középpontjában *az autonóm, kreatív, kíváncsi, cselekvő diák* áll, akivel a „tanár” együtt dolgozik a diákban lévő lehetőségek kiaknázásáért. A könyv tehát egy sajátos nevelésről, pontosabban annak születéséről, formálódásáról szól, bár valóban életrajznak is tekinthető, hiszen mindegyik fejezet, vagy inkább drámai felvonás alapvetően egy-egy diáktörténetre és a szerző reflexióira épül. A szövegek sokféle dokumentum alapján jöttek létre: a szerző saját munkájáról készített jegyzeteiből, diákok írásaiból, leveleiből, szülőkkel és tanártársakkal folytatott beszélgetések részleteiből. A munkában összekapcsolódnak az elbeszélések, a leírások és a reflexiók, s az egymásba fonódó történetek, reflexiók az olvasókat is kritikus reflexiók megfogalmazására ösztönzik. A történetek és reflexiók dinamikus folyamatából építkező szöveg magával ragadja az olvasót, a történetek átélésén keresztül szinte személyes viszony alakulhat ki a „szereplőkkel”.

Az elmúlt két-három évtizedben számos tudományágban, így többek között a szociológiában, pszichológiában, neveléstudományban erőteljesen érvényesült az a szemléletmód, hogy *újra értelmezzék a némaságra ítélt, dehumanizált emberek helyzetét. A kritikai pedagógia* művelői a nevelés, az iskoláztatás olyan diskurzusát indították el, amely az oktatás, illetve az oktatásra ható hatalmi viszonyokkal foglalkozott. Kitüntetett szempontként, elvként jelent meg, hogy hangot kapjanak az oktatásban csendre ítélt diákok, hogy párbeszéd, együttműködés alakuljon ki az ok-

tatásban *marginalizált diákokkal*. Erre teremtett lehetőségeket a könyv szerzője az osztályteremben, az iskolában: szakított a bürokratikus, monotóm neveléssel, a tudást elosztó hatalmi/tanári szemlélettel, a dekontextualizált tanulási környezettel. A világ megismerését, a tudásszerzést együttes kutatásként értelmezte, amelyben tanár és tanuló partnerként lép dialógusba egymással. A szerző a diákok történeteihöz kötött dialóguson keresztül nem csak azt érzékelteti, hogy miképpen érvényesítik hangjukat a diákok, de azt a mentalitást is kifejezésre juttatja, hogy a diákok szava érvényes, legitím, és nem csak a hagyományos tanár-diák hatalmi viszonyba való betagozódást szolgálja.

Holder, mint az elmúlt egy-két évtizedben oly sok tanár, *kezdő tanárként* szembesült a diákok ellenállásával, motivátlanságával, az iskolai kudarcokkal, az iskolából kilépők elégtelen tudásával, a felnőttek, a tanárok és a diákok közötti párbeszéd-képtelenséggel. *Érzékeny emberként figyelt a diákokra* az osztályteremben, különféle szociális terekben, például a folyosón, az ebédlőben és az iskolán kívüli találkozósaikon. Eközben érzekelte a diákok által gyakran csak rejtetten megfogalmazott igényt, véleményt: „Miért nincsenek kihívások a számunkra?” (22. o.) A holisztikus szemléletű, könyvterjedelmű válaszból a recenzió keretei között néhány egymással szorosan összefüggő elemre szeretném ráirányítani a figyelmet: a tanulásnak, a tudásnak, a tanítási felfogásnak és a vitának, a kritikai gondolkodásnak az értelmezésére, valamint a gyakorlati megvalósulás néhány jellegzetességére.

A passzív, a csendre ítélt ifjakat váratlanul érte *Holder* tanítási módja: „Belépve egy osztályba, ahol nem a megszokott rutinnal találkoztam, a jegyzetek másolása helyett a 'csináld most' érvényesült, sokkot kaptam, meglepetés erejével hatott rám. Nem szoktam a vitákhoz, sohasem élveztem a 'részvételt' az osztályban. De hozzászóltam, hogy olyan osztályban vagyok, ahol respektálják a tanuló hangját. *Calypso osztály*, így nevezzük a 10. évfolyamos osztályunkat. Azért használom ezt a kifejezést, mert a calypso olyan zene, ahol különböző eszközöket használnak, hogy egy dallamot hozzanak létre. Bár az eszközök nem mindig vannak összhangban, gyakran harcolnak egymással az uralomért, de az egyveleg mindig gondoskodik egy végső gyönyörű eredményről, a harmonikus zenéről.” (31. o.) A világ megismerésére, a tanulásra azzal a szemlélettel és gyakorlattal tudta ösztönözni *Holder* diákjait, hogy a tanítást nem egyszerűen a tudás átadásaként értelmezte, hanem olyan lehetőségek biztosításaként, amelyben *a diákok saját maguk konstruálhatják meg saját, személyes tudásukat*. Nézzük meg, hogy melyek voltak ezek a lehetőségek, illetve feltételek!

Szeretném elkerülni a felületes módszertani, technikai megközelítést, ugyanakkor úgy látom, hogy elsőként érdemes *a vita, a kritikai gondolkodás* szerepével foglalkozni. Maga a szerző is hangsúlyozza ennek jelentőségét, s a viták a tanulók történeteiben is tanulást meghatározó elemként jelentek meg.

Mi készítette a szerzőt arra, hogy ösztönözze a vitákat, hogy respektálja a diákok véleményét? *Holder* nem egy vagy több neveléseméletből származtatta ezt a törek-

vését, gyakorlatát, hanem különböző gyermekkori, családi és tanári informális tapasztalatából, de főképpen a tanulóktól és szüleiktől származó kihívásokból. A vita, a kritikai gondolkodás helyét kereső szerző érvei között fontos szerepet kapott, hogy elméleti megfontolások helyett komolyan kell venni a városi ifjúság problémáit (kimaradások, lemorzsolódások, érdektelenség stb.).

A kritikai gondolkodás fejlesztését nem a kritikai gondolkodás guruinak véleménye, gyakorlata szerint értelmezte s valósította meg *Holder*, inkább *Freire* szemléletét érvényesítette, aki kiemelte többek között, hogy figyeljünk mindenre, ami „szembejön” velünk (megfelelő intellektuális szinten), és ennek során emberi kötelességünk, hogy a demokráciával azonosuljunk és ne az elitizmussal (*Freire*, 1998, id. *Holder*, 16. o.). A kritikai gondolkodásnál a lényeg nem a terminus technicusok használata, vagy a formális lépések, módszerek követése, hanem inkább az, hogy a tanulók felfedezhessék, gyakorolhassák a kritikai gondolkodást. Kiindulópontja az volt, hogy a tanulók számára *személyes jelentéssel bíró problémák, témák* teszik érdekessé a vitát, fontossá a kritikus hozzáállást, és támogatják a diákokat abban, hogy elkötelezettek és készek legyenek a mindennapokban a dialektikus s kritikai gondolkodásra.

Holder sokféle módon ösztönözte a különböző nyelvi, kulturális háttérű diákok között, az osztályteremben, a nyílt vitákat. *A történetek elmesélése* fontos eszköz volt a diákok számára a jelentésadásban, a tudás konstruálásában mind szóbeli, mind írásos formájában. Emellett, ehhez kapcsolódóan a tanítás szerves része volt a kritikai gondolkodás bátorítása. Olyan tanulási légkört alakított ki, amely arra készítette diákjait, hogy kritikusan reagáljanak saját és mások (így társaik és tanáruk) gondolataira, *vegyék komolyan saját és mások nézeteit*. Erős motiváló szerepet játszott, hogy *értelmezhetők, bírálhatták a tanítási gyakorlatot*, hogy beépítették a mindennapok problémáit a tanításba, hogy kinyomtatták a diákok írásait, s független diákújságokat működtettek (*Crossing Swords*, 1988–2000; *CounterCurrents*, 2002–2004). *Az írás saját élményű kipróbálása* ösztönözte a diákokat a saját hang megtalálására, aktívabb megfigyelővé tette őket, érdeklődőbbé társaik élményei iránt, támogatta őket abban, hogy íróként is olvassanak, kutatóként is kipróbálják önmagukat. Lehetőség nyílt a független gondolkodók, írók és olvasók közösségének a kialakulására is. Az órákon a diákok és a szerző (tanár) ugyanazon dokumentumokat olvasta, ugyanazokon a dokumentumokon dolgozott, vitatkozott, s ez életre keltette, érdekessé, mozgalmassá tette az órákat.

Az írások, a narratívák „hasznát” a diákok is árnyaltan látták: „Az írás segített nekem, hogy kifejezhessem a gondolataimat és az érzéseimet... Az írás fizikailag és mentálisan is segített... Az írás olyan volt mint egy terápia, mert képessé tett engem arra, hogy kifejezzem magamat, és elkergette azokat a negatív gondolatokat, hogy nem tudom építeni magamat belülről...” (89. o.). „Azért írtam, mert örömet okozott... Gyakran azért írtam, hogy távol tartsam a gondokat... Azért írtam le valamit

mielőtt hozzá kezdtem volna, hogy lássam, vajon megéri-e. Mindent egybe véve akkor írtam a szabad időben, amikor unatkoztam.” (90. o.).

A diákok mindennapjaihoz erősen kötődő témák megvitatása, az önreflexió, a tanításra vonatkozó kritikus reflexió előhívása során nem hallgatóságra, hanem *közönségre talált tanár és tanuló egyaránt*. Szembesülhet az olvasó azzal is, hogy mindez csak akkor valósul meg, ha a tanár nem csak figyelő partner, de olyan együttműködő, aki elfogadja és érvényesíti a *hatalom multidimenzionális* voltát. Holder nem elméletileg elemzi az oktatás hatalmi viszonyait, hanem diákjai történeteiben és az azokhoz kapcsolódó reflexiókon keresztül ad lehetőséget egy *demokratikus pedagógiát*, cselekvést megalapozó diskurzusra. A szerző azt tapasztalta, hogy a nyílt viták megerősítették a tanulók abban, hogy tanuljanak, ti. „az osztály mint intellektuális csatamező toltta, nyomta a diákokat az *öntanítás* irányába és a demokratikusabb osztály felé, amelyben a tanulók kollektív hangja van előtérben.” (5–6. o.). A viták során a diákok megtanulták úgy látni, érezni magukat, mint akik a *nevelés alanyai*, kevésbé a tárgyai, s ezzel összefüggésben ösztönzést kaptak saját perspektíváik kifejezésére, fejlesztésére.

A fentiek alapján is látható talán, hogy a kritikai gondolkodás nem csak módszerként jelentett Holder tanításában, hanem egy *sajátos mentalitást*: hangot adni a hang nélkülűeknek, kitüntetett figyelmet a különbségeknek, az eltérő „beszédmódoknak,” reagálni a tudás, a hatalom és a kontroll összefüggéseire.

A diákíráások nem csak az önkifejezés eszközei voltak, nem csak megőrkítettek gondolatokat, érzéseket, de szinte *alternatív tantervként* is működtek. S ezzel eljutottunk a „calypso osztály” újabb fontos sajátosságához, a *tudás értelmezéséhez*, gyakorlati megjelenéséhez.

A pedagógia világában változatos tudásértelmezések léteznek, hatnak. Az elmúlt két-három évtizedben különböző kognitív, konstruktivista megközelítések és/vagy posztmodern elemzések hangsúlyozták a tudáskonstruálás egyedi és/vagy szociális jellegét. Sorra születtek olyan munkák, amelyekben különböző szemlélettel és sokféle szempont mentén foglalkoztak a gyermek- és/vagy ifjúsági kultúrák sokféleségével és sajátosságaival. Különböző pozitivisták és/vagy értelmező jellegű kutatások eredményeként nagyszámú gyermektudományt leíró produktum készült. Számos nemzetközi és országos iskolai eredményességvizsgálat, sokféle elégedettségvizsgálat és az oktatásban érdekelt mindennapi tapasztalatai arra utalnak, hogy a gyermek/ifjúsági kultúrák leírásai nem hatottak eléggé a pedagógiai gyakorlatra. Bár Holder munkájában is megjelennek a konstruktivizmushoz kapcsolható gondolati elemek, de inkább a kritikai pedagógia szellemiségének hatását lehet érzékelni, különösen a következők kapcsán:

- a) A tudás szociális konstrukció.
- b) Az oktatásban szelíd elnyomás érvényesül a tudást birtoklók (tanárok) részéről a diákokkal szemben; a tudás privilegizálása a tanárt hozza előnyös helyzetbe.

- c) Nem lenne szabad elkendőzni, az oktatásból kirekeszteni a nemhez, az osztályhoz, a kultúrához kötődő tudás-együtteseket, amelyeket a diákok (például serdülők) valamelyik csoporthoz tartozóan hoznak létre.

Holder mindennapi tapasztalatai felerősítették azt a nézetét, hogy napjainkban az iskolai megismerési válságnak központi problémái a következők: egyrészt nem tudjuk mit és mennyit tudnak a diákok, másrészt arról is keveset tudunk, miképpen tanulnak. Nap mint nap szembesült azzal, hogy nincs kapcsolat a tanítás és a tanulók informális tanulása között, hogy a diákok erősségeit nem lehet a tantárgytereken keresztül megismerni. Sokkolta őt a diákok apátiája, motivátlansága, ezért arra törekedett, hogy hidat építsen a különböző háttérű családi és iskolai diskurzusok közé, hogy az oktatásban felhasználja a diákoknak azokat a tapasztalatait, amelyeket a populáris kultúrában szereztek, ezáltal kapcsolatot tudjon teremteni a diákok informális tanulása és a tanterv között. Többféle eljárást talált arra, hogy beépítse a populáris kultúrát a társadalomtudományok „tanításába.” Felhasználta a különböző ellenállást kifejező zenéket (calypso, reggae, rap stb.), olyan irodalmi műfajokat alkalmazott, amelyek kapcsolatban voltak a „lázadó” zenékkal (szatíra, paródia stb.). Fontos szerepet kaptak a havonta tartott Lunchroom Symposium-ok, ahol tanárok és diákok olvasták fel verseiket, rap-jeiket stb. A diákok úgy vélték, hogy „az ebédlő a legvibrálóbb hely az iskolában” (174. o.). A diákok maguk is tudatosították, hogy ezt az izgalmat, ezt attitűdöt integrálták az osztálytermi vitákba, ami hozzájárult az intellektuális, emocionális és térbeli távolság csökkentéséhez az informális tér és az osztály között.

A tanterv és a diákok közötti kulturális feszültség oldását szolgálta a *multikulturális szemlélet, oktatás* is. Szép és izgalmas történeteken, reflexiókon keresztül válik láthatóvá az az interakció, amelyben a diákok ismerkednek saját és mások kultúrájával, történelmével, az amerikai kultúrával, gyakorolhatják az angol (amerikai) nyelvet, amely ösztönözi a pluralizmus (etnikai, nyelvi, nemi stb.) elfogadását, az antirasszista és más diszkrimináció ellenes attitűd kialakulását. Módszerek szempontjából e téren sem az tűnik lényegesnek, hogy az órákon különféle pedagógiai „gyógyszereket” (például kooperatív tanulás, portfólió) alkalmaznak, inkább egy sajátos szellemiség és törekvés érvényesülése: Az órákon ne legyen mindig minden előre megjósolható, a diákok a meglepetések, a kreatív produktumok elkészítésének helyeként lássák az osztályt, a tanítást.

Az érdekessé tételt, a kreativitást szolgálta a *tanterv problémásítása* a tanulók szűkebb és tágabb tapasztalataira építve, a különböző témák (rasszizmus, apartheid politika, fehérkultúra, az erőszak, a szavak hatalma stb.) jelenbe való helyezése, kontextualizálása, a témák dramatizálása, a kérdéseken keresztül történő tanítás és a viták kiterjesztése a diákok tágabb közösségére is. Az informális tanulási tapasztalatok beépítése egyben egy nem tekintélyelvű osztályt, tanítást is vizionált, amelyben a diákok maguk finomíthatták az arányokat a könyvtudás és a populáris kultúra között, hozzájárulhattak a calypso osztály lényegét adó, izgalmas tanulás-

hoz. Ebben – ahogy már az előzőekben jeleztem – fontos szerepe volt az autonóm újságnak, de nem csak, mint pedagógiai eszköznek, amely gondoskodik a vitákról, az együttműködésről, hanem, mint ellenállási eszköznek, amellyel a diákok és a tanárok harcolnak a tanterv természeté ellen és küzdenek a kritikai elkötelezettség lehetőségeiért, valamint az osztálytermi társas dinamika demokratikus jellegéért.

Holder túllép azokon a megközelítéseken, amelyek a felnőtteket, a tanárokat a tudás kizárólagos birtokosaként értelmezi, a tanulókat pedig úgy, mint akik elfogadják a tanárok által szétosztott tudást. Diákjai felfedezhették, hogy tanáruk nem sztereotípiák, nem külső normák, elvárások alapján közeledik feléjük, hogy kész megismerni, megérteni őket. Kész és képes olyan tanulási környezetet teremteni, amelyben *a tanulók a tanítás önirányító ágenseként jelenhetnek meg*, és a támogatott interaktív, reflektív tanulásban érvényesülhet a felszabadító önreflexió ereje. Ezt a mentalitást és gyakorlatot kiegészítette az önmagát háttérbe szorító (önmegsemmisítő) tanítás, amelyben a diákok egyre céltudatosabbakká válnak, egyre inkább képesek az önkorrekciónak mellett *a tanítás befolyásolására* is.

Az osztályban kialakuló dialógus, amely az akció és a reflexió kettősségét hordozta, egyben a „világot” *átalakító praxis* volt. Egyéni szinten a tanulók saját világukat formálták, konstruálták tudásukat, jelenüket és jövőjüket, de hatottak a szűkebb és tágabb közösségükre is. *Holder* diákjai közül többen részt vettek iskolai szintű szimpóziumokon, előadásokon, sőt tágabb közösséget érintő jelentős, nagy hagyománnyal bíró nevelési konferenciákon, programokon, rádióműsorokban stb. Több példát kapunk arról, hogy a calypso osztályt képviselve demokratikus dialógust nyitottak diákok, szülők, tanárok, kutatók számára is az iskolázás ügyei kapcsán. A figyelem ellenére a diákok és a tanárok azonban azt érzékelték, hogy marginalizálódtak a nevelési vitákban, de *Holderrel* egyetértve a legfontosabbnak az tartom, hogy a marginalizáltakat, a némaságra ítélteteket bevonták a nevelésről folyó párbeszédbe (343. o.).

A könyv mentalitásához illeszkedően *folytassuk néhány kérdéssel!* Vajon a könyv szemlélete és történet-elmondó stílusa fokozza-e a hagyományos megközelítést való ellenállását, s ezzel gátolja-e azt a felismerést, hogy szükség van a nevelésselmélet és gyakorlat megváltoztatására? Egy pozitivistá paradigmát követő gyanakodva kezelheti a művet: Ha tudományos műről van szó, akkor mit keres benne a sok történet? Ha nem tudományos mű, akkor milyen szerepe lehet a neveléstudomány világában? Egy progresszív nevelés-hívő felvetheti, hogy a mai világban már általánossá vált a tanulóközpontú szemlélet és gyakorlat, így mi újat hozhat ez a könyv. Többen, különösen a volt, ún. szocialista országokban, így nálunk is, feltehetik azt a kérdést, hogy nem túlságosan ideologikus-e a könyv szemléletmódja. E kérdésfeltevés mögött talán az húzódik meg, hogy az említett országokban a kritikai pedagógiai megközelítés szinte ismeretlen volt. A hatalmon lévők a marxizmustól túlságosan elhajlónak látták, a rendszerváltozás után pedig sokan túlságosan marxistának vélték, vélik. Azt mondhatjuk, hogy még napjainkban sincs elegendő

információ, illetve elmélyült diskurzus erről a megközelítésről.¹ Lehetne még bővíteni a különféle koncepcionális és módszertani kérdések sorát a könyvvel kapcsolatban, de a folytatás helyett a szerzőnek a következő gondolatára szeretném felhívni a figyelmet: A könyv segíthet újragondolni koncepcióinkat, nézeteinket arról, hogy miért nem és miért tanulnak diákjaink, segíthet áttekinteni, értelmezni, hogy miért nincs kapcsolat a tanulók informális tanulása és az iskolai tanulás között. S ez nem kevés.

A könyvet olvasva megragadja az embert, hogy a szöveg útkeresés, intellektuális barangolás eredménye. *Holder*, diákjait követve, velük együtt járva, beavatja az olvasót abba a nem egyszerű folyamatba, hogy *miként jutottak el a tanulók a csöndtől a kifejezésig*. A fontos kérdésekkel foglalkozó könyv nem csak tanároknak, szülőknek, tanárképzőknek, tanárjelölteknek, diákoknak, oktatáspolitikusoknak, médiumokkal foglalkozóknak, de mindenkinek, akit érdekel a városi ifjúság hangja, aki keresi a válaszokat az iskolai, pedagógiai válságainkra és felelősséggel tekint a jövő felé.

|| Winthrop R. Holder (2007): *Classroom Capypso. Giving Voice to the Voiceless*. Peter Lang Publishing, New York, 164 oldal

¹ A kritikai pedagógiáról lásd például: Mészáros György (2005): A „rossz arcúak” szava. A kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 4. sz. 84–101., s e számban *Gaskó – Kálmán – Mészáros – Rapos tanulmányát!*

GYERMEKEK MENTÁLISAN SÉRÜLÉKENY CSALÁDOKBAN**HEGEDŰS JUDIT**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi adjunktusa
hegedus.judit@ppk.elte.hu

Több mint tíz éve dolgozom a gyermekvédelemben, ahol nagyon gyakran találkozom mentálisan beteg, vagy a kötet szóhasználatával élve mentálisan sérülékeny családokkal, szülőkkel. Az évek során szerzett tapasztalatok alapján és a (részben) autodidakta módon összegyűjtött szakmai anyagok segítségével próbáltam tájékozódni ebben a világban jól-rosszul, ennek ellenére – főleg a pályám elején – nagyon gyakran átéltem magárahagyatottságot, bizonytalanságot és az inkompetencia érzését. Nem voltam biztos abban, hogy jól tudok segíteni. Talán ezért is vettem kézbe nagy örömmel és kíváncsisággal *F. Lassú Zsuzsa* által szerkesztett kézikönyvet, mely a mentálisan sérülékeny családokban élő gyermekek megsegítését célozta meg. Előjáróban szeretném hangsúlyozni, hogy olyan hiánypótló munkáról van szó, amely nagyon sok hasznos információt, ismeretet tartalmaz. A szerzők, név szerint *F. Lassú Zsuzsa, Glauber Anna, Hajdu Krisztina, Kolossai Nedda, Rózsáné Czigány Enikő*, hazai és nemzetközi szakirodalmak alapján árnyalt képet adnak arról, hogy mi jellemzi a mentálisan sérülékeny családokat, a benne nevelkedő gyermekeket, és bemutatják, hogy a szakembereknek milyen lehetőségei vannak a velük való szakszerű foglalkozásra. Hiánypótló ez a munka abból a szempontból is, hogy a mentális betegségekben érintett személyekkel szembeni előítéletet igyekszik csökkenteni. Akár akarjuk, akár nem, el kell fogadnunk azt a tényt, hogy a társadalom fél tőlük és kerüli a pszichiátriai betegeket. Elgondolkodtató az a tény, melyre *F. Lassú Zsuzsa* is felhívta a figyelmet, a mai magyar társadalom jelentős része inkább lakna egy bűnöző szomszédságában mint egy pszichiátriai betegében. A pszichiátriák rossz híre, a gyermekpszichiáterek nagyon alacsony száma sem kedvez e csoport társadalmi megítélésének. Mít tesz e könyv az előítéletek csökkentésének érdekében? Az ismeretek közvetítésén túl a pedagógusok körében a tabukat kívánja ledönteni, meg akarja ismertetni az olvasót azzal a világgal, amelyből a – gyakran amúgy is gondot okozó – gyerek jön. Leginkább szemléletmódot akar váltani. Nekem ezért is tetszik nagyon ez a könyv.

Már az első fejezetben „lekenyerezett” *F. Lassú Zsuzsa*, amikor a címkéző mentális betegség helyett az első olvasatra kissé megfoghatatlan *mentális sérülékenység* fogalmat értelmezni. Mentálisan sérülékeny családnak nevezzük azokat a családokat, ahol mentális betegség előfordul. A „sérülékenység mindannyiunk

emberi jellemzője” (14. o.), mindannyian kerülhetünk olyan helyzetbe, amikor „megcsap” a mentális sérülékenység szele, és nagyon szerencsések vagyunk, hogyha nem vonódunk be akaratunktól függetlenül a pszichiátriai betegségekbe. A mentális sérülékenység megjelenésével, érzékelésével kapcsolatos főbb jellemzők közül hadd emeljem ki azokat, amelyekkel személy szerint is nap mint nap találkozom és amit a szerző is kiemelt:

- Hihetetlennek tűnik, de a szerző szerint elég három hónap, hogy érzékeljük a mentálisan sérülékeny szülő hatását a gyermek viselkedésén.
- „Elbújnak az otthon falai között” – családi titok, fontos kérdés, hogy egyáltalán kiderül-e, és ha igen, akkor mikor.
- A gyerek arra szocializálódik, hogy neki a mentálisan sérülékeny szülőjét kell támogatnia!
- Folyamatosan növekszik a tünetek intenzitása mind a mentálisan sérülékeny személynél, mind a gyermekeknél.
- A gyermek életkora is döntő: minél fiatalabb annál kedvezőtlenebb a hatása, de a serdülőkorról sem kellene elfeledkezni, hiszen ez az egyik legérzékenyebb fejlődési periódus.
- A szükségletekre való építés elengedhetetlen mind a szülőnél, mind pedig a gyermeknél.

E fejezet talán legfontosabb gondolata, melyet a szerző maga is csupa nagybetűvel emelt ki: a gyermeket nem szabad stabilizáló tényezőként, vagy fontos pszichológiai gyógyító tényezőként, támaszként használni a beteg szülő gyógykezelése során – azaz itt a *rendszerabúzus* (rendszerbántalmazás, amikor maga a támogató rendszer követ el hibát és ebből adódóak kerül rosszabb helyzetbe a gyermek) nagyon gyakori jelenségére hívta fel a figyelmet.

Az egyes mentális betegségekkel (depresszió, bipoláris zavar, skizofrénia, szorongásos zavarok, személyiségzavarok, alkohol- és kábítószerfüggés, táplálkozási zavarok) foglalkozó második fejezetben remek logikai sorrendet jelenített meg *F. Lassú Zsuzsa*: elsőként a tünettán és ezen belül a viselkedés, a gondolkodás, az érzelmek és a testi reakciók bemutatására, vizsgálatára került sor, majd elemezte, hogy a betegség miként hat a gyermek életére, végül a beavatkozás alapelveire, főbb támogató stratégiákra tért ki. A fejezetben az elmélyült orvosi és pszichiátriai tudással nem rendelkezők számára is értelmező információk olvashatók, melyek segíthetik a pedagógusokat abban, hogy a legfontosabb jellemzőkkel tisztában legyenek. Mindennek segítségével a gyermek helyzetének megértéséhez kapnak jól hasznosítható, nem annyira a konkrét betegségekhez, mint inkább az általános segítségnyújtásban alkalmazható információkat. Minden bizonnyal kissé leegyszerűsítve jelennek meg a betegségek, de a szerző – helyesen – felhívja a figyelmet arra, hogy mindez csupán a tájékozódást szolgálja. Néha-néha olvasás közben előjön a szkepticizmusom: gyakran tanácsolja a szerző, hogy a gyermekvédelmi ellátórendszer mozgósítása javallott, de sajnos a mindennapi helyzetekben rendszerint

szembesülünk azzal, hogy a rendszer tehetetlen, vagy nem akar tenni a probléma megoldása érdekében. A leggyakoribbnak ítélt mentális betegségek közül a hazai tapasztalatokkal összhangban az alábbiak kerültek kiemelésre: depresszió, bipoláris zavar, skizofrénia, szorongásos zavarok, személyiségzavarok, alkohol- és kábítószerfüggés, táplálkozási zavarok.

A segítség során gyakran próbálunk támaszkodni a szülő-gyermek között meglévő kötődésre, ezért is tartom fontosnak, hogy a kötetben megjelent a kötődéssel kapcsolatos elméleti tudás összefoglalása. Jól érzékelhető, ami majd a kötet többi fejezetében is megjelenik, hogy nem egyszerű dolog az általános megközelítést, leírást kapcsolni ehhez a speciális területhez, de ha figyelmesen elolvassuk a fejezetet, a gyakorlatból is jól látható jelenségeket említ *F. Lassú Zsuzsa* a mentálisan sérülékeny családokban élő gyerekeknél:

- a felfedező viselkedés sérülését,
- a félelemmel kapcsolatos tipikus viselkedést,
- a társas kapcsolatok kialakításának nehézségeit.

Mindezekon túl az önszabályozás, a függőség, önbizalom, énhatékonyság, a szorongás, a társas kapcsolatok területén megjelenő deficitekkel is szembesülhetünk. Számomra e fejezet nagyon fontos gondolata a kötődési személy jelentősége. Érdekes volt szembesülni a munkám során is, hogy a gyerek megkeresi azt a személyt, akihez tud kötődni, s itt ne feledkezzünk el arról, hogy ez nagyon gyakran nem a pozitív értékeket hordozó személy. Ez pedig újabb nehézséget okozhat a későbbi életút során. A kötődéssel kapcsolatos problémákból az egyik fontos kiút a gyermekek számára a rugalmasság, a reziliencia lehet. A kötet 4. fejezete, melynek szerzője *Glauber Anna*, e területtel foglalkozik. A fogalom értelmezését követően a *megküzdési mechanizmusokat* mutatta be a szerző a tágabb család felelősségét is hangsúlyozva. *Bronfenbrenner* családökológiai modellje kiváló értelmezési keretül szolgált, felhívva a figyelmet a családi reziliencia fontosságára. A családok segítségére hasznos tanácsokról, nemzetközi jó gyakorlatokról olvashatunk, ugyanakkor némi hiányérzete is lehet az olvasónak, mert a hazai jó példák kevésbé kerülnek bemutatásra (pedig vannak, gondoljunk a Magyar Családterápiás Egyesület vagy akár a Vadaskert Alapítvány tevékenységére).

F. Lassú Zsuzsa másik írásában az intézményi nevelésről mint védőfaktorról írt. Itt sem könnyű megtalálni az egyensúlyt többféle szempontból sem: egyrészt az életkor, másrészt az általános és speciális ismeretek tekintetében. A szerző alapvetően a bölcsődei és az óvodai ellátásra fókuszált, indokként fogalmazta meg, hogy az élet első éve a rugalmasság tényezőit leginkább megalapozó évek. Azonban tudjuk mindannyian, hogy hazánkban még a bölcsődei ellátás sok területen esetleges, a problémák fokozottabban az óvodai és még inkább az iskolai életben jelennek meg. Az intézményi nevelés egyik legfőbb feltételeként fogalmazódik meg a tanár mint példakép, aki nemcsak mintát közvetít, hanem rendelkezik olyan módszertani repertoárral (ezekből hoz is néhány példát a szerző), amellyel hatékonyan tudja segíteni

a gyermeket. És nem utolsósorban képes a szülők támogatására is. Ez az alfejezet talán a gyakorló szakemberek számára a legfontosabb, hiszen számos olyan kérdés megválaszolására kapunk támpontot, amely nap mint nap kering a fejünkben:

- Hogyan lehet kommunikálni a szülőkkel?
- Hogyan ismerhetem meg őket?
- Meddig terjed a kompetenciám?

A módszereken és alapelveken túl még egy átgondolandó és nagyon gyakran tabuként kezelt témát is taglal a szerző: a pedagógus saját személyes érintettsége és önismerete, valamint előítélete is nagymértékben befolyásolja a segítség minőségét. Be kell vallanom őszintén, amikor először találkoztam pszichiátriai beteg klienssel gyermekvédelmi munkám során, nemcsak bizonytalanságot éreztem, hanem félelmemet is. Félünk attól, amit nem ismerünk: a könyvben bemutatott módszerek és elvek csak akkor működnek, hogyha felkészültek erre a szakemberek – azonban azt tapasztaljuk, hogy van még mit tennünk ezen a téren. Ez a kézikönyv hasznos kiindulási pont lehet a pedagógusképzés tartalmi megújulásához.

A segítség egyik nagyon fontos módszeréről, a játékról *Kolosai Nedda* írt. A játék fogalmának értelmezése és a játékelméleti alapok ismertetése jó kiindulópont, ugyanakkor többet tudunk meg általában a játékról, a játékpedagógiai és pszichológiai alapokról, mint konkrétan a mentális sérülékeny családokban nevelkedő gyermekek játéktevékenységéről. Mit játszanak, miért játszanak? Ezek fontos kérdések lehetnek már a tünetek felismerésében, majd a segítségben is. Vitatkoznék a szerző azon megállapításával, hogy a mentálisan sérülékeny szülők gyermekei „nem igényelnek alapvetően más típusú pedagógiai segítséget és munkát „csupán” fokozott odafigyelést és teljes következetességet.” (127. o.) Ha ez így lenne, akkor ez a könyv sem született volna meg. De szerencsére megszületett. Az általánosságban fontos játékpszichológiai összefoglaló fejezetben számomra talán a legérdekesebb rész a családi játékokról szóló alfejezet. Kérdések fogalmazódnak meg: Tényleg nincs szükség a nagyszülők túlélésére? Lehet-e egy pszichiátriai beteg autonóm életvezetésében teljes mértékben bízni? Az eddigi fejezetekben pont arról olvastunk, hogy alapvetően fontos egy stabil pont a gyermek közelében, aki szükség esetén azonnali segítséget tud nyújtani.

Rózsáné Czigány Enikő írása két nagyon érdekes területre fókuszál: a balesetek és a magatartászavarok megjelenését vizsgálta a mentálisan sérülékeny családok gyermekeinél. Korábbi kutatási eredményei nemcsak a balesetek témaköréhez kapcsolhatók, hanem a gyermekbántalmazáshoz is. Érdekes és további kutatásra ösztönző gondolatok fogalmazódtak meg bennem a fejezetet olvasva: a gyermekbalesetek ilyen irányú vizsgálata valóban fontos feltárandó terület lehet. A fejezet másik erőssége a gyakorlatban remekül használható módszerek ismertetése a magatartászavarok korrekciója érdekében. Ilyen például a családlátogatás, a megfigyelés, melyekhez lényeges, hasznos megfigyelési szempontokat rendelt a szerző; az összegző ív, a detektív ív, a fotókkal való munka. Valóban fontos eleme a segítő

munkának a szabályalkotás, amivel kapcsolatban érdemes lett volna a szerződések rendszeréről bővebben írni. Hasonlóan az előző fejezetekhez itt is szembesülünk azzal, hogy a kisgyermekkor került igazán kidolgozásra.

Az utolsó fejezetben *Hajdu Krisztina* a gyermekvédelem szemszögéből foglalkozott a témával – legalábbis a cím ezt ígéri, azonban témáját tekintve inkább a gyermekbántalmazást részletezte a szerző, a gyermekvédelmi rendszer bemutatása inkább leíró jellegű a vonatkozó jogszabályok és szakirodalmak felhasználásával. E kritika ellenére is számos fontos gondolattal találkozhatunk az írásban, a szerző nagyon jól látja a gyermekvédelmi rendszer működésének anomáliáit, a személyi feltételek, a kompetenciahatárok hiányát. Ennek ellensúlyozására próbálta áttekinteni *Hajdu Krisztina* a pedagógus teendőit a mentálisan sérülékeny családokban nevelkedő gyerekek megsegítése érdekében: alapvetően a segítő beszélgetésről tudunk meg sok mindent, de azt, hogy konkrétan kihez lehet fordulni, mit is kell tennem pedagógusként, ha pszichiátriai beteg szülővel találkozom, nem tudjuk meg a leírásból. A fejezet végén található eseteírások színesítik a kötet, megmutatják, hogy a szakszerű segítő munkával igenis tudnak működni a családok. És ez talán a kötet legfontosabb üzenete: van remény ezeknek a családoknak...

Összességében véve egy szakszerű, érdekes és hasznos könyvet készítettek a szerzők, mely igen nagy segítséget nyújthat pedagógusoknak, szociális munkásoknak, szociálpedagógusoknak.

|| F. Lassú Zsuzsa (szerk., 2011): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 206 oldal

„HANYOLCATLEJELENTEKAZJÓLESZ?”**NAGY ÁDÁM**

az Excenter Kutatóközpont
társadalomkutatója
nagyadam@excenter.eu

Bár a címben megjelenő felütés valóban a civil jelentésből való, elsősorban nem az országos adatok képzési metodikáját mutatja be, hanem az egyik védőnő által feltett kérdést az új iskolaigazgatónak: „Mit nyolcat? – kérdezett vissza az igazgató. Hát tetvest – hangzott a válasz. Miért, hány van? – kérdezett ismét megdöbbenve az igazgató. Azt nem tudja, de úgy gondolta, ennyit elég lehet beírni, érvelt a gyerekek egészségét védő szakember.”

A „Legyen jobb a gyerekeknek!” 25 éves távlatú stratégia célja, hogy egy generáció alatt csökkenjen a család- és gyerekszegénység, legfőképp ennek szélsőséges formái, illetve hogy megakadályozza a szociális kirekesztődés újratermelődését. A programot támogató működött 2007 és 2011 között az *MTA Gyerekszegénység Elleni Programirodája*, amelynek megszűntét követően az iroda munkatársai a *Gyerekesély Közhasznú Egyesületet* (GYERE) keretei között folytatták munkájukat. A „*Civil Jelentés a Gyerekesélyekről, 2011*” az Egyesület első beszámolója.

A civil jelentések fontos szerepet töltenek be a gyermek és ifjúsági szakmákban. Az *Ifjúság 2004* és az *Ifjúság 2008* nagymintás kutatásokra alapozva a kötethez hasonló jellegű civil jelentésekben fogalmazta meg az ifjúság helyzetét a szakma¹, de az ENSZ Gyermekjogi Bizottsága számára öt évenként benyújtandó – a Gyermek Jogairól szóló Egyezmény megvalósulását elemző – jelentésnek is van kormányzati és civil változata is. E civil jelentések nem mindig jutnak az „állami” beszámolókkal azonos következtetésekre. Ez történik a jelen kötettel is, amely két lényegi részre tagolódik. Az első rész a klasszikus kutatási eredmények publikálása, a második pedig a gyakorlati munka bemutatása.

Az első rész kezdő fejezete, *A gyermekes családok helyzetének változása Magyarországon a válság éveiben*, azt veszi számba, hogy a beavatkozások valóban javítják-e, javították-e a gyerekek sorsát, csökkentették-e a szegénységet. Megállapítása szerint az elmúlt időszak intézkedései strukturális folyamatokat lényegében alig érintettek, csupán néhány rövid távú projekt ért el felületi eredményt. Ugyancsak „zsákutcásan kedvezőtlennek” ítéli a gyermekek helyzetét és sorsát befolyásoló

¹ Lásd a civil ifjúsági éves jelentéseket az *Új Ifjúsági Szemle* 2006, 4-es és 2008, 2–3-as számaiban.

mostani folyamatokat (például a közfoglalkoztatási rendszer újragondolása, a jövedelmi adatok változása stb.).

A kormányzati szándékok a jogszabályok tükrében címet viselő fejezet a kormányzati intézkedéseket elemzi táblázatos szerkezetben, sorra véve az intézkedéseket, azoknak hatását a gyerekekre, családokra és specifikusan a szegénységben élőkre. A fejezetből két különösen lényeges dolog emelhető ki: egyfelől éles kritikával illeti a büntethetőségi korhatár csökkentését (14-ről 12 évre csökken 2013. július 1-étől az ember elleni bűncselekmények esetében a büntethetőségi korhatár), amelyet – egyébiránt az UNICEF-fel összhangban – a Gyermek Jogairól szóló ENSZ-egyezmény figyelmen kívül hagyásának egyik legmarkánsabb megnyilvánulásként értelmez. Másfelől bírálata tárgya, hogy a köznevelési törvényben nem jelenik meg számos olyan fogalom, amelyek kulcsszerepet játszanak a társadalmi integrációs folyamatokban és az ezekre vonatkozó dokumentumokban. „Fájdalmasan hiányzik például az esélyegyenlőség fogalma” – jegyzi meg – mint a köznevelés és a Gyermek Jogairól szóló ENSZ-egyezmény alapelve.

A magyarországi gyermekek és gyermekes családok helyzetét jellemző indikátorok, 2006–2010 fejezet első két oldala talán a laikus számára leginkább használható összefoglalás (kár, hogy nem kapott kiemelt helyet a kötetben). Ez az összefoglaló táblázat bemutatja a stratégiában lefektetett célokat monitorozó 22 gyerekszegénység-indikátor alakulását az elmúlt öt évben kiemelve az utolsó két évet. Az elemzésből látható, hogy míg az utolsó öt évben 12 indikátornál javuló, kettőnél változatlan és nyolcnál romló trendet tapasztalhatunk, addig az utolsó két évben (2009–2010) hét indikátor értéke javult, kilenc stagnált és hat romlott. A fejezet további részében részletes elemzés található a vizsgált időszak országos tendenciáiról és regionális egyenlőtlenségeiről, illetve az egyes indikátorok időbeli és uniós adatokkal való összevetését illetően.

A gyermekes családok Magyarország válságövezeteiben, 2009–2011 fejezet azon négy kistérséghez (bátonyterenyei, hevesi, baktalórántházi és sásdi) kapcsolódó programokat, azok bevalását mutatja be, amelyek az ún. komplex lokális gyerek-esély programok első hullámába tartoznak.

A második rész első felében három szakmai műhelyvita, illetve azok összegzései, javaslatai találhatóak: a *Telepfelszámolás – vízió és gyakorlat* szakmai műhely tapasztalatai, a *Beszélgetések a gyerekesélyekről* vita leírata és a *Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia civil javaslatai*. Talán szerencsésebb lett volna e beszélgetések, javaslatok, műhelyek, összegzéseit mellékletekként kezelni vagy legalábbis külön bevezetőt adni e résznek, ahol bemutatásra kerülhetett volna, hogy ezek a műhelyek hol helyezkednek el az intézményi térképen, mennyire képesek lefedni a gyerekszegénységgel kapcsolatos problémarendszert. Így ugyanis kicsit lógnak a levegőben, annál is inkább, mert műfajaik is erősen különböznek (műhelybeszélgetés-leirat, javaslatcsomag, beszámoló).

A második rész második fele a lokális civil munkát mutatja be (furcsán alázat nélkülűnek mutatkozna e helyen a jó gyakorlatok kifejezés): megdöbbentő képet rajzol a szegregátumokban végzett szociális munkáról a máltai munka fejezet; a berettyóújfalui kistérségben végzett munkát írja le az Igazgyöngy Alapítvány; és végül a józsefvárosi Magdolna-negyedben végzett családmegtartó szolgáltatás kerül terítékre.

Bár szerencsés lett volna a könyv szerkezetét illetően is néhány szót szólni az előszóban, mert így az olvasónak csak benyomásai lehetnek a szerkesztési elveket illetően, hasznos lett volna némiképp a címeket egyszerűbbé, így érthetőbbé tenni, ugyanakkor a kötet tartalmát tekintve kihagyhatatlan látlet a gyerekekkel és fiatalokkal végzett szociális és/vagy fejlesztői munkát végzők, az ő érdekükben megszólalók, döntést hozók, közéleti szereplők és bürokraták számára.

|| Ferge Zsuzsa és Darvas Ágnes (szerk., 2012): *Civil jelentés a Gyerekesélyekről, 2011*. Gyerekesély Közhasznú Egyesület, Budapest, 222 oldal
|| URL: http://www.gyere.net/downloads/Civil_jelentes_2011.pdf

NAGY LÁSZLÓ, A MAGYAR GYERMEKTANULMÁNYOZÁS „ATYJÁNAK” EMLÉKÉRE...

PIRKA VERONIKA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
doktorandusz hallgatója
pirka.veronika@ppk.elte.hu

2012. június 25-én az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete* megkoszorúzta Nagy László sírját. „*Ritka munkás, nagytehetségű, kiváló kezdeményező szellem, nemes lélek, tiszta ember...*” – írta Nagy Lászlóról munkatársa, *Ballai Károly* 1932-ben *A Gyermekek* c. folyóiratban.

Nagy László Kisújszálláson született 1857. június 27-én, édesapja pedagógus, édesanyja birtokos családból származott. Az elemi iskolát Nagykőrösön végezte, középiskolai tanulmányait a budapesti református főgimnáziumban, ahol 1875-ben jeles érettségét tett. Egyetemi éve alatt geológusi kutatásokat végzett Budapesten és környékén, Dobsinán és Tibold-Darócon. Az egyetemi olvasóköri előadást a földrengésekről és okairól. Így indult el *Nagy László* tudományos munkássága. 1878-ban befejezte egyetemi tanulmányait, ezután rövid ideig a borsodi *Bottlik* családnál nevelősködött. 1879–80-ban a budapesti állami gyakorló főgimnáziumban, mint gyakorló tanító működött, tanári diplomáját 1880-ban szerezte meg. A középiskolai tanári diploma megszerzése után a budapesti II. kerületi állami tanítóképző intézetbe került, ahol természettudományos tárgyakat és pedagógiát tanított. 1886-ban házasodott meg.

Kezdeményezésére jött létre a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus 1896-ban. A Magyar Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének főtitkára lett 1899-ben, és a *Magyar Tanítóképző* c. folyóirat főszerkesztője.

A gyermektanulmányozás iránti első érdeklődése 1890-es években mutatkozott meg, első cikke e tárgyban 1895-ben jelent meg a *Magyar Tanítóképző*-ben. Így vall róla: „Ez a cikk támasztotta fel tudományos érdeklődésemet a gyermektanulmányozás iránt. Ez időtől fogva a kérdés folyton izgatott. Kezdem tanulmányozni, cikkeket írni s másokat is hasonló tanulmányokra rábírn. Új élethivatás alakult ki bennem.”

1906-ban megalapította a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, és lapjának, *A Gyermekeknek* 1907-től főszerkesztője lett. 1908-ban már a VI. kerületi állami tanítónőképzőben tanított pedagógia tárgyakat. Itt szervezte meg a lélektani laboratóriumot, amely továbbképző központja lett a kísérleti pszichológiának és a gyermektanulmányozásnak. 1909-ben munkásságáért a tanítóképző tanárai aranytollal tüntették ki.

1911-ben Nagy László vezetésével első alkalommal vesznek részt a magyar gyermektanulmányozók a brüsszeli első gyermektanulmányi kongresszuson. 1916-ban az Apponyi-kollégium kísérleti lélektani előadója. 1918-ban tanítóképző-intézeti szakfelügyelővé választották.

Munkájának sikerességéről tanúskodik, hogy A Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak 1919-ben már 10 fiókköre volt, és a tagok száma 4000 fölé emelkedett. 1925-ben a Fővári Pedagógiai Szeminárium Lélektani Laboratóriumának vezetője lett haláláig, 1931. február 25-ig.

Nagy Lászlónál a gyermekvédelem a gyermeki személyiség totális megismerését és fejlesztését jelentette. A gyermektanulmány területén a gyermek érdeklődésének, erkölcsi, érzelmi fejlődésének menetét, törvényszerűségeit tárta fel. A kutatási eredményei nemzetközi elismerést váltottak ki. Családi Kapcsoskönyvében a következők olvashatók: „A magyar gyermektanulmányozás megszervezéséhez nagy ambícióval fogott, úgy érezte, hogy élete eszményi célt kapott, amire régen vágyott. Ez időtől kezdve fő törekvése volt közpályáját, és hivatását tökéletesen betölteni...családjával békésen élni, mert szerinte ezek mind együtt járnak.”

Művei között említhetjük: *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából*, *A gyermek érdeklődésének lélektana*, *Didaktika gyermekfejlődéstan alapon*. 22 évig szerkesztette *A Gyermek* c. folyóiratot.

Pedagógiai tevékenységéről így vall: „Kezdetől fogva a fő gondolat a pedagógiai működésre, az ifjúságra való közvetlen hatásra fordítottam. Arra törekedtem, hogy az ifjúságban eszményiséget fejlesszek ki. Az eszméket szeretni tanítottam meg őket: a hazát és gyermeket szeretni. Negyven év alatt nagy gárdáját neveltem fel az eszméért rajongani, áldozni és dolgozni tudó munkatársaknak. Még azon munkatársak sem veszítették el idealizmusukat, akik velem öregedtek meg.”

NEMZETKÖZI KONFERENCIA A FOGYATÉKOS SZEMÉLYEK INKLUZÍV OKTATÁSÁRÓL BUDAPESTEN

VÁRKONYI ZOLTÁN

a Szövetség az Életen Át Tartó Tanulásért
projekt koordinátora
conference@all.hu

A fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény kimondja, hogy az inkluzív és színvonalas oktatáshoz való jog egyetemesen megillet minden gyermeket, fiatalot és felnőttet, köztük a fogyatékos személyeket is. Az iskolák többségében a bizonytalanság és a szükséges tudás hiánya azonban megnehezíti e cél elérését. „*A befogadáshoz vezető utak*” (Pathways to Inclusion) elnevezésű, hároméves nemzetközi Comenius projekt a gyakorlati munkát kívánja segíteni. A projekt zárórendezvényét 2012. szeptember 13–14-én tartotta a Fogyatékos Személyeknek Szolgáltató Szervezetek Európai Szövetsége (EASPD), melynek hazai partnere a Szövetség az Életen Át Tartó Tanulásért.

Az „*Inkluzív oktatás és tanulás: Kihívások és lehetőségek*” című budapesti konferencia főként az együttnevelés és élethosszig tartó tanulás jelenlegi uniós helyzetének bemutatására, illetve a fennálló kihívásokra adható lehetséges válaszok felvázolására vállalkozott, *érintve a tanulás valamennyi formáját* az iskola előtti neveléstől egészen a felnőttkori tanulásig. A rendezvényre több mint 40 országból közel 250 résztvevő érkezett, s közel 60 előadót hallgathatott meg. Az aktív *műhelymunkák* során pedig külföldi és hazai jó gyakorlatok megosztására nyílt lehetőség. Csoportokban beszélgettek a résztvevők a „mindenki iskolája” megteremtéséhez kapcsolódó fő kihívások lehetséges megoldásairól is.

Megállapítást nyert, hogy *az inkluzív oktatás fő célja* az eredményes tanulást hatékonyan támogató tanulási környezet létrehozása, amelyben minden érintett részt vesz, és ahol minden tanuló számára biztosított az esélyegyenlőség és az egyenlő bánásmód.

A konferencia előtti napon *kísérőrendezvényként* öt budapesti és két tatabányai oktatási intézménybe, köztük egy-egy szakiskolába szervezett látogatást a Szövetség az Életen Át Tartó Tanulásért. A meglátogatott budapesti helyszínek: Pannónia Általános Iskola (XIII. ker.), Neumann János Számítástechnikai Szakközépiskola (XIV. ker.), Gyermek Háza (II. ker.), Pitypang Óvoda (XIII. ker.) és Eötvös Általános Iskola (XIII. ker.). Tatabányán a Sárberki Általános Iskola és Mikes Kelemen Felnőtt és Ifjúsági Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola fogadta az érdeklődőket. A budapesti intézmények egy része a Prizma Egységes Gyógypedagógiai

Módszertani Intézmény szakmai támogatásával működik: értelmi sérült és/vagy sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkoznak, példamutató módon és eredményekkel. A meglátogatott tatabányai intézményeket pedig az Életes Máttyás Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény támogatja. Az EGYMI-ben dolgozó gyógypedagógusok, szakemberek innovációkkal segítik a befogadó pedagógusok munkáját és igény esetén más intézményeket is.

Az intézménylátogatásokon 42 fő vett részt. A nemzetközi csapat visszajelzéseiből kiderül, melyek a bemutatott intézmények erősségei: jó a dolgozók hozzáállása a tanulókhöz, magas az oktatás színvonala és a pedagógusok felkészültsége. A *kooperatív (társas) tanulási modell* is pozitív visszhangra talált. Többen hangsúlyozták, hogy a kiválasztott magyar fogadóintézmények európai mércével mérve is kiemelkedő eredményeket értek el az inkluzív oktatás területén.

A konferencia eredményeit összegző jelentés, valamint *az együttnevelésről szóló Budapesti Nyilatkozat és Cselekvési Terv* hamarosan elérhető lesz a www.pathwaystoinclude.eu honlapon.

További információk: Szövetség az Életen Át Tartó Tanulásért, info@all.hu

EGYÜTTNEVELÉSI PROGRAM

FEHÉRNÉ KOVÁCS ZSUZSANNA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara
Fonetikai és Logopédiai Tanszékének
főiskolai docense
fzsuzsa@barczy.elte.hu

Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar egyik programjában elvégzett munkáról „KÖZÉPISKOLÁS FOKON?” című zárókonferencián számolt be az a kari és külső óraadói szakemberekből álló team, amelynek munkáját *Papp Gabriella* közel egy éven át irányította, „*A tankötelezettség kiterjesztéséből és az integrációból adódó feladatok*” TÁMOP-4.1.2 08/2/B/KMR-2009-0001, alprojekt keretein belül.¹

A 2011 májusában megrendezett *konferencia elsődleges célja azoknak az eredményeknek a bemutatása volt*, amelyet a team által kidolgozott együttnevelési program keretein belül az alprogram meg tudott valósítani. Ezek bemutatásával azoknak a lehetőségeknek a körét kívántuk bővíteni, amelyek hozzájárulhatnak a különféle fogyatékosági csoporthoz tartozó, a középiskolai oktatásban integráltan jelen lévő (és leendő) tanulók iskolai sikereinek valósággá válásához. Tudjuk azonban, hogy a célirányos, személyre szabott támogatásukhoz, ezek objektív és szubjektív feltételeinek megismeréséhez, felismeréséhez, megtervezéséhez, létrehozásához még igen sok tenni- és tanulnivalója van az integrációban együttműködő segítő szakembereknek. A konferencia is ennek érdekében szerveződött.

Az első pár perc meghatározta az egész nap hangulatát, empátiás légkört teremtett azzal a rövid filmbejátszással, amelyet *Taara Zameen Par*, indiai rendező *A föld csillagai* (Stars of the Earth) című, diszlexiás fiúról szóló filmjéből vetítettek. Néhány percig e gyermek szemével láthattuk a betűk világát, megélhettük a „táncoló”, mozgó, állandóan változó és ezáltal jelentést nehezen magához vonzó betűket, szavakat és mondatokat. Rácsodálkozhattunk vizuális tüneteire, beeláthattunk gondolkodásába, és néhány percig mi is megélhettük, meg is érthettük ezt a frusztrációt okozó helyzetet, állapotot.

Papp Gabriella bevezető előadása már erre a pozitív légkörre építhetett. Az általa ismertett programcélkitűzések és eredmények: a létrehozott kutató csoport, a kutatási terv, a tréningalapú továbbképzés, amely két közreműködő középiskola pedagógusainak segítségével (Raoul Wallenberg Humán Szakképző Iskola és Gim-

¹ Az elvégzett kutatás leírásáról és a kutatási eredményekről lásd e számunkban Marton Eszter–Papp Gabriella és Perlusz Andrea tanulmányát.

názium, Pesti Barnabás Élelmiszer-ipari Szakképző Iskola és Gimnázium) került kipróbálásra, a filmrészlet segítségével konkrétabbá válhattak a jelenlévők számára. Az előadó beszámolt annak az ELTE Eötvös Kiadónál Középiskolás fokon?! *Sajátos nevelési igényű fiatalok együttnevelése a középiskolában* címen megjelent tanulmánykötetnek a szerkesztési koncepciójáról is, amelyet a konferencia résztvevői már kezükbe is vehettek. A projekt eredményei így épülhetnek be az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának BA és MA képzési tartalmaiba. Sikerként könyvelte el, hogy körvonalazódott a középiskolai együttnevelés protokollja, standardja is. Hangsúlyozta, hogy a rendezvény elsősorban a középiskolai kollégákat kívánta megszólítani, akik számára korszerű pedagógusképzési, továbbképzési koncepciót vázolt fel: önkéntességen, együttműködésen, tudásépítő és megosztó hálózaton keresztül, kompetenciaalapon, partnerkapcsolati viszonyon alapulót, amely az iskola tanulóközösséggé formálásán keresztül működik. Meggyőzően érvelve állította, hogy ez az integrációt támogató út elvezethet a tanulás minőségének javulásához, a tantestület folyamatos szakmai fejlődéséhez is.

Marton Eszter (ELTE BGGYK) *Honnan indultunk? Az igényfelmérés összesített eredményeinek bemutatása* című előadásában a két részt vevő középiskola pedagógusainak és vezetőinek önkéntesen vállalt kérdőíves kikérdezésének eredményeiről szóló előadása ambivalens érzéseket is keltett. Adataiból egyértelműen kiderült, hogy mindkét intézmény tanárai, megélt, osztálytermi tapasztalataik alapján, jóval több SNI tanulót feltételeztek iskolájukban, tanítványaik körében, mint ahányan valójában rendelkeznek ilyen szakértői papírral. A kollégák nem ismerték intézményük segítő szakembereit, azok kompetenciáit, azonban határozottan körvonalazták azokat az igényeiket, az SNI diákok fogadásához, amelyek megteremthetnék a szükségletek figyelembe vételén keresztüli támogatás reális esélyeit.

Harmadikként *Gavallérné Kancsal Ágnes* *Az integrációból eredő problémák a Raoul Wallenberg Humán Szakképző Iskola és Gimnáziumban* címmel tartotta meg előadását, a programban részt vevő intézmény képviselőjében. Bevezetőjében a középiskola és szakképzés feladatai közötti különbségeket és ennek következményeit helyezte fókuszba: a közismereti és szakmai tanárok arányának változását, illetve e két szintéren elvárt tanulói képességek különbségeire hívta fel a figyelmet. Kérdésként merült fel a hallgatóban, hogy vajon minden esetben figyelembe veszik-e ezeket a különbségeket a középiskolában tanító tanárok. Megtudtuk, hogy az iskola alapító okiratában milyen módon nevesül az integrálandó tanulók köre (jelen esetben: érzékszervi fogyatékos, testi fogyatékos, beszéd-fogyatékos, valamint a megismerési funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető, illetve arra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzdők). Kifejtette, ahhoz, hogy egy középiskola integráló iskolává váljon nem elégséges a törvény adta lehetőség (1993. évi törvény a közoktatásról), az intézménynek figyelembe kell vennie a fenntartója ajánlásait, az iskolaválasztók igényeit és a nevelőtestület integrációhoz való hozzáállását is. Megtudtuk azt az érdekes – szakirodalomnak el-

lentmondó – adatot is!, hogy a tanulási problémával küzdők aránya (SNI) nem nagyon tért el a középiskolai képzésben és a szakképzésben részt vevők között (1,53% és 1,21%). Előadásának legizgalmasabb része a „jó integráló” oktató-nevelő intézmény jellemzőinek leírása volt. Kiemelte, többek között, a támogató környezet fontosságát, a nevelőtestület integrált neveléshez szükséges pedagógiai, pszichológiai képességeit (elfogadás, tolerancia, empátia) és a fejlesztéshez szükséges kompetenciákat. Lényegesnek tartotta még a pedagógusok gazdag módszertani repertoárját, a sikerhez szükséges probléma-megoldási és együttműködési képességet, a hatékony nevelés és oktatáshoz kapcsolódó folyamatos mérést és visszajelzést, valamint a tárgyi feltételek megteremtését is. Az előadó a *megvalósulás akadályát elsősorban a pedagógusok megosztottságában látta*: abban, hogy egy részük támogatja e törekvéseket, másik részük viszont teljesen elzárkózik e feladatok elől, elsősorban a felkészületlenségre hivatkozva. Pontosan ezért hangsúlyozta, hogy az együttnevelésben szerepet vállaló pedagógusoknak meg kellene kapniuk az elvárt segítséget támogatásként. Ezek után megismerhettük azokat a lépéseket, amelyeket ők tettek meg e fejlődés érdekében (a nevelési értekezleteken, a tantárgyi szaktanácsadásban, mentori rendszer kiépítésében, a tanítási segédanyagok beszerzésében, és az érintettek együttműködésének kialakításában). Egyértelművé vált, hogy a fejlődés irányát az oktatást segítők bevonásával tudják elképzelni. Azt sajnos nem tudhattuk meg, hogy ebben az együttműködésben kinek milyen szerepet szánának, azaz pontosan hogyan zajlik majd ez a segítő szakemberek, a szaktanárok, a szülő és az érintett diák között.

A negyedik előadást is a *Raoul Wallenberg Humán Szakképző Iskola és Gimnáziumból érkező tanár, Kremo Márta*, tartotta *A képzés hatása a mindennapi pedagógiai munkára* címmel. E kiváló szakember a pedagógiai munka kihívásai közé sorolta az SNI tanulók integrált támogatását, és előadásában az érdeklődő hallgatók számára egyértelműsítette is az ehhez szükséges feltételeket és kritériumokat. Mindehhez a hatékony tanulás támogatását társította, egyéni fejlesztési tervbe ágyazta, meghatározta a fejlesztendő kompetenciákat és az ehhez szükséges iskolai segítségnyújtás körét. Példaértékű megközelítésével bemutatta, hogyan lehet a tanulási zavarokat középiskolában is, osztályszinten, integráltan sikeresen „kezelni”.

A szünet utáni első előadásban a *Pesti Barnabás Élelmiszeripari Szakképző Iskola és Gimnázium* e rövid idő alatt szerzett tapasztalatait foglalta össze *Dobos László és Várhelyi Gabriella, Mit hasznosítottunk a tréningből?* címmel.

Ezután az érdeklődő hallgatóság, a szakemberek, gyógypedagógusok, középiskolai tanárok s izgalmas pillanatokot élhettek át. Az *Integrációm középfokon* című program során szembe nézhettünk önmagunkkal akkor, amikor egy középiskolát végzett hallássérült fogyatékos diák mesélte el pozitív és negatív iskolai tapasztalatait. Az ő olvasatában hallhattuk milyen tanári attitűdökkel, empátiával, megértéssel és elfogadással találkozott. Reális tükröt tartott elénk, nem szépített.

Ezt követően Perlusz Andrea (ELTE BGYGYK) *A programeredményesség mérése* címen számolt be a két résztvevő intézmény tanárainak kérdőíves elégedettségi adatairól. Megtudhattuk, a válaszadók több mint 80 százaléka a tréningen kapott ismereteket megfelelő színvonalúnak ítélte meg, olyannak, amelyek segítettek őket a fogyatékosági kategóriák jobb megismerésében. Az előadó további tartalmi elemzéseiben azonban már jóval árnyaltabbá tették ezt a nagyon pozitívnak tűnő képet (pl. a túlzott szakmaiság számonkérése vagy a nyújtott ismeretek ellenére a fogyatékosági kategóriák létezésének megkérdőjelezése). Végül egyértelművé vált a hallgatóság számára, hogy az egész képzésről, a megszerzett ismeretekről, tapasztalatokról kialakult 75 százalékos pozitív válaszok mögött még ott „lappang” az integrációt teljesen elutasító 25%-nyi középiskolai tanári arány is, akiket semmiféle ismeret, szaktudás, érzékenyítés, tréning nem tudott megingatni ebben az attitűdjében.

Szekeres Ágota (ELTE BGGYK) a *Képzési programmal kapcsolatos további tervekkel* ismertette meg a hallgatóságot. Bemutatta a kar három napra kidolgozott tréningalapú érzékenyítő programját: 1. nap érzékenyítés (a fogyatékosággal kapcsolatos asszociációk megbeszélése, különböző fogyatékosági csoportok rövid bemutatása, szimulációs gyakorlatok), 2. pedagógiai tanácsadás (módszertani és tanulásszervezési segítségnyújtás, a sajátos nevelési igény pszichológiai hátterének feltárása, az elfogadás segítése, team-tanítás), ezt egészíti ki a csoportfeladatos, nyolc lépésből álló mozaik módszer. A 3. nap az esetmegbeszélése. Mint megtudtuk, a képzés (30 óra) akkreditációja már folyamatban van, amely majd kiegészül egy módszertani gyűjteménnyel is.

A konferencia zárásaként, a program keretén belül megszületett, az ELTE Eötvös Kiadónál 2011-ben, a konferencia napján megjelent *Középiskolás fokon?! Sajátos nevelési igényű fiatalok együttnevelése a középiskolákban* című tanulmánykötetet bemutatására került sor. A könyv szerkesztője, egyben az alprogram vezetője is, amint fent már jeleztük, *Papp Gabriella*, aki ismert gyógypedagógus kutatókat, oktatókat, szerzőket² kért fel, hogy tanulmányban foglalják össze szakterületüknek integrációval kapcsolatos tudását. A kötetet, ezúton szeretnénk olvasóink figyelmébe ajánlani.

Izgalmas szakmai konferencia volt, sok új ismerettel, lehetőséggel. A nem túl nagy létszámú hallgatóság (40–50 fő) soraiban a szorgalmasan jegyzetelő szakemberek között még jóval több volt a téma iránt érdeklődő gyógypedagógus, mint az elkötelezett középiskolai tanár. Tudjuk, ez a TÁMOP alprogram és ez a konferencia is, éppen azért szerveződött, hogy ez az arány a jövőben változzon. Csak remélni tudjuk, hogy elindultunk ezen az úton.

² A kötetben való megjelenés sorrendjében: *Papp Gabriella, Marton Eszter, Schiffer Csilla, Radványi Katalin, Perlusz Andrea, Vargáné Mező Lilla, Fehérmé Kovács Zsuzsa, Takács István, Fótiné Hoffmann Éva, Lénárt Zoltán, Minkó Renáta, Szekeres Ágota.*