

Attachment and Human Development 3, 2, 222-237.

Howe, D., Brandon, M., Hinings, D. and Schofield, G. (1999) *Attachment Theory, Child Maltreatment and Family Support*. Basingstoke: Macmillan.

Howe, D., Shammings, D. and Feast, J. (2001) *Age at placement and adult adopted people's experience of being adopted*. *Child and Family Social Work* 6, 4, 337-349.

Jackson S. and Thomas N. (1999) *On the Move Again? What Works in Creating Stability for Looked After Children*. Essex: Barnardos.

Jansen, M. Schuller, C., Johannes, H. and Arends, C. (1996) *Outcome research in residential child care: Behavioural changes of treatment completers and treatment non-completers*. *International Journal of Child Welfare* 1, 1, 40-46.

Jones, D. P. H., Bentovim, A., Cameron, H., Vizard, E. and Wolkinel, S. (1991) *Significant harm in context: The child psychiatrist's contribution*. In M. Adcock, R. White and A. Hollows (eds) *Significant Harm*. Croydon: Significant Publications.

Main, M. (1995) *Attachment theory, social development and clinical perspectives*. In S. Goldberg, R. Muir and J. Kerr (eds) *Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.

Monck, E., Reynolds, J. and Wigfall, V. (2003) *The Role of Concurrent Planning*

– *Making Permanent Placements for Very Young Children*. London: British Association for Adoption and Fostering.

Schofield, G. (2001) *Resilience and family placement: A lifespan perspective*. *Adoption and Fostering* 25, 3, 6-19.

Skuse T., Macdonald, I. and Ward, H. (2001) *Looking After Children: Transforming Data into Management Information, Report of Longitudinal Study at 30.9.99. Third Interim Report to the Department of Health*. Loughborough: Centre for Child and Family Research.

Tannenbaum, L. and Forehand, R. (1994) *Maternal depressive mood: The role of father in preventing adolescent behaviour problems*. *Behaviour Research and Therapy* 32, 321-326.

Ward, H. (2004) *Working with managers to improve services: Changes in the role of research in social care*. *Child and Family Social Work* 9, 1, 13-25.

Williams, J. (2004) *Social work, liberty and law*. *British Journal of Social Work* 34, 1, 27-52.

Zeanah, C. and Emde, R. (1994) *Attachment disorders in infancy and childhood*. In M. Rutter, E. Taylor and L. Hersov (eds) *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches*. Oxford: Blackwell Scientific Publishers.

Befogadó iskolák

Szakmai körökön kívül is egyre elterjedtebbé válik az a nézet, hogy a fiatalon közösségbe, többségi intézménybe beilleszkedett fogyatékkal élő emberek képesek megszerezni azt a tudást és azokat a képességeket, amelyekkel esélyt szereznek a munkaerőpiacon és az élet más területein is. Egyre láthatóbbá válnak az Európai Unió esélyegyenlőségi törekvéseit szolgáló nagy fejlesztési projektek részeredményei különféle területeken. Hiszen az esélyteremtés nem kizárólag szociális kérdés, de biztos, hogy az egyik legfontosabb lehetőséget az oktatási rendszer, a tanulás, az iskola adhatja. A tudást és a hozzáférést. Ehhez segítséget, felkészítést kell adni nemcsak maguknak az iskoláknak, de a szűkebb-tágabb környezetüknek is, mindazon érintetteknek, akik vállalják a sajátos nevelési igényű (SNI) gyerekek együttnevelését, egy be- és elfogadó rendszer kialakítását és működtetését. Ez a támogatás a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programjának keretében zajlott 2004 és 2008 között.¹ Az *Educatio Kht.* – a központi program irányítójaként – a HEFOP 3.1.1-es és 2.1.1-es központi programok befejezéséhez közeledve „Változó tudás – befogadó iskola” címmel közös záró konferenciát szervezett a megvalósításban részt vevő partnerekkel, valamint a kapcsolódó pályázati komponensek képviselőivel együttműködésben 900 fő részvételével 2008. március 29-én. Közoktatási intézményvezetőket, intézményfenntartókat, HEFOP programokban közreműködő pedagógusokat, szülőket, diákok képviselőit, továbbá a programok megvalósításában közreműködő irányító, együttműködő, valamint szolgáltató szervezetek képviselőit, fejlesztőket, mentori, tanácsadói és egyéb szakértői munkát végző kollégákat vártak. Plenáris ülés és műhelyfoglalkozások követték egymást, ahol áttekintették a közoktatás tartalmi korszerűsítésében egyedülálló fejlesztési folyamat eredményeit, valamint lehetséges kapcsolódásait a közoktatás-fejlesztés jövőbeni lehetőségeihez. Ez utóbbi különösen hangsúlyos és lényeges mozzanat, hiszen az NFT I. 3.1. programjáról írt rövid „értékelése” kapcsán Magyar Bálinthoz írt levelében a program egyik szakmai vezetője aggodalmának adott hangot tekintetben, hogy lesz-e, és milyen lesz a folytatás.² Hol maradnak a fenntartható projektkívánalmak, és a közoktatás hosszú távú érdekének szempontjai, ha az aggodalmak valóra válnak: ha az NFT II. nem épít az elvégzett munkára és eredményekre? Ha az aktuális iskolai ügyek, botrányok lobbiharccá válva megakadályozzák az iskolák nyitottá, rugalmassá – nota bene gyerekcentrikussá válását?

■ AZ ÉRTÉKES ÉS BEFOGADÓ KÖZÖSSÉGÉRT

A központi program volumene már önmagában rendkívül sokrétű együttműködést igényelt mind az irányítók, mind a fejlesztők és pályázatküldők, mind a bevonott célcsoportok tekintetében. A megcélzott leendő pályázók számára meglehetősen ismeretlen terepnek tűnhetett egy amúgy is kidolgozatlan számí-

tó, és a társadalmi befogadásban sem előjáró tematika felvállalása, új megközelítés, módszerek, értékelési rendszer megismerése, bevezetése. A szemléletváltásra hajlandó attitűd pedig „csak” a kezdet lehetett, hiszen a pályázatokat jól kellett megírni, adminisztrálni – és nem utolsósorban az elvárt minőségben teljesíteni. Ki kellett találni a szakemberek és intézmények, köztük a speciális intézmények közötti partneri együttműködés kereteit. El kellett érni az óvodákat, iskolákat, ráadásul úgy, hogy fogadó kézségek legyenek a változtatásra. A hivatalos adatok (2005-2006) és a sulinova-adatbank egyik tanulmánya³ szerint egyre növekszik az integrált oktatásban részt vevők száma, ami egyébként az ovo-

¹ NFT I.-HEFOP 2.1 intézkedés a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben és 3.1 intézkedés az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztésének támogatása.

² Korányi Margit: *Levél Magyar Bálinthoz (Élet és Irodalom, Visszhang, 2008. április 11.)*

dásoknál az SNI gyerekek közel 75%-át jelenti, a 859 000 általános iskolás közül 60 000-et érint, a szakközepesek 43%-a SNI-regisztrált, míg a szakiskolások 23, a gimnazisták 34%-a. Legnagyobb arányban – tekintettel a speciális ellátó intézmények magyarországi hiányára – a magatartási problémákkal küzdő és a részképesség-problémás gyerekek vesznek részt integrált oktatásban, drasztikusan kisebb az arányuk a testi-érzékszervi-, illetve beszéd fogyatékosoknak, és legkisebb az enyhe- és középfokban súlyos értelmi fogyatékosok részvételi aránya az együttnevelésben. A jelenleg érvényes kategóriák szerint⁴ az autizmussal élő, beszéd fogyatékos, értelmileg akadályozott, gyengénlátó, mozgáskorlátozott, nagyothalló, pszichés fejlődés zavaraival küzdő, súlyos hallássérült, tanulásban akadályozott, vak és aliglátó gyermekek csoportjait célozták a fejlesztések.

A projekt kiadványa szerint 33 szakértői bizottsággal, 10 felsőoktatási intézménnyel, 20 középiskolával, 28 pályázatnyertes konzorciummal, több mint 2000 képzésen részt vett szakemberrel, 21 adaptációs szakértővel, 30 mentorral, 60 trénerrel, és közel 300 fejlesztő, szakértő, szaktanácsadó kollégával dolgoztak együtt.

■ ALKALMAZKODNI A SOKFÉLESÉGHEZ

Elfogadó felnőttek lényegesen könnyebb lenni, ha gyermekkorban természetessé válik egy olyan közeg, közösség, ahol az ép gyerekek találkozhatnak, kapcsolatot teremthetnek és együtt élhetnek sérült gyerekekkel. A többség megismeri a sérülteket és megtanul alkalmazkodni hozzájuk, tapasztalatokat szerez barátkozásban, kommunikációban, toleranciában: fejlődik szociális érzékenységük, empátiájuk, nem alakul ki káros előítélet, ami sokszor akadályozza még a kapcsolatok kialakítását. Az érintett gyermek megtapasztalhatja, mit jelent egy adott közösség elfogadott, értékelt tagjának lenni, épek társaságában, de saját ütemében vehet részt az oktatásban – és ez megkönnyíti a társadalmi beilleszkedését is.

A központi program megvalósító öt munkacsoportban tevékenykedtek e célok s a várt eredmények érdekében: Pedagógusképzési programok kifejlesztése és bevezetésének támogatása az inkluzív nevelés megvalósításának érdekében (1. mcs.); Pedagógus-továbbképzési programok és szakértői képzések kifejlesztése és megvalósítása (2.mcs.); Társadalmi érzékenységet növelő képzések kidolgozása és megvalósítása (3.mcs.); Az integrált oktatás know-how-jának kifejlesztése, módszertani adatbank és szolgáltatói programcsomagok létrehozása (4.mcs.); Új módszerek kidolgozása az idő előtti iskolaelhagyás megelőzésére és a lemorzsolódás kockázatának korai felismerésére (5.mcs.). A különböző szinteken (egyéni, tanítás-tanulás, intézményi, társadalmi) megvalósuló szolgáltatások komplex és egymást támogató rendszert alkotnak: a nyolcféle módszertani képzés és Ajánlások, a jó gyakorlat-gyűjtemény, az útmutatók, az Inklúziós fogalomtár és az internetes adatbank mind ide tartozik, mint ahogyan az intézményi szinten megjelenő mentori és adaptációs

szakértői támogatás, vagy a társadalomnak szóló fenntartói, szakmai szervezeteket célzó vagy szülőket bevonó tréningek is.

■ NYITOTT PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK

A pedagógusképzési programokért felelős munkacsoport 2004-től folyamatosan dolgozott annak érdekében, hogy hatékonyan érje el a felsőoktatáson keresztül a pedagógushallgatókat. Magába az alapképzésbe is be kell ugyanis épülnie annak a szempontrendszernek, ami nyitottá és felkészültté teszi a friss diplomásokat az együttnevelésre. 2007-ig kidolgozták a módszertani tanegységet, az oktatók felkészítését követően pedig 10 felsőoktatási intézményben folyt a tesztelés. Befejeződött a minőségellenőrzés és rendelkezésre áll a hatékonyságot mérő értékelési rendszer.

■ FELKÉSZÍTÉS, SZOLGÁLTATÁSOK, TÁMOGATÁS

A Pedagógus-továbbképzési programok gazdájának tevékenysége mindezzel párhuzamosan három témára fókuszált: 1. elméleti és gyakorlati ismeretek átadása az együttneveléshez elengedhetetlen tanulászervező eljárások, tanuló-megismerési és fejlesztési technikák vonatkozásában; 2. a pályázati nyertes iskoláknak mentori és adaptációs szakértői szolgáltatás; 3. Szakértői és Rehabilitációs Bizottságok képzése és tanácsadói támogatása szakmai fejlesztésben, minőségfejlesztésben, protokoll-egységesítésben. Mindezek keretében megjelent 8 kézikönyv (a projektpedagógiától a kooperatív tanuláson át, a tanulói értékelési formák gazdagítása témáig), akkreditáltak nyolc módszertani-továbbképzési programot és a 120 órás Az együttnevelés elmélete és gyakorlata c. programot. Mint a projektkiadvány tájékoztató, 84 képzésen 1500 pedagógus vett részt.

■ CIVILEK, SZAKMAI SZERVEZETEK ÉS HELYI DÖNTÉSHOZÓK BEVONÁSA

A széles körben végzett szemléletformálás, a társadalmi érzékenyítés, az elfogadó, toleráns attitűd kialakítása az iskolai befogadás mellett nélkülözhetetlen, és annak sikerességét nagymértékben növeli. Az iskolák és polgárai élete állandó kölcsönhatásban van közvetlen és tágabb környezetükkel. Az iskolán kívüli élet szereplőinek bevonásával, érzékenyítő képzésekkel 250 főt bírtak közös gondolkodásra.

■ KNOW-HOW

A témafelelős munkacsoport a hároméves fejlesztési periódusban az együttnevelés útmutatóit (intézményi, dokumentációs útmutatók, sérülés-specifikus eszköztárak), a kompetencia alapú oktatási programcsomagok bevezetéséhez ajánlásokat dolgoztak ki kifejezetten az SNI tematikára adaptálva. Inklúziós fogalomtárát és bibliográfiát szerkesztettek, mintamodulokat hoztak létre és kidolgozták az SNI tanulók együttnevelését segítő adaptációs kézikönyvet. A ma még nehezen fellelhető, de egyre népszerűbb jó gyakorlatok gyűjtését is végezték a témában, ami hozzáférhető gyakorlati példákat tesz ismertté, plakátok formájában is (pl. Gyermek Háza). Létrejött és működik az adatbank, amely a projekt kiemelten kezelt eleme⁵.

³ Akadálypályán, Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú oktatásban, www.sulinovadatbank.hu

⁴ Forrás: Akadály nélkül, Befogadó Iskola – Programok az együttnevelésért, Educatio Kht projekt kiadványa., 2008

⁵ www.sulinovadatbank.hu

■ LEMORZSOLÓDÁS-PREVENCIÓ

A 2004-2008-ig tartó időszakban kutatási program alapján vizsgálták a lemorzsolódás és iskolaelhagyás kiváltó okait. Az eredményeknek zárókötetet szentelnek, hiszen a kutatás Magyarországon egyedülállóan mondható, kiemelt jelentősége vitathatatlan. Ebben a munkacsoportban dolgozták ki azt a preventív programot is, amely segíthet az általános figyelmet a témára időben ráirányítani.

■ EGYMÁST KIOLTÓ TENDENCIÁK?!

Ma már nem lehet vitás, hogy – mint a Sulinova adatbank digitális jó gyakorlatokat leíró részében is kifejtik –, „az egész életen át tartó tanulás közoktatásbeli megalapozása biztosítja a tudás alapú társadalom és gazdaság létrejöttének feltételeit. A célok elérése érdekében szükséges a pedagógiai kultúra átalakítása és új oktatási tartalmak kifejlesztése a tanórai és tanórán kívüli oktató-nevelő folyamat eredményességének fokozására. Különösen fontos azon kulcskompetenciák fejlesztése, melyek a későbbi társadalmi szerepvállalás, valamint a munkába állás esélyeit növelik.”

És mégis: számos, mindezzel ellentétes irányú törekvésnek is tanúi lehetünk, legutóbb az iskolai erőszakhullám kapcsán kibontakozó, a befogadást és toleranciát korántsem elfogadó hangnemű nyilvános diskurzusban – és ebben a körben nemcsak az SNI tanulókról esik szó.

A hátrányos helyzetű, elsősorban roma tanulók, továbbá sajátos nevelési igényű gyermekek – köztük máig javarészt integráltan tanuló magatartási- és tanulási zavarral küzdő gyerek és fiatal –, tanulók oktatásában érintett szakemberek képzése, az integrációs oktatással kapcsolatos oktatási programok kifejlesztése ezért is fontos vállalás, és nagy ellenszélben halad a maga útján.

Hiszen a HEFOP 2.1.1 számú központi programban zajló fejlesztések fő célja éppen olyan befogadó iskolarendszer és pedagógiai környezet kialakítása, ahol megvalósulhat a tényleges együttnevelés, a különböző háttérrel rendelkező gyerekek egy csoportban való nevelése, ahol az iskola és a pedagógus alkalmazkodik a gyermekek körében tapasztalható szociális és kulturális háttérbeli, képességbeli és tanulási szükségletekben megnyilvánuló sokféleséghez. A központi program megvalósításának célterületei eleve ehhez igazodtak, úgymint: a hátrányos helyzetű, elsősorban a roma tanulók, továbbá a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai kudarcának és lemorzsolódásának megelőzése; iskolai sikerességének elősegítése, esélyeik munkaerőpiaci javítása, és a társadalmi beilleszkedés lehetőségének kiterjesztése; valamint a szegregáció megszüntetése és a diszkriminációmentes, integrációs oktatási gyakorlatok elterjesztése a közoktatásban. A képzési programokon túlmenően szakmai és hálózati szolgáltatások fejlesztése és biztosítása révén segíti a hátrányos helyzetű tanulók együttnevelésének hatékonyságát.

Az előzetes várakozások szerint 2008-ig várhatóan 180 közoktatási intézmény válik alkalmassá – a központi program fentebb részletezett szakmai szolgáltatásainak segítségével – az inkluzív (befogadó) nevelésre. Kérdés, hogy itt is működik-e majd a jó és sikeres példák „áttragadása”, a megélt jó tapasztalatok tudatos beépítése az oktatás rendszerébe, a fejlesztések továbbgondolásába, hasznosításába.

Ehhez képest aktuálisan még ma is nagy a kontraszt, mint azt számos esetben láthatjuk, legutóbb a Magyar Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgálatok Országos Egyesületének elnöke által megírt⁶ válsághelyzet – az iskolák döntő többségének rigiditása, alkalmazkodni tudásának képtelensége, nyitottá válásának ellehetetlenülése – vonatkozásában például.

6 Takács Imre: Törvényesített kirekesztés (Népszabadság ONLINE • 2008. május 8.)

„Az iskolai nevelés válságát jól tükrözi a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének törvénymódosítási kezdeményezése, mely lehetővé tenné a veszélyeztetett, magatartási problémákkal küzdő gyermekek kizárását, vagy hosszabb-rövidebb időre szóló kitiltását az iskolából. Abszurd, ha az integrációt szolgáló intézmény kirekesztéssel kívánja problémáit megoldani.

...

Az iskola nem tudott alkalmazkodni a demokratikus berendezkedéshez és a fogyasztói társadalomban felnövekvő gyermekek sajátosságaihoz. A demokrácia jogokról is szól, nemcsak kötelezettségekről. Kritikus, független, szabad gondolkodásról, önálló véleményalkotásról, amik nélkülözhetetlenek a személyiség fejlődéséhez és az alattvalói létből való megszabaduláshoz.

...

Sok iskola a gyerekek magatartási problémáinak megoldását vagy csak mástól várja – nevelési tanácsadó, gyermekpszichiátria, gyermekjóléti szolgálat, család –, vagy csak szankciókkal próbál úrrá lenni rajtuk. Megalázó fegyelmi tárgyalások, intők sorozata, a rejtetten már évek óta létező kizárások, az úgynevezett „magántanulóság”.

Gyakran javasolják a magatartási problémákkal küzdő gyermekek szüleinek, hogy kérjék a magántanulóságot, mert akkor biztosan elfogadják végezni az iskolát. Egyre több az ilyen státusú gyerek, akit kirekesztettek, megfosztottak az alapvető szocializációs közegetől, s akik elvesztették szinte minden esélyüket a továbbtanulásra.

...

Bizony nagyobb súly helyeződik az adott szak tudományának megtanítására, mint arra, hogyan kell megérteni, elfogadni a gyermeket, vagy differenciáltan átadni a tudást. Nem épültek be a pedagógiai kultúrába azok a technikák, amelyek segítenének a problémás helyzetek kezelésében, a pedagógusok személyiségének karbantartásában. Pedig ezek a lehetőségek adóttak. Akkor miért nem használják ki ezeket? Miért a kirekesztésért küzdenek? Az nyilván sokkal egyszerűbb. Hogy milyen következménnyel jár a gyermekre, a családra, a helyi közösségekre, és a társadalomra nézve, az kevésbé érdeklő az iskolákat.

A kirekesztés helyett ajánlhatóak szelidebb módszerek, amelyek a gyermekek iskolai integrációját segíthetik elő. Ennek alapfeltétele, hogy képesek legyenek a rossz gyermeket is elfogadni, kedvesen, figyelemmel felé fordulni, hogy érezze, fontos a számomra, és nyitott vagyok a problémája megbeszélésére. Az integrációra az iskolában számtalan lehetőség kínálkozik: Be lehet vonni a gyereket az osztályközösségbe úgy, hogy funkcióval bízzuk meg, megkeressük, miben tehetséges, azt fejlesztjük, nem emlegetjük folyvást a hibáit, hiszen azokkal ő is tisztában van. Elvisszük kirándulásokra, nem rekesztjük ki azzal, hogy úgymint problémát fog okozni, bevonjuk a szakköri, sportköri munkába, beszélgetünk vele, meglátogatjuk a családot, erősítjük vele a kapcsolatokat.”

Ha ez is kevésnek bizonyulna, még mindig bevonható a gyermekjólét, gyermekvédelem, és az ugyancsak partnerségen alapuló együttműködés az iskolán kívüli, nem feltétlenül pedagógus szereplőkkel. Ehhez azonban az iskoláknak is lépni kell.

Gy.É.