

SZATELLIT OSZTÁLYOK: EGY ÍGÉRETES MODELL AUTISTA GYERMEKEK ÉS FIATALOK OKTATÁSÁBAN

**Abigail Croydon, Anna Remington,
Lorcan Kenny, és Liz Pellicano**

Centre for Research in Autism and Education (CRAE)
UCL Institute of Education, University College London

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE



A kiadvány a MONTÁZS – A fogyatékos személyek számára nyújtott szakmai- és közszolgáltatások hozzáférhetőségének kialakítása, fejlesztése projekt (EFOP-1.9.2-VEKOP-16-2016-00001) keretében került fordításra és adaptálásra.

SZATELLIT OSZTÁLYOK: EGY ÍGÉRETES MODELL AUTISTA GYERMEKEK ÉS FIATALOK OKTATÁSÁBAN

A fordítás alapjául szolgáló kiadás:

Croydon, A., Remington, A., Kenny, L., & Pellicano, E. (2016). Satellite classes: A promising model for education children and young people on the autism spectrum. London, UK: University College London.

Letöltés helye: <http://crae.ioe.ac.uk/post/155940421828/satellite-classes-a-promising-model-for-educating>

Jelen kiadás a Center for Research in Autism and Education (CRAE) jóváhagyásával kerül közzétételre.

A kiadvány az Európai Szociális Alap támogatásával, az EFOP 1.9.2. – Montázs projekt keretében létrejött autizmus munkacsoport gondozásában készült.

Jelen kiadást fordította: Borsodi Zsófia, dr. Simó Judit és Nánási Ágnes

Tördelés, szerkesztés: Somogyi Krisztina

Felelős Kiadó: © Nemzeti Fogynatékosságuügyi- és Szociálpolitikai Központ Nonprofit Kft.
Dr. Tóth Tibor ügyvezető
1138 Budapest, Váci út 191.

ISBN 978-615-81447-0-4

Minden jog fenntartva.

Jelen kiadványt tilos reprodukálni, a kiadó engedélye nélkül közölni. © Nemzeti Fogynatékosságuügyi- és Szociálpolitikai Központ Közhasznú Nonprofit Kft.

TARTALOM

3	Összefoglaló
4	Előszó
5	Rövidítések
5	Terminológia
6	1. A helyzet leírása
10	2. Mik azok a szatellit osztályok? A Phoenix-modell
14	3. A Phoenix szatellit osztályokba járó gyerekek és fiatalok
18	4. A résztvevők meglátásai és tapasztalatai a Phoenix szatellit osztályokról
27	5. Konklúzió
29	Jegyzetek
32	Rólunk
32	Hivatkozás

ÖSSZEFOGLALÓ

Az autista gyermeket nevelő szülők számára az egyik legnehezebb döntés gyermekük oktatása során a megfelelő iskola kiválasztása.

A szülők olyan ellátást szeretnének, amelyben gondot fordítanak a gyermek egyéni szükségleteire, ahol olyan tapasztalt oktatókat alkalmaznak, akik rendelkeznek a szükséges ismeretekkel az autizmusról, és strukturált, ugyanakkor rugalmas tanulási környezetet biztosítanak. Olyan iskolát akarnak, amely elvárásokat támaszt gyermekük felé, ugyanakkor erős szerepmodelleket és befogadó környezetet biztosít, ami megfelelően készíti fel gyermeküket a jövőre.

A probléma az, hogy a kívánt szempontok egy része nagy valószínűséggel leginkább a speciális ellátásban érvényesül, míg a többi inkább a többségi iskolákban.

Hiányoznak azok a kutatások, amelyek tisztáznák, hogy melyik ellátás – a többségi vagy a speciális oktatás – jár több előnnyel egy autista gyermek számára, ami a szülők döntését még jobban megnehezíti.

Ebben a tanulmányban kutatási eredményeket mutatunk be egy olyan kísérlet kapcsán, amelyben a speciális és a többségi ellátás legjobb elemeit ötvözzük: a „szatellit osztály” a támogatott inklúzió modellje, amelyben a speciális iskolák erősségei megmaradnak az autista tanuló számára akkor is, ha többségi iskolába kerül [„befogadó iskolákba”]. A modellt egy kiváló speciális ellátóhely, az egyesült királyságbeli Phoenix Speciális Iskola szolgáltatja, együttműködve innovatív és inkluzív többségi iskolákkal, a Marner Általános Iskolával és a Bow Középiskolával – a londoni Tower Hamlets kerület támogatásával.

A kutatás célja, hogy megossza a szatellit osztályokkal kapcsolatos pozitív tapasztalatokat, és meghatározza a jövőbeli megvalósítás feltételeit, Tower Hamlets kerületben. Teszi mindezt a szülők, a tanárok, és különösen a kiválasztott, többségi iskolába átkerült gyermekek és fiatalok szemszögéből.

„SOKKAL JOBBAN FIGYELNEK A KÖRÜLÖTTÜK LÉVŐ EMBEREKRE ÉS AZ ŐKET KÖRBE VEVŐ VILÁGRA, ÉS ARRA, HOGY MILYEN LESZ AZ ÉLET.”

Ebben a kutatásban megállapítottuk, hogy:

- Összességében a fiatalok, a szüleik és a tanáraik is igen pozitívan ítélték meg a szatellit osztálybeli helyzetüket, és biztató eredményekről számoltak be a diákok tanulása, viselkedése és szociális figyelme tekintetében.
- A szatellit modell támogatásával a gyerekek és fiatalok általában sikeresen alkalmazkodtak a rutinok megváltozásához és a többségi környezet kihívásaihoz.
- A tanárok, szülők és diákok úgy érezték, hogy a légkör sokkal inkább munka-központú volt, emellett kevesebb volt a viselkedési probléma is a szatellit osztályokban, összehasonlítva az azt megelőző speciális iskolákkal. Mindez lehetővé tette a gyermekek és fiatalok számára, hogy erőfeszítéseket tegyenek a tanulásban és a viselkedésük alakításában.
- Néhány család és tanár úgy érezte, hogy további lépések lehetővé tennék a szatellit osztályban tanuló gyermekek és családjaik beillesztését a befogadó iskolákba.
- A családok a többségi szatellit osztályokban történő inklúziót már önmagában pozitív eredménynek találták, néhányan azt érezték, hogy fokozottabb a gyermekük felé irányuló szociális befogadás és elfogadás.
- A nagyobb iskolai közösségen belül ez a modell potenciális előnyökkel jár a nem-autista gyermekek és családjaik számára is, mivel ezáltal tudatosabbak és elfogadóbbak lesznek a társadalomban meglévő különbségek és sokszínűség tapasztalásakor.

ELŐSZÓ

Ez a beszámoló a Phoenix Általános és Középiskola, a Marner Általános Iskola, a Bow Középiskola és a Tower Hamlets Tankerület megbízásából készült annak érdekében, hogy értékelje a szatellit osztály modellszerű megvalósíthatóságát az autizmussal élő gyermekek és fiatalok oktatásában. Alapvető cél, hogy bővüljön a többségi tanulási lehetőségek köre azon autista gyermekek számára, akik jelenleg a Tower Hamlets Tankerület autizmus-specifikus iskolájába, a Phoenix Általános és Középiskolába járnak.

Köszönettel tartozunk Diana Warne-nek (a „Secondary Learning and Achievement” szervezeti egység előző vezetője) és David Carrollnak (speciális nevelési igények/inklúziós ügyek irányítója és vezető nevelésszichológus) a londoni Tower Hamlets kerületből. Emellett Stewart Harrisnek (iskolaigazgató), Veronica Armsonnak (nyugdíjazott igazgatóhelyettes) és Catherine McNerneynek (igazgatóhelyettes) a Phoenix Általános és Középiskolából, Mary Toddnak (a kutatás idején igazgató) a Marner Általános Iskolából és Cath Smith-nek (igazgató) a Bow Iskolából, hogy lehetőséget teremtettek számunkra ahhoz, hogy egy ilyen fontos, az autista gyermekek oktatását érintő innováción dolgozhassunk. Köszönjük Althea Tempier-nek és Janet Martinnak az adatgyűjtésben nyújtott segítséget, Hannah White-nak és Katy Warrennek az adatbevitelt. Köszönetet mondunk továbbá Marc Stearsnek, amiért alaposan elolvasta a beszámolót és hasznos visszacsatolásokat adott, valamint Dan Sinclairnek a jelentés tervezéséért és elkészítéséért.

Ugyancsak hálásak vagyunk minden gyermeknek, fiatalnak és a szüleiknek, valamennyi iskola munkatársainak [tanároknak, asszisztenseknek, a szülői kapcsolattartást elősegítő kollégáknak], nélkülük ez a projekt nem valósulhatott volna meg. Igyekeztünk a lehető legjobb módon, legpontosabban átadni tapasztalataikat, amennyiben bármilyen jellegű mulasztás vagy hiba esett, az a sajátunk.



RÖVIDÍTÉSEK &

TERMINOLÓGIA

RÖVIDÍTÉSEK

ARB: Autism Resource Base: Autizmus Erőforrás Bázis

DfE: Department for Education: Oktatási Osztály

EHCP: Education, Health and Care Plan:

Oktatási, Egészségügyi és Gondozási

Terv

Ofsted: Office for Standards in Education,

Children's Services and Skills: Oktatási

Sztenderdek, Szolgáltatások Irodája

PECS: Picture Exchange Communication System:

Képcserés Kommunikációs Rendszer

SDQ: Strengths and Difficulties Questionnaire:

Erősségek és Nehézségek Kérdőív

SEN: Special Education Needs: Sajátos Nevelési Igények

SEARS: Social and Emotional Assets and

Resilience Scales: Szociális és Érzelmi

Erősségek és Reziliencia Skálák

SEND: Special Educational Needs and Disabilities:

Sajátos Nevelési Igények és Fogyatékoságok

SRS-2: Social Responsiveness Scale – 2nd edition:

Szociális Válaszkészség Skála – második kiadás

TA: Teaching Assistant: pedagógiai asszisztens

WASI-2: Wechsler Abbreviated Scales of

Intelligence – 2nd edition: Wechsler

Rövidített Intelligencia Skála – második

kiadás

TERMINOLÓGIA

Akkor tekintünk egy gyermeket vagy fiatalt sajátos nevelési igényűnek (SNI), ha „tanulási nehézségük vagy fogyatékoságuk van, amely speciális oktatási ellátást igényel” [1]. Az átdolgozott Sajátos Nevelési Igény és Fogyatékoság Gyakorlati Gyűjteményben (SEND Code of Practice) a gyermekek speciális nevelési igénye és támogatása négy széles területet foglal magába: [i] kommunikáció és interakció, [ii] kogníció és tanulás, [iii] szociális, érzelmi és mentális egészség, [iv] szenzoros és/vagy fizikai szükségletek.

Az autista embereket is beleértve, sok sajátos nevelési igényű gyermeknek és fiatalnak van emellett olyan fogyatékosága, amit a 2010. évi Esélyegyenlőségi törvény úgy határoz meg, mint „fizikai vagy mentális sérülés, melynek hosszútávú és alapvető hatása van azokra a képességekre, amelyek a mindennapi tevékenységek elvégzéséhez szükségesek.” A speciális iskolák azon komplex tanulási szükségletű gyermekek és fiatalok oktatását biztosítják, akik igényeit a többségi iskolai rendszer nem tudná kielégíteni. Ahhoz, hogy speciális iskolába járhasson, a gyermeknek rendelkeznie kell a sajátos nevelési igényről szóló igazolással, vagy újabban EHCP-vel (Oktatási, Egészségügyi és Gondozási Terv). Ez egy hivatalos dokumentum, ami részletezi a gyermek szükségleteit és azokat a szolgáltatásokat, amelyeket a helyi ellátórendszernek kötelessége biztosítani.

Az érintett ember megnevezését illetően az autista emberek közössége az „először a fogyatékoságot jelző kifejezés” (pl. „*autista* személy”/autistic person) megfogalmazást részesíti előnyben az „először a személy” (pl. person with autism) kifejezéssel szemben [2,3]. Ebben a tanulmányban vegyesen használjuk a nyelvezetet, és tiszteljük az autizmus spektrumon lévő személyek elvárásait.¹

¹ Ez a megkülönböztetés a magyar nyelv sajátosságai miatt a hazai gyakorlatra így nem érvényes, ugyanakkor más módon, de Magyarországon is megjelenik a használt fogalmakkal kapcsolatos vita, mind az autista közösségen belül, mind szakmai körökben. (a lektor megjegyzése)

1. A HELYZET

LEÍRÁSA

Az iskolába kerülés különösen nagy kihívást jelenthet az autista gyermekek és fiatalok számára. Sok autista diáknak nehézséget okoz a kommunikáció, kihívásokkal küzdenek a tanulásban, viselkedési zavarai vannak, emellett nagyobb a kockázata annak is, hogy mentálhigiénés problémáik legyenek. Az életesélyeik és lehetőségeik javítása érdekében szükséges, hogy meghatározzuk a „helyes” tanulási környezetet, ahol nyugalomban és biztonságban érzik magukat, élvezik a pozitív kapcsolatok előnyös hatásait, és az egyéni szükségleteikhez alakított leghatékonyabb támogatást kapják.

A nemzetközi törekvéseknek megfelelően Angliában az inkluzív oktatást [4] támogatják a hatályos törvények. A helyi hatóságokat arra kötelezik, hogy biztosítsák a sajátos nevelési igényű vagy fogyatékos gyermekek és fiatalok - beleértve az autizmussal élőköt – oktatását a többségi iskolarendszeren belül [5]. Az autista gyermekek és fiatalok gyakran jelentős mértékű tanulási és viselkedési szükségletei azonban, más sajátos nevelési igényű gyermekekkel összehasonlítva, különösen nehézkessé teszik e gyermekek hatékony beilleszkedését a hagyományos, többségi iskolákba, gátat szabva a számukra megfelelő oktatás biztosításában.[6,7]. Ennek megfelelően a brit kormány előírta, hogy a helyi hatóságoknak biztosítani kell minden autista gyermek számára, hogy helyben hozzáférjenek a többségi és a speciális oktatási igényeket kielégítő ellátásokhoz is [6, p.62]. Mindez az ellátások széles választékát foglalja magában [ld. 1 keretes].

A jogszabályok az 1990-es évek óta rögzítik a szülők jogát arra vonatkozóan, hogy megválasszák gyermekük iskolai elhelyezését, beleértve a speciális ellátásokhoz való hozzáférést. A jogosultságot a helyi hatóságoknak kötelessége figyelembe venni [5]. A jogszabályi keret azt eredményezte, hogy Angliában az autista gyermekek és fiatalok egy jelentős része (30%; [19]) jelenleg speciális ellátásban részesül.

Ugyanakkor annak eldöntése, hogy mi a „legjobb” elhelyezés egy autista gyermeknek vagy fiatalnak, korántsem egyértelmű. [2. táblázat].

AUTISTA GYEREKEK

SZÁMÁRA ELÉRHETŐ

ELLÁTÁSI FORMÁK

- Többségi iskola, támogatás nélkül;
- Többségi iskola egyénre szabott támogatással (1:1);
- Speciális, autizmusra és kapcsolódó állapotokra kidolgozott tanulócsoporthoz, melyek a többségi iskolarendszerhez kötődnek;
- Speciális iskolák, kimondottan autista gyermekek és fiatalok számára;
- Speciális iskolák sajátos nevelési igényű és fogyatékos gyermekek részére, beleértve az intellektuális képességzavarral vagy a szociális, érzelmi és mentális egészségügyi nehézségekkel élő gyermekeket;
- Bentlakásos speciális iskolák, melyek ellátást kínálnak akár részdíjban (1-2 éjszaka/hét) vagy teljes időben (52 hét), gondoskodást nyújtanak azoknak a speciális nevelési igényű és fogyatékos gyermekeknek, fiataloknak, akik szükségleteit nem lehet kielégíteni nappali ellátásban, részben a gyermek különleges szükségletei miatt, részben azért, mert túlságosan nagy átalakítást követelne az iskola működésében;
- Független (akár for-profit vagy nonprofit) vagy jótékonyági szervezet által fenntartott iskolák vagy intézetek (független iskolák, ahol szerződés van a tulajdonos és az állam között), amelyeket a helyi önkormányzat alapított, ha nem volt más elérhető megfelelő választás (bizonyos esetekben fizetni kell érte);
- Otthonoktatás (magántanulói jogviszony), amit a szülők kérhetnek, ha otthoni oktatási programban szeretnének részt venni, amennyiben úgy érzik, hogy a gyermekük szükségleteit nem fedezi a jelenlegi ellátás vagy a gyermekük folyamatosan kiszorul abból.

AUTIZMUS

Az autizmus egy egész életen át fennálló fejlődésneurológiai állapot, amely befolyásolja azt, ahogy a személy másokkal interakciókat létesít és azt, ahogyan a körülötte lévő világot észleli.

Az Egyesült Királyságban 100-ból egy gyermek vagy felnőtt érintett az autizmus spektrum zavarban [8,9]. A jelenlegi diagnosztikai kritériumok alapján az autista emberek alaptünetek egy meghatározott csoportját mutatják, beleértve a szociális kommunikáció nehézségeit, a gondolkodás és viselkedés rugalmatlan és ismétlődő jellegét, és a szenzoros ingerekre adott szokatlan reakciókat [10]. Ezek a tulajdonságok személyről személyre változnak. Az autista személyek körülbelül 30%-ának van társuló intellektuális képességzavara, amely eltérő súlyosságú lehet, és néhányuk nem használja kommunikációra a beszélt nyelvet. Az, hogy ezek a nehézségek milyen mértékben korlátozzák az adott személyt, részben attól is függ, hogy mennyi és milyen minőségű támogatást kap az illető. Ez a támogatás egyrészt magába foglalja a gyermek vagy fiatal egyéni készségeinek és stratégiáinak fejlesztését, támogatását (például, hogy megértsen szituációkat és kommunikálja a szükségleteit), másrészt a környezet adaptálását annak érdekében, hogy a gyermek boldogulhasson és tanulhasson benne.

Következtetésképpen, az iskolába járás különösen nagy



kihívást jelenthet az autista gyermekeknek és fiataloknak. A kommunikációs nehézségek például akadályozhatják a feladatok megértését [11], az iskolai élet szociális összetettségének megértési nehézségei pedig magányossá, sérülékenyebbé, szociálisan manipulálhatóvá és bántalmazhatóvá tehetik az autista gyermekeket, fiatalokat [12]. A szenzoros információk feldolgozásának különbségéből adódóan [pl.: az erős hangokra adott reakció] az iskolai környezethez való alkalmazkodás stresszhelyzetet idézhet elő, ami megfelelő támogatás és alkalmazkodás hiányában negatívan

befolyásolhatja a tanulást és a viselkedést [13]. Ezenkívül számos autista gyermek társuló mentális gondokkal -, különösképpen szorongással, figyelmi problémákkal [14], illetve viselkedési zavarokkal küzd. Azok az autista gyerekek, akiknek társuló intellektuális képességzavara van, eltérő Iszükségletekkel rendelkezhetnek, és sérülékenyebbek lehetnek az ép értelmi képességű autista emberekhez, valamint az intellektuális képességzavarral rendelkező nem autista emberekhez képest. [15]. Keveset tudunk arról, mi teheti az inklúziót sikeressé a többségi iskolákban a fiatalok ezen csoportja számára [16,17]



Minden iskola különbözik az autista tanulóknak nyújtott szolgáltatások minőségét és az ezzel kapcsolatos oktatási tapasztalatokat illetően, továbbá a gondos értékelés szempontjaiban, amire mind a gyermeknek, mind az iskolának szüksége van a sikeres elhelyezés érdekében. Az, hogy milyen típusú elhelyezés felel meg leginkább egy autizmussal élő gyermek szükségleteinek, függ az egyén készségeitől és nehézségeitől, attól, hogy a szakemberek milyen tanácsot és támogatást tudnak nyújtani a szülőknek a döntéshozási folyamatban [7,20], valamint attól, hogy milyen ellátás érhető el számukra helyben, amely széles határok között változhat [21].

Mindemellett az intézménynek illeszkednie kell a családok helyzetéhez és preferenciáihoz is. A szülők gyakran arról számolnak be, hogy gondoskodó, rugalmas és inkluzív iskolai környezetet szeretnének magas oktatási elvárásokkal [22], ahol hangsúlyt fektetnek mind a tanulmányi, mind a mindennapi készségekre, és ahol a munkatársak értik az autizmust. Sok szülő számára ez a többségi iskolát jelenti, amely lehetővé teszi a gyermek számára az „integrálódást a társadalom többségéhez, és azt, hogy nem zárják ki”. ([20] 8. oldal, ld. még [23,24]). A szülők és az oktatók is hangsúlyozzák a tipikus szerepmodellek fontosságát, amikről azt gondolják, hogy jótékony hatást gyakorolnak az autista gyermek szociális fejlődésére és társaskapcsolataira [25]. Az autista gyerekek is beszámoltak annak fontosságáról, hogy legyenek barátai és fogadják el őket a társaik [20, 26,27].

Ugyanakkor sok szülő jelzi azt is, hogy bizonytalan abban, hogy autista gyermekük mennyire illeszthető be hatékonyan a többségi oktatásba [28]. Aggódnak amiatt, hogy mennyi gyermek jut egy tanárra [20, 29], hogy a nem autista társak bántalmazzák és kirekesztik a gyermeküket [24], hogy hangosak és kaotikusak az osztálytermek, folyosók, játszótérek és étkezők [30,31]. Különösen aggasztja őket, hogy hiányos a hozzáférés

az autizmus-specifikus tudáshoz, szakértelemhez és támogatáshoz [32,33]. Aggodalmukat fejezték ki amiatt is, hogy a többségi iskolák nem képesek biztosítani az úgynevezett „rejtett tantervet” [34] – azokat a szociális és általánosabb életvezetési készségeket, mint például az önellátás, önszabályozás, valamint a beszéd- és nyelvi készségek, amelyeket nem direkt módon tanítanak, de mindenképpen kritikus szerepet töltenek be azoknak az autista gyermeknek és fiataloknak a fejlődésében, akik nem sajátítják el ezeket a hagyományos úton. Néhány szülő ezért a speciális iskolai elhelyezést választja gyermeke számára abban a meggyőződésben, hogy a magas szintű autizmus szakértelemmel jobban tudják biztosítani gyermeke egyéni szükségleteit, vagy azért, mert már megpróbálták a többségi elhelyezést, és úgy érezték, hogy sikertelen volt.

Ezek a döntések súlyos terhet rónak a szülőkre [35], amit tovább nehezít, hogy hiányosak azok a tényszerű adatok, amelyek egyértelművé tennék, hogy melyik elhelyezés (a többségi vagy a speciális) a legjobb választás egy adott gyermeknek [pl. 36]. Valóban, a többségi és a speciális iskolai elhelyezés hatékonyságának vizsgálata különösen nehéz, mert a speciális iskolákba járó gyermekek és fiatalok különböznek azoktól, akik többségi iskolába járnak. Gyakran (bár nem mindig) társuló intellektuális képességzavaruk is van, korlátozott a beszéd-készségük és az autisztikus jellemzők kifejezettebb mértékben jelennek meg. Tipikusan több speciális támogatást kapnak (pl. logopédia/ beszédterápia és külön foglalkozások) mint azok a gyermekek, akik többségi ellátást kapnak (pl. [37]). Mindazonáltal létezik olyan kutatás, amelynek eredményei arra utalnak, hogy a speciális iskolák jobb oktatási kimenetelt biztosítanak az autista gyermekeknek, mint a többségi intézmények (pl. [37,38]).

Természetesen a siker nem csupán magától az elhelyezéstől függ, inkább az intézményben elérhető támogatás típusától. A speciális iskolák általánosságban strukturáltabb oktatást biztosítanak, nagyobb a hangsúly a „rejtett tanterven”, különösen az alkalmazkodást elősegítő önellátási készségek és a kommunikációs készségek fejlesztésén, amelyek az autista gyermekek és fiatalok mindennapi boldogulását támogatják iskolán belül és kívül. A nagyobb hozzáférési lehetőség a kiegészítő és speciális támogatásokhoz, mint például a beszéd- és nyelvi terápia, valamint a foglalkozás-terápia, szintén szerepet játszhat a sikeres kimenetelben [39].

Általánosságban elmondható, hogy az autista gyermekeknek a többségi iskolai környezet jelentheti a legnagyobb előnyt a speciális iskolákban bevett gyakorlatok – mint például a strukturált speciális oktatás vagy a „rejtett tanterv” oktatása - fenntartásával. Ez biztosítja a többségi iskolában való tanulás lehetőségét, amit a legtöbb szülő szeretne.

A tanulmányról

A jelenlegi tanulmány a kevert „szatellit” modell ellátást helyezi a középpontba, amit az elmúlt időszakban dolgoztak ki egy speciális iskolában, partnerségben két többségi iskolával (Isd. 2. fejezet). Az iskolák ugyanahhoz a londoni oktatási kerülethez tartoznak (Tower Hamlets), ahol az elmúlt években kimagasló volt a tanulmányi teljesítmény [40]. Ezek az iskolák közösen kipróbáltak egy újfajta modellt az autista gyermekek oktatásában, amelyben a kiválasztott tanulók számára megmaradnak a speciális (gyógypedagógiai) oktatás erősségei, miközben a „fogadó” iskolák osztályaiba („szatellit osztályok”) kerülnek.

A vizsgálat arra törekszik, hogy:

1. Megértse a kiválasztott, szatellit osztályokba kerülő gyermekek és fiatalok jellegzetességeit.
2. Megvizsgálja a szatellit osztályba való átmenet hatását (ha van) a viselkedésre, a szociális kompetenciára és szociális figyelemre fókuszálva.
3. Megértse a szatellit osztályokba járó gyermekek és fiatalok élményeit és tapasztalatait – szüleik, tanáraik és különösen saját maguk nézőpontjából.
4. Meghatározza az osztályok észlelhető eredményeit és a szatellit osztály modell jövőbeli megvalósíthatóságát.

A következő három fejezet részletesen leírja a kutatást és annak megállapításait. A második fejezet tárgyalja magát az ellátás szatellit modelljét. A harmadik fejezet bemutatja azokat a fiatalokat, akiket kiválasztottak, hogy a fogadó iskolák szatellit osztályaiba járjanak és bemutatja az eredményeket, vizsgálva a szatellit osztályba való átmenet hatását. A negyedik fejezet, ami a tanulmány nagyobb részét képezi – bemutatja a megállapításokat, beszámol a szatellit osztályokba járó fiatalok, szüleik és a tanáraik meglátásairól és tapasztalatairól. Az összefoglaló fejezet tovább összegzi a megállapításokat és ajánlásokat ad, kiemelve a legfontosabb stratégiai üzeneteket.

2. MIK AZOK A SZATELLIT OSZTÁLYOK?

A PHOENIX-MODELL

A szociális kontextus

A Tower Hamlets London egyik külső kerülete. Relatív kis területű, de sűrűn lakott városrész, az Egyesült Királyság egyik legszegényebb területe. 2012-ben becslések alapján 65,269 gyermek és fiatal (0-19) lakott a kerületben, ez a kerület teljes népességének 26%-a. A Tower Hamlets-ben lakó gyermekek 60,5%-a él szegénységben (azaz a családok bejelentett jövedelme kevesebb mint az átlagfizetés 60%-a), a gyermekek nagy része (57%) ingyenes iskolai étkeztetésben részesül. Ezenkívül a népesség nagy részét etnikai kisebbségi csoportok képezik. A 26%-os brit átlaghoz képest az iskoláskorú gyermekek 89%-a a fehér angol népességtől eltérő etnikai csoporthoz tartozik. A gyermekek 74%-ának nem az angol az anyanyelve. Ezeknek a gyermekeknek és fiataloknak az 55%-a a bengáli közösséghez tartozik, aminek önmagában is mások a szociális-gazdasági szükségletei [41].

Tower Hamlets-ben a gyermekek és fiatalok nagy részének van valamilyen speciális nevelési szükséglete, 21%-uk bejelentetten kiegészítő ellátást kap [40]. Ezek a statisztikák érvényesek arra a három iskolára is, amelyek fogadó iskolaként bekapcsolódtak a szatellit együttműködési programba. Az intézmények többségi iskolaként eddig is nagy számban fogadtak speciális nevelési igényű és fogyatékos gyermekeket, köztük olyanokat, akiknek autizmus diagnózisa van.

Az iskolai kontextus

A körzeten belül egy államilag finanszírozott, autizmus-specifikus speciális iskola van, a Phoenix Általános és Középiskola, amely mind általános iskolás, mind középiskolás autista diákokat ellát. Ahhoz, hogy a Phoenix Iskolába járjanak, a diákoknak rendelkezniük kell egy független klinikai autizmus diagnózissal, emellett egy nyilatkozattal a speciális nevelési igényükről, vagy egy Oktatási, egészségügyi, és Gondozási Tervvel (EHCP), ami az autizmust jelöli meg elsődleges ellátási szükségletként. A diákok többsége bangladesi vagy szomáliai fiú, és olyan háztartásokban élnek, ahol

nem az angol az anyanyelv. Legtöbbjüknek az enyhétől a súlyos fokig terjedő intellektuális képességzavara, jelentős beszéd-, nyelvi- és kommunikációs nehézségei vannak.

A Phoenix Iskola kiváló iskolának számít; a mérések mind az oktatás színvonalát, mind a tanulók teljesítményét kiemelkedően ítélték [42]. Az iskola a szenzoros és terápiás beavatkozások széles választékát kínálja, és multidiszciplináris megközelítést alkalmaz a diákok szükségletei alapján. A diákok egyénre szabott tananyag szerint és támogató környezetben haladnak.

A kerületi többségi általános- és középiskolákban nincs autizmus-specifikus ellátást nyújtó egység. A többségi iskolák és az autista gyermekek és fiatalok (n > 300) így a Phoenix Iskola támogató szolgálatának szakembereitől kapnak segítséget. A szatellit osztályok kísérleti elindításának igényét fokozatosan erősítette annak a tanulói körnek a megléte, amelynek nem volt szüksége a Phoenix Iskola által nyújtott teljes támogatási kínálatra, illetve más londoni speciális iskolák tapasztalatai, különösen a Hammersmith-i és Fulham-i Quensmill Iskoláké, ahol hasonló projekteket folytatnak.



A PHOENIX SZATELLIT

OSZTÁLY PROGRAM

KULCSELEMEI

- A gyerekek kiválasztása azon alapul, hogy mennyire képesek szociálisan kapcsolódni, illetve, hogy milyen előnyök várhatók számukra a többségi iskolai társas helyzetekből.
- A gyerekek és fiatalok kapcsolatban maradnak a speciális iskolával.
- A gyerekek és fiatalok gondos felkészítést kapnak a szatellit osztályba való átmenethez.
- A többségi partneriskolákba (fogadó iskolák) való átmenet egy összeállított kortárs csoportban zajlik [ez változhat a jövőben, mivel az osztályok már felálltak].
- A diákokat a fogadó iskolákban erre kialakított osztályokban tanítják („szatellit osztályok”).
- Az osztályokban olyan gyógypedagógiai tanárok és asszisztensek dolgoznak, akik jártasak a gyermekek és fiatalok átvezetésében.
- Az osztályok a speciális iskolák tantervét követik: egyénre szabott, differenciált oktatást nyújtanak, melybe szaktanárokat vonnak be.
- Az osztályokat nem szigorú korcsoportokban, de megközelítőleg hasonló életkori csoportokban szervezik.
- A diákok a fogadó iskola egyenruháját viselik.
- A diákoknak lehetőségük van a többségi iskola diákjaival együtt lenni az órákon kívüli időben, valamint egyes meghatározott tevékenységek kapcsán is.
- A diákok kapcsolatban állnak a speciális iskolával, rendszeresen visszatérnek különböző ottani programokra és az iskolán kívüli klubokba.
- A szülők fenntartják a kapcsolatot a speciális iskolával, de részt vesznek a fogadóiskola szülőrendezvényein is.

Egy sajátos modell tesztelése az autista gyermekek oktatásában: Szatellit osztályok

Az úgynevezett szatellit osztályok koncepciója Ausztráliából származik az 1990-es évek végéről, válaszként arra a tapasztalatra, hogy az intellektuálisan jó képességű autista gyermekek és fiatalok jelentős nehézségekkel küzdenek a hagyományos, többségi iskolákban. Az ország legnagyobb autizmus területén működő szolgáltatója, az Autizmus Spektrum Ausztrália (ASPECT), azt az álláspontot képviselte, hogy a leginkább egy szakellátó (a „bázis” iskola) által

biztosított kis létszámú, többségi „fogadó” iskolán belül kialakított autizmus-specifikus osztályban zajló oktatás támogatja a tanulást, és képezhet átmenetet egy kevésbé specifikus oktatási helyszín felé. A szatellit osztályokat tehát a többségi iskolák teljes inklúziójához vezető lépcsőfokoknak tekintették, lehetővé téve számukra, hogy „elkapjanak” néhány olyan jobb képességű gyermeket, akik „kiestek a szolgáltatásnyújtás repedésein” [43]. Az ausztrál modellben a diákok addig járnak ilyen szatellit osztályokba, amíg nem mutatják az „átmenetre való készenlét” jeleit. Ezt az átmenetre való speciális felkészítés követi. Növelik a hagyományos, többségi osztályokban eltöltött időt, és fokozatosan csökkentik a személyes és környezeti támogatás mértékét, valamint nagyobb fokú függetlenséget alakítanak ki, beleértve az önellátás ösztönzését, valamint a kommunikációs készségek fejlesztését is [44]. A szatellit osztályokból a többségi elhelyezésbe való elmozdulás gyakorisága a szatellit osztályok sikerének egyik jelzője [44].

A „szatellit egységek” gyakoriak Új-Zélandon is, ahol a bentlakásos és nappali rendszerű speciális iskolák (bázisintézmények) országszerte megállapodást kötöttek oktatási intézményekkel szatellit egységek fogadására (fogadó iskolák). A támogatás és finanszírozás az Oktatási Minisztériumon keresztül érhető el, amely széleskörűen felelős az új-zélandi oktatásért. Akárcsak az ausztrál modellben, az autista gyermekek és fiatalok a speciális oktatást a bázisintézménytől kapják, amely biztosítja számukra a személyzetet, és működteti a szatellit egységet. A diákok a többségi iskola részeinek érzik magukat, beleértve, hogy iskolai egyenruhát hordanak és lehetőségeket kapnak a többségi iskolába való integrálódásra. Az ausztrál modelltől eltérően azonban - nagyrészt az otthonuk és az iskola közötti nagy távolságok miatt - az új-zélandi szatellit egységek gyakran olyan gyermekeket látnak el, akik képességei széles skálán mozognak, sok esetben a sajátos nevelési igények tág körét mutatják.

Ezek a szatellit modell-osztályok összességében sok közös vonást mutatnak az "Autizmus Erőforrás Bázissal" (Autism Resource Base – ARB) vagy az egység alapú ellátással, amelyet jelenleg számos helyi oktatási kerületben alkalmaznak az Egyesült Királyságban. Ezek az autizmus-specifikus szaktudás olyan központjait képezik a többségi iskolák rendszerébe ágyazottan, ahol



az autista gyermekek és fiatalok átlagos fejlődésű társaiktól elválasztva, vagy velük együtt is tudnak tanulni. Mindez függ a szükségleteiktől és képességeiktől, valamint az egyes ARB-k protokolljaitól és gyakorlataitól. Számos ARB-nek az a szerepe, hogy elősegítse az autista tanulók inklúzióját, miközben speciális támogatást nyújt számukra. Teszik ezt azzal az elvárással, hogy a tanulók legalább az iskolai hét egy részében a többségi osztályba járjanak. Tehát mind a szatellit osztályok, mind pedig az ARB-k autizmus-specifikus szakmai támogató programokat biztosítanak, bizonyos szintű inkluzív többségi tapasztalattal. A fogadó többségi iskola felsővezetésének (különösen az igazgatónak) befogadó attitűdje kritikusnak bizonyult a szatellit osztályok [43, 44] sikerét tekintve, akárcsak az ARB-k esetében [22].

Mindazonáltal van néhány különbség is a szatellit osztályok és az ARB-k között. Az ARB-k diákjaitól eltérően, a szatellit osztályok tanulói a bázis (speciális) iskolába vannak beiskolázva, nem pedig a többségi iskolába. Hasonlóképpen, a szatellit osztályok személyzetét a speciális iskola foglalkoztatja, nem a többségi iskola. A bázis speciális iskola tehát felelős marad a szatellit osztályok dolgozóikért és diákjaiért. Ily módon a szatellit osztály személyzete továbbra is támogatást kap a speciális iskolájától, ezzel egyidőben

integrálódik a fogadó többségi iskolába, és az autista diákok széleskörű képviseletét látja el. A szatellit osztályok különböző formákban alakultak ki az Egyesült Királyságban. Más londoni és northamptonshire-i kerületekben például azt az általános elvet követik, hogy a speciális iskolába járó gyermekeket és fiatalokat támogatott helyeken helyezik el többségi iskolákban, ugyanakkor a modellek a megvalósításukban némileg eltérnek. A következő fejezet a londoni Tower Hamlets kerületben bevezetett modellt írja le.

Szatellit osztályok: a Phoenix-modell

2014-ben a Phoenix Iskola kijelölte gyermekek és fiatalok egy csoportját az általános- és középiskolákon belül, akiknek várhatóan előnye származhat a többségi környezet tanulási lehetőségeiből. Az iskola indítványozta a gyermekek áthelyezését a speciális iskola minden egyénre szabott támogatásával – speciális oktatással és adaptált tananyaggal – a többségi környezetbe. Az igazgató partnerséget kezdeményezett a helyi többségi iskolákkal, keresve azokat az intézményeket, amelyek képesek messzemenően alkalmazkodni, és amelyek osztják a Phoenix Iskola inkluzív szellemiségét. Két helyi iskola, egy általános- és egy középiskola jelentkezett két Phoenix szatellit osztály fogadására: a Marner Általános Iskola és a Bow Középiskola.

A Marner Általános Iskola nagyobb, mint egy átlagos általános iskola, több mint 600 tanulóval. A Bow Középiskola egy átlagosnál kisebb iskola, amely új épületekben helyezkedett el, és először 2014-ben fogadott lány diákokat. Mindkét fogadó intézményre jellemző a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok - a kerületben jellemző - tipikusan magas száma, és szintén lényegesen az átlag felett van a „diák prémiumra” jogosult tanulók száma. Ez Angliában az államilag támogatott iskoláknak nyújtott támogatási forma, mely azért jött létre, hogy segítse a hátrányos helyzetű növendékeket, és szűkítse a köztük és a kortársaik közötti szakadékot. Mindkét fogadó intézmény jó iskolának számít az Ofsted (Office for Standards in Education; Oktatási Hivatal) szerint. A szatellit projektet a Tower Hamlets helyi szervezete támogatta és 2014-ben indították.

2014-ben a Phoenix Iskola dolgozói 15 diákot választottak ki, akikről úgy gondolták, képesek sikeresen megbirkózni a többségi környezet potenciális kihívásaival, és előnyükre válik egy olyan tananyag, amely közelebb áll a képességeikhez. Ezek a tanulók a 2014-2015-ös tanévben kerültek át a Phoenix Speciális Iskolából a Marner Általános Iskolába (8 fő) és a Bow Középiskolába (7 fő). Egy további csoportot is összeállítottak a következő tanévben (2015-2016) a Marner Általános Iskolába (5 fő) és a Bow Középiskolába (6 fő) az átmenetre alkalmas jelöltekből. A tervezett szatellit osztály jellegzetes működési rendjét a Phoenix Iskola szakértelmére támaszkodva alakították ki az érintettek igényeihez alkalmazkodva, elsősorban a

viselkedésük figyelembe vételével, illetve az alapján, hogy milyen mértékben szeretnének idomulni a közösséghez. (ld. keretes írás). A modell az átmenet során a lehető legnagyobb folyamatosságot biztosítja azáltal, hogy a többségi iskolákban a gyermekeket és fiatalokat ismerős kortársak csoportjába helyezik (és nem önállóan egy csoportba) ismerős tanárokkal együtt. A diákokat gondosan felkészítik a többségi iskolába való átmenetre szociális történeteket alkalmazva, valamint számos látogatást biztosítva az új fogadó iskolába. Ez a modell biztosítja a támogatás nyújtásának rugalmasságát is. A diákok és a személyzet aránya – amely valamivel alacsonyabb, mint a bázis iskolában – az osztályban lévő gyerekek szükségleteihez igazítható.

A bázisintézménnyel való folyamatos kapcsolattartás nyitva hagyja a speciális iskolába való szükség szerinti visszatérés lehetőségét a tanulmányok minimális megszakításával, és fenntartja a kapcsolatot a szatellit osztályba járók és a speciális iskolában maradó társaik között. A szatellit osztályokban lévő gyermekek és fiatalok kiválasztott többségi osztályokba kerülhetnek át – például erősségeiket és az érdeklődésüket követve – egyéni szükségleteiknek megfelelően. A szatellit osztályok továbbá rugalmasan alkalmazkodnak azokhoz a többségi diákokhoz, akik a fogadó iskolába járnak, és további támogatási szükségleteik vannak. A többségi tanárok így hozzáférnek a szatellit tanárok szakértelméhez, hogy támogatni tudják a többségi kortársakat, akik közül néhánynak szintén lehet autizmus diagnózisa.

ÖSSZEFOGLALÁS

- Az oktatás "szatellit modellje" magába foglalja a szatellit osztályok kialakítását a fogadó többségi iskolákban olyan diákok esetében, akik egy közeli speciális bázisintézménybe járnak. A diákokat a bázisintézmény tanárai támogatják és oktatják, valamint ennek a tantervét követik, azonban a tanulók a fogadó iskola egyenruháját hordják, és a fogadó iskola diákjaiként tekintenek magukra.
- Ez a tanulmány ennek a modellnek egy példájára fókuszál, amelyet a közelmúltban valósított meg a helyi oktatási hatóság a londoni Tower Hamlets kerületben, ahol sokféle etnikai csoport él a gyermekszegénység és sajátos nevelési igény magas arányával, és ahol számos családban nem az angol az otthon használt nyelv. A programban részt vett a Phoenix Speciális Iskola mint bázisintézmény és két inkluzív szellemiségű többségi fogadó intézmény: a Marner Általános Iskola és a Bow Középiskola.
- Az átvezetésben részt vevő tanulókat mind az átmenettel való megbirkózáshoz szükséges képességeik, mind pedig a többségi oktatási környezet kihasználásának bennük rejlő lehetősége alapján választották ki. Eddig két tanulói csoportot jelöltek ki a szatellit programban való részvételre: 15 főt 2014-2015-ben, és 11 főt 2015-2016-ban.
- A szatellit osztályokba való átmenetet gondosan, szociális történetek felhasználásával és a fogadó intézményben tett előzetes látogatásokkal valósították meg. A diákok az átmenetet követően is folytatják a bázisintézmény rendszeres látogatását, és fenntartják a kapcsolatot a kortársaikkal, lehetővé téve, hogy szükség esetén teljesen visszatérjenek oda.

3. A PHOENIX SZATELLIT

OSZTÁLYOKBA JÁRÓ

GYEREKEK ÉS FIATALOK

Az ausztrál és új-zélandi modellben a szatellit osztályokat azért hozták létre, hogy hidat képezzenek a korai intervenció vagy a speciális iskolai elhelyezés és az inkluzívabb, többségi intézmények között. Az ausztrál modellben azok a diákok, akik ilyen szatellit osztályokba járnak, általában fiatalok – nagyon fiatalok vagy az általános iskola első pár évében járnak – és rendelkeznek a szükséges kognitív készségekkel, azonban tanulási és/vagy szociális-kommunikációs nehézségeik következtében küzdenek a többségi osztályok kihívásaival [44]. Az új-zélandi modellben a résztvevő diákoknak gyakran a legkülönbözőbb igényeik vannak, habár készségeik szerint csoportosíthatják őket.

A Phoenix modellben az elsődleges cél a többségi tanulási lehetőségek biztosítása a Phoenix Speciális Iskola kiválasztott szatellit osztályos tanulói számára, akikről úgy vélik, hogy előnyük fog származni az inklúzióból. Ez a modell - az ausztrál modellel szemben - kevésbé célozza a többségi osztályokba történő teljes inklúziót.

A célok közötti különbségek azt sugallják, hogy ezek a szatellit osztályok a gyermekek és fiatalok olyan csoportját szolgálják, akiknek eltérő szükségleteik vannak az ausztrál modellben oktatott diákokhoz képest.

A projekt első célkitűzése tehát az volt, hogy azonosítsa a Tower Hamlets fogadó iskola szatellit osztályaiba kiválasztott gyermekek és fiatalok változatos jellemzőit (Cél 1). A második cél az volt, hogy megvizsgálja a szatellit osztályokba való átmenet esetleges, a tanulókra kifejtett hatásait, különös tekintettel a viselkedésükre, szociális kompetenciájukra és társadalmi tudatosságukra (Cél 2).

Résztvevők

A fenti célok érdekében meghívtunk minden diákot, akik szatellit partner iskolákba kerültek át 2014 szeptemberében, és azokat is, akiket kiválasztottak az átmenetre 2015 szeptemberében. A vizsgálatban 26 résztvevő szerepelt összesen.

MIT TUDUNK A GYERMEKEKRŐL ÉS FIATALOKRÓL

A PROJEKT ELEJÉN?

	Marner Általános Iskola szatellit osztály		Bow Középiskola szatellit osztály	
	Jelenleg átmenetben (n=5)	Már átvitt (n=5)	Jelenleg átmenetben (n=6)	Már átvitt (n=5)
Életkor (év;hónap)	8;4 – 9;5	9;1 – 12;7	12;1 – 17;8	14;10 – 16;3
Nem (fiú:lány)	5:0	4:1	4:2	5:0
Etnikum	4 bangladesi 1 fekete afrikai	3 bangladesi 1 fekete afrikai 1 fehér brit	1 bangladesi 2 fekete brit 1 ázsiai 2 fehér brit	3 fekete brit 1 bangladesi 1 fehér brit
Azoknak a száma, akiknek az otthon használt nyelve az angol	Senki	3	4	3
Kommunikációs szint	4 PECSb VI. szint & 1 beszélő	4 PECSb VI. szint & 1 beszélő	2 PECSb VI. szint 2 PECS VI. szint & verbális; 2 verbális	1 PECSb VI. szint; 4 verbális

1. TÁBLÁZAT

Notes

„Az egyik lány mindkét csoportban megjelenik, mivel a speciális iskolából a Marner szatellit osztályba, majd a Bow szatellit osztályba ment át.
„A képcserés kommunikációs rendszer (PECS) egy augmentatív és alternatív kommunikációs intervenció csomag autizmus spektrum zavarban és kapcsolódó fejlődési zavarokban érintett személyeknek. A végső fázisban (VI. fázis) a fiatalok megtanulnak válaszolni olyan kérdésekre, mint: „Mit látsz?; „Mit hallasz?” Megtanulnak olyan mondatokat is alkotni, melyek úgy kezdődnek, mint: „Látok...”; „Hallok...”; „Érzek...”; „Ez egy...”, stb.

A DIÁKOK JELLEMZŐINEK MEGISMERÉSÉRE HASZNÁLT

MÉRŐESZKÖZEINK

Annak érdekében, hogy felmérjük a gyerekek és fiatalok **általános kognitív képességeit**, a Wechsler Rövidített Intelligencia Skála második kiadását [WASI-2] használtuk. A WASI-2 a képességek rövid és megbízható mérője, a személy verbális és nonverbális kognitív képességein alapul. Három fiatallal nem lehetett felvenni a WASI-2-t, ehelyett a Brit Képes Szókincs Skála harmadik kiadását [British Picture Vocabulary Scales – BPVS-3] alkalmaztuk esetükben.

A diákok esetében az **autizmus megnyilvánulásának** jelenlegi **mértékét** a Szociális Válaszkészség Skálával (SRS-2) [45] mértük. AZ SRS-2 egy 65 kérdésből álló, szülők által kitöltött kérdőív, amely a gyermek reciprok szociális interakciókba való bevonódásának képességét vizsgálja természetes helyzetekben. A szülőket arra kéri, hogy értékeljék a gyermekük viselkedését (pl.: „Repetitív, furcsa viselkedései vannak, mint például rázza a kezét, vagy hintázik” és „Tudja, mikor van valakihez túl közel, vagy tör be valakinek a személyes terébe”) egy 1-től („nem igaz”) 4-ig („szinte mindig igaz”) terjedő skálán.

A gyerekek és fiatalok **viselkedési problémáit** az Erősségek és Gyengeségek Kérdőívvel [Strengths and Difficulties Questionnaire] mértük fel. Ebben a kérdőívben a szülőket megkérték, hogy osztályozzák a gyermekük viselkedéséről szóló állításokat öt területen, beleértve az érzelmi tüneteket (pl.: „Gyakran vannak dührohamai vagy indulatos.”), a magatartási zavarokat (pl.: „Gyakran hazudik vagy csal”), a hiperaktivitást/ figyelemzavart (pl.: „Folyamatosan izeg-mozog, tekereg”), a kortárs kapcsolati problémákat (pl.: „Más gyerekek pizskálják, vagy bántalmazzák”) és a proszociális viselkedést (pl.: „Kedves fiatalabb gyerekekkel”). A szülőket arra kérték, hogy értékeljék, hogy bizonyos viselkedéses tendenciák milyen mértékben voltak „nem igazak”, „valamennyire igazak” vagy „teljes mértékben igazak” a gyermekükre.

Megkértük a tanárokat, hogy töltsék ki a Szociális és Érzelmi Tényezők és Reziliencia Skálát [Social and Emotional Assets and Resilience Scales – SEARS], hogy képet kapjunk a diákok **szociális erősségeiről és rugalmasságáról**. A SEARS állításokból áll, mint

például „jó döntéseket hoz”, vagy „gondolkozik, mielőtt cselekszik”, a tanárok pedig jelezték mindegyik állítás esetében, hogy az milyen mértékben volt igaz a diákokra, vagyis az állítások „soha sem”, „néha” „gyakran” vagy „mindig” igazak voltak az elmúlt 3-6 hónapban.

Végül megkértük a szülőket, hogy töltsék ki a Kidscreen-27-et [46] annak érdekében, hogy beszámoljanak a gyermekük **életminőségéről** az elmúlt héten, beleértve a fizikai jóllétüket (pl.: „A gyermeke jól érezte magát?”), a lelki állapotukat (pl.: „Jó hangulatban volt a gyermeke?”), a kapcsolataikat (pl.: „Gyermeke jól érezte magát a barátaival?”) és a függetlenségüket (pl.: „Elég ideje volt a gyermeknek saját magára?”). A szülőket arra kérték, hogy értékeljék ezeket az állításokat egy 1-től („egyáltalán nem/soha”) 5-ig („nagyon gyakran/rendkívüli módon”) terjedő skálán.

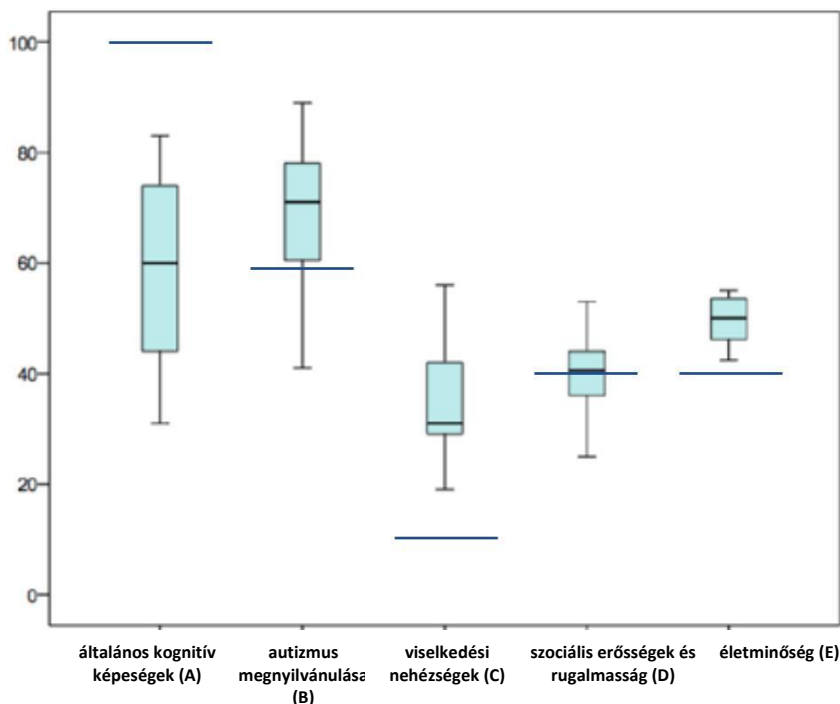
A tanulmány eljárásait etikai szempontból az UCL Oktatási Intézet Kutatásetikai Tanácsa hagyta jóvá.

A 26-ból 10 diák szülei az átmenetben éppen résztvevő csoportból és 10-nek a már átvezetett csoportból írásban hozzájárultak ahhoz, hogy gyermekük részt vegyen a tanulmányban (összesen 20 fő). Mindkét csoport tagjai a Phoenix Speciális Iskola tanulói voltak, és mindenkinek volt független klinikai autizmus diagnózisa és/vagy igazolása a sajátos nevelési igényről, vagy olyan oktatási, egészségügyi és gondozási terve (EHCP), amely az autizmust jelölte meg elsődleges

nehézségként. Az 1. táblázat tartalmazza a tanulmányban részt vevő gyermekek és fiatalok neméről, életkoráról és etnikumáról szóló információkat.

Céljaink elérése érdekében a gyerekekkel és fiatalokkal két egymást követő időpontban találkoztunk, egy év különbséggel. Azokat a tanulókat, akik átmenete már lezajlott a 2014-2015-ös tanévben, a szatellit osztályaikban töltött első év végén néztük meg, majd egy évvel azután is.

Az 1. ábra grafikonján a gyermekek és fiatalok jellemzői, valamint a szükségleteik szintjét meghatározó jellegzetességek láthatók, beleértve az A) általános kognitív képességeket, amiket a Wechsler Rövidített Intelligencia Skála második kiadásával [WASI-2] mértek, B) az autizmus megnyilvánulásának mértékét, amit a Szociális Válaszkészség Skála második kiadásával mértek (SRS-2), C) a viselkedést, amit az Erősségek és Gyengeségek Kérdőívvel (SDQ) mértek, D) a szociális erősségeket és rugalmasságot, amit a Szociális és Érzelmi Tényezők és Reziliencia Skálával (SEARS) mértek, valamint E) a Kidscreen-27-tel mért észlelt életminőséget.



1. ÁBRA

A grafikon minden eleménél a „dobozokat” kettészélő folytonos fekete vonalak jelzik a medián („a középső”) értéket. A dobozok (téglalapok) mutatják az értékek középső 50%-át, a mindkét végükhöz csatlakozó „bajuszok” kiterjednek az összes adatra (beleértve a legmagasabb és a legalacsonyabb pontszámokat is).

A vízszintes fekete vonalak viszonyítási értékek minden egységhez. Az A) az átlagos általános kognitív képességet mutatja (100 és az afölötti pontokat), a B) jelzi a „tipikus” reciprok szociális viselkedés határértékét (59 és afölötti pontszámokat), a C) mutatja a „tipikus viselkedés” határértékét

(a 14 és afölötti pontok számítanak tipikusnak), a D) mutatja a tipikus szociális és érzelmi működést (a 40 vagy az alatti pontok a szociális és érzelmi problémák kockázatát jelzik), és az E) a rossz egészségügyi állapottal összefüggő életminőség kockázatának határértékét mutatja (40 és az alatti pontok).

Azokat, akik a 2015-2016-os tanévben vettek részt az átmenetben, meglátogattuk a Phoenix Speciális Iskolában töltött utolsó időszakban, majd ismét az új szatellit többségi osztályaikban töltött első évük végén.

A szatellit osztályban tanuló diákok jellemzői

Az első célkitűzés megvalósítása érdekében a projekt kezdetén felmértük a diákok általános kognitív képességeit, a viselkedésüket, a szociális erősségeiket, a rugalmasságukat és az életminőségüket. A fiatalokat, a szüleiket és az iskolai dolgozókat arra kértük, hogy töltsenek ki szatellit felméréseket a gyermekek és fiatalok autisztikus vonásaira, az észlelt egészségi állapotokra és jóllétükre, érzelmeikre, koncentrációjukra és viselkedésükre, valamint szocio-emocionális kompetenciájukra vonatkozóan (ld. keretes írás, 15. oldal).

A gyermekek és fiatalok felméréseinek eredményei az 1. ábrán láthatóak. Megjegyezzük, hogy az alacsony résztvevői számra való tekintettel kombináltuk az átmenetben lévő és az átmeneten már keresztülment csoportokat. Általánosságban elmondható, hogy a diákok kognitív képessége széles határok között mozgott, az enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató tanulóktól a súlyosabb fokú intellektuális képességzavarig (1A ábra). Enyhétől a súlyos fokig mutattak autisztikus tüneteket (1B ábra), és a legtöbb esetben klinikai jelentőségű viselkedési és figyelmi nehézségek is jellemezték őket, különösen az önszabályozás, a figyelem és a kortárs kapcsolatok terén (1C ábra). A legtöbbjük a gyenge szociális- és érzelmi működés szempontjából veszélyeztetettnek minősült (1D ábra), habár a szülők arról számoltak be, hogy a gyermeküknek általánosságban jó az életminősége (1E ábra).

A szatellit osztályok diákjai stabil profilt mutattak

A második célunk az volt, hogy megvizsgáljuk az esetleges változásokat az egyéves periódus után. Egy év után meghívtuk a szülőket, tanárokat és ahol lehetséges volt, a gyerekeket és a fiatalokat, hogy megismételjük néhány fent leírt felmérést és összehasonlítsuk a két időpont pontszámait.

Az átmenetben résztvevő csoport esetében nem találtunk jelentős különbségeket az értékek között, tehát a közvetlenül a szatellit osztályokhoz való csatlakozásuk előtti felmérés és az egy év ottlét utáni felmérés pontszámai között. Az átmeneten már keresztülment csoport tagjainak

viselkedése és életminősége szintén nem változott az egy év alatt a szülőktől, tanároktól és lehetőség szerint a fiataloktól kapott beszámolók alapján. Azonban jelentős javulás volt mérhető a szociális készségek területén és a rugalmasságban, emellett a tanárok jobb önszabályozásról, felelősségérzetről és szociális-emocionális kompetenciáról számoltak be. Az ilyen jellegű fejlődés biztató, és bár a szociális készségek és a rugalmasság fejlődését okozhatja a szatellit osztályba kerülés is, ugyanakkor figyelembe kell vennünk azt is, hogy ez a változás ugyanúgy köszönhető lehet az érintett fejlődési területeken végbemenő általános fejlődésnek is.

ÖSSZEGZÉS

- A Tower Hamlets szatellit osztályaiba választott autista gyermekeknek és fiataloknak az enyhétől a súlyos fokig terjedő társuló intellektuális képességzavaruk is volt, változatos beszéd-, nyelvi és kommunikációs szükségletekkel rendelkeztek, a verbális fluenciától a korlátozott frázisokban való beszédig. Viselkedéses és figyelmi problémákat is mutattak, valamint a gyengébb szociális és érzelmi működéssel összefüggő veszélyeknek is ki voltak téve, ennek ellenére jó volt az életminőségük, legalábbis a gyermekek, fiatalok és szüleik saját beszámolóí alapján.
- Az erősségek és nehézségek profilja jelentős szükségletekre utal, ebben különbözik az ausztrál szatellit osztályokba járó tanulóktól, akiknek értelmi képességei fejlettebbnek bizonyultak.
- Ezek a profilok többnyire stabilak maradtak a szatellit osztályba való átmenet alatt, de fontos kiemelni azt is, hogy a nehézségek nem fokozódtak jelentős mértékben. Annak fényében, amit az autista fiatalok nehézségéről tudunk a változásokhoz való rugalmas alkalmazkodás terén, bármilyen, a gyermek viselkedését érintő negatív hatás hiánya, legalábbis a mérések alapján, biztató.

4. A RÉSZTVEVŐK MEGLÁTÁSAI ÉS TAPASZTALATAI A PHOENIX SZATELLIT OSZTÁLYOKRÓL

Ennek a tanulmánynak az egyik fő célja az volt, hogy megértsük a szatellit osztályokba járó fiatalok és gyermekek élményeit és tapasztalatait – a szülei, a tanáraik és nagymértékben a saját nézőpontjukból. Ezért beszélünk a fiatalokkal, szüleikkel, gondviselőikkel és a szatellit iskolák dolgozóival az iskoláról szóló meglátásaikról egy tanév alatt két alkalommal (ld. keretes írás).

A fiatalok, szüleikkel és tanáraikkal együtt összességében feltűnően pozitívan ítélték meg a szatellit osztályokban

való elhelyezést: „Le vagyok nyugőzve attól, hogy milyen sokat fejlődött.” (szülő); „A fiam nagyon boldog. Élvezi az iskolába járást. Nagyon, nagyon örülök neki” (szülő). Minden fiatal egyértelműen jelezte, hogy a szatellit elhelyezésüket preferálják még akkor is, ha hiányoltak néhány – a speciális iskolában megszokott – dolgot.

A mintától egy kivétel tér el, egy jó képességű fiatalember, akinek a középiskolai szatellit osztályba való átmenete nem volt sikeres, ezért gyorsan el is hagyta az osztályt (lásd alább a leírásban).

A MÓDSZEREINK

Minden diákkal két alkalommal találkozott a kutató. Azokat a fiatalokat, akik átmenetben voltak a szatellit osztályokba, egyszer láttuk a speciális bázisintézményükben, majd egy évvel később az új fogadó iskolájukban. Azokkal a fiatalokkal, akiknek az átmenete már lezajlott, kétszer találkoztunk egy év alatt a szatellit osztályaikban.

Megkérdeztük a fiatalokat arról, hogy mit szeretnek, és mit nem szeretnek az iskolájukban, a kortársaikkal való barátságai terén, a tanáraikkal való kapcsolataikban, és azokról a dolgokról is érdeklődtünk, amit az iskolában és azon kívül szeretnek csinálni. Ahol lehetséges volt, megkértük őket, hogy gondolkodjanak el arról, hogyan érzik magukat a szatellit osztályokban, összehasonlítva az előző speciális iskolájukkal.

A találkozók alatt igyekeztünk folyamatosan meggyőződni a gyermekek hozzájárulásáról [47].

Minden gyermeket ezért több alkalommal megkérdeztünk, hogy szívesen dolgozik-e együtt a kutatóval. A diákokat vizuális eszközökkel segítettük, hogy a figyelmüket fókuszálni tudják a témákra, például az iskolai épületeket vagy ebédlőt ábrázoló fotókat használtunk, máskor képi szimbólumokat ajánlottunk fel egy-egy kérdés megválaszolásához (pl.: „igen/boldog vagyok” (boldog arc); „nem/ez probléma” (szomorú arc) vagy „semleges” („OK” kézjelzés)). Érzelmek szimbólumait ábrázoló kártyákat is elérhetővé tettünk, hogy támogassák a magyarázatokat a válaszokhoz, beleértve az olyan érzéseket, mint a „magányos”, „ijedt” és „vicces”.

Azért, hogy megőrizzük a résztvevő fiatalok anonimitását, minden diákot fiúnak jelöltünk és a fejezetben közzétett idézeteket hivatkozás nélkül hagytuk.

Egy többszörös adatközlési megközelítést is alkalmaztunk, kikérve a gyermekek szüleinek, gondviselőinek és tanárainak véleményét annak érdekében, hogy teljesebb képet kapjunk a fiatalok iskolai életéről. Mindkét időpontban 19 családtaggal beszélünk (17 anyával, 1 bátyval és 1 nagymamával) és 3 szatellit osztályos tanárral. A második alkalommal a Phoenix Speciális Iskola igazgatóját és egy szakképzett asszisztenst is bevontunk a beszélgetésbe. Részletesen beszámoltak gyermekeik és diákjaik fejlődési és iskolai történetéről, arról, hogyan érzik magukat jelenlegi intézményükben, valamint a jövőre vonatkozó reményeikről és vágyaikról. Ezek az interjúk fontos összefüggésekre világítottak rá a fiatalok iskolai elhelyezésükkel kapcsolatos nézetei és kilátásai tekintetében.

A következő részekben beszámolunk azokról a témákról, amelyekről a gyermekekkel, fiatalokkal, szülőkkel és a tanárokkal beszélgettünk a szatellit osztályokba való átmenetük előtt, valamint arról, hogy mi történt velük az átmenet után.

Korábbi rossz iskolai tapasztalatok

Számos szülő számolt be arról, hogy gyermeke az iskolai pályafutását többségi iskolában kezdte. Sokan azt is elmondták, hogy a gyermek első többségi iskolai elhelyezése – a Phoenix Speciális Iskola előtt – kudarcot vallott. A kudarcok közé tartozott az is, hogy nem tartották megfelelőnek a speciális nevelési igényű csoportokba való elhelyezést sem. Az egyik édesanya összehasonlította gyermeke szorongását az első többségi intézményében és a későbbi speciális iskolai elhelyezésében: „Korábban, amikor a normál iskolába mentünk, nagyon félt. Nem akart bemenni, a többi gyerek miatt. De most a Phoenixben magabiztos és boldog.”

Egy másik anyuka jelentős stresszt tapasztalt gyermeke viselkedésében az első többségi iskolájában: „Amikor a többségi iskolába járt, és nem tudott beszélni, néha verte a fejét, ütötte a falhoz, a padlóba, megkarmolta a többi gyereket és engem is. Megkarmolt, mert nem tudta kifejezni magát.”

Sok szülő azt érezte, hogy a gyermeke nem fejlődött, amíg el nem hagyta a kezdeti többségi elhelyezést, és el nem kezdett speciális iskolába járni. Egy 8 éves fiú anyukája azt mondta: „Az elmúlt egy évben, amíg a többségi általános iskolába járt, egy arasznyit sem fejlődött. Ahogy kikerült onnan, elkezdett apránként fejlődni”. Egy másik édesanya egyszerűen kijelentette: „A Phoenix-szel kezdődött minden. Ha többségibe járt volna – mert egy évet ott töltött 5 éves korában – nem tartana ott, ahol most van”.

„AMIVEL MEGNYERTEK, AZ A SZEMÉLYZET VOLT. SZERINTEM A SZOLGÁLTATÁS EGYSZERŰEN HIBÁTLAN VOLT. KIEMELKEDŐ SZÍNVONALÚ” SZÜLŐ

A többségi iskolákban tapasztalt kudarcok okaiként elsősorban az autista tanulók változással szembeni ellenállását és a szenzoros érzékelés problémáit jelölték meg. Egy anyuka leírta, hogyan tette ez a két tényező lehetetlenné fia számára a többségi általános iskolából a többségi középiskolába való átmenetet. Az iskola megkezdése óta egyéni támogatást kapott egy pedagógiai asszisztentstől, akit azután elvesztett:

„Állandóan egyszemélyes helyzetben foglalkozott velem egy pedagógiai asszisztens a felvételtől a 6. évig. Amikor aztán eljött az idő, hogy középiskolába menjem, nagy problémáink adódtak. Azt mondta, hogy nem megyek a nagy iskolába, és nagyon, nagyon zaklatott volt. Azt gondoltam, nem lesz képes megbirkózni ezzel. Gyakran már az általános iskolában is túl sok volt neki a zaj az osztályteremben. Így végül sok órája volt az osztályon kívül, nem tudott másképp megbirkózni velem.”

Annak a fiatalnak az esetében, akinek az áthelyezése hirtelen befejeződött, az anyuka úgy érezte, hogy a szatellit osztályban való elhelyezés kudarcának meghatározó tényezője volt a többségi középiskolába való korábbi traumatikus átmenet: „tudta, mi történt (korábban) és nagyon aggódott. Minden régi érzése felelevenedett”.

A szülők arról számoltak be, hogy a nehéz iskolai tapasztalatok fényében mennyire megkönnyebbültek, amikor a gyermekük a Phoenix Speciális Iskolába került: „Tudják, hogyan működnek az autista gyermekek. Szeretem az ott dolgozó embereket, mert úgy hiszem, hogy megértik”. Egy másik édesanya leírta az első látogatását a speciális iskolában: „Amivel megnyertek, az a személyzet volt. Szerintem a szolgáltatás egyszerűen hibátlan volt. Kiemelkedő színvonalú. És azt hiszem, ez nyugtatott meg.”

A szülők arról is beszéltek, hogy mennyire értékelték a szoros munkakapcsolatot a speciális iskolával, különösen a „rejtett tanterv” tekintetében, mint pl.: az önmagáról való gondoskodás vagy a beszélt nyelv előnyeinek hasznosítása terén: „Hosszú időbe telt, hogy megtanuljon beszélni, de sikerült neki (a speciális iskolában). A WC-használatot is ott tanulta meg. Tényleg együtt csináltuk – otthon és az iskolában. És megtanulta – nagyszerű volt, egy valódi, nagy áttörés”. A visszajelzések alapján a szülők döntését leginkább a speciális iskola szakértelmébe vetett bizalom befolyásolta a

„SEMMIT SEM VÁLTOZTATNÉK MEG AZ ISKOLÁVAL KAPCSOLATBAN”

EGY RÉSZTVEVŐ FIATAL

a szatellit osztályokba való átmenetet illetően. Sokan számoltak be arról, hogy képesek voltak félretenni a kezdeti fenntartásaikat arra vonatkozóan, hogy a gyermekük hogyan fog beilleszkedni a többségi környezetbe, mert megbíztak az iskolai személyzetben és a javaslataikban.

A fiatalok beszámolóit a speciális iskolai tapasztalataikról szintén pozitívak voltak. Egy általános iskoláskorú fiú beszámolt arról, hogy „semmit nem változtatna meg (speciális) iskolájával kapcsolatban.” A fiatalok ugyan említettek olyan apró dolgokat, amiket nem kedvelnek, beleértve egyes társaikat és a legkevésbé kedvelt ételleket, de általánosságban lelkesedtek az iskolai tevékenységek, az épületek és tanárok iránt is. Például egy idősebb fiú azt mondta, hogy neki hiányozni fog „egy kicsikét, mert szerettem oda járni, szerettem, amiket csináltunk, mint a kenuzás, a kedvenc sportom, az íjászat, a biciklizés, séta”.

Az átmeneti időszak: állandóság és változás

Az átmenet előtti interjúkon a fiatalok pozitív várakozásról számoltak be az átmenetre vonatkozóan. Ezek az érzelmek megnyilvánultak például abban, hogy az interjúk előrehaladtával számos fiatal az új többségi intézményére akarta helyezni a beszélgetés fókuszát, és nem a jelenlegi iskolájára. Az egyszavas mondatokban kommunikáló gyermekek is lelkesedést mutattak, például örömmel ismételték az új iskola nevét újra és újra.

A fiatalokat nagyon érdekelték az új iskolájukba való átmenet gyakorlati vonatkozásai. Arról beszéltek például, hogy nagyobbak lesznek a terek a többségi iskolában („ki lehet menni. Van egy nagy kert a sportpálya mellett”), említették az új iskolai egyenruhákat, az utazásokat és azt, hogy milyen lesz ott az ebéd. Egy szülő a fia izgatottságáról számolt be: „Azt mondta: Anya, anya, itt az azonosító kártyám! És nagyon, nagyon büszke”.

A szülők is a gyakorlati változásokra fókuszáltak, de megvitták azt is, hogy az új tapasztalatok hogyan fognak hatni a gyermekük függetlenségére. Sokan örömmel fogadták azt az új szabadságot, hogy kötöttségek nélkül lehet mozogni az iskolai épületeken belül. „(Ezelőtt) ha az egyik teremből a másikba akart menni, szüksége volt arra a láncon lévő kulcsra, amit a tanártól kellett elkérnie. De most meg van az a szabadsága, hogy egyedül sétálhasson”), az ebédhez pedig egy pénzfeltöltős kártyával tud hozzájutni („Ez jó, mert valójában gyakorolja a pénzhasználatot is, amit szeretnék is, hogy használjon”). Néhány szülő ezeknek a változásoknak a gyermeküket érintő pszichológiai hatásait emelte ki: „Amikor kivettem neki az egyenruháját az iskola első napján, szó szerint látni lehetett rajta a változást. Annyira büszke és izgatott volt, úgy érezte, ’ó, én most már nagyfiú vagyok’”. A többségi intézmény új kihívásaihoz való alkalmazkodás sok esetben apró, de jelentős lépéseket jelentett a nagyobb mértékű függetlenség felé.

Az előzetes interjúk során kevesen számoltak be a gyerekek növekvő szorongásáról – annak ellenére, hogy az autista gyermekek és fiatalok gyakran nagyon nehéznek érzik az átmenetet. A szülők és tanárok szerint a szorongás viszonylagos hiányának alapvető okai vannak. Először is, a speciális bázis iskola nagy erőfeszítéseket tett, hogy felkészítse a fiatalokat a közelgő átmenetre, például szociális történetek használatával, és a megcélzott többségi iskola többszöri meglátogatásával. Másodszor, a szatellit modellbe strukturális folytonosságokat építettek, beleértve, hogy az áthelyezés nem csupán a fiatalok mozgását jelenti, hanem az ismerős tanárokat/pedagógiai asszisztenseket és az előző osztálytársakat is. Egy édesanya arról számolt be, hogy a fia nem volt hajlandó részt venni az átmenetben, amíg rá nem jött, hogy az valójában folytonosságot nyújt: „egyszerűen azt mondta, „Nem megyek oda”. De aztán elmondtam neki, hogy a barátja is megy. És a tanára is. Ekkor mondott igent”.

“AMIKOR KITETTEM NEKI AZ
EGYENRUHÁJÁT AZ ISKOLA
ELSŐ NAPJÁN, SZÓ SZERINT
LÁTNI LEHETETT RAJTA A
VÁLTOZÁST. ANNYIRA BÜSZKE
ÉS IZGATOTT VOLT”

SZÜLŐ

Az átmenet nem minden aspektusa volt azonban egyszerű. A szülők egy kisebb része úgy érezte, hogy a gyermekük valamiféle ellenállást mutat az átmenettel kapcsolatban. Egy középiskolás fiú WC-használati fóbiája újraéledt, ami azt jelentette, hogy eleinte képtelen volt használni a szatellit többségi osztályok mellékhelyiségeit. Egy másik általános iskolás fiú, aki a játszótéri tömeget nyomasztónak találta, elkezdte ütni a többi gyereket, „ezért mindig hamar bevitték”. A tanárok is beszámoltak arról, hogy a diákjaiknak hozzá kellett szokniuk a többségi környezethez („Nagyon hangos. A hang és az akusztika is nagyon megterhelő számukra, az ebédlőben különösen. Néha nehéz nekik az osztályteremben, a folyosón lenni is elég megterhelő számukra”). Összességében azonban a gyerekek és a fiatalok kezelni tudták az átmenettel járó kihívásokat: „Elkezdett egy kicsit hozzászokni az iskola méretéhez, a zajhoz és a tömeghez. Nem szerette, de már jobban viselte”.

Az átmenet után – mi változott?

A szatellit osztályokban töltött egy, néhány esetben két év után a gyermekek és fiatalok mindenütt arról számoltak be az interjúkban, hogy az új iskolájukat jobban szeretik az előző speciális iskolájukhoz képest. Ez a fajta elismerés figyelemre méltó volt, tekintettel arra, hogy milyen határozottan jelezték, hogy mennyire szerették az előző iskolájukat. A diákok a változást a fejlődés egy formájának fogták fel, úgy vélték, új iskolájuk „sokkal felnőttebb”. Néhány diák tudatosságot mutatott a többségi iskolai tapasztalatok felé való elmozdulásban – egy diák azért szerette jobban a többségi általános iskolát, mert „itt több ember tud beszélni”, egy jó kognitív képességű fiú pedig megjegyezte, hogy „sokkal jobban illek ebbe az iskolába”.

Előrelépés a tanulásban

Megkérdeztük a gyerekeket, fiatalokat, a szülőket

**„AZ ÓRAREND KEVESEBB
SZENZOROS ÉS
JÁTÉKTEVÉKENYSÉGET, ÉS
TÖBB TÖBBSÉGI KEMÉNY
MUNKÁT JELENTŐ IDŐSZAKOT
TARTALMAZ. ÍGY SOKKAL
TÖBBET DOLGOZNAK”
SZÜLŐ**

**„ITT VOLT AZ IDEJE, HOGY
NEHEZEBB DOLGOKAT
TANULJAK”
EGY FIATAL**

és a tanárokat, hogy amióta a szatellit osztályba kerültek, mi változott a mindennapi iskolai tapasztalataikban. Az egyik szempont, amit felhoztak, a tanulásban való „előrelépés” volt, ami a szatellit osztályok új tanulási paramétereinek köszönhetően jelentkezett: „itt volt az ideje, hogy nehezebb dolgokat tanuljak” (fiatal).

A szatellit modellben a tanárok a diákjaikkal együtt vesznek részt az átmenetben, ami speciális rálátást nyújt számukra az átmenet hatásaira. A tanárok a vártnál jelentősebb fejlődésről számoltak be: „Meglepődtem, ebben az életkorban inkább stagnálnak, nem pedig rakétaként ível a fejlődésük. Tehát amikor áttekintettem az egészet és kiemeltem belőle a fontos dolgokat, mondhatom, hogy azt gondoltam, Istenem, ez nagyszerű”. A tanárok ezeket a tanulásbeli nyereségeket három változásnak tulajdonítják.

Először is, a diákok több időt töltenek az osztályteremben tanulóval, mert kevesebb szünet van a tevékenységek között, kevesebb kizökkenítő tényező van a társak kihívást jelentő és zavaró viselkedéseiből adódóan, valamint azért, mert kevesebb időt töltenek órán kívüli tevékenységekkel. Egy általános iskolai tanár arról számolt be, hogy „az órarend kevesebb szenzoros és játéktevékenységet, és több többségi kemény munkát jelentő időszakot tartalmaz. Így sokkal többet dolgoznak”.

Másodszor, a diákok kiválasztása a speciális bázis iskolában a szatellit osztályokba való átmenetre (a képességek széles skálájának figyelembevételével), lehetővé tette a tanárok számára, hogy nagyobb kihívást jelentő és célzottabb oktatást nyújtsanak: „A Phoenix-szel szemben itt mindannyian hasonló szinten vannak. Könnyebb így tanítani őket. Mivel kevés a kihívást jelentő viselkedés és elégséges a személyzet, sokkal több idő áll rendelkezésre ahhoz, hogy bármilyen beavatkozást beépítsünk, amire szükségünk van”.

Harmadszor, a tanárok úgy érezték, hogy a tanulóval és viselkedéssel szemben a többségi környezetben támasztott magasabb elvárások szerepet játszottak a

diákok tanulmányi fejlődésében: „Pusztán az, ha magasabbra tesszük a mércét, már önmagában változást okoz. Tudják, hogy ez egy feladat, elvégzik a feladatot, majd elvégzik a következő feladatot. Mert ez történik az iskolában”. Néhány diák is tisztában volt azzal, hogy az új iskolában nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanulmányi teljesítményre, jelezve, hogy a munka nehezebb vagy „ijesztő” volt az átmenet után. Egy fiatal megjegyezte, hogy az előző speciális iskolában „gyakran megmondták nekem a válaszokat” miközben most „csak támpontokat adnak”.

„SOKKAL TÁJÉKOZOTTABBAK A KÖRÜLÖTTÜK LÉVŐ EMBEREKKEL ÉS AZ ŐKET KÖRÜLVEVŐ VILÁGGAL KAPCSOLATBAN, ÉS ARRÓL, HOGY MILYEN IS LESZ AZ ÉLET” SZÜLŐ

Az egyik tanár azt feltételezte, hogy a szatellit osztályba való átmenetet követő első év „hatalmas ugrással” jár a tanulás terén, de a második év a többségi iskolában inkább átlagosabb mintát követ: „a tavalyi diákjaim továbbra is folyamatosan fejlődtek, ami azt sugallja, hogy a nagy ugrást az okozta esetükben, hogy átkerültek ide, és most olyan mértékben tanulnak, amit egyébként elvárnánk”.

„A viselkedésük teljesen megváltozott”

A viselkedés szabályozása kihívást jelenthet számos autizmussal élő gyermek és fiatal számára. A családok arról számoltak be, hogy gyermekük időnként komolyabb viselkedésproblémákat mutatott, ami néhány esetben erős ingerültséggel és fizikai erőszakkal is járt. Ugyanakkor még a gyakran fennálló viselkedési nehézségek fényében is – a szatellit osztályba való átmenet után – néhány tanár drámai javulásról számolt be az önszabályozásban. Ahogy egy tanár például megfogalmazta: „Nagyon, nagyon boldog vagyok. Néhány diák viselkedése teljesen megváltozott.”

A fiatalok érettebb viselkedés-szabályozási képességét a szülők és a tanárok a tipikus szerepmodellek meglétével és a viselkedés „többségi” elvárásaival, valamint a negatív szerepmodellek hiányával

magyarázták. Egy tanár egy fiatalról számolt be, akinek viselkedése kevésbé volt kihívást jelentő, amióta a szatellit osztályba jár: „Olyan volt, mintha körbenézett volna a szobában azt gondolva, hogy várjunk csak, itt senki más nem viselkedik így”. Egy másik esetben egy tanár azt mondta a diákjáról, „javult a viselkedése, mert nincs mindig előtte negatív viselkedési minta”. Egy másik tanár jelezte, hogy jelentős pozitív változásokat tapasztalt a diákjai viselkedésében a hosszabb idejű, nagyobb összejövetelek során, feltételezve, hogy ez a többségi modelleknek és elvárásoknak volt köszönhető: „Ha egy szatellit osztályba járó diák felkiáltana, a tanár nem szólna rá, de a diákok megjegyeznék. Tehát magasabbak az elvárások a kortársak felől, ami nagyon hatékony”.

A tanárokhoz hasonlóan, a szülők is gyakran szembeállították a speciális iskolában tapasztalt negatív viselkedési modelleket az új iskola tipikus szerepmodelljeivel és elvárásaival. A szülők vonakodtak attól, hogy megbélyegezzék a többi gyermeket, azonban többször is kiemelték más gyermek viselkedését a speciális iskolában: „Néha, otthon utánozta más gyerekek cselekvéseit, viselkedéseit, a gyerekek mozdulatait, a visításukat”. Egy másik szülő azt fejtette ki, hogy neki a pedagógus azt mondta: „Jobb lenne a gyermekének, ha nem látná más gyerekek rossz viselkedését, és nem utánózná őket”. Pontosan látták, hogy a társak magatartása hogyan befolyásolta a gyermeküket a speciális iskolában, például egy csoportos eseményen: „Mindenki rugdosódott, tudja. Valaki állt, valaki verekedett, valaki kiabált, olyan ez ilyenkor, mint egy láncreakció. A nyugodt gyerekek is elkezdhetik”. Valójában ezeknek a negatív viselkedési mintáknak a látszólagos hiányát az átmenet egyik legnagyobb előnyeként tekintik: „Már nem speciális igényű gyermekek egy nagy csoportjával vagy, most már a többséghez tartozol. Úgy gondolom, hogy ez működik. Mi tényleg tanulunk egymástól”.

A társak esetenként kihívást jelentő és romboló viselkedése a speciális iskolában a gyerekek és fiatalok szempontjából jelentős terhet jelentett. Számos fiatal megjegyezte a zaj és a zavaró tényezők alacsonyabb szintjét a szatellit osztályokban a speciális iskolához képest. Egy tanuló többször is a „nyugodt” szót használta, hogy leírja, mi az, ami jobb az új helyen. Egy másik fiú jelezte problémáit társai viselkedési nehézségei kapcsán, mondván, hogy a speciális iskolában a gyerekeknek „autizmusa van és dühösek, mindenki indulatos. Ha rossz napjuk van, dühösek és felbőszültek”.

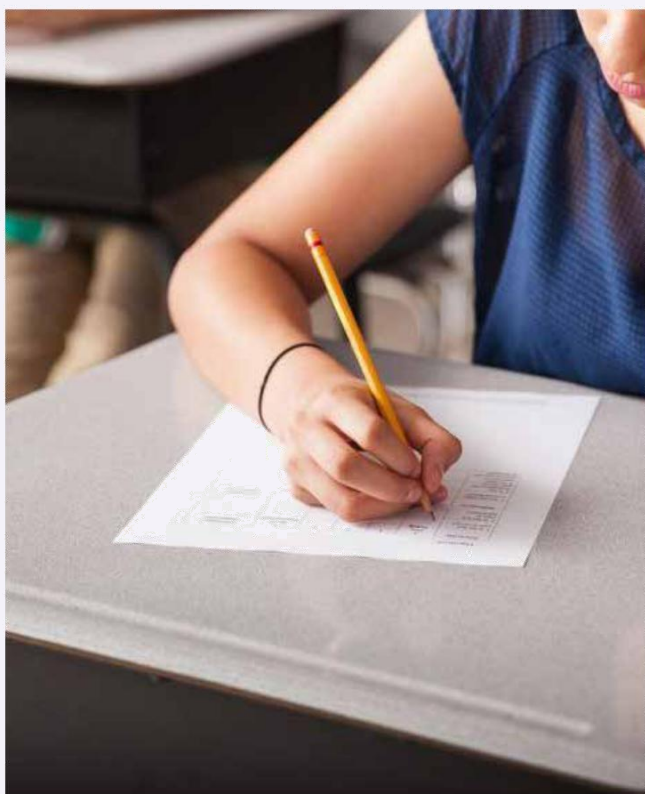
„Itt több ember tud beszélni”

A barátkozás és a barátságok megtartása minden gyermek életének fontos része, az ezekkel kapcsolatos nehézségek, ahogy ez sok autista gyermek és fiatal esetében tapasztalható [10], kiemelkedő szerepet játszanak az iskoláról alkotott általános benyomásuk kialakításában [24,48,49]. Az átmenetet megelőző iskolai időszakról a gyerekek és a fiatalok úgy számoltak be, hogy a szünetekben többnyire egyedül voltak, vagy olyan egyszerű interakciókban vettek részt, mint a kergetőzés. Amikor egy általános iskolás fiút megkérdeztünk, mi történik veled ebédidőben és szünetekben, a válasza egyértelmű volt:

[kérdőző] Szoktál beszélgetni emberekkel?
[gyermek] Semmiképpen!
[kérdőző] Szoktál játszani másokkal?
[gyermek] Semmiképpen!

A legtöbb általános iskolás diák képtelen volt barátokat megjelölni az osztálytársai közül a speciális iskolában. Egy fiatal egészen egyszerűen csak annyit válaszolt a barátságra vonatkozó kérdésekre: „Nincsenek barátaim.” Másoknak, beleértve a fiatalokat és a szülőket is, nehézségük adódott a kérdőív olyan kérdéseivel, amelyek a barátság tipikus jellemzőire kérdeztek rá, mint például a bizalom, és egyszerűen nem válaszoltak rájuk.

A szatellit osztályokba való átmenetet követően 19 diákból 17 csak szatellit osztályos társakat nevezett



meg barátjaként. A tanárok beszámoltak néhány baráti megnyilvánulásról („összepakcsiznak egymással a folyosón”) és néhány közös játékról az általános iskolai szatellit osztállyal, ugyanakkor nagyon kevés a közeli kapcsolat.

„ÚGY LÁTOM, MEGVÁLTOZOTT AZ, AHOGY AZ EMBEREKSEL KAPCSOLATBA LÉP” SZÜLŐ

A legtöbb fiatal leginkább a strukturáltabb környezetben vegyült a többségi társakkal (például az ebédei klubok alatt). Ahogy az egyik tanár mondta: „Ha segítség nélkül hagyjuk őket ebédidőben, nem fognak maguktól odasétálni valakihez, és elkezdni beszélgetni”. A

velünk beszélgető többségi diákok jó része - ha nem is mind - arról számolt be, hogy nyitott arra, hogy több kapcsolata legyen a szatellit osztályok diákjaival (ld. 6. keretes). Bár a tanárok utaltak arra, hogy észrevettek kisebb incidenseket a játszótéren, a szatellit osztályok diákjai saját maguk nem számoltak be bántalmazásról vagy kiközösítésről. Általánosságban azt jelezték, hogy elégedettek a meglévő barátságaikkal, és nem kell nekik több barát („Van elég”).

Mindazonáltal a többségi környezet tágabb lehetőséget biztosított arra, hogy megfigyeljék a szociális interakciókat és részt vegyenek bennük, ennek következtében a szülők – az átmenet eredményeként – folyamatosan pozitív változásokról számoltak be a gyermekük szociális viselkedésében. Egy szülő azt mondta, „Úgy látom, megváltozott az, ahogy az emberekkel kapcsolatba lép. Mert most már tudja, hogyan legyen barátságos. Amikor reggelente felszáll a buszra, azt mondja, hogy „Jó reggelt, vagy szia, hello”. Amikor leszáll, elköszön: „Szia, vagy viszlát, akkor holnap!”. Azelőtt csak csendben volt, de ez most megváltozott. Amikor meglát valakit, tudja, hogy köszönni fog. Azelőtt sosem tette”. Más szülők hasonló dolgokat figyeltek meg: „Azt gondolom, hogy most már beszél, egyre többet, sőt jól kijön az emberekkel. Amikor jön valaki, megy és leül hozzá, igényli, hogy kicsit együtt játszanak. Úgy gondolom, jobb így”.

Néhány gyermek és fiatal esetében a szülők úgy figyelték meg, hogy javult a szociális motivációjuk és a pro-szociális viselkedésük is, sokkal nyitottabbak a körülöttük lévő világ iránt: „Úgy látom, jobban érdekli őt,

hogy mit csinálnak mások. Nem tudom, hogy tartós-e ez a hatás, de úgy gondolom, hogy nagyobb a világ iránti érdeklődése.” Egy tanár szintén változásokat vett észre a szociális nyitottságukban: „Sokkal tájékozottabbak a körülöttük lévő világgal és emberekkel kapcsolatban, és arról, hogy milyen lesz az élet.”

A szülők és a tanárok is tisztában voltak azzal, hogy a többségi rendszerben az osztálytársakkal való kapcsolat más kontextusban, eltérő elvárásokkal jön létre. Az egyik pedagógus megfigyelései szerint a diákjai többször osztottak meg egymás között játékokat és játszottak együtt, mint a speciális iskolában, ahol általában „mindenki a saját dolgával volt elfoglalva, és közös játék szinte alig volt”. Kiemelték, hogy „az általános légkör sokkal felnőttesebb, nagyobb a függetlenség szintje, és több az elvárás a viselkedésükkel szemben”. Egy szülő megjegyezte, hogy a fia először a szatellit osztályában szerzett barátokat, „mert sokkal inkább egy szinten vannak velem, míg azelőtt sokkal vegyesebb gyerektársaság vette körül, akik vagy beszéltek vagy nem beszéltek, esetleg viselkedés problémáik voltak”.

Habár a fiatalok nem számoltak be arról, hogy barátaik lennének, vagy a szabadidejüket a többségi társaikkal töltenék, összességében nem voltak elégedetlenek a barátságokkal. Mindemellett – a speciális iskolából a többségi iskolába kerüléssel összefüggésben – a szülők és a tanárok is érezték a környezeti változás pozitív hatásait a gyermekek szociális nyitottságára, a motivációjára és a készségeire. Ezek az előnyök a hátra hagyott diákokra is kiterjedhetnek (ld. keretes írás).

„Mintha egy köztes állapotban lebegné!”: A fogadó iskolák szerepe

A diákok erősen azonosultak a fogadó többségi iskolájukkal. Arról számoltak be, hogy büszkének érzik magukat, például azért, mert egyenruhát hordanak, és úgy érezték, hogy sokkal magasabb szintű oktatásba kerültek. A szülők ugyanakkor úgy érezték, hogy nem volt olyan szintű a kapcsolattartás a többségi iskolában, mint a speciális iskolában. Példának okáért néhányan nem kaptak hírlevelet vagy értesítést az iskolai rendezvényekről: „Szeretném tudni mondjuk azt, ha beöltözős napjuk van – ha mindenki pirosban megy aznap vagy ilyesmi. Beszélhetek a tanárral, de nem kapok semmi hírt az iskolától. Úgy gondolom, mivel a fiam az iskolához tartozik, információt kéne kapnunk”.

A SZATELLIT OSZTÁLYOK TÖBBI TANULÓJA

Eddig a többségi szatellit osztályba átkerülő gyerekekre és fiatalokra gyakorolt jótékony hatásokra helyeztük a hangsúlyt. De mi a helyzet a nem autista többségi társakat érintő lehetséges hatásokkal? Ezt egy félig-strukturált interjú segítségével vizsgáltuk meg 9 többségi diák esetében (6 fiú, 3 lány, 10-17 évesek).

A beszélgetés az autizmussal szemben általánosan fennálló változatos – pozitív, semleges és negatív – attitűdöket tárt fel, valamint a szatellit osztályba kerülő diákokkal szembeni viszonyulásokat. A többségi gyerekek és fiatalok tudatában voltak annak, hogy nincs elég tudásuk és megértésük a szatellit osztálytársaikról, és viszonylag kevés a kapcsolatuk velük. Az egyik fiatal azt mondta: „Nem igazán ismerem őket. Látom őket egy kicsit, csak sétálnak körbe az iskolában. Egy picit máshogyan viselkednek.”. Egy fiatal azt mondta, „mindig egy külön osztályban vannak, szóval nem tudok túl sokat róluk”, míg egy másik azt jegyezte meg, hogy a többségi társakkal összehasonlítva, a szatellit osztályokban lévő gyerekek és fiatalok ritkán vannak felügyelet nélkül, „mindig van velük tanár, bármit is csinálnak.”

A többségi diákok általánosságban lelkesedtek azért, hogy több kapcsolatuk legyen a szatellit osztályok diákjaival – vagy legalább többet tudjanak róluk. Érdekelte őket az a lehetőség, hogy a szatellit osztályok diákjai „bejöhetnek és csatlakozhatnak hozzánk, ahelyett, hogy külön osztályaik legyenek” és „velünk jöhetnének (iskolai utazásokra), szóval igazából több időt töltenék együtt”. Más diák egyetértett abban, hogy „habár a körülöttük lévő tanárok segítik őket, úgy gondolom, jó lenne találkozni pár emberrel, akik..., akik nem mondanám, hogy mások, de igen, mások”. Kritikusan szemlélve megállapítható, hogy néhány diák szándékának megvalósítását akadályozta a magabiztosság hiánya, „mert igazán nem tudom, hogy mit tegyek”.

Bár értékelték a speciális iskolával továbbra is fennálló kapcsolatot, sokan úgy érezték, igazán egyikhez sem tartoznak: „mintha egy köztes állapotban lebegnél”. A szülők együttműködő kapcsolatot tartottak fenn a speciális iskola személyzetével és érzékelték a változást: „most már a másik iskolába jár, és nem tudok semmit. Ezért kicsit más.” Azok a szülők, akiknek nem volt magabiztos angol nyelvtudása, nem merték felvenni a kapcsolatot a fogadó iskolával.

A szatellit osztályok tanárai arról számoltak be, hogy mellőzöttek érezték magukat a többségi tanárokkal való viszonyban és az iskolai tervezésben is: „Nem gondolnak ránk időben, valahogy mindig a végére maradunk. Emlékeztetnünk kell őket, hogy mi is itt vagyunk, emlékszel? Akkor reagálnak.”

A befogadottság érzése

Néhány szülő arról számolt be, hogy tudatában voltak annak, milyen szociális stigma kapcsolódik a speciális iskolába járáshoz. Ennek ellenére gyermekük fejlődése érdekében indokoltnak látták, a speciális ellátás

igénybevételét. Mindemellett a szülők egyetértettek abban, hogy a többségi szatellit osztályba való átmenetet megkönnyebbüléssel fogadták, mivel sokkal tipikusabb iskolai élményt nyújt számukra és gyermekük részére: „Több átlagos helyet és dolgot lát, ez egy kellemes, nyugodt környezet. Akkor még el ebédelni, amikor szeretnél, egyedül még oda, te vagy felelős azért, hogy pénzt tegyél a kártyádra.”

A többségi intézményi oktatás lehetőséget nyújtott a szülők számára, hogy némi optimizmussal forduljanak gyermekük jövője felé: „Ha speciális iskolába jársz, sokkal nehezebb kikerülni a kinti világba, nem?”. Néhányan a váltást egyenesen kritikus pontként látták gyermekük hosszútávú jövőjét illetően. Egy anyuka így töprengett: „mert a végén, amikor meghalok – nem élek örökké – szembe kell néznie az igazi világgal. Szóval miért nem kezdjük el most?” Egy másik édesanya azt mondta: „Azt kell mondanom, az, hogy az iskolai pályafutásában otthagya a speciális iskolát és a többségi iskola része lett, lökést adott neki az életben”.

A HÁTRAHAGYOTT GYEREKEK ÉS FIATALOK

Az autizmus egyik alapvető jellemzője, hogy az érintettek nehezen kezelik a változásokat. Az átmenet éve alatt a Phoenix Iskola fő fókuszja az volt, hogy felkészítsék a gyerekeket a szatellit osztályokban történő többségi elhelyezésükre. Azok a gyerekek és fiatalok, akiket nem választottak ki a szatellit osztályokba, szintén változásokat tapasztaltak – habár az átmenetben résztvevőkhöz képest kisebb mértékben –, újrastrukturálták az osztályaikat és elveszítették az ismerős társaikat.

A Phoenix Iskola két általános iskolai tanára, akiknek osztályai részt vettek az átmenetben, azt érezték, hogy „nem volt feltétlenül szükséges” a speciális iskolában maradó diákokat felkészíteni, mivel az osztály összetételét érintő változás nem számított

szokatlanak, sok diák szokott másik osztályba vagy iskolába menni egy új tanév kezdetén. Az egyik tanár véleménye az volt, hogy a gyerekek jó része az osztályában nem volt annyira fejlett szociális képességeiben, hogy észrevegye a szatellit csoport jelenlétét vagy hiányát. Kivételt képezett a verbálisan legjobb képességű gyermek, aki úgy érezte, hogy „kihagyták valamiből”, amikor néhányan a kortársi csoportból átkerültek a szatellit osztályba. Egy tanár hozzátette, „soha nem mondtuk neki egyértelműen, hogy ő nem fog menni – azaz igen, de valószínűleg túl későn”.

Mindazonáltal a tanárok nem vettek észre változásokat az osztályokban, miután a diákok egy része átkerült a szatellit osztályokba.

Az osztályok átstrukturálását követően verbális képességeik alapján több homogén csoport alakult ki a speciális iskolában. Egy osztályból például négy diák ment át szatellit osztályba és három új diák érkezett. A tanár úgy jellemezte az új osztályt, hogy „kevésbé verbális, sokkal inkább szenzoros érzéklődésű”, valamint azt is hozzátette, hogy a verbálisabb diákok távozása azt is eredményezte, hogy az osztály sokkal „nyugodtabb és csendesebb” lett. Egy másik tanár szerint a kevesebb verbális interakció ahhoz is vezetett, hogy többet használták a vizuális kommunikációt (PECS), és úgy tűnt szociálisan is nyitottabbá váltak. Egy tanár megjegyezte, hogy a verbálisan jobb képességű diákok új szerepmoделleké váltak az osztályban: „Úgy gondolom, megnőtt a felelősségük szerepe most, hogy a többi diák elment.”

A szülők úgy érezték, hogy már annak is pozitív hatása volt, hogy gyermeküket elfogadták a többségi szociális és oktatási környezetben: „Tudni azt, hogy ő boldog ott, boldoggá teszi a családunkat is. Még a család tágabb részét - a nagymamát, a nagybácsikat, és a többieket - is”. Egy anyuka úgy érezte, hogy a fia az átmenet után szociálisan elfogadottabb, jobban integrálható lett: „Bizonyára integrálódott. Ugyan nem igazán érdekelt minket az, hogy mennyire elfogadott, sokkal inkább az, hogy boldog legyen. De mindhármat megkaptuk.”

**„AZT KELL MONDANOM, AZ,
HOGY A SPECIÁLIS ISKOLAI
KARRIERJÉNEK ÚGY LETT
VÉGE, HOGY A TÖBBSÉGI
ISKOLA RÉSZÉ – LÖKÉST
ADOTT NEKI AZ ÉLETBEN”
SZÜLŐ**

ÖSSZEFOGLALÁS

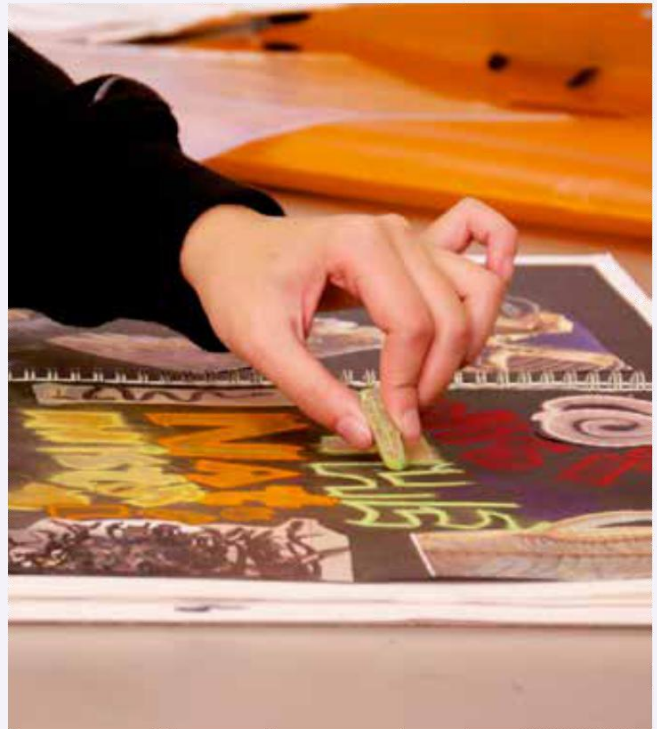
- Összességében a fiatalok, a szüleik és a tanáraik is rendkívül pozitív véleménnyel voltak a szatellit osztályos elhelyezésről, és biztató eredményekről számoltak be a diákok tanulása, viselkedése és társadalmi tudatossága tekintetében.
- Sok szülő csalódottan számolt be gyermekük többségi beiskolázásáról iskolai pályafutása kezdetén, ám elégedettek voltak a megfelelő speciális iskolai elhelyezéssel, és különösen azzal, hogy a gyermekük újra a többségi oktatás részévé vált.
- Jelentős egyetértés volt a tanárok, a szülők és a gyermekek között abban, hogy az átmenet kulcsfontosságú hozadéka az volt, hogy a szatellit osztályokban kevesebb viselkedés-probléma jelentkezett, mely lehetővé tette a gyermekek számára, hogy jobban fejlődjenek tanulásuk és viselkedésük terén.
- Habár nem tűnt úgy, hogy a szatellit osztályos diákok és családjaik teljes mértékben integrálódtak a fogadó iskola életébe, a családok a többségi szatellit osztályokba történő inklúziót már önmagában pozitív kimenetnek tekintették. Néhányan úgy érezték, hogy erősödött gyermekük szociális befogadása és elfogadása.

5. KONKLÚZIÓ

Tanulmányunk legmeglepőbb tapasztalata az volt, hogy a gyerekek, a fiatalok, szüleik és tanárai is nyíltan, névvel vállalták a tapasztalataikat, véleményüket a szatellit osztályokban való elhelyezésről. A fiatalok arról számoltak be, hogy jobban szerették az új iskolájukat, előnyök sokaságát bemutatva, beleértve a nagyobb kinti tereket, a személyzet és a társak állandóságát, a nyugodtabb légkört, a stimulálóbbr feladatokat, a társak kevesebb kihívást jelentő viselkedését, és több olyan társ jelenlétét, aki „tud beszélni”. A szülők rendkívül örültek annak, hogy gyermekük befogadásra került ebbe a környezetbe. Egy édesanya így fogalmazott: „Ez az, amit mindig is akartunk.” A tanárok, akikkel interjúkat készítettünk, valamennyien pozitívan nyilatkoztak, és kiemelték a gyerekek érettebb viselkedés-szabályozási képességét, és azt, hogy a tanórákon jobban koncentrálnak, ami jobb oktatási lehetőségeket eredményezett. Ezenkívül megvitatták a homogénebb osztálycsoportok tanulási klépségeket érintő előnyeit, amelyek lehetőséget teremtettek a fókuszáltabb és kihívásokat nyújtó oktatásra. Fontos megjegyezni, hogy a tanárok a fiatalok fejlődését várakozáson felülinek találták, legalábbis az áthelyezésük első évében.

Ezek az eredmények mind örömteliek és bizonyos szempontból meglepőek is. Mindennek ellenére a gyermekeknek és fiataloknak legalább két kihívással kell szembenézniük annak érdekében, hogy élvezzék a pozitív tapasztalatokat. Először is, szembesülniük kell a régi iskolából az újba való átmenettel. Másodsor, alkalmazkodniuk kell a többségi környezethez, ami sokkal nagyobb kihívást jelent, mint a speciális iskola közege, különösen a komplexebb szociális követelmények és a szenzoros alkalmazkodás szempontjából. A tapasztalatok, beszámolók azt igazolják, hogy a szatellit osztályokban mindkét problémát nagyszerűen kezelik.

A kérdőívek alapján a fiatalok, akik átkerültek a szatellit osztályokba, nem mutattak negatív hatásokat az átmenettel összefüggésben. A pontok állandósága azt jelzi, hogy a fiatalok viselkedéses, szociális és érzelmi jellemzőit, valamint a becsült életminőségüket nem befolyásolta az átmenet a többségi iskolába. A megfelelően végrehajtott átmenetek átfogó képe, amely viszonylag kevés szorongást mutat, lényegesen különbözik azoktól a stresszes tapasztalatoktól, amelyek az autista gyermekek többségi általános iskolából középfokú oktatásba kerülése során jelentkeztek [például, 50].



A sikeresség okát keresve a vizsgálat azt erősíti meg, hogy a kiválasztott fiatalok fontos készségekre tettek szert a „rejtett tantervből” a speciális iskola inklúzióra való felkészítése során. Továbbá az itt használt szatellit modell struktúra – különösen a váltás során állandóságot biztosító elemek csoportja – támogatta ezeket a fiatalokat az átmenet alatt, majd a többségi elhelyezésben. A szülők beszámoltak az átmenet előtti tapasztalataikról a speciális iskolában – bemutatták nekünk az együttműködést és az eredményeket – utalva arra, hogy hittek abban, hogy a gyermekeik továbbra is részesülnek a speciális iskola és az ott dolgozó tanárok autizmus-specifikus szakértelméből, amit következetesen ki is emeltek mint a többségi elhelyezés sikerének egyik meghatározóját. [27,32]. Azt állapítottuk meg, hogy a szülők előnyben részesítik a szatellit osztályokban történő oktatást jó intellektuális képességű autista fiatalok számára [például, 51].

Közvetlenül az átmenetet követően, amikor alkalmazkodni kellett a szatellit osztályok potenciálisan többet követelő környezetéhez, úgy tűnt, hogy a gyermekek és fiatalok pozitívan reagáltak az új iskola viselkedési elvárásaira. Nem találtunk bizonyítékot arra, hogy a többségi oktatás nyomása nehezebbé tette volna az érzelmi és a viselkedéses kontrollt [31], és több jó példát is hallottunk a jobb viselkedés-szabályozásról az előző elhelyezéshez képest. Úgy gondoljuk, hogy ez részben összefügg azzal, hogy a többségi élet stresszes aspektusainak kézben tartása a folyamat kezdetétől fogva beépült a struktúrába. Ez valószínűleg részben a többi diák sikeres szerepmodelljének köszönhető. Az egyértelmű siker okaként a szülők a pozitív szerepmodellek jelenlétét, a viselkedéssel szembeni elvárásokat és annak pozitív hatását említették, továbbá azt, hogy a korábban meghatározó kihívást jelentő viselkedési mintákat hátrahagyták.

Az a tény, hogy ezek a sikerek az intellektuális nehézségekkel is küszködő autista gyermekekre és fiatalokra is vonatkoznak, a szatellit osztályok legmeghatározóbb eredményének tekinthető. Az inklúzió szemlélete a többségi iskolákban szinte kizárólag az intellektuálisan jó képességű gyerekeket és fiatalokat veszi számításba. Sok tanulmány határozottan kizárja az intellektuális képességzavart mutató gyerekeket [például, 31,44], miközben a tények azt támasztják alá, hogy ez a csoport is boldogul, ha elérhető az autizmus-specifikus oktatás [17]. A megállapítások igazolják azt az elgondolást, hogy a többségi iskolában történő inklúzió ebben a – képességeiket tekintve - más jellegű csoportban is előnyökkel járhat számos gyermek és családja számára. Fontos üzenet, hogy a társuló értelmi elmaradással is küzdő autista gyermekek speciális iskolai oktatása sem jelent örökös kizárást a többségi oktatásból.

A figyelemreméltó sikerek fényében is fontos, hogy a Phoenix szatellit osztályok továbbra is ambiciózusak maradjanak, és keressék a fejlődés további lehetőségeit. Mindemellett azt tapasztaltuk, hogy a szatellit osztályok és a többségi iskolák diákjai közötti kapcsolatra még nagyobb figyelmet kell fordítani. Az autista gyerekek és a fiatalok ugyan elégedettségüket fejezték ki a barátaik száma kapcsán, de ezeket a barátságok szinte kizárólag a szatellit osztályokban kötötték. A beszámolók alapján a szociális készségeik fejlődtek a többségi környezetben, és kapcsolatokat is alakítottak a többségi társakkal, de kevesen számoltak be igazi barátságokról – legalábbis pillanatnyilag. Az interakciók ezen szintje természetesen megfelelhet a fiatalok készségeinek és

kapcsolatteremtési hajlandóságának is, hiszen közülük sokan nem is fejezték ki igényüket további barátságok iránt. A szatellit osztályok gyermekeinek és fiataljainak szélesebb körű inklúziója a tágabb iskolai környezetbe azonban előnyös lett volna abban a tekintetben is, hogy erősödjön a megértés és az elfogadás általánosságban a fogyatékos, és különösképpen az autizmus iránt. Más helyzetekben a többségi diákok attitűdjének fejlesztésére irányuló célzott kísérletek kritikusnak bizonyultak az autista gyermekek és fiatalok iskolai életben való részvétele szempontjából [49, 52, 53], miközben az autista gyermekek szociális bevonódásának másodlagos hatása volt olyan fontos területekre, mint a nyelv [54]. Ezt a tapasztalatot tehát mindenképpen érdemes figyelembe venni. Fontos megjegyezni, hogy az ilyen interakcióknak mindkét fél számára jelentős előnyei vannak. A szatellit osztályos diákokkal való tartalmasabb kapcsolatok értékes tanulási lehetőségeket kínálnak a többségi diákok számára [55], amelyek hosszabb távon befolyásolhatják a szociális normákra adott reakciókat [56].

Ettől a javaslattól eltekintve azonban a projekt sikere vitathatatlan. Autista gyerekek és fiatalok integrált oktatásával foglalkozó tanulmányok sora hívja fel a figyelmet arra, hogy a hatékony tanulást és támogatást megvalósító újabb modellekre van szükség a támogatott integráció megvalósításához [17,30]. Jelen tanulmány eredményei arra utalnak, hogy a modell meggyőző előnyöket mutat a társuló intellektuális képességzavarral küzdő gyermekek és fiatalok, valamint családjuk számára, biztosítva esetükben a támogató és sikeres oktatási tapasztalatokhoz való jogot. ■

1. **Department for Education. (2014).** Children and Families Act 2014. London: HMSO. Available at: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/contents/enacted>
2. **Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., & Pellicano, E. (2016).** What terms should we use to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*, 20, 442-462.
3. **Sinclair, J. (1999).** Why I dislike 'person-first' language. Retrieved from http://web.archive.org/web/20090210190652/http://web.syr.edu/~jisincla/person_first.htm
4. **Unesco (1994).** The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Unesco.
5. **Department for Education/Department of Health (DfE/DOH). (2014).** Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years. Statutory guidance for organisations who work with and support children and young people with special educational needs and disabilities. London: DfE/DOH. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf
6. **Sheerman, B., & Blackman-Woods, R. House of Commons Education and Skills Committee, (2007).** Special Educational Needs: Assessment and Funding, Tenth Report of Session 2006.
7. **Parsons, S., Lewis, A., & Ellins, J. (2009).** The views and experiences of parents of children with autistic spectrum disorder about educational provision: comparisons with parents of children with other disabilities from an online survey. *European Journal of Special Needs Education*, 24, 37-58.
8. **Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., & Charman, T. (2006).** Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *The Lancet*, 368, 210-215.
9. **Brugha, T. S., McManus, S., Bankart, J., Scott, F., Purdon, S., Smith, J., et al. (2011).** Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of General Psychiatry*, 68, 459-65.
10. **American Psychiatric Association (APA). (2013).** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. Washington, DC: APA.
11. **Humphrey, N., & Lewis, S. (2008).** What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 132-140.
12. **Hebron, J., & Humphrey, N. (2013).** Exposure to bullying among students with autism spectrum conditions: A multi-informant analysis of risk and protective factors. *Autism*, 18, 618-630.
13. **Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008).** Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 564-573.
14. **Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., et al. (2008).** Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: Prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 47, 921-929.
15. **Matson, J. L., & Shoemaker, M. (2009).** Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1107-1114.
16. **Kurth, J., & Mastergeorge, A. M. (2010).** Impact of setting and instructional context for adolescents with autism. *The Journal of Special Education*.
17. **Panerai, S., Ferrante, L., & Zingale, M. (2002).** Benefits of the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) programme as compared with a non-specific approach. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 46, 318-327.

18. **Department for Education (1996).** Education Act 1996. London: HMSO. Retrieved from: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents/enacted>. Department for Education.
19. **Department for Education (2014).** Children with Special Educational Needs 2014: An Analysis. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/statistics/children-with-special-educational-needs-an-analysis-2014>
20. **McNerney, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2015).** Choosing a secondary school placement for students with an autism spectrum condition: A multi-informant study. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 1096-1116.
21. **Lindsay, G., Dockrell, J. E., Mackie, C., & Letchford, B. (2005).** Local education authorities' approaches to provision for children with specific speech and language difficulties in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 329-345.
22. **Charman, T., Pellicano, E., Peacey, L. V., Peacey, N., Forward, K., & Dockrell, J. (2011).** What is good practice in autism education? London: Autism Education Trust. <http://www.autismeducationtrust.org.uk/resources/good%20practice%20report.aspx>
23. **Byrne, A. (2013).** What factors influence the decisions of parents of children with special educational needs when choosing a secondary educational provision for their child at change of phase from primary to secondary education? A review of the literature. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, 129-141.
24. **Humphrey, N., & Lewis, S. (2008).** What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 132-140.
25. **Crisman, B. W. (2008).** Inclusive programming for students with autism. *Principal*, 88, 28-32.
26. **Maras, P., & Aveling, E. L. (2006).** Students with special educational needs: transitions from primary to secondary school. *British Journal of Special Education*, 33, 196-203.
27. **Makin, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2016).** The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multi-informant mixed-methods study. Manuscript submitted for publication.
28. **Whitaker, P. (2007).** Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: What parents say - and what parents want. *British Journal of Special Education*, 34, 170-178
29. **Kasari, C., S. F. N. Freeman, N. Bauminger, and M. C. Alkin (1999).** Parental perspectives on inclusion: Effects of autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 297-305.
30. **Carrington, S., & Graham, L. (2001).** Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: A qualitative study. *Autism*, 5, 37-48.
31. **Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2010).** Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 18-27.
32. **Jindal-Snape, D., Douglas, W., Topping, K. J., Kerr, C., & Smith, E. F. (2005).** Effective education for children with autistic spectrum disorder: Perceptions of parents and professionals. *International Journal of Special Education*, 20, 77-87.
33. **Waddington, E. M., & Reed, P. (2006).** Parents' and local education authority officers' perceptions of the factors affecting the success of inclusion of pupils with autistic spectrum disorders. *International Journal of Special Education*, 21, 151-164.
34. **Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2001).** Understanding the hidden curriculum an essential social skill for children and youth with Asperger syndrome. *Intervention in school and clinic*, 36, 279-286.
35. **Tissot, C. (2011).** Working together? Parent and local authority views on the process of obtaining appropriate educational provision for children with autism spectrum disorders. *Educational Research*, 53, 1-15.
36. **Office for Standards in Education (OFSTED) (2010)** The Special Educational Needs and Disabilities Review: A statement is not enough, London: OFSTED.

37. **Reed, P., & Osborne, L. A. (2014).** Mainstream education for children with Autism Spectrum Disorders. In *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders* (pp. 447-485). Springer New York.
38. **Osborne, L. A., & Reed, P. (2011).** School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1253-1263.
39. **Waddington, E. M., & Reed, P. (2016).** Comparison of the effects of mainstream and special school on National Curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: an archive-based analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*. DOI: 10.1111/1471-3802.12368
40. **Woods, D., Husbands, C., & Brown, C. (2013).** *Transforming Education for All: The Tower Hamlets Story*.
41. **O'Hara, J., & Martin, H. (2003).** Parents with learning disabilities: a study of gender and cultural perspectives in East London. *British Journal of Learning Disabilities*, 31, 18-24.
42. **Office for Standards in Education (OFSTED) (2014)** *Inspection Report for Phoenix School, 2013*. London: OFSTED.
43. **Roberts, J. M., Keane, E., & Clark, T. R. (2008).** Making Inclusion Work: Autism Spectrum Australia's satellite class project. *Teaching Exceptional Children*, 41, 22-27.
44. **Keane, E., Aldridge, F. J., Costley, D., & Clark, T. (2012).** Students with autism in regular classes: A long-term follow-up study of a satellite class transition model. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 1001-1017.
45. **Constantino, J. N., & Gruber, C. P. (2007).** *Social responsiveness scale (SRS)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
46. **Ravens-Sieberer, U., & Kidscreen Group Europe. (2006).** *The Kidscreen questionnaires: quality of life questionnaires for children and adolescents: Handbook*. Pabst Science Publ..
47. **Lloyd, V., Gatherer, A., & Kalsy, S. (2006).** Conducting qualitative interview research with people with expressive language difficulties. *Qualitative Health Research*, 16, 1386-1404.
48. **Connor, M. (2000).** Asperger syndrome (autistic spectrum disorder) and the self-reports of comprehensive school students. *Educational Psychology in Practice*, 16, 285-296.
49. **Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. G. (2001).** Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10, 399-419.
50. **Frederickson, N., Jones, A. P., & Lang, J. (2010).** Inclusive provision options for pupils on the autistic spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 63-73.0
51. **Carter, M., Stephenson, J., Clark, T., Costley, D., Martin, J., Williams, K., ... & Bruck, S. (2014).** Perspectives on regular and support class placement and factors that contribute to success of inclusion for children with ASD. *Journal of International Special Needs Education*, 17, 60-69.
52. **Falkmer, M., Granlund, M., Nilholm, C., & Falkmer, T. (2012).** From my perspective— Perceived participation in mainstream schools in students with autism spectrum conditions. *Developmental Neurorehabilitation*, 15, 191-201.
53. **Falkmer, M., Parsons, R., & Granlund, M. (2012).** Looking through the same eyes? Do teachers' participation ratings match with ratings of students with autism spectrum conditions in mainstream schools? *Autism Research and Treatment*, 2012.
54. **Rogers, S. J. (2000).** Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30, 399-409.
55. **Booth, T. & Ainscow, M. (2000)** *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
56. **Chang, L. (2004).** The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental psychology*, 40, 691.

Rólunk

A UCL a Londoni Egyetem Oktatási Intézete (University College London), mely a legnagyobb és egyben vezető kutatási- és oktatási intézmény az oktatás elmélete és gyakorlata terén az Egyesült Királyságban. Otthont ad az Autizmus Kutatási- és Oktatási Központnak (Center for Research in Autism and Education – CRAE), egy egyedülálló centrumnak, amely az autista emberek és családjaik életminőségének javítására fókuszál (crae.ioe.ac.uk). Úttörő tudományos és alkalmazott kutatásokat folytat annak érdekében, hogy bővítsék az intervencióról, az oktatásról és az eredményekről alkotott tudást autista gyermekek, fiatalok és felnőttek esetében. Emellett együttműködnek a terepen dolgozó szakemberekkel és mindazokkal, akik közvetlenül érintettek az autizmusban, elősegítve az autizmus-tudatosság és az elfogadásó szemlélet érvényesülését.

Hivatkozás

Croydon, A., Remington, A., Kenny, L., & Pellicano, E. (2016). *Satellite classes: A promising model for education children and young people on the autism spectrum*. London, UK: University College London.