

NÉMETH SZILVIA – SZILASSY ESZTER

„Tegyük akadálymentessé magunkat!”

*Sajátos nevelési igényű tanulók és az integrált oktatás
Magyarországon*

1. Bevezetés

Magyarországon hagyományosan az adott fogyatékoság típusának és mértékének megfelelően szerveződve, sok esetben bentlakásos, elkülönített intézményekben történik a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátása. Az érintett tanulók családjuktól távol nevelődnek.¹ Kutatási tapasztalatok viszont azt mutatják, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek speciális eszközökkel és az elkülönített intézményekben történő fejlesztéséből adódó előnyök mellett komoly hátrányok is keletkeznek. E hátrányok a nem akadályozott emberekkel való érintkezés beszűkülése, illetve a szociális kapcsolatokban történő fontos tanulási folyamatok elmaradása miatt jönnek létre.² A fogyatékos tanulók együttnevelésének, -oktatásának gyakorlati megvalósítására a közoktatási törvény először 1993-ban adott lehetőséget.

A 2005-ös év első félévében a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán-erőforrás Operatív Programja keretében *Új módszerek kidolgozása az idő*

¹ Kőpatakiné Mészáros Mária: Felnő egy elfogadó nemzedék. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.) *Befogadó iskolák, elfogadó közösségek*. OKI, Budapest, 2003. 13–14.o.

² Kőpatakiné Mészáros Mária: A befogadás megvalósulása felé. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.) *Táguló horizont*, OKI, Budapest, 2004, 13. o.

előtti iskolaelhagyás megelőzésére és a lemorzsolódás kockázatának korai felismerésére projekt kutatási programjának részeként információkat gyűjtötünk a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének esélyeiről, feltételeiről.

Mivel célunk az egyéni és csoportos vélekedések, illetve összefüggések feltárása volt, vizsgálatunk módszerül a fókuszcsoportos beszélgetést választottuk. A beszélgetéseken összesen 82 fő vett részt: többségi és speciális általános és középiskolák igazgatói, civil szervezetek vezetői, szakértői bizottságok és nevelési tanácsadók tagjai, valamint sajátos nevelési igényű gyerekek és szülei. A fókuszcsoport-interjúkat a felsorolt résztvevőkkel hét homogén csoportban folytattuk le. A homogén csoportokkal elkészített interjúkat követően, a további árnyalás érdekében, a közös témákra egy újabb, ezúttal vegyes (azaz mindegyik korábbi célcsoportba tartozó, de más személyből álló) csoportban, szintén fókuszcsoport-beszélgetés formájában visszatértünk.

A beszélgetések során arra törekedtünk, hogy – miközben előhívtuk az integrált oktatással kapcsolatos élményeket, személyes tapasztalatokat –, eljussunk a résztvevőkkel a témák kibontásához és megértéséhez. A beszélgetések elemzése során ún. tematikus blokkokat alakítottunk ki, amelyeket az elemzés második szintjén főbb dimenziókra szűkítettünk. E tanulmány során elsősorban az intézményi oldal szereplőinek véleményét elemezzük, külön hangsúlyt fektetve a csoportosságok bemutatására.³

A fókuszcsoportos beszélgetések a témát körüljáró kérdőíves vizsgálat⁴ kiegészítésül szolgálnak. A téma mélyrétegeinek feltárására törekvő fókuszcsoportos felmérés, módszertani sajátosságainál fogva, önmagában természetesen nem alkalmas arra, hogy általános érvényű megállapításokat

³ A tanulók és szülők nézeteinek elemzésére egy különálló tanulmányban kerül sor.

⁴ A kérdőíves kutatás mintája egyrészt 1100 többségi középfokú oktatási intézményt tartalmazott (az ország valamennyi gimnáziumát, szakközépiskoláját és szakiskoláját, kivéve azokat a szakképző iskolákat, amelyek a speciális nevelési igényű gyerekek számára egészségügyi okok miatt nem hozzáférhetőek), másrészt 135 szegregált középfokú oktatási intézményt, amelyek közül 126 speciális szakiskola és 9 szakiskola volt. A postai, papíralapú önkitöltős módszerrel készült kérdőívek visszaküldési aránya alacsony volt, felhasználhatósági arányuk pedig – a hiányosan kitöltött kérdőívek miatt – még ennél is alacsonyabb. A kérdőíveket az 1100 többségi oktatási intézmény közül 439 (39,9%) küldte vissza, a kérdéseknek legalább 75%-ra csupán 253 (23%) válaszolt, kizárólag azok az iskolák, amelyek jelenleg is integrálnak sajátos nevelési igényű tanulókat. A szegregált középfokú oktatási intézmények közül 65 (48,2%) küldte vissza a kérdőívet, a kérdéseknek legalább 75%-ra pedig csupán 44 (32,6%) válaszolt.

tegyen az érintett magyarországi iskolaigazgatók, gyógypedagógusok, oktatási és civil szakértők, szülők és gyerekek integrált oktatással kapcsolatos vélekedéseiről. A vizsgálat eredményei azonban, a kérdőíves kutatás alapján levonható következtetésekkel együtt, mégis túlmutatnak a kutatás szűk keretein: az integrációval, szegregációval, iskolai eredményességgel kapcsolatos társadalmi és oktatáspolitikai folyamatoknak és diskurzusoknak egy olyan beszédes keresztmetszetét tárják elénk, amelynek jelzésértéke vitathatatlan, és amely további hasonló kutatások és oktatáspolitikai kezdeményezések kiindulópontjául szolgálhat.

2. Középszkolai igazgatók – 1. csoport

A megszólalók többsége vidéki szakközépszkolát és szakiskolát vezet, a résztvevők között egyaránt volt a tehetséggondozásra koncentráló nagyvárosi elit gimnáziumi igazgató, és erősen slummosodó kisvárosi periférián elhelyezkedő szakképző iskola igazgatója.

A beszélgetés három fő téma köré szerveződött: 1. A sajátos nevelési igény és hátrányos helyzet definíciós problémái és az „ilyen típusú” tanulók fogadása. 2. A korai iskolaelhagyás aránya és a lemorzsolódás okai. 3. Sajátos nevelési igényű tanulók integrált vagy szegregált nevelésének dilemmái. Ugyanakkor javaslatok is megfogalmazódtak a lemorzsolódás kockázatainak csökkentésére és a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásának formáira.

2.1. Sajátos nevelési igény és hátrányos helyzet: összerosott határok

A fogyatékosok, a hátrányos helyzetűek és a romák analóg módon való kezelése vissza-visszatérő motívum volt az intézményvezetők beszédében. Annak ellenére tehát, hogy a felmérés a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos kérdésekre fókuszált, a nem speciális, tehát a közvetlenül nem érintett intézmények vezetői „sajátos nevelési igényűnek” automatikusan azokat a tanulókat aposztrofálták, akik beilleszkedési, tanulási problémákkal küzdenek. Ily módon a sajátos nevelési igény a különféle hátrányos helyzetű tanulóakra való asszociációkra, ezáltal a különböző természetű hátrányokkal rendelkező csoportok összerosására készítette a résztvevőket.

A sajátos nevelési igény meghatározásának inkonzisztenciái a beszélgetés egészét átszöttek. A hátrányos helyzet mellett felbukkanó kifejezések: „szocio-kulturális hátrány”, „rossz szocializációjú gyerekek”,

„magatartászavarosok”, „szegények”, „cigányok”, „sötétbőrűek”, „nehéz megélhetési körülmény”, „ingerszegény környezet”, „elvált szülők”, „csonka család”, „állami gondozott”. A válaszadók integráció alatt is a fenti csoportba tartozó tanulók integrációját értik, hacsak külön nem pontosítják.

„Jönnek cigányok, jönnek hátrányos [helyzetű tanulók], jönnek a kisegítő iskolából, sőt olyan gyerekek is volt, akit a társadalom nem is tartott nyilván. 14 éves korában jöttek rá, hogy van a világom.”

A középiskolai igazgatók véleménye szerint a szociális nehézségek mellett – és azokkal összefüggésben – az intézmények számára a legnagyobb problémát a tanulók „viselkedési kultúrájának és neveltségének hiánya” okozza.

„Vergődik a testület. A kilencedik osztályokat úgy hívják a tanárok mikor magunk között beszélünk, hogy állatszeldítés. És ez nem a cigányokra vonatkozik, nem a fehérekre, sőt, nem a hallássérültekre, isten őrizze, semmi bajunk nincs velük, hanem azzal a magyar gyerekekkel, aki degradálódik, meg munkanélküli környezetben van, régi kifejezéssel proletárrá vált valamilyen formában.”

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai integrációjának problematikájára rákérdezve a válaszadók elsőként tehát automatikusan a hátrányos helyzetből fakadó nehézségekről beszélnek, és alig-alig érintik a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, pszichés fejlődési zavarai miatt a tanulásban akadályozott, stb. tanulók fogadásának problémáit. Történt ez annak ellenére, hogy a moderátorok kérdései kizárólag a sajátos nevelési igényű csoportokhoz való viszonyra irányultak. Ez mindenekelőtt arra mutat rá, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának elvi és intézményi szintű lehetőségeivel összefüggő kérdések, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai jelenlétének (vagy jelen nem létének) kérdései az iskolaigazgatók beszédében önmagában nem tematizálódnak. A sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának megvitatása számukra csak bővebb kontextusban nyer értelmet: azoknak a csoportoknak a körét foglalja magába, amelyeket tágabb értelemben minősítenek „sajátos nevelési igényűnek.” A középfokú oktatási intézmények vezetői ilyen értelemben leggyakrabban az intézményükben nagy számban jelen lévő hátrányos helyzetű, gazdaságilag és szociálisan leszakadó csoportokat, összességében

legtöbbször a romákat említik példaként olyankor, amikor az integráció nehézségeiről beszélnek.

„A cigányokkal nem az a baj, hogy cigányok, hanem hogy úgy élnek és úgy viselkednek...Én azt mondom, hogy nem az a baj, hogy ők sötétbőrűek, vagy cigányok, hanem az, hogy amit hoz magával...és ezért kevésbé elfogadható a többiek számára... Nem baj, hogy cigány, az a baj, hogy úgy viselkedik, és nagy többségben viselkednek úgy – a fehér ember is viselkedik így, de talán kisebb többségben. És ezért mondják azt, hogy hát a cigányok...”

2.2. Lemorzsolódás

Szembeötlő, hogy a „sajátos nevelési igényű tanulók” lemorzsolódásának kérdése kapcsán a megszólalók kivétel nélkül az általában véve hátrányos helyzetűnek tartott diákok korai iskolaelhagyásának problémájára reflektálnak. A vidéki szakközép és szakiskolák vezetői – a beszélgetés résztvevőinek a többsége – az összes diákra nézve magas lemorzsolódási arányról számolnak be. Elmondásuk szerint a 9. és 10. évfolyamon, a 16. életév betöltése után ugrik nagyot a korai iskolaelhagyók száma.

Ugyan a beszélgetés résztvevői nem tértek ki külön a speciális szükségletű diákok korai iskolaelhagyásának veszélyére, feltételezhető, hogy az iskolaigazgatók által leírt tendencia ezekben az intézményekben jellemző a sajátos nevelési igényű tanulókra is, akik körében az átlagosnál még nagyobb a lemorzsolódás kockázata.

„Ezek a hátrányos helyzetű gyerekek sajnos nagyon sok gondot okoznak. Kilenc terhesség volt az első félévben. 80 gyerekem morzsolódott le.”

A középfokú intézmények képviselői a lemorzsolódás okaiként többek között a motiváció hiányát, a család rossz anyagi körülményeiből és a tanulók túlkorosságból eredő korai munkába állási kényszert és a terheséget említik.

„Az iskolát elhagyók többségénél vannak beilleszkedési problémák. Nem igazán tudnak mit kezdeni a tanárokkal...Van, amikor már túlkoros gyerekek kerülnek hozzánk. Nagyon nehéz velük szót érteni...Estig itt lehetne lenni, hogyha minden okot felsorolnánk. Beleértve azt, hogy, amit

a médiák közvetítenek, az nem a tanulás. Nem a szakma, hanem valamilyen más életmód. Ebből következik, hogy hiába próbáljuk mi 9–10. évfolyamon parkoló pályán tartani a gyerekeket.”

2.3. Együtt vagy külön?

A sajátos nevelési igényű tanulók megtartása a fogyatékos fiatalokat is beiskolázó intézmények számára különösen nagy kihívást jelent. A lemorzsolódás kockázatának felismerésére és csökkentésére irányuló javaslatok azonban igen változatos képet mutatnak aszerint, hogy az intézményvezetőknek milyen tapasztalataik és milyen elképzeléseik vannak az együttnevelés iskolai sikerességben játszott szerepéről és a befogadó pedagógia helyéről a magyar közoktatásban. Ezeknek a javaslatoknak és elképzeléseknek a vizsgálata azért is különösen érdekes, mert a korai iskolaelhagyás megelőzésének problémaköre nem választható el a sajátos nevelésű igényű diákok integrációját célzó stratégiák (vagy esetenként ellenstratégiák) kérdésétől.

A beszélgetés résztvevői közül egy hozzászóló mindvégig az integráció fontosságát hangsúlyozta, de az ő hozzáállása azonban nem feltétlenül esik egybe az intézményben oktató többi pedagógus elképzeléseivel. Ennek egyik következményeként az iskola ugyan befogadja, illetve inkább beengedi a sajátos nevelési igényű tanulókat, ám mivel az intézmény közben nem változtat a működésén, a fogyatékos diákok nem kimondottan integrációbarát környezetbe érkeznek.

„A tanárokat elég nehéz lenne erről meggyőzni, hogy értelmi fogyatékosok integráltan legyenek egy osztályban, és én ennek egyik okát például abban látom, hogy a pedagógusképzés nem megfelelő. A módszertani ismeretek azok nem mindig megfelelőek, meg aki, mondjuk matematika-fizika szakos, az a szakjával foglalkozik és ezekkel a nevelési kérdésekkel sokkal kevésbé, mert normál szintű gyerekeknél ez nem okoz akkora gondot... A kollégák úgy gondolják, hogy hátramoszdítók azok a gyerekek, akik nem tudnak úgy haladni a többivel, és akkor azokat vegyük ki onnét, vagy vigyük el máshová. A tantestületben ez így jön le.”

Majdnem minden résztvevő egyetértett azzal, hogy a sikeres integrációnak „tárgyi és személyi feltételei” vannak. Az integrációhoz tehát egyrészt megfelelően kialakított eszközrendszerre lenne szükség. Ezen

kívül a megszólalók többsége megerősítette, hogy az egyik legfőbb biztosíték a gyerekek speciális szükségletének adekvát kielégítésére ezekben a nem speciális intézményekben az lenne, ha változna a pedagógus-képzés struktúrája, és a pedagógusok színvonalas továbbképzéseken vehetnének részt. Egyesek szerint, a képzések és továbbképzések, amelllett, hogy bővítenék a teljesítmény-centrikus pedagógusok módszertani ismereteit, hozzájárulhatnak a bizonytalankodó, vagy az integrációtól elhatárolódó pedagógusok attitűdjének megváltoztatásához is.

„Van pedagógusképzés és van gyógypedagógus-képzés, de nincs, amikor a kettőt összehozom. Ilyen pedagógusképzés nincs, hogy egy órán, egy osztályban mind a kettővel tudjak foglalkozni. És általában a főiskolák, egyetemek borzasztó nehezen követik, sőt nem is követik, még mindig a 30 évvel ezelőtti módszerekkel dolgoznak.”

Akadtt azonban a megszólalók között olyan is, aki szerint nem speciális pedagógiai módszereken múlik a tanulók iskolai sikeressége és komfortérzete, hanem kizárólag a pedagógus személyén:

„Nem kell hozzá speciális program, csak olyan tanító kell, aki megsimogatja a fejét, és nem fogják pedofilnek minősíteni. A kisgyerek hazament és mondta, képzeld anyuka, a tanító néni megsimogatta a fejem. És az anyja is sírva jött, mert 4 évig nem szólalt meg a gyerek, mert félt, hogy a rossz kiejtése miatt kigúnyolják. Nem hiszem azt, hogy nagy pénzen külön kiképzett pedagógus kellene. Németh Lászlót idézném: fel kellene szabadítani a pedagógust, hogy ne kelljen félni.”

Ennek az iskolának az igazgatója úgy gondolja, hogy az integráció hozadéka a tantestület számára elsősorban nem eszmei, hanem „instrumentális” szinten jelenhet meg. Az ő szavaival:

„Tulajdonképpen a tantestületet kell meggyőzni az integráció szükségességéről. Nálunk az az egyik nagyon meggyőző érv, amit én tudok közvetíteni a testület felé, úgyhogy én viszonylag sokat szótosztok és keveset kapok abból a pénzből, és ha nem ezt csináljuk, nem vállaljuk ezeket a gyerekeket, akkor nem lesz ránk szükség. Ez a legmeggyőzőbb érv a tantestület felé.”

Az intézményvezetők a lemorzsolódás megelőzésére tett javaslatokban egyben ajánlásokat fogalmaznak meg a sajátos nevelési igényű tanulók felzárkóztatására és az integrált képzés helyi körülmények és szükségletek szerint kialakított lehetséges formáira. Egy megszólaló szerint a különböző típusú háttérrel rendelkező hátrányos helyzetű tanulókat csak felzárkóztató program elvégzése után lenne szabad a hagyományos oktatási rendszerben integráltan oktatni:

„Mindenképpen be kéne ebbe a begyepesedett rendszerbe nagyon keményen avatkozni nyolcadik után. Nyolcadikban megmérném a gyerekeket egy teljesen hiteles tesztméreessel. Ugyanis az a helyzet, hogy az ingerszegény kisgyerekkori környezetből kinőtt gyermek nagyon sokszor olyan vizsgálatokat produkál, amit az enyhe fokban értelmi fogyatékos, és be is helyezik őt a bizonyos szakemberek ebbe a csoportba. Így például nagyon sok ép értelmű cigánygyerek züllik le erre a szintre. Később aztán kiderül, hogy tulajdonképpen rossz helyen van, de hát mégis jó helyen van, mert annál kevesebb van az általános iskolában. Mérés után egyértelmű, hogy következne egy egyéves felzárkóztató szakasz, amikor én szabad kezdet adnék a felzárkóztatást vállaló iskolák pedagógiai teamjeinek, akik kidolgoznák ennek a felzárkóztatásnak a tematikáját...És az egy éves felzárkóztatás után kapcsolnám be őket megint abba a rendszerbe, ami aztán meg tovább.”

A résztvevők többsége elvben egyetértett abban, hogy az érzékszervi fogyatékosokat lehet integrálni amennyiben az iskola megfelelő infrastruktúrával rendelkezik (akadálymentesítés, speciális taneszközök, stb.). Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók integrációját azonban a csoportból senki sem tartotta elképzelhetőnek, mert úgy vélték, hogy sem a többségi gyerekek szülei nem fogadnák el, hogy a gyermekeik a sajátos nevelési igényű tanuló miatt lassabb tempóban haladjanak, sem a sérült gyermekeknek nem lenne jó, ha kudarok sorozata érné őket. A csoportban azonban voltak olyan résztvevők is, akik úgy vélték, hogy a többségi oktatási intézmények jelenlegi körülményei egyáltalán nem alkalmasak arra, hogy szakzerű és felelősségteljes hozzáállással integrálják a fogyatékos gyerekeket, legyen szó bármilyen típusú fogyatékoságról.

„Bekerül a gyerek 28 fő közé harmincadiknak, harminckettediknek, és az egyéni bánásmód helyett megoszlik bármilyen jóindulatú tanárnak a figyelme, gondoskodása, nem 28 felé, hanem most 30-ad részt kap a gye-

rek, aki 10–15-öd részt kellene, hogy kapjon gondoskodásból. Az a gyerek, aki egyéni bánásmódra szorul, azt hiába teszem be, bármilyen szép elnevezés, az integrált osztályba, csak fokozom a bajt. Ne adj Isten, a kollégák így fogalmazzák, hogy az a 2–3 gyerek tönkre teszi a többi 24-nek az előrehaladását is. Tehát tulajdonképpen rontotta az ott lévő osztály gyerekei színvonalát is, és ugyanakkor nem adok meg neki ugyanannyit.”

A legtöbben azonban mégis az egyik megszólaló részleges integrációra tett javaslatával értettek egyet, miszerint a sajátos nevelési igényű tanulók elméleti képzéseelkülönített formában történjen, a műhelygyakorlat során azonban oktassák őket integráltan a többiekkel.

Az egyik fókuszcsoport résztvevő szerint hosszú távon a legmegfelelőbb megoldást a fogyatékos fiatalok „fokozatos kieresztése” jelentené. Pozitív példaként egy „fiatal felnőtteket foglalkoztató falu” létrehozásáról számolt be, ahol a sajátos nevelési igényű fiatalok egy átmeneti időre a társadalomtól többé-kevésbé elkülönítve, „védettséget élvezve” és pszichológusi, gyógypedagógusi segítséget kapva készülhetnének fel az életre.

3. Speciális általános iskolák igazgatói – 2. csoport

A fókuszcsoport valamennyi résztvevője budapesti gyógypedagógiai intézményt irányít. Az intézmények együtt lefedik a leggyakrabban előforduló fogyatékoságok szinte valamennyi típusát: a hét iskola közül van olyan, amely mozgáskorlátozott és halmozottan fogyatékos gyermekeket fogad, egy másik intézmény ép értelmű gyengénlátó és alig látó gyermekeket oktat, mások tanulásban akadályozott, értelmi fogyatékos, beszéd-fogyatékos és halmozottan sérült gyermekekkel foglalkoznak. A meghívott intézményvezetők közül egynek az intézménye hallássérültek oktatására specializálódott, egy másik pedig tanulásban akadályozott, autista és halmozottan sérült gyermekek ellátásával foglalkozik. A nyolc résztvevő által képviselt hét intézmény közül egyben diákotthon és szakiskolai képzés is van, ötben az általános iskola mellett óvoda is működik, három pedig módszertani intézményként is funkcionálnak.

A meghívott intézményvezetők által felvetett problémák természete is igen változatos képet mutatott. A résztvevők közötti eszmecsere nagy része azonban olyan csomóponti témák mentén zajlott, amelyek minden meghívottat egyformán érintettek. Ezek a következők voltak: 1. Integráció, inklúzió az elméletben, és az ezzel kapcsolatos problémák a gyakor-

latban. 2. Az átjárás, áthelyezés lehetősége és gyakorlata speciális iskolából többségi általános iskolába, partneriskola. 3. Pályairányító tevékenység, felkészítés középfokra, szakmaválasztásra, munkavállalásra.

3.1. Integráció, inklúzió az elméletben és a gyakorlatban

Az integráció körüli viták egyrészt az integráció, mint elvi kérdés, másrészt az integráció intézményi szintű lehetőségei és a sérülések specifikumából adódó lehetőségek körül forogtak. Ilyen értelemben, míg elvi síkon a résztvevők többsége (két megszólaló kivételével) alapvetően egyetértett a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésével, a gyakorlatban meglehetősen óvatosan kezelnék a kérdést.

Az integrációt csak erős fenntartásokkal elfogadó intézményvezetők és kollégájának azonban már az integráció fogalmának használatával is kifogásai vannak. Úgy vélik problematikus, hogy integráció alatt rendszerint többségi intézmény felé történő integrálást értenek, pedig az is integrációnak számít, amikor különböző fogyatékossgal élő gyerekeket egy intézményben/osztályban oktatnak. Szerintük integráció az is, amikor egy halmozottan vagy súlyosan sérült gyermeket „emelnek fel” az enyhén sérült, vagy más típusú sérültséggel élő gyermekek közé.

„Én nem vagyok túlságosan integráló párti. Nekem a bejövő integrálásával vannak nagyon nagy fenntartásaim...Miért csak pozitív értelemben beszélünk integrációról? Én is integrálok. Én befogadok, én is inkluzív vagyok, mert befogadom a sérülés-specifikus olyan gyereket, ami lenről jön hozzám. Az is integráció. Az miért más integráció, amit úgy csinálnak fölfele? A többségi felé. A közepsúlyost a szakértői berak hozzám, integrálok, a halmozottat befogadom, integrálok. Az miért más? Nem egyről beszélünk, integrációról? Csak a mai trend az, hogy csak az az integrálás, ami a többségi felé történik. Én miért vagyok másodlagos, az az iskola, mert én alulról húzom föl a gyereket. Még mélyebbről jönnek a gyerekek.”

Az együttnevelést elvi szinten támogató hat megszólaló véleménye között eltérések abban voltak, hogy milyen körülmények között támogatnák az integrációt, és milyen esetekben gondolják úgy, hogy mégis a szegregált oktatási forma lenne a szakszerűbb, felelősségteljesebb hozzáállás. A csoportban elhangzott vélemények két domináns állítás-típus körül polarizálódtak: az egyik oldal szerint a speciális oktatási intézmé-

nyeknek lehetőség szerint mindent meg kell tenniük az együttnevelés lehetőségének biztosítása érdekében.

„Egyetlen egy speciális iskolának, közte a mozgásjavítónak sem lehet más a célja, csak az, hogy az integráció valamilyen szintjét megcélozza. A lehetőségek természetesen a sérülésspecifikumokból adódnak, és ennek következtében mást és mást lehet elérni gyerekekkel, akik mögött diagnózisok vannak, amik mögött élethelyzetek vannak...Ha csináltunk volna 18 évvel ezelőtt egy reprezentatív felmérést, akkor valószínűleg sokkal kevesebben beszéltek volna az integrációról, mint ahányan ma. Ma már bizonyos értelemben divat is róla beszélni, és divat is vele foglalkozni, és ez így van rendjén, és ez nagyon jó, mert ez a görgeteg halad előre.”

A másik nézet szerint pedig hiába támogatja a közoktatási törvény a fogyatékos tanulók integrált nevelését, ha a sajátos nevelési igényű gyerekek együttneveléséhez a legtöbb feltétel még nem adott. Az integrációról tehát egészen addig nem érdemes beszélni, amíg fogadó többségi intézmény részéről nem garantált minden feltétel a gyerekek speciális szükségleteinek kielégítéséhez. Mivel ilyen garanciák a gyakorlatban jelenleg még nincsenek, az integrációs próbálkozások nagy része elharmarkodott, és mint ilyen, eleve kudarcra van ítélve.

„Én örülök, hogy a törvény biztosítja a gyerekeknek az integrációt, csak én azt szeretném, hogy olyan kis lépésekben haladjunk, hogy hatékony legyen, és ne kudarcra legyen ítélve. Mert nekem ez a tapasztalatom, hogy például, ha azt mondom, hogy ma a hatodik, hetedik kerületben nincs értelmi fogyatékos gyerek, de eddig mindig volt. Mi ez? Elkendőzése a dolognak. Szomorú dolgok vannak a gyakorlatban... Hatodikban az általános iskolákban ugrásszerűen megnövekszik a létszám, mert akkor helyezik át a gyerekeket. Ez azért elvtelen dolog és lelkiismeretlenség.”

Az integrációt tehát elméleti síkon a csoport nagy része támogatja, a vélemények között azonban jelentős különbségek rajzolódtak ki aszerint, hogy a támogatást milyen feltételekhez kötik. A megszólalók ilyen értelemben nagyjából egyenlő mértékben oszlottak meg a meggyőződéses támogatók, a mérsékelt támogatók és a jelenlegi körülmények között inkább nem támogatók között. A támogatás intenzitása tehát változatos képet mutatott, a beszélgetés során azonban konszenzus alakult ki arról,

hogyan az együttnevelésre alkalmas sajátos nevelési igényű gyerekek sikeres integrációjának útjában, a gyakorlatban, elsősorban a többségi intézmények hozzáállásbeli és szakmai alkalmatlansága áll.

„A szándék az az integráció. Feltételezzük azt, hogy a kimenetnél minden gyerek eljutott a 8–10–12 év alatt oda, hogy integrálható, de a fogadó oldal nem alkalmas rá. És ha a fogadó oldal nem alkalmas rá, akkor ez a statisztika rögtön borul, holott a képességek, és az alkalmasság meglenne a gyerek oldaláról...Én mindig azt szoktam mondani, hogy ha mégse sikerül, akkor jöhet vissza. És a nagy többsége visszatér”.

Az integrált nevelés lehetőségének megjelenése a többségi intézményekben oktató pedagógusok többségét felkészületlenül érte. Egy megszólaló szerint ez olyan felemás helyzeteket teremtett, amelyekben az intézményvezetők szakmai, gazdasági és szociális érveken nyugvó befogadó-politikája nem feltétlenül talált támogatásra a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásával újonnan megbízott pedagógusok körében.

„Le kellett menni Kaposvárra, mert hívtak, és beültünk órára, első osztályba. És az volt a feladat, hogy adjunk tanácsot. Végigültünk azt hiszem, 2 vagy 3 órát. És utána leültünk a tanító nénival beszélgetni, és mielőtt bármilyen okos ötletünk lett volna, ami nem volt, azt mondta a tanító néni, hogy őt erre kényszerítették. Vegyük azt, hogy én, mint iskolaigazgató, egyetértetek az integrációval, csak éppen téged kérlek meg, amivel nem biztos, hogy egyetértesz. Ez egy nagyon rossz változat.”

Egy másik intézményvezető tapasztalata szerint pedig a felkészületlen pedagógusok igen gyorsan és rugalmasan reagáltak az új kihívásokra. Ugyan a motiváció hátterében sokszor gazdasági kényszerítő körülmények álltak, de a versenyhelyzet teremtette intézményi profilváltásához mégis gyorsan alkalmazkodtak a pedagógusok.

„Én is voltam egyszer egy integrációs konferencián, és engem is nagyon érdekelt, hogy miért jönnek. Mintegy 250-en voltak a teremben, mi az oka, hogy ennyi ember a megyéből, sőt még Zala megyéből is jöttek. A kíváncsiság, a felkészült startra kész állapot, hogy ők már elkezdjék, vagy milyen egyéb oka lehet annak, hogy ilyen sokan eljöttek? Utána elmondták, hogy az állás elvesztésének lehetősége ott van előttük – ugye ezek ilyen kistelepü-

lésekről jött tanítók, tanárok, akik elémentek annak, hogy ne közérteni eladó, vagy feltöltő legyen a Tescoban... Jó, hogy volt előtte egy ilyen fenyegetettségerzés, de mégis készek arra, hogy fogadják a fogyatékosokat.”

3.2. Az átjárás, áthelyezés gyakorlata: fordított integráció?

A többségi alapfokú intézményekbe kerülő gyermekek száma és integrációjának sikeressége természetesen sok tényező összjátékának eredménye. A sikeres integráció nemcsak magán a tanulón és a pedagógusok szakmai felkészültségén múlik, hanem egyebek között a speciális és többségi intézmények közötti kapcsolaton is. A beszélgetésen részt vett intézményvezetők kb. fele tudott arról beszámolni, hogy sikerült jó kapcsolatot kiépíteniük többségi partneriskolákkal.

„Az integráció megjelenik nálunk belül is, de elsősorban a külső integráció az, amire nagyobb figyelmet igyekszünk fordítani... Szorosan együttműködünk a 3. számú tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottsággal, és ha lehetőség van az integrációra, akkor mindig az első évfolyamba 3–3 kisgyereket próbálunk meg elhelyezni ebbe az általános iskolába.”

A speciális intézmények egy részének azonban nem sikerült hasonló megállapodást kötniük többségi partneriskolával. Egy intézményvezető ezt így kommentálja:

„A soroksári és az erzsébeti önkormányzat kerek perec kijelentette, hogy ő mulasztásos törvénysértést fog elkövetni, de ő inkluzív iskolát nem hoz létre, mert a problémás dolgokat a Benedekkel kívánja velünk megoldani. Ezen túl, ezek után is, hogy ezt meddig tudja húzni, azt nem tudom, de ezért kérdéses, hogy mi lesz a módszertani intézményünk azon részével, amiben az utazó kollégáim meg tudják segíteni az inkluzív középiskolákban a sérült tanulókat. De nincs is az inkluzív iskolában sérült tanuló a jelenlegi önkormányzati felmérés alapján.”

A speciális intézmények és a befogadó többségi iskolák közötti kapcsolat létrejötte azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy sikeres lenne a sajátos nevelési igényű gyerekek integrációja. Mint láttuk, a résztvevők

fele próbálkozik ugyan a legalkalmasabbnak vélt tanulók többségi általános iskolába történő áthelyezésével, ez azonban összességében is csak elenyésző gyermeklétszámot takar.

Csupán egy résztvevő számolt be arról, hogy intézményéből az alsó tagozat elvégzése után „több gyerekeknek” sikerül integrált képzésbe lépnie. Szerinte az eredmény hátterében egyrészt a speciális intézmény felkészítő, másrészt utókövető munkája áll.

„A gyengénlátóknál már évek óta megfigyelhető, hogy az alsó tagozat és a felső tagozat váltásánál több gyerek megy el. Ennek több oka van. Az egyik az, ami lényegében szakmai ok, hogy sikerül a gyerekeket annyira felkészíteni a szegregált oktatás során, hogy megállják a helyüket. Ha a szülő is így látja, utána utazótanári megsegítést kap, rendszeresen figyelemmel kísérjük. Előtte iskola-clóképzésbe jár, ezt javasolták neki, néhány évig járjon, és ennek következtében alsó tagozatban többen mennek el.”

Ugyanez a megszólaló azonban a fluktuáció kapcsán a többségi iskolába járó sajátos nevelési igényű gyermekek (pontosabban az iskola) kudarcára és az ezzel összefüggő úgynevezett fordított integráció jelenlétére is felhívja a figyelmet.

„Azok a gyerekek viszont, akik odakint jártak integrálva többségi iskolába, azok közül egyre több jön be ötödik, főleg hatodiktól, aztán hetedik, és sajnos nyolcadik osztályban is vannak gyerekek, akik szegregált intézménybe jönnek, mert a többségi iskola nem tudja őket kellőképpen segíteni.”

A kétféle intézmény közötti átjárás tehát nem jellemző és gyakran egyirányú: a többségből a speciális iskola felé történő mozgás a meghívott intézményvezetők egy része szerint általánosabbnak mondható, mint a fordítottja. Az alsó tagozat elvégzése után a speciális intézményben maradó tanulókra a megszólalók szerint pedig még kevésbé jellemző, hogy az általános iskola utolsó éveiben váltsanak speciálisból többségi iskolába.

3.3. Az integráció esélyei középfokon: felkészítés továbbtanulásra, munkavállalásra

A fókuszcsoport résztvevői között egyetértés volt abban, hogy speciális alapképzésből többségi középfokú oktatási intézménybe még a többségi

általános iskolába kerülő gyerekek elenyésző arányánál is sokkal kevesebben jutnak. A beszélgetésen részt vett igazgatók intézményeiből integráltan középfokon továbbtanuló diákok nullához közelítő száma nyilvánvalóan abból is ered, hogy (mint a bevezetőben utaltunk rá) a képviselt intézmények majdnem fele nemcsak általános iskolaként, hanem speciális szakiskolaként is funkcionál. A speciális saját intézményben való továbbtanulás lehetősége nyilvánvalóan nem zárja ki a többségi intézményben való továbbtanulásra való felkészítést/ösztönzést, mégis olyan automatizmust teremt, amely részben indokolja az integráltan továbbtanulók kiugróan alacsony arányát. A speciális képzés folytonosságának lehetősége az intézményen belül ugyanakkor azt is jelenti, hogy olyan esetekben is biztosított lehet a sajátos nevelési igényű diák szakiskolában való továbbtanulása, amikor integrált formában erre a tanulónak nincs esélye/lehetősége.

„Én összegyűjtöttem most visszamenőleg 5 évre: összesen 4 kisgyerek ment alapítványi szakiskolába és szakközépiskolába, de tudni kell, hogy a nagybácsi volt a tanár... tehát nem nagyon tudunk mi szakközépbe és szakmunkásképzőbe beiskolázni. Még a kitűnő tanulóinkat sem, mert vannak, és hogyan beszélgetünk vele, egy harmonikus, kiegyensúlyozott személyiség, mégsem tudnak megfelelni.”

A középfokú intézményekbe való továbblépésre való felkészítést a nagyon alacsony integrációs ráta ellenére – vagy éppen miatta – az intézményvezetők egy része nagyon fontosnak tartja. A felkészítés különféle formáiról számoltak be a résztvevők:

„A nyolcadik osztályban azt javaslom a gyerkőcnek, hogy maradjon nálunk, kapja meg 9–10-edikben azt a bizonyos pluszképzést, aminek a lényege az, hogy kap szakmai előkészítőt, szakmai alapozó ismereteket, aminek persze nem a szakmatanítás a lényege, mert akkor az még nem megvalósítható, de ebbe beleférhet egyfajta életre felkészítés stb. És kap két hónap pályaaorientációt, és plusz az egyéb megsegítéseket a módszertani intézmény bevonásával. Ezeket megkaphatja. E nélkül nincs esélye gyakorlatilag bennmaradni, bekerülni egy másik iskolába.”

Akadtt olyan megszólaló is, aki a diákok és szülei felkészítésének fontossága mellett kihangsúlyozta a középiskolákkal való intézményi szintű együttműködés kulcsszerepét is.

„Akik hagyják, középiskolák, azoknak megpróbálunk belépni az életükbe. Szerintem mindenki a kimenettől fél. Egy középiskolai igazgatónak is egészen biztos, hogy az a legnagyobb gondja, hogy bír majd sérült gyereket leérettségiztetni. Pont az egyik érettségiztető tanár mesélte az egyik tanfolyam után, hogy megmondták, milyen típusú feladatok lesznek az érettségin. 17 féle típust állítottak össze, és a 17 féle típusból 9 típusú feladat értelmezhetetlen egy látássérült gyermek számára. Ha mi segítünk nekik szakmailag, hogy ezeket a feladatokat, hogy tudja ő adaptálni, akkor nyilvánvaló, hogy szívesebben felvállalja a fogyatékos gyereket.”

Más szerint hatékonyabb, ha nem az intézmények, hanem a középiskolába került tanuló és az elbocsátó speciális iskola pedagógusai között épül ki közvetlen utókövetéses kapcsolat.

„Bekerül a többségi szakiskolába, ott már nem lesz vele egyetlen kollegánk se, aki segíteni tudna neki. Tehát itt a dolog úgy tud működni, hogy ha a gyerek vissza tud jönni hozzánk délutánonként. Visszajön hozzám, és azt mondja, hogy ebből, meg ebből gondom van, segítséget kér. Ez nem olyan dolog, hogy mi megyünk be az iskolába. Az iskola gyakorlatilag nekünk teret sem ad, hogy bemehessünk oda, hanem a gyerek teszi azt, hogy visszajön. Ennek viszont nincsenek szervezeti keretei. Tehát a gyerek visszajött hozzánk, mert kötődik hozzánk, tehát itt nem arról szól a dolog, hogy iskola és iskola között egy megállapodás lenne, vagy módszertani intézmény besegítene ebbe.”

Az integrált középiskolai oktatási formában való továbbtanulásról szóló beszélgetés rámutatott arra a feszültségre is, amely a fogyatékos-sággal élő, vagy sérült vagy sajátos nevelési igényű fiatalok középfokra felkészítő kiegészítő képzése és a képzési idő korlátjai között feszül. A továbbtanulni vágyó fiatalok megfelelő felkészítése bizonyos esetekben plusz éveket vesz igénybe, az elhúzódó alapozó képzés során azonban a tanulók túlkorossá válnak, és éppen ez által pottyannak ki a középfokú oktatási intézmények felvételi rostáján:

Az egyik megszólaló így összegzi a sajátos nevelési igényű fiatalok gyakori túlkorosságának problémáját:

„Nekünk kilencedik osztályban vannak olyan gyerekeink, akik már bizony úgy kerültek hozzánk, vagy buktak valamikor kétszer. Megpróbálkoztak egy többségi iskolával, ahonnan villámgyorsan kitétek és megkeresett ben-

nünket. 18 és fél éves kilencedik osztályban. Ő 19 és fél lesz, mikor tizedikben tovább akar tanulni, és egész egyszerűen azt fogják neki mondani, menjen a felnőttképzésbe. De a felnőttképzésbe hova? Mert ott aztán kíméletlen a rendszer. És nem itt Budapesten, országosan esélye nincsen sehol gyakorlatilag, hogy helyet találjon magának. És akkor még arról nem is beszéltünk, hogy utána szakmája legyen, vagy valami, mert egész egyszerűen a szakképzésig nem jut el.”

A beszélgetés résztvevői a középfokú intézményekben való továbbtanulás esélyeinél is borúsabbnak látják a jövőt, amikor a fogyatékosággal élő fiatalok munkavállalási lehetőségeiről beszélnek. A kilátástalan helyzet háttérében a legtöbb válaszadó szerint az Országos Képzési Jegyzékben felsorolt, fogyatékosok számára is elérhető szakmák versenyképessége rejlik, mások úgy gondolják, hogy versenyképes szakmák ide vagy oda, a magyar munkaerő-piac általában felkészületlen arra, hogy fogyatékos fiatalokat integráljon.

„Van, aki két szakmát tanul, mert a törvény most lehetővé teszi, hogy 22 éves korig bent maradjon az oktatási rendszerben. Egy a gondom. Utána mi van? A dolgozó társadalomba nem tudjuk beintegrálni, mert a munkahelyről kikerülnek. Elsőnek kerül ki, és visszajön a kislány, akinek azt mondtam, hogy tanulj fiam, inkább maradj még két évig, az a tiéd, amit megtanulsz. És akkor visszajön, hogy apunak sincs munkája, anyunak sincs, és nekem se már.”

4. Speciális szakiskolák vezetői – 3. csoport

A beszélgetésen tíz intézmény igazgatói vagy igazgatóhelyettesei vettek részt. Területi lebontásban vizsgálva, Budapestet három, Pécsét, Kaposvárt, Mohácsot, Baját, Nyíregyházát, Békéscsabát, valamint Kecskemétet egy-egy személy képviselte. A résztvevők speciális szakiskolák vezetőiként kapták a meghívást a beszélgetésre, de már a bemutatkozás során kiderült, hogy a legtöbb esetben egy-egy intézménykomplexum vezetőjével állunk szemben. Többben „mamut-intézményként” jellemezték az általuk vezetett intézményeket, amelyek gyakran az óvodától a szakértői bizottságig számos alintézményt foglalnak magukba.

A mamut-intézmény meghatározás nem az intézmények létszámbeli nagyságára, hanem szerkezetbeli összetettségére utal. Annak ellenére, hogy a meghívottak által képviselt intézmények közül mindössze egy

haladja meg az ezer fő feletti tanulólétszámot, a 200–800 főt képező nyolc intézmény közül hat legalább öt alegységet foglal magába.

1. táblázat. A beszélgetésen résztvevők által képviselt intézmények szerkezete

	Budapest I.	Budapest II.	Budapest III.	Pécs	Kaposvár	Mohács	Baja	Nyíregyháza	Békéscsaba	Kecskemét
Óvoda	X	X			X	X	X			
Általános iskola	X	X		X	X	X	X		X	X
Szakiskola	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Szakközépiskola								X		
Kollégium		X		X	X	X	X	X		
Gyermekotthon		X				X	X			
Módszertani központ	X	X			X	X*	X*		X	
Nevelési tanácsadó					X*	X			X	
Szakértői bizottság					X*		X		X*	
Gyógypedagógiai szakszolgálat				X	X	X	X			
Utazó gyógypedagógus hálózat	X	X			X				X	
Felnőttoktatás		X								

* A csillaggal jelölt egységek a beszélgetés idején szervezés alatt álltak.

A tíz meghívott intézmény közül három magát a szakértői bizottságot is magába foglalja. Tehát elmondható, hogy ezekben az esetekben olyan komplex rendszerekről van szó, amely az egyes gyermekek diagnosztizálása után, teljes életutat biztosít a számukra. Az óvoda elvégzése után, a tanuló előre kijelölt útvonalon léphet iskolaszintről iskolaszintre. Több esetben a tanuló számára saját kollégium is hozzáférhető, valamint állami gondoskodásban lévők számára gyermekotthon vagy lakóotthonok állnak rendelkezésre.

4.1. Integráció vagy szegregáció?

A speciális szakiskolák igazgatói számára szervezett fókuszcsoporthoz beszélgetést a fogyatékossgal élő tanulók integrációja feltételeinek taglalása dominálta. E fő témát azonban két altéma is végigkíséri: a befogadó iskola jellemzése, valamint az önkormányzatok, fenntartók szerepének taglalása.

Mielőtt az integrációnak a beszélgetés résztvevői által vázolt feltételeiről beszélnénk, tisztáznunk kell, mit is ért a csoport az integráció fogalma alatt. A hozzászólásokban az integráció három értelemben jelenik meg. Egyrészt néhány hozzászóló a fogalmat használja arra az esetre, amikor a szegregált intézményen belül egy osztályban tanulnak a különféle fogyatékossgal élők.

Másrészt a résztvevők integrációról beszélnek akkor is, ha ép értelmű, magatartászavaros vagy szociális és szocializációs problémákkal küzdő gyermekek kerülnek a speciális intézmény falai közé.

„Ugye azok a valakik, akik nem iskolában élnek, csak úgy tudják elképzelni, hogy egy sérült gyereket integrálunk az épek közé, pedig sajnos ez, főleg a szakiskolában, a mienkről beszélek, sok esetben pont fordítva történik. Azok a gyerekek, akiket a szakközépiskolák, gimnáziumok eltávolítanak mondjuk úgy november elején, azok ott kopogtatnak szülővel együtt a mi kapunkon, és a szülő sír, könyörög, és akkor arra is hajlandó lenne, hogy elmegy a szakértő bizottsághoz, és kikönyörögi, kiverekszi, akármilyen módon eléri, hogy a gyereket fogyatékosnak nyilvánítsák.”

Harmadrészt integrációként jelölik azt is, ha a sajátos nevelési igényű tanulók többségi, azaz nem speciális általános vagy középiskolában végzik tanulmányaikat.

4.2. Az integráció feltételei

E hármas jelentés-együttes észben tartása elengedhetlenül szükséges az együttnevelés feltételeinek taglalása során, mivel minden egyes hozzászólás esetében az egyes „integráció-típusok” viszonyrendszerként, egymás referenciapontjaiként jelennek meg. A beszélgetés résztvevői a feltételek és lehetőségek vázolásakor a többségi iskolákban folyó

együttnevelésről nyilvánítanak véleményt, összehasonlításokat téve az általuk képviselt intézmény „integrációs” gyakorlatával.

Több hozzászóló nézete szerint, a szegregált speciális intézmények modellként szolgálhatnának a többségi iskolák számára az integráció megvalósításának vonatkozásában. Úgy gondolják, a különféle fogyatékosággal élők együttnevelésében szerzett több évtizedes tapasztalataikat kamatoztathatnák az integráció megvalósításával küszködő nem speciális iskolák.

„Ugye az együttnevelés nagyon szép és jó dolog, de azt gondolom, hogy nem csak a szegregált iskolákban kell ezt megoldani, mert ott ez már szépen folyik, hanem a többségi iskolákban, általános iskolákban, középiskolákban is, ahol mondjuk, ha csak az IQ-ról beszélek, a 70-től 120-as IQ-jú gyerekek vannak.”

Az együttneveléssel kapcsolatos tapasztalataik alapján több hozzászóló vázolta az általa ideálisnak tartott integrációs modellt. Eszerint, a szegregált és integrált nevelési formáknak a gyermek személyes igényei szerinti változtatása lenne a fejlesztés optimális módja. Ezt a véleményt nemzetközi példákkal is igyekeztek alátámasztani.

„Németországban is mindenki azt csinál, amit akar. Ha akar integrál, ha akar szegregál, a harmadik változtatja. Kicsit bemege a szegregációba, mert jó lenne megtanulni írni-olvasni, aztán kimegy, aztán visszajön, aztán jönnek a specialitások. A kisgyerek nem megy be, mert nem tud elszakadni a családtól. Később jön be. Ezer változata van. És lehet, hogy nem kellene olyan szigorúan venni, hanem úgy, hogy mindig gyerekekre szabottan, melyik.”

Az integráció magyarországi gyakorlatával kapcsolatosan a beszélgetés résztvevői meghatároztak öt tényezőt, amely véleményük szerint a sikeres integráció elengedhetetlen feltétele. Ha ezeket a feltételeket hierarchikus viszonyban látatjuk, egyértelművé válik, hogy közöttük mind rendszer-, mind intézményi szintű elvárások megtalálhatók.

2. ábra. Az integráció gyakorlati megvalósulásának feltételei
– a beszélgetés résztvevői szerint

Rendszerszintű feltételek	
1. Törvényi szabályozás:	– szakmapolitikai központi nyomás – törvények elfogadása
2. Fenntartói elkötelezettség:	– önkormányzatok támogatása
3. Befogadó közeg megteremtése:	– társadalmi szemléletváltás – pedagógusok attitűdváltása – többségi tanulók felkészítése
Intézményi szintű feltételek	
Intézmények között	Intézményen belül
4. Aktív kommunikáció: – tanácsadás – szakmai műhelyek – megbeszélések – összefogás	5. Módszertani megújulás: – osztálytermi differenciálás – egyéni bánásmód – pedagógus továbbképzések
	6. Infrastrukturális háttér: – anyagi források – akadálymentesítés – fogyatékosághfüggő taneszközök – tárgyi feltételek

4.3. Törvényi szabályozás

A fókuszcsoport-beszélgetés résztvevői egységes véleményen voltak a tekintetben, hogy amíg széleskörűen nem érzékelhető olyan konkrét kormányzati akarat, amely kimondja, hogy a fogyatékosággal élő tanulók jelentős hányada többségi iskolákban, integrálva tanítható, addig mind az iskolák, mind az iskolák fenntartói részéről továbbra is nagymértékű ellenállást lehet tapasztalni.

„Azt szerettem volna mondani, hogy az integráció kérdésében kell egy központi nyomásnak lennie. Egy szakmapolitikai központi nyomásnak lennie, mert egyrészt a fenntartónak kell éreznie ezt az irányt, másrészt az iskoláknak. Én úgy gondolom egyébként, hogy a többségi iskolákban nem az a baj, hogy nem tudnak ezzel a szemlélettel azonosulni, hanem az a baj, hogy a kényelmesebb megoldást választják. Azt gondolják, majd ezt a problémát esetleg

megoldja majd az az iskola, amelyik ott van, és nem neki kell vele törődnie. Na most, ha a feltételeket, a szakmai igényeket és a szemléletet tudjuk változtatni, akkor könnyebben megvalósítható az integráció.”

A sajátos nevelési igényű tanulóknak a nem speciális iskolákban történő optimális együttnevelésének elérése érdekében gyógypedagógusi szakmai összefogásra van szükség. Olyan összefogásra, amely befolyással bír a politikai döntéshozókra, a döntések megalapozott szakmai háttéréről gondoskodik, s egyben a gyógypedagógusoknak az integráció gyakorlati megvalósulásának témakörében a szakmai vezető szerepét is biztosítja.

„Az integráció elkerülhetetlen dolog. A kérdés csak az, szívesebben mondanám ezt most mikrofonon kívül, a kérdés csak az, hogy ki fogja a gyeplőt a kezében tartani, tehát ki lesz az, aki diktálja a tempót. És ugye amikor Pesten többször találkoztunk így igazgatókkal és vezetőkkel, gyógypedagógiai intézmények vezetőivel, akkor többször elhangzott és többször beszélünk róla, hogy nagyon össze kellene nekünk tartanunk ebben a kérdésben nem a saját helyzetünk védelmében, hanem pontosan a gyerek védelmében, azért, hogy biztosítani tudjuk nekik majd a megfelelő feltételeket úgy, ahogy az jó nekik és ahogy ezt mi jónak látjuk. Az általános iskolák ne tudjanak elhajlani semmilyen irányba ebben a kérdésben, és ezért szerencsés lett volna egy nagy összefogás. Na most, ez valamilyen módon nem valósult meg. Nekem a mai napig fájdalom egyébként, hogy nagyon kevésszer találkoztunk, nagyon kevésszer beszélgetünk erről a kérdéstről, és igazából nem tartunk össze ebben a kérdésben. E nélkül pedig szét fog hullani ez a dolog – ezt látni kell.”

4.4. Önkormányzatok támogatása

Az integráció sikerének egyik fő feltétele a fenntartói szerepvállalás. A beszélgetésen résztvevő iskolavezetők kétfajta fenntartói stratégiát vázoltak. Az első csoportot azok az önkormányzatok, fenntartók alkotják, amelyek egyetértéssel a kormányzat által meghirdetett integrációs politikával, s támogató szándékuk az integráció előmozdítására elkülönített anyagi támogatás formájában is megnyilvánul. A másik csoportba azok a fenntartók tartoznak, amelyek nem ellenzik az integrációt, de pénzügyi segítséggel nem is támogatják azt. Ezekben az esetekben az iskola vezetőinek leleményességére, elkötelezettségére van bízva az integráció megvalósítása.

„Van egy nagyon fontos feltétele ennek a dolognak, a helyi önkormányzatnak a támogatása, szóval ezt tisztázzuk le. És nálunk az integráció borzasztóan támogatott dolog. Tehát úgy anyagilag is támogatják ezt a kérdést, mint ahogy erkölcsileg is, és biztosítják a pályázatainkat is, sőt támogatják a nyeresi lehetőségeket, a továbbjutási lehetőségeit is. És ez szerintem létkérdés.”

4.5. Befogadó közeg megteremtése

A sikeres integráció másik fő feltételeként a befogadó közeg meglétét jelölték a válaszadók. A fogyasztóssággal élők el- és befogadó társadalomról, iskoláról beszélnek, amely megteremtésében a gyógypedagógusoknak szintén döntő szerepet kell játszaniuk.

„Szándékosan fordítottunk közel másfél évet arra, hogy kommunikáljunk a többségi intézmények felé, hogy miről van szó, és azt, hogy mi módszertani központként szolgáltatást nyújtunk. Ahhoz, hogy egy szolgáltatást igénybe tudjanak venni, ehhez nekik fel kell nőni. Ha ez a többségi intézményekben nem történik meg, akkor mi hiába leszünk módszertani központ, hiába járunk ki utazó gyógypedagógusként és nevelgetjük ott a gyereket, mert ha csak az történik a gyerekekkel, amit az utazó gyógypedagógus neki hetente egy órában ad, és a többségi iskolában pedig nem történik vele semmi, majd visszakerül a speciális iskolába, akkor igazából talán megérthető az, hogy az elfogadást tartom az alapfeltételnek.”

Néhány hozzászóló a többségi iskolák tantestületeinek az integrációhoz való pozitív hozzáállását is kiemeli. Több iskolában a pedagógusok és az iskola vezetősége szembesülve a beiskolázható gyermekek számának drasztikus csökkenésével, felvállalja a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását is. A fókuszcsoport-beszélgetés résztvevői szerint, a befogadás e kényszerű felvállalása azonban üdvözlendő, ha kellő szakmaisággal és a pedagógusok pozitív hozzáállásával párosul.

„És van egy olyan típusú integráció is, ahol mindent megtesznek a gyerekért, ahol állati együttműködő az egész pedagógusgárda, a vezetés és a beosztott pedagógus egyaránt. Most már mintha talán ez lenne a nagyobbik része, mert mintha az általános iskola azt venné észre, hogy nagy baj van, és be

kell csukni az iskolát, hát össze kell vonni a másikkal, pedagógus-álláshe-lyek szűnnek meg, egy vak hármat ér ... (közös helyeslés) ... és egy testvér-pár, az mindjárt hat gyerek, az nagyon jó. Ez sajnos így működik. De nagy szerencsénk van akkor, ha ehhez a hozzáállás is megvan. Egyre többet tapasztaljuk azt, hogy tényleg megvan a hozzáállás.”

Többen kiemelik, hogy az integrációt már egy-két éve felvállaló, „gyermekhiánnyal” küzdő többségi iskolák pedagógusainak részéről nagy igény mutatkozik a különféle fogyatékos-ság-típusokkal kapcsolatos információk, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával kap-csolatos pedagógiai-módszertani ismeretek iránt.

A hozzászólók azonban nem győzik hangsúlyozni, hogy hiába is válik befogadóvá egy iskola, ha annak szűkebb és tágabb társadalmi kör-nyezetében nem történik attitűdváltás. Amíg a társadalom egésze, sok-kal inkább a kirekesztő, mint a befogadó jelzővel jellemezhető, addig az integrált nevelést felvállaló többségi iskola kudarcra van ítélve. A szegre-gáló társadalmi akaratra az iskola bírhat némi befolyással, de gyökeresen megváltoztatni nem tudja azt.

„Mert egy-egy iskola, az egy-egy iskolában dolgozó közösség, lehet szak-mailag, emberileg a csúcson, de egyszerűen, egy hatalmas erővel szemben tehetetlen, sok esetben. Tehát ahhoz a társadalmi szemléletformálás válto-zást nem lehet egységesíteni így, e szerint, vagy e miatt a szempont miatt – én úgy érzem.”

4.6. Aktív kommunikáció

A gyógypedagógus szakma szerepének fontosságát emelték ki a meg-szólalók a sikeres integráció, általuk meghatározott, következő feltételé-nek taglalása során is. A beszélgetés tíz résztvevője közül nyolcan egyet-értettek abban, hogy a többségi iskolák befogadóvá válásának alapja, hogy szoros együttműködés legyen a településen található speciális nevelé-si intézmények, módszertani központok és az együttnevelést felvállaló többségi iskolák között. Az aktív kommunikáción rendszeres, szakmailag gondosan előkészített találkozók, megbeszélések értenek, amelyekre az érintett többségi iskolákban helyben kerül sor. E szinte napi rend-szerességű kommunikáció fenntartásának motorja a gyógypedagógus:

tehát az integráció sikere nemcsak a többségi intézmény fogadókészségén, hanem a gyógypedagógusok kezdeményező-készségén is múlik.

„Kaposváron nagyon példaértékűen zajlik az integráció. Nagyon fogadóak az intézmények erre a dologra, és az együttnevelésre. Nagyon jól meg tudjuk beszélni, teamekben vagyunk kint természetesen, úgy megyünk ki egy iskolához és egy óvodához, hogy az a team megy ki, amely oda szükséges, tehát úgy van összeállítva, nyilvánvaló tény. És együtt, közösen beszéljük meg a problémákat, nagyon rendszeresek ezek a találkozások, túl a mindennapokon, úgy értem, ezek a szakmai megbeszélések. (...) A középiskolákat kétféleképpen céloztuk meg, egyrészt tanácsadással, az ott tanuló, sajátos nevelési igényű gyerekek irányába. Na most, minden területét felölleljük a sajátos nevelési igénynek, teljesen mindegy, hogy értelmi fogyatékos, vak, vagy hallássérült, mozgássérült. És fejlesztünk is szükség esetén. Amikor látjuk, hogy az ottani pedagógus nem tudja megoldani, akkor fejlesztünk, fejlesztési tervekkel, egyebekkel segítjük. A másik része pedig, hogy osztályfőnöki órákat indítottunk. Mi tartjuk az osztályfőnöki órákat, és ha kell, akkor kihelyezett nevelési értekezleteket is bevállaltunk a pedagógusoknak. Az osztályfőnöki órák az izgalmasabbak. Ezt tréning jelleggel valósítjuk meg”.

Sok esetben a gyógypedagógiai intézmények és a többségi iskolák közötti együttműködés nem ilyen egyértelmű. Több hozzászóló a többségi iskolával való aktív kommunikáció kiépítésének nehézségéről számol be. Közös fórumok, rendszeresített megbeszélések híján az integrált nevelésben részesülő sajátos nevelési igényű tanulók és a velük foglalkozó pedagógusok szakmai megsegítése elmarad.

4.7. Módszertani feltételek

A beszélgetés résztvevői az integráció egyik legnagyobb, intézményi szintű problémájának a pedagógusok módszertani felkészületlenségét tartják. Véleményük szerint, a nem speciális iskolákban tanító tanárok nem jártasak az egyénre szabott differenciálásban. A tanárképzésben is az ún. átlagos képességű gyermekek nevelésére készítik fel a hallgatókat. Az átlagon felül és alul teljesítő tanulókkal a mai magyar közoktatás nem tud mit kezdeni.

E téma kapcsán is megjelenik a gyógypedagógus és a nem speciális iskolában tanító pedagógus szakmai felkészültségének összehasonlítása. Míg a gyógypedagógusokat alkalmasnak és felkészültnek tartják a tanulók egyéni igényeinek kielégítésére, addig úgy értékelik, a nem speciális iskolában tanító pedagógusok az egyéni differenciálás helyett a könnyebb megoldást választják, azaz ragaszkodnak a hagyományos pedagógiai módszerekhez, s az átlagtól eltérő tanulóktól igyekeznek megszabadulni.

„Mindenkinek lépnie kell. Miért csak a gyógypedagógus képezze magát? Hát a többségi pedagógusnak ugyanúgy törekednie kell, ne azt mondja, hogy ez a gyerek nem idevaló, én hallok ezt egyébként a saját intézményemben is, mert van 24 többségi osztályunk is. Tehát bőségesen van rálátásom. Mindig mondom, hogy meg kell tanulni kezelni ezeket a gyerekeket, hogy azt kapja, amit kell.”

Az általános iskoláknak a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésében megmutatózó inkompetenciáját a beszélgetés résztvevői számos példával támasztották alá. Szokásos gyakorlatként mutatják be azokat az eseteket, amikor az iskolák felső tagozatának tanulóit irányítják át speciális iskolába, mintegy – a hozzászólók szerint – elismerve saját pedagógiai kudarcukat.

„Én a szakiskolás gyerekekből azt kapom meg, amelyik az integráció kudarca, mert hét vagy nyolc évig integráció, és utána kopogtat a szülő, hogy most már sehova nem kell a gyerek, eddig még elvolt az általános iskolában. És akkor milyen nyelvet tanult a gyerek? Hát nem tanult semmilyen nyelvet. Mondom: hogyhogy nem tanult? Egy szép gyereket kell elképzelni, gyönyörű szemmel, mert szemidegsorvadása van, nem látszik, és látó, gyengén látó, aki ír, olvas, minden. És miért nem tanult nyelvet? Hát mert mondták neki, hogy menjen az udvarra sétálni. Tehát van egy ilyen típusú integráció, mert hogy zavar, idegesít, úgymint hülyeséget beszél. És különben se üljön az első padba, mert nagy és útban van.”

A fentiekben bemutatott példák, valamint a gyógypedagógus és a nem gyógypedagógus végzettségű tanítók, tanárok módszertani felkészültségének sarkított összehasonlítása által a beszélgetés résztvevői lehetőséget teremtettek arra, hogy közvetett módon ugyan, de ismét az

„egyhelyszíni” tanulói pályák mellett érveljenek. S egyúttal hangot adnak azon véleményüknek is, miszerint a jelenlegi rendszerszintű feltételek mellett az általános és középiskola nem lehet alkalmas a sajátos nevelési igényű tanulók felvállalására.

4.8. Infrastrukturális feltételek

Az integráció megvalósításának intézményi feltételeként jelenik meg az iskola infrastrukturális hátterének megerősítése is. Több hozzászóló véleménye szerint, a sajátos nevelési igényű tanulók befogadását meg kell előznie a befogadás tárgyi feltételei megteremtésének.

„Mert ugye az integrációnak ma az egyik legnagyobb akadálya pontosan az infrastrukturális problémák. (...) Nagyon drága az integráció, s nem biztos, hogy erőltetni kéne. Nincsenek meg a személyi, tárgyi feltételei annak az iskolának, amelyik integrál. És én megértem azt a dolgot, hogy nem mindegy, hogy hová születik a gyerek, mert ugye egy tanyasi, lepusztult roma kislánynak az integrációja nem olyan fontos egy városi iskolában, mint esetleg a képviselő úrnak a gyereke. Azt rögtön integrálja bármelyik városi iskola, mert nyilvánvalóan vár tőle valamit. Tehát tud segíteni minden egyében, ami a mai iskolai szférában elérhető. Egy leszakadó réteg gyerekei nem annyira fontosak. Én ezt is látom már.”

5. Civil szervezetek, egyesületek – 4. csoport

A beszélgetésre 12 érdekvédelmi szervezet elnöke, képviselője kapott meghívást, de mindössze öten érkeztek meg. A beszélgetést három résztvevő kezdte, ketten később csatlakoztak. Így a következőkben bemutatásra kerülő beszélgetés-elemzés a Pedagógus Szakszervezet gyógypedagógiai tagozata, az Autisták Érdekvédelmi Egyesülete, a Vakok és Gyengén Látók Országos Szövetsége, a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége, és az Értelmi Fogyatékosággal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége küldötteinek hozzászólásaira épül.

A beszélgetés sajátossága, hogy a többi fókuszcsoport-beszélgetéshez képest nagyobb arányban voltak azok, akik részvételi szándékukkal kapcsolatosan a szervezőknek vissza sem jeleztek, valamint módszertani szempontból fontos megemlítenünk, hogy a fenti intézmények egyesületek delegáltjai kivétel nélkül mindannyian személyes tapasztalatok-

kal rendelkeznek az általuk képviselt fogyatékoságtípust illetően. (vagy önmaguk, vagy közvetlen hozzátartozójuk érintettsége által).

5.1. Integráció megítélése

A beszélgetés résztvevőinek a fogyatékosággal élő tanulók integrált nevelésével kapcsolatosan kifejtett nézetei rávilágítottak e szociális értelemben vett kisebbség heterogén mivoltára. A hozzászólások alapján egyértelműen elvethető az a többségi társadalom által kreált kép, amely a fogyatékosággal élőket homogén csoportként ábrázolja. A beszélgetésen részt vevő érdekvédelmi szervezetek, egyesületek képviselőinek az integrációval kapcsolatos véleménye szerint nem a fogyatékosággal élőknak a többségi tanulókkal való együttneveléséről, hanem az egyes altípusokba tartozók integrációjáról kellene beszélni. Azaz a látássérültek, nagyothallók és siketek, vagy épp az autisták konkrét, más csoportoktól független együttnevelési esélyeit, feltételeit kellene górcső alá venni.

A fogyatékosággal élők egy csoportként való kezelését azért is tartják elfogadhatatlannak, mert véleményük szerint jelentős különbség van a testi-érzékszervi és az értelmi fogyatékos tanulók integrálhatósága között. Az értelmi fogyatékosággal élők képviselői érthetetlennek tartják, hogy az ép intellektusú testi-érzékszervi fogyatékosággal élő gyermekek sok esetben szegregált oktatási környezetben nevelkednek. Az ő elkülönítésüket a nem fogyatékos tanulóktól egyáltalán nem tartják indokoltnak.

„Én ott látom a bajt, hogy az ép értelmű fogyatékos emberek befogadásával is gond van. Nem látom igazán akadályát, hogy tényleg megvalósuljon ez teljes mértékben. (...) Ha jó képességű, hát ugyanúgy csodákat lehet vele produkálni, mint az egészségesekkel.”

Válaszadóink a testi-érzékszervi fogyatékosággal élő tanulóknak a gyakori be nem fogadását intő példaként értelmezik. Több hozzászóló felteszi a kérdést, miként lehetne elvárni, hogy a nem speciális oktatási intézmények támogassák az értelmi fogyatékosok integrációját, ha még az ép intellektusú tanulók befogadása is problémát okoz számukra.

„Én úgy gondolom, hogy a középsúlyos fogyatékosokat egyáltalán nem lehetne integrálni a többségi iskolarendszerben. Vannak bizonyos enyhe fogyatékos gyerekek, akiket igen, de jobban meg kéne vizsgálni a feltétel-

rendszer, és szerintem a részképesség-kieséses gyerekekre kellene a nagyobb hangsúlyt fektetni, mert amíg azt tapasztaljuk, hogy a részképesség-kiesés gyermekeket sem akarják az általános iskolában megtérni, sőt, nem tudnak velük mit kezdeni a többségi pedagógusok, addig szerintem az értelmi fogyatékos, magatartászavaros gyerekeket ne kényszerítsük bele a többségi iskolarendszerbe.”

A hozzászólók mindannyian kihangsúlyozzák, hogy elvetik az oktatáspolitikai kényszer hatására megvalósított integrációt, mivel a nem megfelelően előkészített közegbe érkező tanulók akár egész életükre kihatással lévő lelki sérüléseket szenvedhetnek. Véleményüket gyakorlati példákkal is illusztrálták.

„Szerintem óriási nagy kárt okozhat egy sérült gyereknek, hogyha nem megfelelő környezetbe kerül, mind személyi, mind tárgyi feltételekkel. Nemcsak az, hogy lemarad a képességeihez képest a szerezhető tudásban, hanem olyan komoly lelki sérüléseket szenvedhet, hogy ez az egész életére tulajdonképpen megnyomorítja. Nekem ez a véleményem. Ezt azért is mondom, mert az autisták iszonyatosan kiszolgáltatottak, még a jó képességű autisták is nem értik a világot. Én beszéltem olyan, ma már 48 éves emberrel, aki a középiskolai életéből úgy beszél az ottani sérelmeiről, annyira megalázták és megbántották őt, hogy 40 éven jóval felül is úgy mesél róla, hogy nem is tudja igazán elmesélni, mert annyira fáj még mai napig is neki”.

Annak ellenére, hogy az értelmi fogyatékosokkal élőket képviselő beszélgetés-résztvevők egyöntetűen támogatják a testi-érzékszervi fogyatékos tanulóknak az integrált oktatását, az e csoportokat képviselők nem osztják maradéktalanul ezt a véleményt. Több hozzászóló kételyének adott hangot a többségi iskolák pedagógusainak módszertani felkészültségével, valamint a többségi tanulók és szülők befogadó szándékával kapcsolatosan.

„Mindig a helyzet válogatja, hogy a gyerek melyik iskolai képzésben részesüljön. Sok minden függ attól, hogy milyen a szülői háttér. Az erőteljes integrálódás se megoldás. (...) Nekem van két gyerekem, integrált képzésben részesülnek, és a saját bőrömmön tapasztalom, hogy a többségi iskola nem úgy fogadta őket, ahogy az a nagykönyvben meg van írva. Csak mi vagyunk a szülei, s sokszor meg kell ütköznünk az iskolával. A kommunikációs

akadálymentességtől függ az egész ügy. Sokoldalúan kell megközelíteni, természetesen a végső cél, hogy a többiekkel együtt tanulhassanak a gyerekek.”

A sérült és nem sérült tanulók együttnevelését fenntartások nélkül a fókuszcsoportos beszélgetés mindössze egyetlen résztvevője támogatta. Bár ő is osztja azt a véleményt, hogy a többségi iskolák nincsenek felkészülve a sajátos nevelési igényű tanulók fogadására, mégis úgy gondolja, a látássérült tanulók egyetlen indokolt oktatási formája az integráció.

„Na most, a látássérültek esetében a középfokú oktatásban a szegregált oktatási forma az nem létezik és ez jól is van így, tehát igazából nincs is erre szükség. Az viszont igaz, hogy amit itt az előttem szólók említettek, az integráció az, hogyha minden áron szükségszerűen végrehajtják, az tényleg okozhat ilyen sérüléseket, nehézségeket. Erre szoktuk azt mondani, hogy az integráció helyett akkor vezessük be az inklúzió fogalmát. Ami ugye nem csak azt jelenti, hogy a gyerek ott van az iskolában, és ott ül, ahol a többiek ülnek valóban, hanem, hogy az ő speciális szükségleteire az iskolát valamilyen módon felkészítik, az ő szükségleteit valami módon kielégítik, illetve az oktatás részéről legalábbis, az ő részére legalábbis bizonyos fókig módosítják, vagy optimalizálják. Tehát ez a befogadó oktatás egyértelműen – szerintem – hiánycikk, de mondom, az biztos, hogy látássérültek esetében mindenféleképpen az egészséges diákokkal való együtt tanítást tudom elképzelni az egyedüli oktatási módnak ezen a szinten.”

5.2. Befogadó iskola

A befogadó iskola jellemzésére adott válaszok három fő dimenzió mentén írhatók le. A hozzászólások során információkat kaphatunk a sikeres integrációt elősegítő pedagógusok jellemzőiről, az ideális oktatási formákról és az integráció egyéb speciális feltételeiről, fogyatékosági típusok szerinti lebontásban.

Az inkluzív iskola pedagógusainak jellemzése két csoportba sorolható. Míg az értelmi fogyatékosággal élők esetében az elfogadás és a nyitottság jelenik meg a pedagógusok leginkább szükséges tulajdonságaiként, addig az érzékszervi fogyatékosággal élők esetében az ideális pedagógus a tanítási-tanulási folyamat segítőjeként szerepel. Az utóbbi csoport képviselője kiemeli, nem szánakozó pedagógusokra, hanem szigorú, teljesítménycentrikus tanárookra van szükség (3. táblázat)

3. táblázat: A befogadó iskola fogyatékoság típusok szerinti feltételei
– a beszélgetésben résztvevők szerint

Befogadó iskola	Fogyatékoság típusa			
	Értelmi fogyatékosággal élők	Autisták	Siketek és nagyothallók	Vakok és gyengénlátók
Pedagógus jellemzői	Nyitott, őszinte	Elfogadó, felkészíti a többségi tanulókat	Segítőképz	Kreatív, nem szánakozó, szigorú
Ideális oktatási forma	Integráció (a sajátos nevelési igényű tanulók maximum számának meghatározásával)	Integrált osztály	Minden gyermek egyéni szükségletei szerint (nem mindenki integrálható)	Integrált osztály
Speciális feltételek	Osztálytársak, szülők felkészítése	Szülői tudatformálás, felkészült szakemberek	Kommunikációs akadálymentesség	Tanuló személyisége, elektronikus tankönyvek, tanári szemléltetés, tájékozódás segítése

„Így általánosságban megjegyzendő dolog szerintem az, hogy egy pedagógusnak a minőségét számomra és általában is, meggyőződésem, hogy az határozza meg, hogy mennyire tud egy látássérült tanulóval nem kivételezni. Tehát, ha nem is ugyanabban a formában, de mindig ugyanazon a színvonalon számomra kérni tőle is, mint a többiektől, ugyanazt a tudást minél hatékonyabban, és nem pedig megfordítva, és felmentésekkel tűzdelve át”.

A sajátos nevelési igényű tanulók tanításának ideális formáiról megoszlott a válaszadók véleménye. Az osztálytermi integráció támogatása és a fogyatékoság típusa – azaz hogy értelmi vagy érzékszervi fogyatékosággal élőkéről van-e szó – között összefüggés nem található. Míg az autisták, valamint a vakok és gyengénlátók egyértelműen a többségi iskolán belüli integrált osztálytermi együttnevelést támogatják, addig az értelmi fogyatékosággal élők, valamint a siketek és nagyothallók képviselői a többségi iskolába való betagozódást feltételekhez kötik.

Ez utóbbi két hozzászóló véleménye szerint, az együttnevelés felvállalása csak a következő két tényező figyelembevételével lehetséges. Egyrészt meg kellene határozni, hogy egy-egy többségi közösség maximum hány fogyatékossgal élő tanulót képes felvállalni, másrészt az integrálandó tanuló egyéni szükségleteire is tekintettel kell lenni, mivel – a siketek és nagyothallók képviselőjének véleménye szerint – még az ép értelmű siket gyermekek közül sem mindenki alkalmas a „teljes együttnevelésre”, van aki egy többségi iskolán belül működő, szegregált, kisebb csoportban sokkal jobban megnyílik.

„Valahogy azt kellene megtalálni, hogy mi az a pont, amit egy iskolai csoport még el tud tűrni, tehát azt megtalálni, és azt, hogy az a fogyatékos személy, értelmi fogyatékos, vagy autista, mi az, ameddig ő is tud alkalmazkodni. Van egy sáv, amiben meg kell valahogy a feltételeket teremteni, és akkor biztos, hogy eredményt lehet elérni, meg hát az arányt. Az nagyon fontos. Biztos, hogy egy csoportra nem lehet ráterhelni túl sok értelmileg akadályozott személyt.”

A befogadó iskola feltételeinek taglalása során minden egyes fogyatékossg-típus esetében az adott csoport speciális integrációs feltételeiről is szó esett. Az értelmi fogyatékossgal élők és az autisták, miként az ideális pedagógus tulajdonságainak ismertetése során is, a többségi csoport befogadó attitűdjének szükségességét emelik ki. Véleményük szerint, amennyiben a többségi tanulók és szülők „tudatformálása” a sajátos nevelési igényű tanulóknak az osztályközösségbe helyezése előtt nem történik meg, együttnevelésről nem beszélhetünk. Hiába kerül egy osztályterembe fogyatékossgal élő és nem fogyatékossgal élő tanuló, interakcióra közöttük – ráségítés nélkül – csak kivételes esetekben kerül sor.

„Szerintem a befogadó iskola ismeri a gyerek problémáját, felkészült szakemberben és tárgyi feltételekben, és felkészíti a gyerekeket is, a befogadó osztályt is, hogy ők is tisztában legyenek azzal, hogy ki kerül köztük, milyen problémái vannak, hogyan tudnak segíteni. Személyes tapasztalatom utalására a befogadó iskolával, a bölcsődében, illetve az óvodában volt. Két órában. A tárgyi feltételek nem voltak, de elfogadták a gyerekek és a pedagógus, illetve az óvónő az én gyerekeket.”

Az érzékszervi fogyatékosággal élők esetében a siketek és nagyot-hallók, valamint a vakok és gyengénlátók képviselői, a befogadás feltételeit eltérő aspektusból közelítik meg. Míg az első csoport képviselőjének véleménye szerint az együttnevelés sikere attól függ, hogy a többségi iskola milyen mértékben képes „akadálymentesített” közeget létrehozni, addig a vakok és gyengénlátók szövetségének munkatársa szerint a befogadás legfőbb akadálya a legtöbb esetben, az integrálandó tanuló maga. Az utóbbi vélemény szerint, ha a sajátos nevelési igényű tanuló megérti, hogy leginkább önmagán, saját viselkedésén múlik, hogy az osztályközösségnek milyen jogú tagjává válik, akkor a vele foglalkozó pedagógusnak már csak „technikai többlet-segítséget” kell számára nyújtania. E technikai többlet, a vakok és gyengénlátók esetében elektronikus tankönyvek, speciális szemléltetőeszközök, valamint az iskolában való tájékozódás segítésében nyilvánul meg.

„Általánosságban a látássérült diákoknak a többi diák részéről való elfogadása szerintem mindenekelőtt magán a látássérült diákon múlik. Nem akarom az erről szóló kiadványoknak a fontosságát kisebbiteni, de azt hiszem, mégis csak a személyes kontaktus az, ami ebben a tekintetben a legfontosabb. (...) Úgyis saját magának kell kiizzadnia, hogy az egyiknek jobb pontírással jegyzetelni, és meg is engedik neki, mint például az én esetemben. A másik az úgy jegyzetel, hogy fölveszi diktafonra, a harmadik laptoppal. Ezeket nem lehet megtanítani, megmondani. Ez függ az osztályközösségtől, magától az embertől, a tanároktól. Erre nincs kész recept”.

A fókuszcsoportos beszélgetésen résztvevő egyesületek, szövetségek a fogyatékosággal élő, de az integrált nevelésre alkalmasnak tartott tanulók többségi iskolába helyezését elméletben támogatják, azonban kidolgozott eszközeik, bejáratott „útvonalaik” az áthelyezés elősegítésére nincsenek. Eszköztárukban mindössze az önkormányzattal, fenntartóval való kapcsolatfelvétel, s a szakértői bizottságokkal való konzultáció szerepel. A beszélgetés-résztvevők bíznak a szakértői bizottságok döntésében, s úgy érzik az áthelyezés szorgalmazása nem az ő kompetenciájuk.

„Eszközünk nincsen, csak annyi, hogy legfeljebb írunk az önkormányzatnak, a fenntartónak, hogy szeretnénk, ha elősegítené X, Y-nak, vagy általában az integrációt. És akkor ő, meg ha van ideje, udvariasan visszahív, hogy

segítsük őt abban, hogy megkapják azokat a plusz feltételeket, amit egy kis létszámú osztály, egy plusz segítő.”

5.3. Kapcsolattartás oktatási intézményekkel

A befogadó iskolával kapcsolatos hozzászólások elemzése egyértelművé teszi, hogy a beszélgetésen képviselt egyesületek, szövetségek látóköréből az integrált képzésben résztvevő gyermekek, fiatalok kikerülnek. Az egyesületek, intézmények figyelme leginkább a speciális képzésben résztvevők felé fordul. Az integrált tanulók e fajta „szem elől tévesztése” az egyik hozzászólásban határozottan megjelenik:

„Nagyon sok integrált hallássérült van, akit nem tudunk nyomon követni, mert ha már integráltan vannak, akkor lazulnak a kapcsolatok, akkor járják a saját útjukat. Mert az integrált tanulás az önálló életvitelnek az egyik megjelenítő formája.”

A hozzászólók elmondása alapján, szoros kapcsolat körvonalazható a speciális iskolákkal, míg az integrált oktatást felvállaló többségi iskolákkal csak alkalmasszerű, vagy szinte semmilyen kapcsolatban sem állnak.

„A speciális iskolákkal szinte valamennyivel kapcsolatunk van. Aztán ez kifűjt, nagyon kevés az az általános iskola, amivel kapcsolatunk van. Amit kérnek tőlünk, az az, hogy előjött ez az integrációs probléma, vagy inklúzió, ezt próbáljuk meg egy kicsit erősíteni. Pár évvel ezelőtt volt egy lelkesedés, többen akkor alakultak és most úgy látjuk, hogy ez most valahol nem olyan jól működik.”

A fenti gyakorlat a Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége esetében nem tűnik érvényesnek, mivel a speciális tankönyvellátás e szövetség hivatalos feladata. Így e feladatuk teljesítése során minden olyan intézménnyel kapcsolatba kerülnek, amelyben vak vagy gyengénlátó tanuló található. Napi, módszertani együttműködésen alapuló kapcsolatról azonban ez esetben sem beszélhetünk. A szövetség képviselőjének elmondása alapján, kapcsolatuk a többségi iskolákkal inkább technikai jellegű, más típusú együttműködés csak nagyon ritkán követi az effajta kapcsolatfelvételt.

Az Autisták Érdekvédelmi Egyesületének alelnöke szerint, fontos jövőbeli célkitűzésük, hogy minél több többségi iskolában jöjjenek létre autista csoportok. Az elmúlt három évben is már több iskolai tagszervezet kérte felvételét az egyesületbe, amely a kapcsolattartás legjobban működő formája lehet.

5.4. Egyéb oktatási tevékenységek

A beszélgetésen résztvevő egyesületek, szövetségek tevékenységi körének vizsgálata is arra enged következtetni, hogy mind az érzékszervi mind az értelmi fogyatékossgal élők ügyét felvállaló szervezetek a saját közösségükre, mint a többségtől elkülönített, szegregált csoportra tekintenek. A hozzászólók által felsorolt tevékenységek majdnem mindegyike kizárólag az általuk képviselt fogyatékossgal élőkre koncentrál, a többségi társadalom tagjait is célzó programokat csak elvétve szerveznek. A beszélgetésen képviselt egyesületek, szervezetek nem specifikus tevékenységeket végeznek, hanem profiljukat általános, nagyívű célkitűzéseken keresztül mutatják be. A fókuszcsoportos beszélgetés témája, az oktatás és annak segítése, csak feladataik közül az egyik.

„Célunk, az érdekvédelmi feladat érvényesülésének elősegítése, az élet minden területén, kezdve a fogyatékossgal felismerésétől, egészen a temetésig. Benne van az oktatási munka. A szövetség mindent szeretne képviselni.”

„Mi is mindent akarunk képviselni, és sajnos ez nem mindig sikerül. Nagyon tág az a problémakör, amivel az értelmükben akadályozott családokban érintett emberekkel foglalkozni kell. A tudatformálásra helyezük most a hangsúlyt, leginkább az önérvényesítésre.”

Saját oktatási tevékenységről az érzékszervi fogyatékossgal élőket képviselő szervezetek számolnak be. A vakok és gyengénlátók szövetsége gyógymasször-képzést, illetve számítógép-kezelő és informatikai ismereteket nyújt, s nyelvoktatást is felvállal. A hagyományos telefonkezelő oktató tanfolyamaik, a szakma elavulása miatt, mára már megszűntek.

A siketek és nagyothallók szövetsége KRESZ-tanfolyamokat, valamint ún. jelnyelvi tolmácsképzést szervez. Ez utóbbi képzést nem fogyatékossgal élők részére indítják annak érdekében, hogy a szervezet elősegítse a többségi oktatási intézmények „kommunikációs akadálymentesítését”.

A jelnyelvi tolmácsok segítségével a szövetség tagjai bármilyen, nem fogyatékosággal élők részére szervezett, tanfolyam aktív résztvevői lehetnek.

„Ma már az a tendencia, hogy bármilyen felnőttképzésben részt vehet a hallássérült sorstársa, csak a szövetségtől kérni kell jeltolmácsot, aki akadálymentesíti a kommunikációt, és részt vesznek a többségi oktatásban. Az biztos, ha igény van rá a felsőoktatással kapcsolatban, hozzánk fordulnak segítségért, mindenféle tanácsadástól kezdve a kommunikációs akadálymentesítésig biztosítunk neki egyfajta szolgáltatást, és nem képzést tartunk.”

Az értelmi fogyatékosággal élők és az autisták érdekérvényesítő szervezetei tanfolyamokat, képzéseket nem szerveznek. A két szervezet képviselői hozzászólásukban kihangsúlyozzák, hogy sem személyi, sem anyagi, sem infrastrukturális háttérrel nem rendelkeznek oktatási tevékenységek felvállalásához. Az autisták képviselőjének véleménye szerint a tanfolyamok szervezésének legfőbb akadálya az, hogy mivel pályázati pénzekből próbálják fenntartani önmagukat, a támogatások annyira rendszertelenek, hogy képzések tervezésére nincs mód.

6. Szakértői bizottságok, pedagógiai intézetek, nevelési tanácsadók – 5. csoport

A fókuszcsoportos beszélgetésen tizenketten vettek részt. Hatan szakértői bizottságokat, négyen pedagógiai intézeteket képviseltek. A beszélgetésen megjelent az Oktatási Minisztérium két, a fogyatékosággal élők oktatásával foglalkozó munkatársa is.

A beszélgetést egyértelműen domináló téma az integráció-szegregáció kérdése volt. Heves hozzászólások hangzottak el mind az integrált nevelés mellett, mind annak ellenében is. A fókuszcsoportos-beszélgetés résztvevői két táborra szakadva érveltek a két oktatási forma érvényessége mellett.

6.1. Érvek és ellenérvék

Az integrációt szkeptikusan fogadók esetében a sajátos nevelési igényű tanulóknak a többségi tanulókkal való együttnevelése elleni legfőbb érv, a többségi iskolák „poroszos” oktatási stílusa, és a pedagógusok módszertani felkészületlensége volt. Véleményük szerint, amíg a közoktatási intézmények nem készültek fel a fogyatékosággal élő tanulók

fogadására, a felelősségteljes szakértői bizottságoknak nem szabad támogatniuk a sajátos nevelési igényű tanulók többségi iskolákba helyezését.

Több hozzászóló véleménye szerint, a mai magyar közoktatás teljesítmény-centrikussága és az osztálytermi munkát domináló frontális oktatási forma még a nem fogyatékosokkal élő, de szociálisan hátrányos helyzetű családokból érkező tanulókat is szinte megoldhatatlan nehézségek elé állítja.

„Nekünk a nevelési tanácsadóban az a tapasztalatunk nagyon sokszor, hogy most elnézést, hogy ilyen parasztosan fogalmazok, de a magyar oktatási rendszer gyakorlatilag a buta gyereket sem tűri meg. Tehát egy átlag értelmi képességű buta gyereket feszít próbálnak kinyomni a speciális iskolába, meg a nem tudom én, hova. És úgy gondolom, hogy bármikor, amikor integrációról van szó, a definíciós problémákon kívül, hogyha csak ezt az egy oldalát vesszük, elméletileg nagyon szép és maximálisan egyetértek, hogy ne legyen szegregáció. De ha megnézzük, hogy hova mennek a gyerekek, akkor minden szakemberrel egyet lehet érteni, aki sikít, hogy ne. Tehát egy normális gyerekeknek sem megfelelő közeg ez az oktatási rendszer, mert annyira nem az életkorhoz és nem a gyerek fejlettségi fokához igazítja a követelményeit, a körülményeit.”

A differenciálás kérdése az integráció megvalósíthatóságának egyik sarkalatos tényezőjeként jelenik meg a beszélgetés során. Több hozzászóló véleménye szerint a többségi általános iskolák pedagógusainak jelentős hányada a differenciálás módszerét is csak a tanulók közötti verseny fokozására használja.

„Az, hogy most egy integráltan nevelt ilyen vagy olyan fogyatékos, vagy speciális igényű gyerekeknek pont mi kell, azt nem tudom, de az biztos, hogy kell, hogy egy olyan közegben lehessen, ahol nincs olyan teljesítménykényszer, hogy aki februárban nem olvas metronómmal, az hülye gyerek, az megy a C csoportba, a differenciált oktatás keretében, már bocsánat”.

A nevelési tanácsadók képviselői az osztálytermen belüli, egyénre szabott differenciálást a sikeres együttnevelés kulcsának tekintik. Véleményük szerint, ha a pedagógusok megfelelő módon képesek használni ezt a technikát, akkor bármilyen fogyatékoság típusba sorolt gyermekek

együttnevelése a nem fogyatékossgal élőkkel problémamentesen megvalósítható.

A beszélgetésen az egyik vidéki pedagógiai intézet szakértőjeként részt vett egy, a közelmúltig általános iskolában tanító, pedagógus is. Véleménye szerint, az osztálytermi, egyénre szabott differenciálás megvalósítása rendkívül nagy terheket ró a pedagógusokra, komoly napi felkészülést igényel. A pedagógusok nincsenek az ilyen jellegű többletmunkára felkészülve, nem ismerik a korszerű óraszervezési módszereket, s így az integrált nevelést sem tudják megvalósítani. E problémák gyökerei egészen a tanárképzésbe nyúlnak vissza, ugyanis a képzés során a tanárjelölteket nem vértetik fel kellő pedagógiai-módszertani ismeretekkel.

„Fel vagyunk-e jól készítve, tanárok, tanítók talán már a megfelelő, az integrált gyerekek fogadására, illetve a mindennapokban a differenciált oktatásra? Azt gondolom, hogy nem. És ez a középiskolákban még halmozottabban megjelenik, és hogyha ez így van, akkor nem tud jól működni. Én próbáltam a mindennapokban a differenciált oktatást megvalósítani. Én ezt elmondom nektek, önöknek, hogy ez nagyon nehéz, tehát napról-napra nagyon nehéz”.

A fókuszcsoportos beszélgetés két résztvevője – egy szakértői bizottság és egy nevelési tanácsadó képviselője – a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának legcélravezetőbb formájaként a többségi általános iskolán belül létrehozott kis létszámú osztályok szervezését jelöli.

„Nagyon jó volt régen az úgynevezett korrekciós osztály. Na most, hogyha ez nem is jól hangzik ugye, mert az sem jól hangzik, hogy kiségitő iskola, hanem fejlesztő osztályok, vagy kis létszámú osztályok, tehát, hogyha minden kerületben, városban lenne egy olyan kis létszámú osztály, vagy fejlesztő osztály, ahol azoknál a gyerekeknél, akik egy kicsikét hátrányosabb helyzetből indulnak, megkapnák azt a sanszot, hogy speciális módszerekkel, fejlesztő pedagógusokkal ellátott osztályokban kezdhethének, majd áttelezhetők lennének a normál iskolába, akkor azt hiszem, megkapnák rögtön az alapszinten szerintem azt a segítséget, amire nekik szükségük van.

E koncepció heves ellenállást vált ki több résztvevőből. Véleményük szerint, nem a tanulók elkülönítése teszi lehetővé az iskolai eredményesség növelését és a kudarcok csökkentését. A problémák forrása sokkal inkább a pedagógiai munka és annak tervezése során felbukkanó rossz beidegződések, a jogszabályok adta lehetőségek nem megfelelő helyi alkalmazása.

6.2. A befogadó iskola és az együttnevelés feltételei

A hozzászólók véleménye szerint jelenleg Magyarországon még nem beszélhetünk befogadó iskolák hálózatáról, az országban mindössze egy-két felkészült befogadó iskola van. A legtöbb magát integráló iskolaként meghatározó intézmény nem tud kellő feltételeket biztosítani az általa felvett sajátos nevelési igényű tanulóknak. S így inkább a spontán migrációs folyamatokat erősíti: a nem sajátos nevelési igényű tanulók szülei más iskolába íratják át gyermekeiket.

„És én azt gondolom, hogy az integráló iskola, mint olyan, az egyik legnagyobb felelőse ennek a hátrányos összetevőnek. Tekintettel arra, hogy integrálnak, nem készítik fel a szülőket, nem készítik fel a társakat, innentől kezdve a sajátos nevelési igényű gyerekeket peremhelyzetre sodorják, és kialakul, amiről nem beszéltünk, egy úgynevezett spontán szegregáció. Az integráló iskolákból folyamatosan elvándorolnak azok a gyerekek, akik, most így mondom, a pedagógus számára könnyű, hajlítható anyag, és ott maradnak a nehéz, egyrészt sajátos nevelési igényű gyerekek, másrészt pedig a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek”.

Miként a fenti idézet is mutatja, a beszélgetés résztvevői megpróbáltak választ keresni arra a kérdésre, hogy véleményük szerint, mik az inkluzív iskola megvalósításának fő feltételei? A válaszok alapján ezek a következők: egyértelmű jogi keret, akadálymentesített, jól felszerelt iskola, a fenntartó erkölcsi és anyagi támogatása, a pedagógusok módszertani felkészítése és előítéleteinek kezelése, a többségi szülők és tanulók felkészítése, előítéletességének kezelése, pedagógiai asszisztensek, gyógypedagógusok iskolai jelenléte, az iskola vezetésének és a nevelésetületnek az integrált nevelés melletti elkötelezettsége.

Napjainkban, azonban csak elvétve találni olyan iskolát, amely esetében a felsorolt feltételek mindegyike teljesül. Az egyik hozzászólásban, egy szakértői bizottság vezetője az integráció gyakorlati megvalósulásá-

nak lépcsőfokait is bemutatja. Véleménye szerint, az integráció feltételeinek vonatkozásában különbség található a vidéki és a fővárosi iskolák, valamint az alap és középfokú intézmények között.

„Nagyon érdekes a gyakorlat alakulása. Tudniillik meg lehet azt figyelni, hogy egyfelől van egy papíron létező jogrendszer, amit megpróbálunk szakértői bizottságokból, fenntartókból kipróbálni, tehát, hogy megjelenik papíron egy csomó integráló intézmény, azonban a feltételek már sokkal nehezebben jelennek meg. Ez egy folyamat. Nem lehet túlságosan fölgyorsítani, de azt látjuk, hogy bizony most már, például Budapesten, a papíron túl már a feltételek is kezdenek meglenni. A másik pedig egy alsósintzről egy középiskola felé haladás, hogy addig, ameddig alsóban viszonylag rendben vannak a dolgok, és viszonylag törvényesek is, addig a középiskola szintjéig ez még nem jutott el. Tehát egy nagyon nagy kihívás az, hogy amit már meg tudtunk csinálni az alsó szakaszban, vagy az általános iskolák szakaszában, az hogy fog átmenni a középiskolák szakaszába”.

Az együttnevelést felvállaló iskolák sokféleségét nagymértékben befolyásolja az egyes iskolák fenntartóinak helyi integrációs stratégiája. A beszélgetés során három stratégiát érintettek a hozzászólók. Egyrészt említést tesznek olyan fenntartókról, akik a felügyeletük alá tartozó minden egyes oktatási intézményt elérhetővé teszik a sajátos nevelési igényű tanulók számára, másrészt megjelölnék olyan fenntartókat, amelyek a hozzájuk tartozó iskolák közül kijelölnek egyet, amely fogadhat fogyatékossgal élő tanulót is, s harmadrészt bemutatnak olyan alapítványi iskolákat, amelyek pedagógiai módszertani nyitottságuknál fogva, a sajátos nevelési igényű tanulók „gyűjtőhelyévé” válnak.

Az első csoportba tartozó iskolák a fogyatékossgal élő tanulók felvállalása ellenére nem nevezhetők a szó klasszikus értelmében vett inkluzív iskoláknak. A sajátos nevelési igényű tanulók előtt megnyitja ugyan kapuit, de az iskola szerkezetében, a tanórai munka módszerein nem változtat. A fentiekben felsorolt intézmények második típusa, szegregált intézményként értelmezhető, annak ellenére, hogy többségi iskolába kerülnek fogyatékossgal élő tanulók. A fenntartó integrációs szándéka szegregációt idéz elő. A körzetben lévő többségi iskolák között stigmaként jelenik meg az „integráló iskola” jelző. A harmadikként említett alapítványi iskolák megítélése kettős. Válaszadóink egyrészt – negatív felhanggal – kihangsúlyozzák, hogy az ezekben az iskolákban megvalósu-

ló pedagógiai-módszertani innovációt egyrészt a sajátos nevelési igényű tanulók után járó emelt normatíva motiválja, másrészt elismerik, hogy e többlettámogatásra alapozott módszertani felkészülés és infrastrukturális beruházások által azonban a felvállalt tanulók bent tarthatók a többeségi közoktatási rendszerben.

„És két véglet van, vagy az iskola azzal hárítja magáról a felelősséget, hogy mentsük fel. A szülő – félve az osztályozási kudarcoktól – szintén ezt támogatja. A másik pedig, a befogadóbbak, az alapítványi iskolák. És az alapítványi iskolák pedig, nem tudok rá szebb kifejezést, majd ezt úgy fordítják, ahogy akarják, ilyen fejkvóta-vadászathból kéri a sajátos nevelési igényűt, illetve mert most már ez a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, már mindenki az ma, Magyarországon.”

A hozzászólók véleménye szerint, a többségi iskolák teljesítménycentrikussága leginkább a szülők maximalista hozzáállása miatt alakult ki. Amíg a szülők tudatformálása nem történik meg, addig az integráció többségi iskolai feltételei nem teremthetők meg. A beszélgetés résztvevőinek véleménye szerint a szülők „felvilágosítása” a nevelési tanácsadók feladata lehet. A pedagógusoknak, a tanítási-tanulási folyamat külső támogatóinak, az oktatási szakértőknek meg kell magyarázniuk a szülőknek, hogy mely iskolai tevékenységek, milyen módszertani innovációk eredményezhetik gyermekeik iskolai eredményességét.

„Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy a felnőttektől jön. Tehát ez a szülői társadalom, hogyha egy iskola azt mondja, hogy jól fogja érezni magát a gyerek, nem biztos, hogy az első év végén ír-olvas, de második végén már biztos, akkor egyszerre azt mondja a szülő, hogy se japán, se német, se angol, se kínai, semmi? Meg egyáltalán nem viszi oda. Eleve itt a fejekben kell rendet csinálni – ez meggyőződésem.”

7. Néhány következtetés, összefoglalás

A jelen tanulmányban ismertetett öt fókuszcsoportos beszélgetés mindegyikét domináló téma az integrált nevelés kérdésköre volt. Az öt homogén csoportban elhangzottak elemzésével és közrebocsátásával az volt a célunk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók egyéni életútjának alakulására hatással levő szereplők nézet-együttesét értelmezzük

és bemutassuk. A kutatás során megszólalhattak a gyermek iskolaválasztásában fő szerepet játszó szakértői bizottságok, a speciális iskolák (általános és szakiskola), az ún. befogadó többségi középiskolák képviselői, valamint az érintett tanulók érdekeit védő egyesületek, szervezetek küldöttei is.

A beszélgetések elemzésének zárásaként kísérletet teszünk – az integráció témájának az újbóli körülmények által – az egyes csoportok álláspontjai közötti hasonlóságok és különbségek megragadására.

Az öt beszélgetés során kibontakozó „integráció-megközelítések” három közös vonással bírnak:

- Minden egyes csoport egyetért abban, hogy a mai magyar közoktatás nem gyermekközpontú. A hétköznapi iskolai gyakorlat leginkább a teljesítmény-orientáltság, a verseny-kényszer és az átlaghoz való igazodás fogalmakkal írható le. A közoktatás osztálytermi szintjéért felelős legtöbb pedagógus módszertani felkészültsége nem megfelelő, nincsenek birtokában az egyénre szabott differenciálás technikáinak. Így az iskolába sajátos nevelési igénnyel érkező tanulók kellő fejlesztésének személyi feltételei többnyire nem adóttak.
- A befogadó közeg létrejöttének, s így az integrált nevelés megvalósulásának is alapfeltétele a nem fogyatékossgal élők attitűdjének megváltoztatása. Amíg a pedagógusok és a szülők nem fogadják el a fogyatékossgal élő tanulókat, idegenkednek azok iskolai jelenlététől, addig a sajátos nevelési igényű tanulók szegregált oktatási környezetből való áthelyezése nem lehet sikeres. Az elutasító felnőtt modell negatívan befolyásolja a többségi tanulók hozzáállását, viselkedését is.
- A tanárok pedagógiai-módszertani felkészültségének javítása, valamint az iskola szereplői pozitív attitűdjének kialakítása az integráció megvalósításának két elsődleges, elengedhetetlen feltétele. A többek által hangoztatott intézményi infrastrukturális feltételek megteremtése nem lehet fontosabb kritérium a fentieknél. Minden egyes csoport képviselői hangsúlyozták, hogy e két feltétel nélkül, hiába hoznak létre bármilyen akadálymentesített tanulási környezetet, az odakerülő sajátos nevelési igényű tanulók iskolai eredményessége nem lesz

számottevő. Viszont fontos megjegyeznünk, hogy ez az állítás nem jelenti a tárgyi feltételek megteremtése fontosságának elvetését.

E fentiekben ismertetett három közös véleményen kívül az egyes csoportok által képviselt álláspontok között fellelhető fő különbségek a következők:

- A többségi középiskolák igazgatóival készített fókuszcsoportos beszélgetés anyaga bővelkedik az úgynevezett „problémás tanulókkal” kapcsolatos nehézségek leírásában. A hozzászólók azonban nem a sajátos nevelési igényű tanulók, hanem a roma és a szociálisan depresszált fiatalok kapcsán fogalmazzák meg állításukat. Megjegyzéseikben a tanulási nehézséggel küzdő és a szociális értelemben hátrányos helyzetű kategóriák összemosódnak a sajátos nevelési igényű kategóriával. A többségi középiskolákat képviselő fókuszcsoport-résztevők nemcsak e kategóriák között nem tesznek különbséget, de a fogyatékossgal élőket is egy homogén csoportként kezelik.
- A fogyatékossgal élő csoportok fogadásáról és oktatásuk mikéntjéről szólva, a legtöbb megkérdezett elmondja, hogy „differenciáltan” integrálna: többen csak az érzékszervi fogyatékosokat oktatnák együtt ép társaikkal, mások csak a gyakorlati foglalkozásokon látnák értelmét az integrált oktatásnak. Ez azért is elengedhetetlenül szükséges, mert a gyermekek számának csökkenése miatt sokszor a sajátos nevelési igényű tanulók felvállalásán múlhat egyes iskolák életben maradása.
- A speciális általános iskolák igazgatói szerint az integrált nevelés modell-értékű intézményei maguk a speciális iskolák, mivel azokban általában nem azonos fogyatékossg típusal élő tanulókat tanítanak, együtt. Az ott tanító pedagógusok a „differenciálás mesterei”, így a többségi iskolákba való áthelyezés helyett, inkább a speciális iskolákat kellene nyitottá tenni nem sajátos nevelési igényű tanulók számára is. A fókuszcsoport részttevői így mindannyian az ún. fordított integráció hívei. Véleményük szerint csak az a többségi iskola tekinthető befogadónak, amely rendelkezik kellő tárgyi feltételekkel, s amely pedagógusainak módszertani tudása széleskörű.

- A speciális szakiskolák képviselői voltak azok, akik a legrésztesebben határozták meg a befogadó iskolává válás kritériumait. A megfelelő törvényi szabályozás, az iskolafenntartó önkormányzatok támogatása, az iskolán belüli befogadó közeg megteremtése, az iskola szereplői közötti aktív kommunikáció, a pedagógusok módszertani felkészültsége, valamint az infrastrukturális feltételek megteremtése, mind-mind az integráció nélkülözhetetlen kelléke. E csoport képviselői kihangsúlyozzák, a sajátos nevelési igényű tanulók ideális képzési módja a szegregált és integrált közegnek az egyéni szükségletek szerinti változtatása lenne.
- A fogyatékossgal élők egyes csoportjait képviselő civil szervezetek, egyesületek küldöttei minden egyes hozzászólásukban kiemelik, hogy a fogyatékossgal élők nem kezelhetők egységes, homogén csoportként, így a sajátos nevelési igényű tanulók sem. Minden egyes alcsoport más jellegű problémákkal küzd, így nevelési szükségleteik is más-más kielégítési módot igényelnek. A hozzászólók véleménye szerint az integráció nem lehet sikeres egy befogadó, elfogadó közeg kialakítása nélkül, viszont többen kiemelik, a fogyatékossgal élő tanulónak is aktívan részt kell vállalnia ebben a folyamatban, az ő szerepe és felelőssége nem megkerülhető.
- A szakértői bizottságok és a pedagógiai intézetek képviselőinek fókuszcsoport-beszélgetését átszövi a szülők szerepének taglalása, amelyet a hozzászólók két szempontból is elemeznek. Egyrészt, a nem kellően előkészített többségi közegbe behelyezett sajátos nevelési igényű tanulók spontán migrációs hullámot indíthatnak el, azaz az információ-hiánnyal küzdő többségi szülők más iskolába írathatják gyermekeiket. Másrészt, egy iskola sem működhet eredményesen a szülők aktív jelenléte, az iskolai életbe való bevonása nélkül.